

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA VISUAL



Heroica nación. Las imágenes de Túpac Amaru II y Miguel Grau en materiales
escolares

Tesis para optar el Título de Magíster en Antropología Visual que presenta:

José Luis Rosales Lassús

Asesora:

Dra. María Eugenia Ulfe

Jurado:

Dra. Gisela Cánepa

Dr. Alex Huerta - Mercado

Dra. María Eugenia Ulfe

Lima, Setiembre de 2014



A Willy, mi padre. Porque esta tesis es también un intento por comprendernos.

Agradecimientos

Este documento no habría sido posible sin la participación, directa e indirecta, de muchas personas. Sin perjuicio de asumir la responsabilidad por su contenido, creo indispensable agradecer de manera explícita a quienes considero han abonado particularmente a la producción de esta tesis.

Marco Cáceres, Luis Miguel Cisneros, Alejandro García-Pacheco, Diego Fernández-Stoll, Lee Torres, Dennis Gonzáles y Martín Lazarte han librado, junto conmigo, numerosas batallas. Nos hemos acompañado, a veces de manera silenciosa, en nuestras gestas heroicas como varones en el Perú. Ellos han estimulado mi curiosidad e interés por analizar las representaciones y los mandatos masculinos, así como sus tensiones.

Tito Bracamonte, Félix Lossio y Gonzalo Portocarrero han sido modelos de compromiso y de solvencia académica; y me han ayudado mucho a sostener ejes de reflexión a pesar de mi inconsistencia y de mi veleidad. En esta línea, Alex Huerta - Mercado y Carla Sagástegui han mantenido, sólida y tenazmente, un motivador entusiasmo por mi tema de investigación.

Patricia Ruiz-Bravo, mi gran maestra y amiga, caminó firme a mi lado, escuchando, comentando y celebrando mis a veces desorbitadas reflexiones sobre lo que iba encontrando en el estudio.

Makena Ulfe, mi asesora, ha desempeñado su labor de manera impecable. Siempre con buen ánimo, aportó a este proceso con una crítica aguda y serena. Ella también apostó por mi trabajo atendiendo mis inquietudes, dialogando de manera clara y franca, así como compartiendo sus conocimientos y experiencias; todo con un compromiso “a prueba de balas” y

muchas y muy amables sonrisas. Ello no obstante mis recurrentes desapariciones.

Rómulo Franco Ruiz – Bravo asumió el reto de realizar conmigo la producción audiovisual que acompaña a esta tesis. Definitivamente, esta no existiría sin su generoso y desinteresado trabajo. Willy Ilizarbe y Alonso Quinteros me ayudaron con las grabaciones, encargándose del audio.

Carlos Aburto y Alonso Velasco contribuyeron con la realización de los grupos focales. Cynthia del Castillo se encargó de revisar y corregir mis elementales traducciones de las citas en inglés consignadas en el texto.

Etna Velarde fue mi primera entrevistada. Nunca pude agradecerle su calidez y su contagioso ánimo. Ella falleció antes de que yo pudiera terminar este documento.

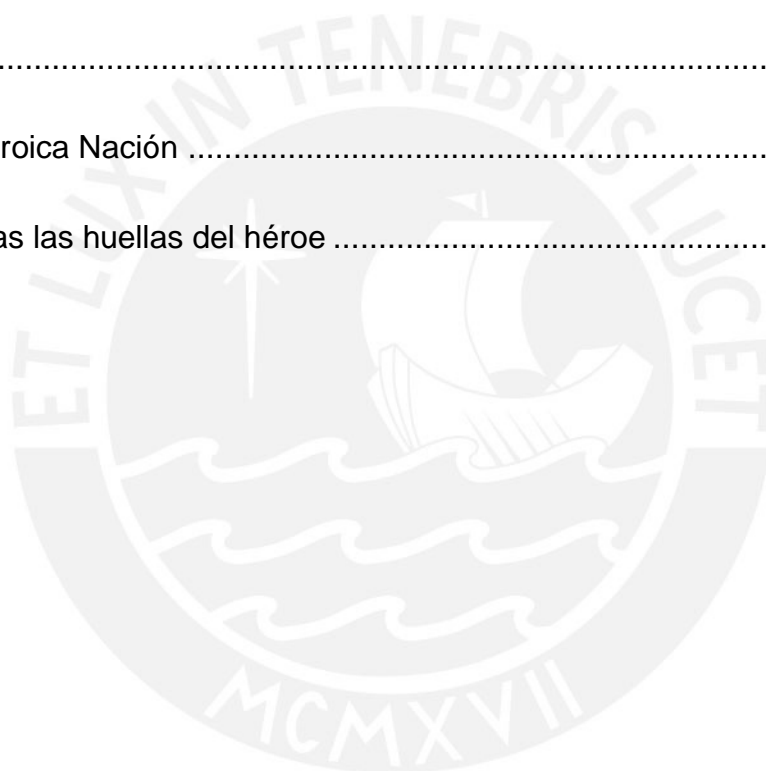
Los docentes y los otros entrevistados que participaron en esta investigación lo hicieron con una enorme apertura y con intensas ganas de pensar la educación en el país. Con ello quebraron, definitivamente, mis propios prejuicios sobre la carrera docente en el sector público y sobre las profesiones y oficios afines.

Finalmente, en el periodo de elaboración de este estudio, ha sido fundamental el soporte institucional, profesional y afectivo del excelente equipo de trabajo de la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) de la PUCP.

Índice

Introducción: Imaginando la nación	7
I	8
II	9
<i>Nuestros héroes</i>	10
<i>Sobre la metodología del estudio</i>	15
Capítulo primero: Educar el Perú	22
III	22
<i>Nación, nacionalismos, proyectos nacionales</i>	23
<i>Una mirada a las políticas educativas en el Perú (1969 – 2010)</i>	30
<i>Los textos escolares</i>	43
Capítulo segundo: Los héroes nacionales.....	48
IV.....	49
<i>Héroe y sociedad</i>	49
<i>Héroes nacionales, héroes oficiales</i>	57
Capítulo tercero: breve historia de nuestros héroes	62
<i>Túpac Amaru y la Independencia del Perú</i>	63
<i>Miguel Grau y la Guerra con Chile</i>	70
Capítulo cuarto: Las imágenes de Túpac Amaru II.....	74
V.....	75
<i>Los retratos</i>	75
<i>La gesta heroica</i>	82
<i>El arquetipo: el héroe rebelde – revolucionario</i>	91

Capítulo quinto: Las imágenes de Miguel Grau	92
VI.....	92
<i>Los retratos</i>	93
<i>La gesta heroica</i>	99
<i>El arquetipo: el héroe caballero</i>	102
Conclusiones	103
Epílogo: buscando un héroe	105
Referencias.....	107
Anexo 1: Heroica Nación	116
Anexo 2: Tras las huellas del héroe	156



Introducción: Imaginando la nación

Pensar no consiste en salir de la caverna ni reemplazar la incertidumbre de las sombras por los contornos recortados de las cosas mismas, la claridad vacilante de una llama por la luz del verdadero sol. Consiste en entrar en el Laberinto (...) Consiste en perderse en galerías que solo existen en la medida en que las cavamos incansablemente, en girar en círculos en el fondo de un callejón sin salida cuyo acceso se ha cerrado detrás de nuestros pasos, hasta que esa rotación abre, inexplicablemente, figuras transitables en la pared. (Castoriadis 2002: 7)

La humanidad desde sus inicios siempre ha contado con los héroes. En ellos se encarnan las virtudes, los principios, el coraje y la valentía a las que los hombres aspiramos, generando para el conjunto social modelos de conducta dignos de imitar. (Congreso de la República del Perú 2013: 1)

En esta tesis analizo las imágenes de dos héroes nacionales, Miguel Grau y Túpac Amaru II, en textos escolares de historia producidos entre 1972 y el 2010. Puntualmente, estudio tres series de textos desarrolladas en los últimos 40 años. Estas son: Historia del Perú, de Telmo Salinas García, producida hacia inicios de la década de 1970; Historia del Perú, de Pablo Macera (1990); y la serie Enfoques de Editorial Norma (2010). Con estas series busco una perspectiva de proceso en relación con la producción de las imágenes indicadas, que comparten el espacio escolar desde fines de la década de 1960.

Desde la antropología visual, me pregunto por la relación entre el campo escolar, los proyectos nacionales y la construcción de la nación. Ello a través del análisis comparativo de las imágenes de los héroes en cuestión; el cual incluye entrevistas a docentes de Educación Básica Regular a cargo de las áreas de de educación cívica y de ciencias sociales, así como entrevistas a

actores del mundo editorial de textos escolares. Incluyo también mi propia experiencia laboral en este rubro¹.

/

Julio de 2010. Una escuela pública secundaria en el distrito de Pueblo Libre. Celebración por fiestas patrias. Terminada la actuación, iniciadas las vacaciones de verano, la escuela luce desolada.

Pido permiso para mirar las aulas. Decoración *ad hoc* para la efeméride: cadenetas blanquirojas y, sobre todo, figuritas pegadas en las paredes. *Flashback*. Muchas de ellas son láminas escolares que yo también usé en el colegio, hace unos 15 años (ver Anexo 1, imagen a). Destacan aquellas sobre personajes y hazañas vinculados con la Independencia y con la Guerra del Pacífico: Túpac Amaru II, Micaela Bastidas, José de San Martín, Simón Bolívar; también Miguel Grau, Francisco Bolognesi, Alfonso Ugarte.

¹ Trabajé entre los años 2001 y 2002 en una casa editorial que produce hasta ahora libros escolares de distintas áreas, dirigidos tanto al sector privado como al público. Estuve a cargo de la investigación visual de textos de ciencias sociales; es decir, de la producción y provisión de imágenes a incluir en estas publicaciones.

//

Abril de 2011. Visita de estudio a una muestra en la Municipalidad Metropolitana de Lima. Exposición “Breve pintura de la historia”². Un sector de la galería está reservado a los héroes nacionales. Entre otros están Túpac Amaru II y Miguel Grau. Llama mi atención la forma tan diferente en que están representados, en este caso, por la misma artista: Etna Velarde. Miguel Grau con rostro calmo. El busto del héroe sin cuerpo. La imagen completamente descontextualizada, sobre fondo oscuro. Una aureola lo rodea. Túpac Amaru II, por su lado, aparece en plano tres cuartos, ajustando los puños. Detrás de él la cordillera. Ninguna estela de santidad, más bien el cielo en movimiento (ver imágenes N° 1 y N° 2).

Visito la exposición con un grupo de estudiantes del pregrado en Sociología. Una alumna, Carolina, me comenta: “a mí me parece que Túpac Amaru II es un poco femenino”. Esa idea llamó mi atención y quedó dando vueltas en mi cabeza.

² En un artículo del diario La República se refiere la muestra de la siguiente manera: Y es verdad, **en la muestra hay retratos de personajes de la historia del Perú, personajes de batallas o de la vida social o religiosa de nuestro país**. Allí, están, por ejemplo, los retratos de los libertadores José de San Martín y Simón Bolívar. Héroes como Miguel Grau, Francisco Bolognesi y Andrés A. Cáceres. ‘Lo que hemos querido es que el espectador se reencuentre no solo con los personajes y escenas que recrean los cuadros, sino que se reencuentre consigo mismo en su memoria’, explica **Daniel Contreras**, director de la Galería Pancho Fierro” (subrayado original). (Diario La República, Martes 10 de mayo de 2011).



Imagen N° 1. *Miguel Grau Seminario* por Etna Velarde. Exposición Breve pintura sobre la historia en Galería Pancho Fierro. Mayo de 2011.



Imagen N° 2. *Túpac Amaru II* por Etna Velarde. Exposición Breve pintura sobre la historia en Galería Pancho Fierro, Mayo de 2011.

Nuestros héroes

Hace algunos años ya, en un artículo sobre la figura de Andrés A. Cáceres, Iván Millones (2006) resaltó la actualidad y ubicuidad de los héroes nacionales en la vida cotidiana de los peruanos³. Así, por ejemplo, señaló el autor, el movimiento etnocacerista, cuna política del actual presidente del país, se inspiraba en las acciones de Andrés Avelino Cáceres, héroe de la Guerra con Chile. En esta línea, tenemos también que, hasta la actualidad, la imagen de Miguel Grau representa a nuestra Marina de Guerra. Asimismo, este héroe es recordado en diferentes soportes, en relación también con la Guerra del

³ Carla Granados (2013) se encuentra estudiando la *maqta* en la sierra central. Se trata de una gran representación llevada a cabo en el valle de Yanamarca, Jauja, que convoca a más de 15 comunidades y alrededor de 7000 pobladores. En ella se representa las guerrillas y montoneras lideradas por el héroe la Breña. Los usos y jerarquías militares son fundamentales en la representación y en la experiencia de la *maqta*.

Pacífico⁴. Por su lado, Túpac Amaru II fue ícono del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas hacia la década de 1970⁵. El nombre y la imagen de este héroe fueron también utilizados por uno de los grupos terroristas que desplegaron una guerra contra el Estado durante la década de 1980: el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).

En consonancia, durante parte del siglo XIX y todo el siglo XX, los héroes nacionales han sido promovidos por el Estado peruano como encarnaciones de la nación⁶. En esta tarea, la escuela pública ha jugado un papel central. Ello a través de materias como la educación cívica y, en particular, la historia.

Actualmente, las imágenes de los héroes pululan en distintos campos con los que la educación nacional dialoga, se encuentra y desencuentra: el artístico, el político, el militar, el de la organización social. Billetes, afiches, láminas, películas, banderas, cuadros, caricaturas. A pesar de la predicha o deseada crisis del Estado – nación (o de la nación y del Estado detrás de ella)⁷, lejos de desaparecer de circulación a inicios del siglo XXI, las imágenes de los héroes nacionales siguen siendo reproducidas y reinventadas. Artistas contemporáneos como los Hermanos Morgue (ver imagen N° 3) o Cherman y su serie “Súper héroes de la patria” (ver anexo 1, imágenes b y c), páginas web sobre diseño como www.choripop.com (ver imagen N° 4), trabajos visuales de corte contestatario como el del activista gay Javier Vargas; u obras de cine nacional contemporáneo como Las malas intenciones de Rosario García –

⁴ Recientemente se estrenó una serie animada sobre Miguel Grau, Grumete Grau: el niño de los mares, inspirada en la niñez del héroe nacional (Torres y Quijandría 2013a, 2013b).

⁵ Ver Lituma Agüero (2011).

⁶ Para el caso peruano ver Casalino (2008). Para el caso de México, ver Krauze (2010), quien analiza las batallas políticas que se libraron en torno a la inclusión de figuras como Hernán Cortés y Miguel Hidalgo en el panteón nacional mexicano.

⁷ Un debate interesante sobre este tema, desde la ética y la filosofía está planteado en Nussbaum (1996).

Montero (2010) (ver anexo 1, imagen d); reinventan las imágenes de los héroes y las mantienen en circulación

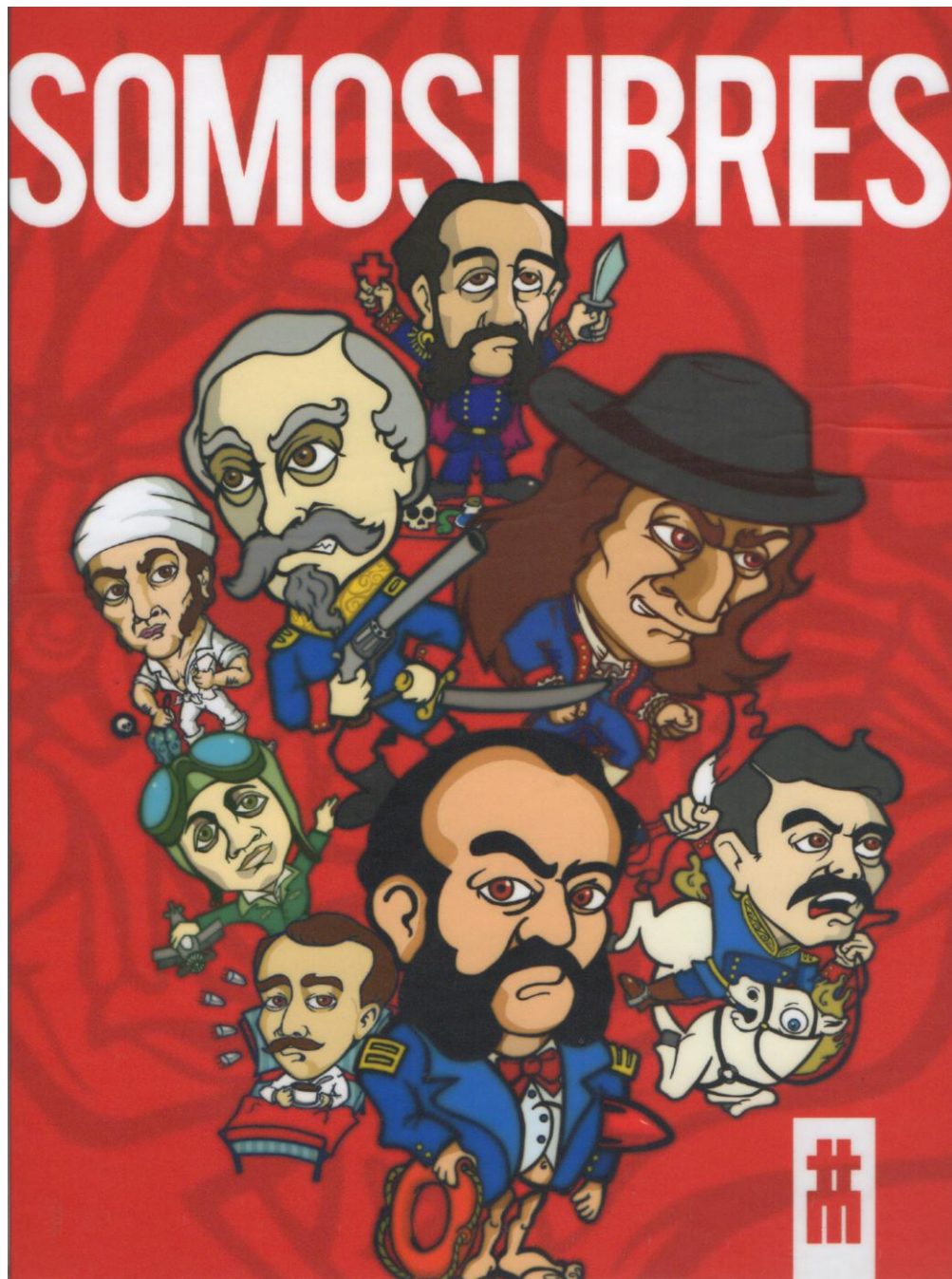


Imagen N° 3. *Somos libres*. Los hermanos Morgue (2012)

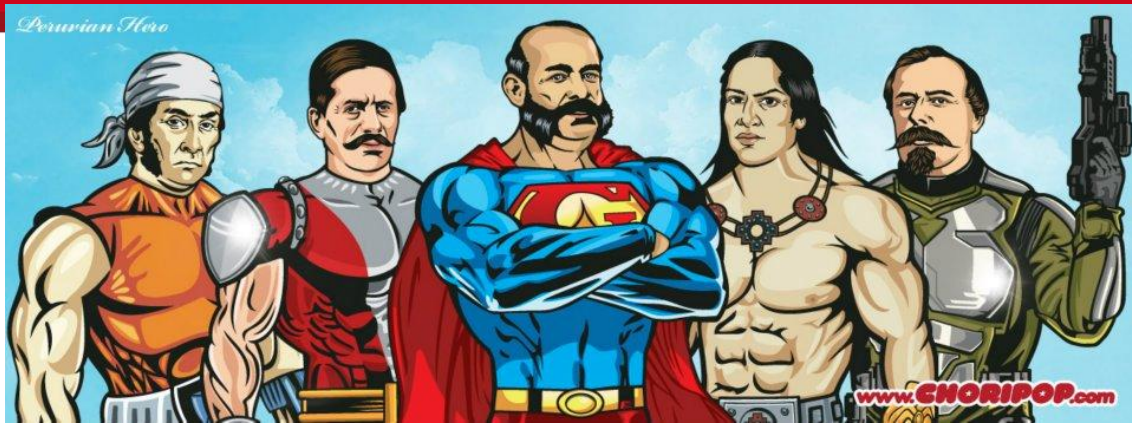


Imagen N° 4. *Peruvian hero*. En <http://www.choripop.com> (diciembre de 2012)

Como ya se señaló, dos héroes de nuestro panteón nacional concentran la atención de esta tesis: Túpac Amaru II y Miguel Grau. Ambos representan a dos propuestas de nación que han estado históricamente en tensión: la criolla - costeña y la andina-serrana (Portocarrero 2012), respectivamente. Por ello, las imágenes de ambos héroes se vinculan con valores y tipos de nacionalidad deseada distinta, los que tienen diferentes niveles de legitimidad en el imaginario capitalino, desde el cual se producen las imágenes oficiales del país y de la nación.

En relación con ello, tomo como ruta de análisis la propuesta de Cecilia Méndez que Túpac Amaru II es un héroe proscrito (2012)⁸, se trata de contrastar el imaginario en torno a él con el de uno de los héroes oficiales por excelencia, Miguel Grau, indagando en una de las tensiones fundantes de la nación peruana⁹.

⁸ Para la historiadora, en distintos momentos de nuestra historia, la figura Túpac Amaru II ha oscilado entre la legitimidad y la ilegitimidad en el mundo oficial. Por el contrario, la imagen del héroe se ha arraigado fuertemente en el mundo popular.

⁹ En una entrevista, Charles Walker, autor de un libro recién publicado sobre la rebelión de Túpac Amaru II (2014), se refiere también esta diferencia. Pregunta un entrevistador: “Los peruanos identifican muy bien a sus héroes: Miguel Grau, José Quiñones, entre otros. No obstante, salvo algunas opciones políticas de izquierda, la gran mayoría no coloca a Túpac Amaru II en el mismo lugar que los que te menciono. ¿Por qué?”. Walker responde: “Bueno, por un lado fue indígena-mestizo del Cusco y no de la costa. (Hay que recordar el gran poema de Antonio Cisneros, “*Túpac Amaru Relegado*”, que he traducido al inglés en el libro). Tupac Amaru fue también un revolucionario: usó la violencia y espantó a muchos. Pero creo que sí es

Regreso a las imágenes N° 3 y N° 4, ambas desarrolladas por artistas jóvenes limeños, hace relativamente poco tiempo. Las jerarquías en el grupo de héroes que se muestra son claras. Grau a la cabeza, reinventado como *Bay watch* o Superman. Destacan la mirada y el gesto serenos. Túpac Amaru II se ubica a la izquierda de aquel. En la imagen N° 3 resaltan su seño fruncido y la mirada esquiva, no dirigida a quien ve a los héroes. En la N° 4, el torso desnudo y sobre el pecho una medalla en forma de *chakana*, símbolo muy asociado a lo andino en la actualidad (Tanta 2012). Recuerdo aquí a Carolina. Esta imagen también me parece femenina a partir del pelo largo (con media cola), los labios carnosos y rosáceos.

Ahora bien, las diferencias entre estos héroes coexisten con semejanzas. Primera: los hombres, como Miguel Grau y Túpac Amaru, copan los diferentes altares nacionales. Las encarnaciones de la nación peruana son viriles, salvo honrosas excepciones como María Parado de Bellido, Micaela Bastidas o Manuela Zubiaga de Gamarra (la segunda y la tercera, esposas de, con menor o mayor énfasis). Segundo: en museos, plazas y libros, hombres religiosos, guerreros y militares. Frente a ello, una aproximación desde el género es indispensable.

A partir de estas dos constataciones: la centralidad de estos héroes en el imaginario y su relación con dos aspectos fundantes de la nación peruana (la tensión criollo – andino, y el carácter masculino de sus representaciones) que estos héroes personifican, nos acercamos a sus imágenes a través de la idea

un héroe para muchos, tanto en el Perú como el extranjero. En Argentina, por ejemplo, su rostro se asocia mucho con los movimientos progresistas y con otro ícono, el Che Guevara. En China, hay un busto. En el Cusco es muy venerado, pero no tan estudiado. El gobierno de Velasco fue muy importante en promover esa fascinación e iconografía (Diario el Comercio, 20 de mayo de 2014).

de arquetipos culturales en los que, en este caso, convergen heroicidad, cultura-etnicidad y masculinidad¹⁰.

Sobre la metodología del estudio

Para este estudio se ha utilizado una propuesta metodológica que combina aportes de distintas disciplinas y perspectivas. Desde la antropología visual, nos concentramos en el estudio de la comunicación visual. Se trata de analizar “los mundos visibles y gráficos como procesos sociales, en donde los objetos y las acciones son producidos con la intención de comunicar algo a alguien” (Ruby 2009: 23). Esta disciplina tiene como objeto todas las producciones culturales desarrolladas para ser vistas (esto incluye desde el manejo del cuerpo hasta la producción de imágenes) y parte del supuesto que la cultura se expresa en símbolos visibles (Ruby 2009: 23). A partir de ello se espera que el antropólogo visual maneje herramientas que le permitan registrar, analizar y presentar estos símbolos.

Adicionalmente, una aproximación antropológica al imaginario supone el paso por los sujetos, quienes lo producen, recrean. Entonces, no se trata solo de descifrar o comprender lo imaginario sino los procesos de producción, distribución y consumo que subyacen en él. Apaddurai (1986) se refiere a esto como el trabajo de la imaginación. En esta línea, el estudio se inscribe en una perspectiva etnográfica, entendida de dos formas: como el estudio de la cultura y como un enfoque que enfatiza en la perspectiva del actor (Guber 2005). Entonces, si bien se trata de un estudio de objetos culturales, busco

¹⁰ De Campos (2007) tomo la idea de arquetipo de género.

contextualizarlos e identificar los usos y significados que adquieren en el contexto particular de esta investigación¹¹.

El estudio es también de tipo cualitativo¹². Se aproxima al significado de las imágenes de dos héroes nacionales arquetípicos articulando al proceso etnográfico uno hermenéutico. En esta dirección, he seguido un proceso inductivo. He rastreado indicios; una huella identificada en diferentes niveles y espacios sociales: galerías, escuelas, plazas, cine, redes sociales, revistas, entre otros. Adicionalmente, he asumido una perspectiva holística. Más allá de los mismos textos escolares y las miradas de distintos actores vinculados con ellos, he buscado dialogar con los variopintos niveles y espacios ya indicados. Finalmente, he perseguido el difícil equilibrio entre la flexibilidad y la sistematicidad, uno de los retos principales de este tipo de apuestas metodológicas.

El análisis de las imágenes añade a la aproximación antropológica una formal, que se nutre de dos disciplinas: la historia del arte y la semiótica. Por un lado, utilizo la perspectiva comparativa sostenida en el tiempo. Con esta opción busco identificar cambios entre las representaciones de los héroes y sus acciones, evidenciando las particularidades de sus imágenes así como sus ejes de variación.

Desde la semiótica, la propuesta consiste en identificar el mensaje visual (Joly 2003) de las imágenes, analizándolas en dos niveles: el narrativo, que se refiere a la historia contada (lo que incluye a personajes y acciones); y el semántico, que se refiere a los elementos del mundo que aparecen, así como sus significados en el tiempo y las valoraciones que soportan. A esta propuesta

¹¹ Esta propuesta es desarrollada por Ulfe (2011) para el caso de los retablos ayacuchanos.

¹² Para una caracterización de los estudios cualitativos ver Taylor y Bogdan (1987), Flick (2004), Hernández Sampieri (2010), y Hennink *et al* (2011).

se suma el análisis de los textos que acompañan las imágenes. Para ello he recurrido al análisis de contenido (Bardin 1986)¹³.

En relación con los textos elegidos, opté por aquellos aprobados por el Estado, teniendo un carácter oficial. Incluso, en el caso de Editorial Norma, se trata del único texto permitido para los estudiantes de escuelas públicas de tres grados del nivel secundario. Finalmente, busqué explorar textos distintos a los ya analizados por otros autores en relación con la idea de nación, tales como Portocarrero y Oliart (1989) y Vom Hau (2009)¹⁴.

Adicionalmente a los textos, considero en el análisis otros materiales escolares, como las láminas Huascarán. Para ello me sirvo del trabajo reciente de Guerrero (2012) y de las pinturas de Etna Velarde, artista cuya producción abastece al Centro de Altos Estudios Militares, institución que alberga una importante colección de imágenes de héroes nacionales que circulan en textos, publicaciones y exposiciones oficiales, incluidos libros escolares como los analizados.

Si entendemos a los estudiantes escolares como los consumidores finales de las imágenes en cuestión, en el caso de los docentes, se trata de una suerte de usuarios/productores. En el horizonte de acercarme al significado que dan a las imágenes de los héroes, las entrevistas se desarrollaron con los libros en mano. Las representaciones de los héroes iban siendo comentadas en el marco de una guía de entrevista. En el caso de los grupos focales, estos incluyeron la selección y comentario de imágenes de

¹³ Uno de los principios del análisis de contenido es la categorización. Se trata de “una clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente establecidos” (Bardin 1986: 90).

¹⁴ Este es el caso de los textos elaborados por Gustavo Pons Muzzo, que estuvieron vigentes desde 1940 hasta 1970, aproximadamente (Portocarrero y Oliart 1989, Vom Hau 2009).

héroes producidas por Etna Velarde, así como una serie de fotografías de Martín Chambi¹⁵.

Los siete docentes que participaron en las entrevistas pertenecen a dos Instituciones Educativas de Lima Norte. La IE N° 3052 El Técnico, ubicada en el Distrito de Independencia; y la IE N° 2089 Micaela Bastidas, ubicada en el distrito de Los Olivos. En ambos casos, se trata de instituciones polidocentes y mixtas en las que se imparte educación primaria y secundaria.

Los entrevistados son varones y mujeres cuyas edades oscilan entre los 30 y 50 años. Los entrevistados tienen a su cargo actualmente los cursos de Personal social e Historia, geografía y economía, correspondientes a los niveles de primaria y secundaria. El grupo se construyó a través de la técnica de la bola de nieve¹⁶.

Los grupos focales se desarrollaron con profesores de nivel secundario que estudiaban los cursos de especialización en Educación Cívica; y Economía, Geografía a Historia del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) encargado a la Pontificia Universidad Católica del Perú durante el semestre 2012-2. Los docentes tenían a cargo en sus respectivas escuelas los cursos que eran materia de la especialización. Fueron realizados dos grupos focales, con 12 y 11 docentes cada uno, quienes desarrollaban sus labores en escuelas públicas de los distritos de: Bellavista (1), Breña (2), Callao (2), Chorrillos (1), Comas (2), Jesús María (1), La Victoria (1), Lima Cercado, (3), Lince (1), Los Olivos (1),

¹⁵ Se trata de fotografías referidas a personajes y situaciones de la del Cusco hacia principios del siglo XX (ver anexo 1, parte d).

¹⁶ Ver Anexo 1, parte b.

Magdalena (1), Pueblo Libre (1), Puente Piedra (3), San Martín de Porres (2), y Ventanilla (1)¹⁷. Sus edades oscilan entre los 30 y 60 años¹⁸.

El proceso de investigación de esta tesis ha incluido también el desarrollo de un producto audiovisual etnográfico. Como parte del proceso de inmersión en el tema de estudio se propone una exploración audiovisual de lugares públicos vinculados con los dos héroes. La idea es rastrear su presencia, seguir sus huellas, a través de una exploración casi sensorial de su imagen como parte de una experiencia, la del investigador, de la ciudad – capital, en la que se producen los materiales escolares analizados y donde enseñan y trabajan los actores entrevistados. Esta experiencia permite alimentar y poner a prueba lo que Hernández Sampieri (2010) identifica como la idea del proceso de investigación.

Tras las huellas del héroe busca, por otro lado, responder la promesa de lo audiovisual a las ciencias sociales en términos de registro y análisis de experiencias sensoriales complejas (Cummins 2004). La promesa también consiste en aproximarse a un tipo de lenguaje particular, con sus propias lógicas y retos para quien pretende dar cuenta de los significados que se producen a través de él.

El documental es, entonces, es un encuentro con las imágenes de Túpac Amaru II y Miguel Grau en la ciudad de Lima. Los investigadores deambulan en la ciudad rastreando las imágenes de estos héroes en diferentes lugares y soportes: calles, plazas, edificios. La propuesta, que se inicia con una suerte de sueño, problematiza la idea de imaginario social y la subjetividad y

¹⁷ Ver Anexo 1, parte c.

¹⁸ El estudio también incluye discusiones desarrolladas con Directivos de escuelas públicas de Lima, que participaron del Diplomado en habilidades socioemocionales para la convivencia escolar desarrollado en la PUCP por encargo del MINEDU entre los años 2013-2014.

sensibilidad del investigador como vía de aproximación a la realidad. Incluye también la irrupción de la cámara en un espacio público, donde los mismos usuarios reproducen y reinventan miradas y relaciones con estos dos íconos nacionales.

En este documental se explora también diferentes posibilidades del uso de lo audiovisual en la investigación en antropología visual, en este caso, en relación con el tema de la construcción de la nación y sus imágenes. Por ello, es una propuesta híbrida. Recoge aportes del *Direct Cinema* de Jhon Marshall: se trata de un producto de corta duración, que en parte trata de recoger la experiencia de la ciudad tal y como la vivió el investigador al explorar las imágenes de los héroes en calles y plazas. También se nutre del cine reflexivo de Trinh T. Minh Ha, pues luego de presentar esta experiencia la problematiza, construyendo imágenes distintas a aquella oficial, desde la que se propone que los bustos de los héroes deben ser observados. Asimismo, recoge aportes del *Cinema verité* de Jean Rouch pues utiliza la cámara para promover, estimular, las opiniones de los usuarios de la ciudad sobre Túpac Amaru II y Miguel Grau. Finalmente, en tanto se trata de una aproximación al imaginario y sus distintas posibilidades, toma como referentes algunas propuestas de Black Audio Collective: el imaginario se produce de manera fragmentaria, no lineal, articulando y desarticulando ideas, sensaciones.

Como en todos estos casos, este trabajo documental supone una apuesta política, se trata de reconstruir y deconstruir las imágenes de estos héroes emblemáticos en el espacio público. Esto es indagar las tensiones históricas que ha acompañado la corta vida republicana de nuestro país.

Este texto se divide en cinco capítulos. En el primero presento las relaciones entre la escuela pública y la construcción de la nación enfatizando en el papel de la disciplina de la historia. En este punto presento también una reflexión sobre las políticas educativas desarrolladas en los últimos años. En el segundo capítulo desarrollo algunas aproximaciones al estudio de los héroes como construcción social. En el tercer capítulo elaboro una reseña sobre las acciones de los héroes en cuestión, a través del análisis de dos textos de historia general contemporáneos. En el cuarto y quinto capítulo abordo las imágenes de los héroes en cuestión, Túpac Amaru II y Miguel Grau, consecutivamente. Finalmente presento las principales conclusiones del estudio y el epílogo, en el que anuncio algunas líneas de trabajo que, por motivos de tiempo y el carácter limitado de las energías, dejo abiertas a manera de pregunta.

Capítulo primero: Educar el Perú

¿Por qué el nacionalismo es un tema de interés? Porque el maldito se niega a morir. (Kahhatt 2008)

Human beings participate in history both as actors and as narrators. The ambivalence of the word 'history' in many languages, including english, suggest this dual participation. In vernacular use, history means both the facts of the matter and narrative of those facts, both 'what happened' and 'that wich is said to have happened'¹⁹. (Trouillot 2012: 2)

///

Camino hacia la Institución Educativa Micaela Bastidas, en Comas. Tengo citas para entrevistar a docentes de esa escuela. El edificio es grande. Tiene muros altos, no se puede ver lo que hay adentro. La puerta principal mira hacia un parque. Me acerco a su portón de metal con gran expectativa. Imagino muchas referencias a la heroína.

Ya en el patio interior, espero a los docentes mientras camino y miro los muros y vitrinas. Niños y niñas juegan en el patio. Ninguna referencia a Micaela Bastidas, salvo un viejo y gastado periodico mural en el que aparecen datos biográficos del personaje, copiados de alguna pagina de internet, imagino en ese momento.

¹⁹ “Los seres humanos participan en la historia a la vez como actores y narradores. La ambivalencia de la palabra historia en muchas lenguas, incluido el inglés, sugiere esta participación dual. En el uso vernacular, historia significa tanto los hechos en cuestión como las narrativas de esos mismos hechos; tanto aquello ‘que sucedió’ como ‘lo que se dice que sucedió’” (Traducción de Cynthia del Castillo).

Nación, nacionalismos, proyectos nacionales

Benedict Anderson (1993) y Erick Hobsbawm (1990) inician sus estudios más importantes sobre la idea de nación dando cuenta de su centralidad en el contexto en el que fueron publicados. 20 años más tarde, las naciones y los nacionalismos siguen animando y orientando las acciones de personas y sociedades. A pesar de las discusiones sobre su necesidad, duración o viabilidad, se trata de fenómenos importantes para el funcionamiento del mundo, tal y como lo conocemos en la actualidad.

Este trabajo se basa en la clásica definición de Anderson (1993): la nación es una comunidad imaginada. Se trata de un tipo de comunidad particular, que según el autor surge en Europa occidental hacia fines del siglo XVIII en el contexto de la invención de la imprenta, el desarrollo del capitalismo y en relación con la terca diversidad lingüística. Ello sumado a los cambios originados por la caída del antiguo régimen y las comunidades universales que suponían. Según Portocarrero: “esta comunidad se sustenta en la idea de un origen común y de prácticas solidarias pues se ha abierto paso a la conciencia de que los destinos de todos son interdependientes” (Portocarrero 2013: 1).

Anderson propone una relación casi exclusiva entre los nacionalismos y la invención de la imprenta. El periódico y la novela serían tecnologías centrales en la construcción las naciones y los nacionalismos. Otros autores han llamado la atención sobre otras experiencias y prácticas que acompañan a libros y periódicos en la construcción de la nación. Por ejemplo, el consumo de cine, televisión (Monsiváis 2000, Alfaro 2006) o el deporte (Appadurai 2001);

muy vinculados con la producción y el uso de imágenes²⁰. Si desde la perspectiva de Anderson hay que prestar atención a los textos que empiezan a referirse a un nosotros —en este caso los textos escolares—, Monsiváis, Appadurai y Alfaro nos invitan a pensar en la experiencia de las imágenes que aparecen en estos objetos, las que, como hemos señalado antes, se reproducen en otros soportes y campos.

Por otro lado, los nacionalismos son proyectos políticos, que se fundan en el reconocimiento de una nación y sus intereses. Hasta cierto punto, no existe nación sin nacionalismo. En este sentido Hobsbawm (1990) resalta la relación entre la nación y el Estado moderno. Aquella se constituye de cara a este, ya sea accediendo a él o luchando por hacerlo²¹. Desde esta perspectiva, podemos pensar en la nación como un proyecto, siempre inacabado, siempre cambiante. En esta dirección prestamos atención a los proyectos nacionales que subyacen a las políticas educativas que enmarcan la producción de los textos escolares y las imágenes analizadas.

Nos apoyamos también en las propuestas de Hobsbawm (en Sandoval 2009) quien, al igual que Habermas (2007), reflexiona sobre los procesos de construcción del nacionalismo como descolonización. Para este autor, el nacionalismo en América Latina comienza a desarrollarse como un asunto de

²⁰ Piénsese, por ejemplo, en los casos de México, Brasil y Argentina y las imágenes producidas a discreción por su gran industria televisiva y cinematográfica (ver Alfaro 2006). En el caso de deportes como el cricket (Appadurai 2001) o el fútbol (ver Muñoz 2001) estos iban acompañados por la circulación de figuritas, álbumes, imágenes en la prensa, entre otros.

²¹ Existen fuertes críticas a entender la nación exclusivamente como un proyecto que se transmite “de arriba hacia abajo” o “desde el centro hacia la periferia”. Desde los estudios poscoloniales, se ha llamado la atención sobre la distancia entre el o los proyectos nacionales y la experiencia de los mismos por los distintos grupos sociales, con sus distintos tiempos y mentalidades, esto sobre todo en sociedades en proceso de des-colonización (Chatterjee 2007). Por ello, no debe pensarse en la propuesta de la nacional oficial como monolítica y cerrada.

élites, luego se vuelve popular, y por lo tanto, se consolida como tal. Para Hobsbawn, es en su segunda fase, a mediados del siglo XX, que se produce esto. En esta línea y a partir del análisis del caso peruano, para Portocarrero los nacionalismos en el Perú han tenido un fuerte horizonte de construcción de ciudadanía, en términos de igualdad y, acceso a derechos sociales. Desde los movimientos sociales se trata de “reclamos contra la exclusión” (Portocarrero, 2012).

Para este mismo autor, dos son los proyectos más importantes de construcción de la nación en el Perú del siglo XX: el “oficial nacionalismo criollo” y “el radical nacionalismo andino”²². Ambos se disputarían la “sustancia nacional”, “un conjunto de afinidades que hacen posible la comunicación de manera que la diferencia no es jerarquizada ni, tampoco, satanizada” (Portocarrero 2013: 1). A partir de ello, Túpac Amaru II y Miguel Grau, los héroes en los que se concentra esta tesis, son considerados, tal como ya se indicó, como héroes representativos de cada uno de estos dos nacionalismos.

Por otro lado, distintos autores han reflexionado también sobre la construcción de la nación desde un enfoque de género. En las sociedades latinoamericanas, son los varones heterosexuales quienes han aparecido como las encarnaciones de la nación (Paz 2012, Sutherland 2009)²³.

Esta tesis se inspira en una tradición de estudios sobre la construcción de la nación en el caso peruano durante la primera mitad del siglo XX (Portocarrero 1992, Panfichi y Portocarrero 1995, Muñoz 2001, De la Cadena

²² Burga (1992) coincide con Portocarrero en relación con el nacionalismo criollo; no obstante, identifica dos nacionalismos andinos: el nacionalismo indianista y el nacionalismo andino moderno.

²³ Alex Huerta – Mercado (2006) encontró en el Primer Movimiento Gay Peruano en Nueva York una propuesta de nación encarnada en otros cuerpos de varón. Esta puede ser también una lectura de los movimientos LGBT en el país. En relación con esto último ver Bracamonte (2001).

2004). En ellos, la tensión criolla – andina destaca, aunque con ciertos detalles y variaciones. En el caso de Muñoz (2001) y otros autores como Panfichi *et. al.* (1992) y Portocarrero (1992), se da cuenta del esfuerzo civilista de inicios de siglo por recrear y conducir el futuro nacional a través de la occidentalización de discursos y prácticas que atravesaban instituciones y campos como la escuela y las diversiones públicas. Se trataba, en palabras de Portocarrero (1992), de una promesa a cambio de un olvido²⁴.

Desde espacios como el Cusco, las tensiones y las jerarquías se recrean. A la par que un nacionalismo regional o andino, que busca construir la nación sobre las bases de lo nativo o autóctono (López Lenci 2007), se constituye una suerte de “racismo cultural” que confluye con el proyecto modernizador del civilismo. En una región mestiza, el racismo científico, corriente de pensamiento que justificaba la diferencia social en base a criterios biológicos y que tuvo su auge en Lima en el marco de la República Aristocrática, no funcionaba. Las diferencias se recrean utilizando criterios como la educación o las “buenas costumbres” (De la Cadena 2004)²⁵.

Existen también trabajos que abordan esta temática, pioneros en la inclusión de imágenes —tales como fotografías— como elementos centrales en el *corpus* que se analiza. Este es el caso de Poole (2000) y López Lenci (2007)²⁶. Se trata de estudios que buscan identificar la relación entre las tecnologías visuales y la construcción de la idea de raza, en el caso de Poole, y

²⁴ Se trata de la promesa de la ciudadanía y el olvido de la tradición andina. Para el caso de la escuela ver también Cáceres (1996) y Oliart (2011)

²⁵ Ver también López Lenci (2011).

²⁶ En el caso del último trabajo identificado (Poole y Rojas 2013), producido en el periodo post-conflicto armado, se propone una crítica a la construcción de memoria visual sobre el supuesto de que las imágenes “son una prueba” o un “reflejo fiel” de la realidad. En el caso analizado — la muestra fotográfica Yuyanapaq— las autoras ponen en cuestión las tecnologías visuales detrás de las imágenes, que sustentan miradas parciales y estereotipadas del conflicto armado y sus actores.

del Cusco como lugar, en el caso de López Lenci. Para ambas autoras, la producción de imágenes y sus formas de circulación e intercambio, corren paralelas a los discursos sobre la modernidad, la nación y la raza. Las imágenes fotográficas producidas en el sur andino hacia principios del siglo XX habrían permitido construir y ubicar a las personas y sus espacios, como representantes de determinados tipos raciales. En el caso de Poole, se destaca también las subversiones, a estos discursos y prácticas de racialización.

Este trabajo se ubica en la segunda mitad del siglo XX. En la época, según Hobsbawn (2009), en que los nacionalismos se consolidan en Latinoamérica. En este momento se inician los intentos por una modernización autónoma, nacional, crítica de los nacionalismos eurocentrados de inicios del siglo XX. Esta propuesta se agota hacia la década de 1980 y deviene, hacia fines del siglo XXI, en el modelo económico-político neoliberal, en donde la construcción de la nación se vincula con el mercado y la capacidad de los peruanos de desenvolverse exitosamente en él (Cánepa 2014)²⁷. En todo caso, ambos periodos tienen en común estar marcados por la adopción de nuevas tecnologías, la expansión-retracción y redefinición del Estado y su relación con la nación y sus ciudadanos. Ambas épocas suponen cambios políticos y sociales, así como muchas preguntas y apuestas sobre el devenir de la nación y el país.

La historia como disciplina académica ha jugado también un papel muy importante en la construcción de la nación. Una de las características que destaca Anderson en la comunidad imaginada a la que nos referimos en líneas

²⁷ Felix Lossio también se encuentra estudiando este tema en su tesis de doctorado en Sociología de la Cultura. Ello analizando el caso de las campañas de la Marca Perú.

anteriores, es la construcción de un pasado común²⁸. Esto se vincula con la construcción de un “tiempo homogéneo, vacío” por el que transita la nación (Anderson 2008: 58).

Todos los profesores entrevistados coinciden en que la enseñanza de esta disciplina es muy importante para la formación de estudiantes. Resaltan la secuencialidad de los hechos contados que permiten a los estudiantes trazar líneas entre pasado, presente y futuro. Recordando a una profesora de historia que inspiró su trabajo, una docente resalta que ella “utilizaba términos técnicos pero también frases sencillas para entender y lo que me gustaba era la secuencia de los hechos que enlazaban uno con otro” (docente, mujer, secundaria, 45 años).

Un docente indica que la enseñanza de la historia tiene que ver también con la formación de la identidad:

Para mí sí es importante por el estudio del pasado, el presente hacia el futuro pero cual es rescatable dentro de la historia, es el comportamiento de la sociedad. Hoy en día la sociedad tiene un comportamiento que si comparamos con la sociedad inca hasta con la sociedad española mismo que es muy diferente. Hay un aspecto muy importante que es la identidad que no lo valoramos²⁹. (docente, varón, secundaria, 53 años)

Otra docente establece un vínculo entre, la historia, la identidad y la diversidad lingüística:

Por ejemplo, los alumnos pasan de año sin saber cuáles son los 14 incas y no está en la currícula y yo los trabajo. No está en el DCN, por ejemplo, la cosmovisión andina, está como para mencionar el proceso de la conquista del Tahuantinsuyo pero no está cómo se forma, pero no está qué sucede en los viajes de Colón, de frente de los incas se pasa a al conquista y quién fue Colón

²⁸ En este punto ver también a Hobsbawm (2012).

²⁹ El docente asocia la identidad con discriminación: “Entra a tallar ese valor la identidad, nosotros tenemos que llegar a entender que como diversidad en cultura de pasadita jalaba el tema lingüístico, tenemos que reconocer que Puno tiene determinadas características en su costumbre y Lima también (...) Un alumno que viene de Huancavelica a todos nos ha ganado incluso a mí que soy el profesor. Le digo a mis alumnos, ya domina dos idiomas: el castellano y el quechua porque el quechua está considerado como idioma, por eso hay que respetarnos los unos a los otros. Mira, han pasado los años y ya no se ve, es muy poca la marginación y si hay entras al tema y lo subsanas”. Señala también que “Ese término identidad es lo que sirve para que un pueblo se supere pero cómo lo vamos a estudiar es a través de la historia” (docente, varón, 53 años).

y qué tipo de gente llega al Perú. Estas cosas no están y el idioma quechua, yo les hago hablar a los chicos y eso no está en ninguna parte. Me parece importante que el chico revalore. Yo he visto en *Youtube* que entrevistaban a una representante de los quechua hablantes decía que había entre tres millones y ahora cinco y matemáticamente indicaban que está aumentando la población de quechua hablantes. Yo les pregunto: ¿saben hablar quechua? Y me dicen no. Entonces muere el idioma con los abuelos. (docente, mujer, secundaria, 45 años).

Para esta misma profesora la enseñanza de la historia tiene que ver también con la formación ciudadana:

Yo siempre les he dicho a mis estudiantes que la historia del Perú es la columna vertebral de toda formación de los alumnos y como consecuencia de un buen estudio es la consecuencia una buena formación ciudadana. Es importante que ellos sepan los hechos que ocurrieron en el Perú, cómo se suscitaron y qué participación ha tenido el peruano como persona, como protagonista de un hecho histórico para que de alguna manera ellos puedan estar en esa coyuntura se dan cuenta que se está repitiendo el hecho histórico. (docente, mujer, secundaria, 45 años)

Ahora bien, la historia de los héroes nacionales y sus hazañas solo consolidan su existencia en tanto son reconocidos a través del eco que de ellos hacen diferentes grupos, en un esfuerzo por dar contenido al vacío entre el presente y el pasado de la nación. En este proceso, la historiografía juega el papel de un reconocimiento de “segundo orden”, que no solo se refiere al pasado sino que apunta al futuro. La historia como disciplina tiene un horizonte mitopoiético (Turner 2013), de imaginario instituyente (Castoriadis 1997). En este sentido, como señala Tenorio (2013) se asemeja a la poesía, en tanto creación de algo nuevo; para el autor referido, memoria y cultura³⁰.

Más aún, si esto es cierto para la historia como disciplina, su uso en el marco de la institución educativa supone un siguiente momento de reconocimiento. La escuela pública no se alimenta de toda la producción historiográfica. También selecciona, enfatiza, forcluye en base a sus propios

³⁰ Señala un entrevistado: “[la historia] es importante por el estudio del pasado, el presente hacia el futuro pero cual es rescatable dentro de la historia es el comportamiento de la sociedad” (docente varón, 53 años).

horizontes y lógicas. El campo escolar también produce y consume la historia, es agente en la reproducción la nación³¹.

Una mirada a las políticas educativas en el Perú (1969 – 2010)

Una de las misiones fundamentales de la escuela pública es formar sujetos y ciudadanos, así también la construcción de la nación. Ello pues el desarrollo de los proyectos nacionales supone la búsqueda de hegemonía, generar consensos mínimos en torno a sus principios, lógicas. De hecho, en el Perú, diferentes proyectos nacionales impulsados desde el Estado peruano durante el siglo XX han tenido como caballo de batalla a la educación estatal³², concretizándose en políticas educativas³³. Como ya se ha indicado en otro texto (Rosales 2007), esto ocurre con las propuestas civilista e indigenista (Contreras 1996, Oliart 2011), la desarrollada por el General Odría hacia mediados del siglo XX, la de la Revolución Peruana llevada a cabo por el gobierno militar del General Velasco Alvarado (Ministerio de Educación 1970, Oliart 2013) y, más recientemente, el proyecto neoliberal, desarrollado durante

³¹ Por ejemplo, hace unos años se generó un fuerte debate sobre la forma en que en textos escolares se abordaba el Conflicto Armado Interno. Se trataba de un debate sobre cómo interpretar y narrar este doloroso episodio de nuestra vida republicana. Esta problemática ha sido tabordada por Rocío Trinidad (2006) para el caso de Ayacucho, encontrando que el documento oficial del que se dispone, el Informe Final, es cuestionado por los docentes que participaron en su investigación por su parcialidad. Adicionalmente, la referencia al Conflicto Armado Interno no es ociosa. Se trata de un proceso que enfrentó a la sociedad peruana, tal como lo hizo la revolución de Túpac Amaru II. En este sentido y en relación con la Guerra del Pacífico, evento histórico a partir del cual se ha conformado una parte importante del panteón nacional, se trata de un evento sobre el cual hay menos consenso, hay más lecturas en tensión.

³² Para el caso de México ver Zepeda (2012).

³³ Entiendo las políticas educativas en el marco general de las políticas públicas. Estas son “acciones y medidas dirigidas por el Estado, en distintas áreas de su competencia, con la finalidad de atender los intereses y derechos de los ciudadanos y las ciudadanas. En el caso de las políticas educativas, se trata de atender su derecho a desarrollar capacidades humanas a través de una educación que se inscribe en un proyecto social, político e ideológico y de garantizar la atención del servicio educativo” (Muñoz, Ruiz – Bravo y Rosales 2006: 72).

el gobierno de Alberto Fujimori e impulsado por el Banco Mundial (Soares de Almeida y Degl'Inocenti s/d, Oliart 2011, 2013).

En el periodo en el que fueron producidos los textos estudiados, tres leyes generales de educación³⁴. En ellas se indica que son los objetivos de la educación: contribuir “a formar a las personas que integran la *comunidad nacional* para los siguientes fines (...) la autoafirmación y la independencia del Perú en la comunidad internacional (Ley General de Educación 1972, artículo 7º inciso c); luego, “El conocimiento cabal y la *profunda afirmación del carácter nacional*, teniendo en cuenta la particularidad de las culturas, la integración cultural latinoamericana y el ámbito universal en el que se desarrolla la sociedad contemporánea” (Ley General de Educación 1982, artículo 3º, inciso c); y, finalmente, “Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz *que afirme la identidad nacional* sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado” (Ley General de Educación 2003, artículo 9º, inciso bº)³⁵.

A continuación presento un breve recorrido por las políticas educativas desarrolladas en el periodo en el que se producen los textos analizados. Se trata de esbozar el horizonte de la nación peruana que se anuncia en cada una de las tres leyes generales de educación promulgadas en el periodo de producción de los textos estudiados.

³⁴ Ley General de Educación. Decreto-Ley N°19326, publicada el 21 de marzo de 1972; Ley General de Educación. Ley N°23384, publicada el 18 de mayo de 1982; Ley General de Educación. Ley N° 28044, publicada el 17 de julio de 2003.

³⁵ Las cursivas son mías.

El Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (GRFA) tuvo como horizonte un cambio radical de la sociedad peruana. Según Oliart,

el GRFA recogió reclamos que habían sido enarbolados por diversas fuerzas políticas de oposición y movimientos sociales a lo largo del S. XX —en especial durante las dos décadas anteriores al golpe militar— buscando la transformación del país, y en particular, acabar con el poder de la oligarquía terrateniente. (Oliart 2013: 3)³⁶

El sector educación fue uno de los pilares de la Revolución. En este sentido, se pensó la Reforma Educativa como parte un proceso más amplio que suponía una fuerte apuesta política. Señalaba el diagnóstico que precedió los cambios que la educación peruana era: “elitista, dependiente, alienante, además de ineficaz” (Oliart 2013: 25). Como respuesta a esta problemática, se planteó desarrollar distintos ejes como la pedagogía, el diseño curricular, la producción de textos escolares y otros materiales. La propuesta era una educación concientizadora, liberadora y peruanizadora:

El término final de la educación es el hombre cabalmente desarrollado, y libre, capaz de actuar creadoramente en una nación verdaderamente independiente y próspera, armoniosamente integrada dentro de la comunidad internacional, sin marginaciones ni lazos de dominación. Por tanto, la nueva política educacional debe ser profundamente concientizadora, liberadora y a la vez peruanizadora. (Ministerio de Educación 1970: 50, en Oliart 2013: 25)

Para los líderes de la Reforma la educación hasta ese momento: “aplica modelos sociales extranjeros o transfiere sistemáticamente normas de autoridad y subordinación que benefician a los grupos dominantes o las potencias hegemónicas del mundo (Ministerio de Educación 1970: 19). Frente a ello “se proclama la necesidad de una educación que estimule en los jóvenes

³⁶ Las reformas sociales del GRFA buscaban: “cancelar los lazos de dominación interna y externa, eliminar la dicotomía concentración – marginación que afecta a la distribución del poder y la propiedad en el Perú y vencer la persistente incomunicación interna, fenómenos todos que están en la base de la incapacidad de asegurar par las grandes mayorías nacionales un estatuto de existencia verdaderamente humano (Salazar Bondy 1975: 29 en Oliart 2013: 24). Resulta paradójico que una de las principales debilidades de la reforma fue que “(...) el régimen militar impuso esa agenda sin contar con el apoyo de los sectores sociales o políticos a los que pretendía favorecer” (Oliart 2013: 3).

peruanos el sentido de independencia personal y nacional, y el espíritu de lucha consciente e indeclinable contra la justicia y la opresión” (Oliart 2013: 26).

Un horizonte central de la reforma educativa fue la lucha contra la discriminación. Esto incluyó acciones orientadas a la revalorización de la mujer y al reconocimiento de la realidad nacional plurilingüe y pluricultural (Ministerio de Educación 1970, Sara-Lafosse *et. al.* 1989). Según Oliart, esta última apuesta suponía una tensión con el horizonte del Perú como país moderno y cosmopolita.

El sistema educativo también formaba parte de la posición antiimperialista del régimen. Se normó que los directores debían ser peruanos y en los colegios particulares se prohibió el dictado de cursos en otros idiomas (Oliart 2013). Por otro lado, la educación también tenía un rol concientizador. Se buscó una aproximación a través de ella a la problemática histórica y social del Perú como país subdesarrollado, así como la promoción de los valores fundamentales de la nación peruana.

Al respecto, señala Oliart que “asumiendo que a través de la educación se transmiten ideas, valores, actitudes y maneras de interpretar el mundo, una intervención obvia se produjo en las formas de enseñar la historia del Perú y en las asignaturas de Ciencias Sociales” (Oliart 2013: 30). Esto incluyó la creación del curso de Ciencias Histórico – Sociales (que incluía Historia, Geografía y Educación Cívica), curso que buscaba conocer la historia, “desmontando los mitos enmascaradores del conflicto social, la violencia, el dolor y las luchas, y servir a la vez para infundir el ánimo de rechazar y luchar contra toda forma de discriminación y prejuicio” (Oliart 2013: 30-31).

En cuanto a los textos escolares, se apostó por la representación diversa de peruanos. Así, de la clase media “universal” se pasa a representar a trabajadores, campesinos, pobladores de diversas regiones. En consonancia con esto, la oligarquía aparecía representada como “el otro”. En general se representó a los peruanos como “actores en busca de su liberación en la historia” (Oliart 2013: 31). Es en este contexto que la figura de Túpac Amaru toma importancia en los materiales escolares. Señala Oliart que

El uso oficial de la figura histórica de Túpac Amaru como símbolo nacional estuvo además asociado a cambios importantes en los contenidos de los libros de historia y en la manera de enseñar la asignatura. El Sesquicentenario de la Independencia del Perú, en 1971 se convirtió en un hito para la revaloración de numerosos héroes nacionales poco visibles hasta entonces en los textos escolares. (Oliart 2013:31).

Finalmente, se trataba de buscar una educación liberadora. Ello a partir del principio que “la esencia creadora del hombre se realiza en el trabajo”. Se apostó entonces por el estudiante como sujeto activo, lo que supuso la adopción de nuevos paradigmas pedagógicos. Así,

el espacio del aula se transformó: se promovió el trabajo en grupos, se renovaron las maneras de presentar trabajos en las diferentes asignaturas, y se enfatizó el papel de la investigación y la reflexión crítica, así como la relevancia del currículo para la realidad de los estudiantes. (Oliart 2013: 32)

Por otro lado, el magisterio fue considerado un actor político fundamental en la reforma. Señala Oliart que esto “llevó a que el gobierno realizara un plan de entrenamiento a los docentes, incluso antes de la implementación de la ley, para que pudieran asimilar los planteamientos de la reforma” (2013: 33). A pesar de ello, el gremio docente, el SUTEP, se opuso a la reforma, calificándola de “paternalista y providencialista” (Oliart 2013: 33).

No obstante, según Oliart, para muchos docentes este proceso es recordado como una etapa de gran estímulo profesional. Ello pues “desde el Estado hubo un reconocimiento abierto del rol social fundamental cumplido por

los maestros en el sistema escolar” (Oliart 2013: 34). En esta dirección, para Ricardo Morales, sacerdote jesuita vinculado estrechamente con la reforma:

en esos años se hizo una crítica muy fuerte a la educación tradicional y el maestro entró a la crítica. Es la primera vez que el maestro se sentó tranquilamente a pensar cuáles eran las conexiones entre educación y política como un ejercicio colectivo. (en Oliart 2013: 34)

Esta apuesta convocó a profesores y profesoras, quienes se sintieron reconocidos por la reforma. Señala Oliart que

para ciertos maestros que pasaron por la experiencia, la reforma constituyó un hito muy importante, pues no solo se les había propuesto nuevos métodos de enseñanza sino que sintieron que su práctica se ponía en contacto con los avances de las ciencias sociales y las humanidades; que su ejercicio docente tenía una relevancia intelectual importante y que le dió un proyecto personal asociado a su profesión. Se reivindicó entonces el papel social que podía desempeñar el maestro, se reconoció su rol de agente de cambio social y se le brindó el espacio para reflexionar en torno a ello. El aula se convirtió en un espacio adecuado y legítimo para que el maestro pudiera canalizar su emoción social y voluntad de cambio hacia su quehacer profesional. (Oliart 2013: 35)

En el caso de los docentes de ciencias sociales, el enfoque marxista que identificaban en la reforma los posicionaba como actores en relación con el conflicto social y las transformaciones que este debía propiciar. Esto suponía una fuerte apuesta por la crítica social³⁷.

La década de 1980 estuvo marcada por dos procesos importantes: el regreso a la democracia luego de la dictadura militar y la crisis del Estado y la violencia política (Cuenca 2013). En relación con lo primero, entonces, las políticas educativas que se inician en este periodo durante el gobierno de Fernando Belaúnde fueron reactivas: “En el campo de la educación su gestión se inició con el llamado proceso de demontaje de la reforma educativa del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas del general Juan Velasco

³⁷ Uno de nuestros entrevistados identifica el enfoque crítico de la historia como indispensable: “Entonces, ¿cómo estamos formando nuestros alumnos? Como dice el dicho, pasando por agua caliente. El alumno ya no tiene la capacidad de cómo enfocar la realidad, cómo estamos viviendo, por qué hay esto. Por qué nosotros estamos en la condición de subdesarrollados y por qué otros países están más adelantados, cómo podemos enfocar este punto. Ahí viene el enfoque que cada profesor enfoca de acuerdo a su punto de vista, país independiente, país dependiente, país que extrae los recursos naturales, país productor de materia prima pero no transformamos, incluso entra ahí la posición ideológica” (Docente, secundaria, varón, 53 años).

Alvarado” (Cuenca 2013: 9). Esto incluyó el retiro de textos escolares producidos durante este periodo. Es en este marco que se entiende la pronta promulgación de una nueva Ley General de Educación, la Ley 23384. Esta ley enfatizó en “(...) la importancia de la educación para la democracia, la necesidad de descentralizar las decisiones educativas y el vínculo de la educación pública con la privada” (Cuenca 2013: 9).

Hacia 1984 se inicia uno de los episodios más duros y difíciles de nuestra historia republicana: el conflicto armado interno. Se trata de una guerra entre el Partido Comunista del Perú (PCP – SL) y el Estado peruano, que durará cerca de 20 años y a la que se sumará, desde el lado de la subversión, el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA).

Para la CVR, el sector educación, y en particular el magisterio, jugó un papel central en la germinación y la expansión PCP-SL. Asimismo, para esta institución, se trataría de un sector central en el proceso de reconciliación y en la solución de las “discordias históricas de nuestra vida republicana” (CVR: 2013, Conclusión 171).

El gobierno aprista de 1985 fue crítico de las políticas educativas de Belaúnde. Se le acusó de falta de liderazgo. Asimismo de promover una educación “abstracta y distante” (Cuenca 2013: 10). Frente a ello se propone una educación orientada al “desarrollo, la democracia y la conciencia histórica” (Cuenca 2013: 10).

Las propuestas de reforma de este gobierno “se quedaron en la práctica discursiva y no se materializaron en emprendimientos efectivos” (Cuenca 2013: 10). La principal traba la gestión aprista fue la burocracia estatal y la resistencia

del magisterio al cambio. Por otro lado, la imagen de este gremio se venía deteriorando. Señalan González, De Belaúnde y Eguren que:

Con un Estado omnipresente, con trampas administrativas en los procedimientos, con una burocracia poco preparada y con un aplastante paquete de normas, la gestión se hacía lenta e ineficiente y dejaba una impronta, que se mantiene hasta hoy, respecto a las limitaciones del funcionamiento del Estado. (2009 en Cuenca 2013: 11)

El espacio dejado por el Estado en relación con la discusión y la generación de propuestas educativas fue llenado por la sociedad civil. Cuenca identifica dos propuestas que marcarán la intervención de este sector en la educación:

el traspaso del concepto de educación popular a la educación formal e institucionalizada de las aulas, y la aparición de iniciativas privadas caracterizadas por una propuesta pedagógica a la que se catalogó rápidamente como una forma alternativa de entender la educación. La primera de ellas, la educación popular, asentó su trabajo fundamentalmente en las zonas urbano – marginales, mientras que la educación alternativa desarrolló su propuesta entre las golpeadas clases medias profesionales. (Cuenca 2013: 13)

El traspaso de la educación popular a la educación formal apuntaba a la educación desde lo local. Se buscaba promover la participación de distintos actores en la educación, como los padres de familia. Asimismo, esto suponía “valorar las múltiples culturas que coexistían en el país, para evitar cualquier forma de discriminación” (CIDE 1987 en Cuenca 2013: 14). Por otro lado, las nuevas apuestas de la educación privada, generaron una “masa crítica” que participaría en las discusiones públicas sobre el sector, “haciendo frente a las reformas educativas que el Estado impulsó durante los años noventa” (Cuenca 2013: 15).

Hacia 1986 el gobierno de Alan García, desarrolla un Proyecto Educativo Nacional. Este “se centró en la necesidad de reformar el sistema educativo de forma tal que permita combatir la marginación social y la dependencia extranjera para consolidar la democracia nacional” (Cuenca 2013: 17). En este documento se enfatiza en articular los distintos proyectos de

transformación del sector, asimismo llama la atención sobre el deterioro de la formación profesional docente (Cuenca 2013: 17). Adicionalmente, esta iniciativa apostó por hacer más pertinentes los contenidos educativos, la descentralización de la educación y la producción de nuevos textos escolares.

En este momento, surgen de distintos sectores como la derecha liberal —a través del IPAE— y la izquierda —a través de Izquierda Unida— propuestas educativas. La primera estaba concentrada en la formación para el trabajo y la transferencia tecnológica orientadas al desarrollo económico; la segunda al “desarrollo del concepto de educación crítica y revolucionaria; una educación nacional, democrática, popular y científica para favorecer la formación de personas capaces de enfrentarse críticamente a los problemas de la sociedad y transformarla” (IU 1987 en Cuenca 2013: 20).

La ley general de educación vigente se desarrolló durante el gobierno de Alberto Fujimori. Se trata de un periodo de reconstrucción nacional, luego de la profunda crisis del Estado que se desarrolló de la mano con la emergencia y agudización del Conflicto Armado Interno. El gobierno en funciones sostuvo su trabajo a través de alianzas con distintos sectores, privilegiándose a las Fuerzas Armadas, la cooperación internacional y el ala conservadora de la Iglesia Católica. Señala Cuenca que:

Estas alianzas sumadas a nuevas formas de relación que se instalaron entre el Estado y la sociedad (Tanaka 1999) y el estilo neopopulista que permitió el debilitamiento de la acción colectiva de la sociedad civil originó un exitoso control social (Grompone 1999, Rousseau 2012) y permitieron crear las condiciones para que gran parte de la población respalde de forma mayoritaria las decisiones del gobierno. (Cuenca 2013: 23)

La reforma educativa de esta época se caracterizaría por su perfil técnico y su adopción “desde arriba” (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales 2006). Su desarrollo e

implementación tuvieron como antecedente un diagnóstico de la educación, el que indicaba, en líneas generales que

Aún cuando se reconocía que el país había alcanzado altos niveles de acceso al sistema escolar, la educación peruana se encontraba en crisis debido a los problemas económicos y políticos heredados de la década de los ochenta, así como a los cambios permanentes y desarticulados emprendidos sin un marco general que ordene el proceso educativo. Para este informe, las principales razones de la crisis educativa eran la falta de un programa nacional de educación, la poca inversión en el sector y la ineficiencia del aparato público responsable de poner en marcha el sistema educativo. (Cuenca 2013: 25)

Se trata entonces de una suerte de despolitización de la mirada a la educación. En esta línea, las propuestas que se derivan del diagnóstico estuvieron concentradas en tres áreas: “el mejoramiento de la calidad de los servicios, la reducción de las inequidades y el incremento de la eficiencia administrativa” (Cuenca 2013: 25).

Hacia 1995 se promulga un decreto de urgencia a través del cual se crea el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP) cuyos objetivos principales fueron: “mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, modernizar la administración educativa y la sustitución y rehabilitación de la infraestructura educativa” (Cuenca 2013: 26). La implementación del programa supuso la creación de

una estructura paralela claramente diferenciada de la estructura orgánica del Ministerio. Los profesionales del MECEP provenían de ámbitos académicos, instituciones privadas, y ONG. Tenían regímenes laborales distintos y una concepción distinta de cómo debía operar el Estado. (Cuenca 2013: 26)

Se trataba pues de “una nueva tecnocracia, más joven y orientada hacia la eficiencia y eficacia del trabajo basada en resultados, el uso de evidencias y el planeamiento estratégico; elementos que, de otro lado, se constituyeron en la base de la noción de calidad educativa” (Cuenca 2013: 26).

Esta idea de calidad recibió fuertes críticas. La más importante, tal vez, indicaba que “se asumió la calidad como un asunto meramente técnico,

objetivo y aséptico, cuando en realidad está sostenido por una apuesta política y cultural” (Cuenca 2013: 29).

El enfoque de calidad se tradujo en lo que se ha denominado El Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP). Sus principios fueron: el nuevo papel del docente como facilitador de aprendizajes, la participación activa de los alumnos en su aprendizaje, el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza, el énfasis en la distribución del tiempo de trabajo en el aula, la necesidad de organizar y ambientar el aula, el recojo de saberes previos y la generación de aprendizajes duraderos basados en lo significativo (Cuenca 2013: 33). El NEP formó parte de un ambicioso proceso de formación de directores y docentes: el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD).

Algunos autores son muy críticos de la reforma iniciada en la década de 1990. Para ellos esta supone entender la educación “como la provision eficaz de un servicio”, entendida esta como la “adecuación a las leyes del mercado, la competitividad, la diversidad en la oferta”. En esta línea, para la educación pública

las modificaciones al sistema escolar inspiradas en esta visión apuntan al uso eficaz de recursos en el proceso educativo, tomando como medida el éxito en los logros en el aprendizaje de los alumnos (o la adquisición de ciertas habilidades), los que son evaluados a través de pruebas estandarizadas. (Oliart 2013: 4)

En relación con ello, desde la perspectiva neoliberal el fin de la educación era “producir individuos que sean exitosos empresarios de si mismos, industriosos y competitivos; además deben ser flexibles para insertarse ventajosamente en el mercado de acuerdo con sus habilidades y capacidades” (Oliart 2013: 4). En este sentido

numerosos críticos señalan que esta concepción de la educación aleja a los maestros de los estudiantes y las comunidades de aquellas nociones, intereses y propósitos que antes estaban asociados a los objetivos de la educación, vinculados no solamente al uso eficaz de recursos y al desarrollo de

'habilidades y competencias' sino a la formación ética, política y estética de los jóvenes ciudadanos. (Oliart 2013:5)

Algunas de las voces críticas de esta reforma se aglutinaron en el Foro Educativo, asociación civil que congrega un colectivo diverso de profesionales concernidos por la educación. Así,

El foro educativo inicia la elaboración de propuestas educativas bajo una lógica más política que tecnocrática, más participativa que experta y organizada sobre la base de enfoque de reforma integral, antes que bajo la orientación de calidad educativa promovida por el Programa MECEP. (Cuenca 2013: 37)

Luego de la caída de la dictadura de Alberto Fujimori y del breve gobierno de transición de Valentín Paniagua,

El 28 de julio del 2001 asume la Presidencia de la República Alejandro Toledo, quien había liderado la lucha contra el régimen autoritario de Fujimori y que se presentó con un discurso sobre el indigenismo y el nacionalismo, a la vez que con propuestas de políticas liberales en el campo económico y con una gran retórica con respecto a la democracia, la construcción de ciudadanía y la participación social. (Cuenca 2013: 43)

En este contexto, la sociedad civil encuentra la oportunidad de posicionar los temas y enfoques educativos dejados de lado durante la década de 1990. Ello “a diferencia de lo sucedido en los años ochenta, cuando las propuestas de la sociedad civil eran la respuesta a una ausencia de iniciativas del Estado; o de los años noventa, cuando las propuestas educativas se encontraban en oposición a las del Estado (Cuenca 2013: 44). Desde una evaluación negativa de las políticas de la década de 1990 se propone el desarrollo de “un enfoque del derecho a la educación y el surgimiento de la noción de equidad (Cuenca 2013: 44). Ello contra la idea de que igualar los servicios para una población diversa generaba inclusión. Por el contrario, esta propuesta “derivaba en una mayor exclusión de los más vulnerables” (Cuenca 2013: 45).

Se apuesta entonces por estrategias de compensación o focalización sobre todo en áreas rurales. En este contexto, “fue la discusión en torno a la participación —a sus beneficios y posibilidades, y a su importancia en la

democratización de la sociedad— aquella que concentró las diversas preocupaciones educativas” (Cuenca 2013: 46). Así, el discurso de la participación empieza a emerger, encontrando “eco en el gobierno y la alianza Estado – sociedad civil queda establecida en torno al diseño de las políticas educativas que se necesitarían para el cambio educativo democrático” (Cuenca 2013: 47).

Es en este contexto que se producen el Acuerdo Nacional por la Educación y la Ley General de Educación del 2003. El primero de estos documentos enfatiza en la búsqueda de la equidad, el logro de calidad de aprendizaje de nuevos contenidos, la promoción de valores, la necesidad de búsqueda de financiamiento, el acercamiento de la educación al trabajo y la consolidación de la participación en la toma de decisiones en el tema educativo (Cuenca 2013: 49). En relación con ello se proponen ocho objetivos:

formación de ciudadanos, reconocimiento de la profesión docente en su justo valor, participación de todos los actores en las tareas educativas, descentralización educativa, aseguramiento del acceso al sistema educativo para todos los niños y jóvenes, evaluación de avances educativos, más y mejor inversión en educación y mejoramiento de la educación superior. (Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación 2002, en Cuenca 2013: 49)

La Ley General de Educación del 2003 tiene como insumo un proceso de consulta. “Por primera vez en la historia peruana, la ciudadanía opinaría y participaría en las consultas nacionales descentralizadas que se realizaron en los 24 departamentos del Perú, a los que viajaron los congresistas integrantes de la Comisión de Educación” (Cuenca 2013: 50).

En este periodo también se empieza a desarrollar una fuerte apuesta por la descentralización educativa, que supone no solo cuestiones de gestión sino también del currículo y de sus contenidos. Es aquí donde empiezan a surgir los Proyectos Educativos Regionales (PER): “Desde esta perspectiva el PER fue

comprendido a través de tres dimensiones: instrumental, educativa y política” (Cuenca 2013: 55).

No obstante, los procesos de descentralización han venido produciéndose en tensión con la idea de un currículo homogéneo. En una investigación desarrollada hace unos años (Ruiz – Bravo, Neira y Rosales 2004), identificamos que para muchos docentes de zonas rurales, la diversificación era sinónimo de “restar contenidos y competencias”. “Hacer más fácil el currículo”.

En cuanto a los textos escolares oficiales, estos no han pasado aún por procesos de descentralización. Estos se siguen produciendo en Lima, la capital, como hace por lo menos 50 años. En este sentido, se trata de textos iguales para todos.

Los textos escolares

Hemos visto en el punto anterior que las políticas educativas tienen como uno de sus ejes la producción y la distribución de textos escolares. Existe en el país una tradición de análisis de estos libros. Esta es iniciada por Jeanine Anderson (1983) desde los estudios de género. La autora buscaba describir y analizar las representaciones masculinas y femeninas en los textos escolares vigentes. En aquel trabajo se desarrolla un análisis cuantitativo y cualitativo de las imágenes que aparecían en los libros, identificándose una sobrerrepresentación masculina, así como una mayor gama de posibilidades en cuanto a profesiones, oficios y atributos representados. Esta tendencia se mantiene hasta la actualidad (Ortiz 2010, Hildebrandt 2014).

Un estudio pionero es el de Portocarrero y Oliart (1989) sobre la percepción de estudiantes de secundaria en torno a la historia y la realidad de aquel momento, el cual incluyó un análisis de textos escolares. Los autores identificaron un cambio en los textos producidos hacia la década de 1980³⁸. Mientras que en los textos desarrollados anteriormente la identificación de la historia del Perú era con la historia española, hacia ese momento surgen en los textos de manera incipiente, y en el discurso de manera más bien contundente, lo que denominan “la idea crítica”: una mirada a la historia del Perú como un proyecto en construcción y marcado negativamente por el acontecimiento colonial. Encuentran los autores en los textos que en ese momento esa situación se transformaba. Así, “el desarrollo de un sentimiento nacionalista ha implicado un rechazo del periodo colonial que comienza a ser visto como un oprobioso paréntesis en una continuidad histórica varias veces milenaria” (Portocarrero y Oliart 1989: 93).

Otros estudios como los de Ames y Eguren (2001) analizarán la producción y el uso de libros donados por el Ministerio de Educación a las instituciones educativas hacia la década de 1990. Más que en el contenido, estos estudios se concentran en los usos de los libros; en el primer caso, en aulas de escuelas rurales, en el segundo en el de escuelas urbanas. Ello en el marco del MECEP. En ambos casos se señala que el Estado invirtió una gran cantidad de dinero en textos escolares y la reforma educativa de la década de 1990 se concentró en su renovación, en términos de contenido, organización e incluso formas de producción.

³⁸ El análisis incluye textos producidos entre el siglo XIX y la década de 1980.

A pesar de este esfuerzo, las investigadoras encuentran que los textos eran usados muy poco en las zonas rurales (Ames 2001), y de manera incoherente, fragmentaria, desarticulada, en el caso de las escuelas urbanas (Euguren, Belaúnde y González 2005). Frente a ello, en esta investigación nos acercamos al contenido de los textos, puntualmente, a las imágenes que consignan. Partimos de la idea que los libros en sí circulan más allá de las aulas y que contienen imágenes que dialogan con otras imágenes, así sean poco usadas o articuladas, explícita o implícitamente, con las programaciones de clase y las sesiones tal y como ocurren. Las imágenes de los textos actuales remiten a textos anteriores y a figuritas en la pared como parte de la celebración de fiestas patrias, por ejemplo³⁹.

Por otro lado, los textos escolares, producidos y/o validados para la educación pública, muestran no solo la forma en que desde el Estado se conceptualiza la nación sino la cristalización de procesos complejos en los que este se redefine. En este punto, Vom Hau señala que, luego de 1990 por causa de la descentralización de la educación pública y la disminución del control sobre la currícula, los textos escolares se convierten en “una fuente menos confiable para rastrear los conceptos de nacionalidad promovidos desde el Estado” (Vom Hau 2009: 5). No obstante, en la actualidad, los procesos de construcción de la nación —incluso aquellos impulsados desde el Estado— suponen la articulación de otras instituciones y fuerzas, tales como el mercado. Es decir, no es que sean fuentes menos confiables para aproximarnos a las

³⁹ Cerca ya a las fiestas patrias en el año 2013, pude ver en la televisión un reportaje sobre la celebración de las efemérides en el Hospital Larco Herrera. Pacientes con enfermedades mentales desfilaban disfrazados, entre otras cosas, de héroes nacionales. Aparecían, dos héroes que destacaban: Miguel Grau y Túpac Amaru II (Este último dibujado sobre un gran escenario). El reportero entrevistaba a los participantes. Historias extrañas, de presidentes y herencias. Y las imágenes de los héroes, ahí circulando.

miradas sobre la nación desde Estado, sino que cualquier aproximación a estas, deberá dar cuenta de otros actores; en este caso, el mercado.

Los textos escolares analizados se usan de diferentes formas y en relación unos con otros. El texto oficial actual es usado por los docentes junto con textos oficiales más antiguos, que sirven a los profesores como material de consulta. Adicionalmente, se trata de textos con los que ellos se han formado, ya sea como escolares o estudiantes de educación⁴⁰. En este sentido, los libros circulan todos en el mismo mercado en el que llegué a ellos: la feria del libro usado de Jr. Amazonas, en el Centro de Lima. Su precio oscila entre S/. 8 y S/. 10 y son demandados, según me indicaron los vendedores, por profesores y “señores que hacen estudios”.

Los docentes entrevistados tienen una opinión sobre los libros referidos en esta tesis, los cuales, como ya señalamos, les son muy familiares y cercanos. Indica una profesora:

Tengo un texto de Pons Musso, Basadre, uso textos de grados superiores para poder apoyarme. Este por ejemplo de acá [indica el texto de Telmo Salinas], este también [indica el texto de Pablo Macera] (...) Por ejemplo, en este libro detallan mucho más el hecho de la acción y en cambio si usted lee los textos que tenemos ahora, es como una introducción del hecho y se van al suceso en general pero no van al detalle y muchos alumnos no les toma mucho gusto a lo que están haciendo porque no lo entienden (docente, mujer, secundaria 32 años).

Señalan también los profesores que se sienten más a gusto con los textos antiguos. Los nuevos “tienen todo mezclado” y “no profundizan”, “no tienen información suficiente”. En efecto, los libros escolares actuales, producidos a partir de fines de la década de 1990 están organizados por áreas y no por disciplinas. Junto con la economía, la geografía, la sociología; la historia

⁴⁰ Indica una profesora que “estos libros [señalando los textos de Telmo Salinas] me sirvieron cuando estaba en la secundaria. Encontraba muy buenas respuestas. Estos libros [señalando el texto de Pablo Macera] me sirvieron mucho también cuando empecé mi carrera como docente y sigo usando estos libros y de aquí [señalando el libro de Editorial Norma] casi nada” (docente, mujer, secundaria, 45 años).

peruana y universal forman parte del área de Personal Social en primaria y Ciencias Sociales en secundaria. La organización de los capítulos es temática y no temporal. Para nuestros entrevistados, el espacio dedicado a la historia peruana se ha reducido⁴¹. Señalan dos de ellos:

En ese tiempo todavía en el curso estaban separadas historia, geografía, cívica, psicología, filosofía y geopolítica. Teníamos campo de acción, cuando yo llego a Maria Auxiliadora y mi fuerte era geografía, agarre todo la geografía y la historia lo tenía un poco rezagado. Luego cambió la curricula y juntaron la historia y geografía y tuve que entrar a la historia obligado. (Docente varón, secundaria, 53 años)

Todo ha surgido a raíz que se dividieron las aulas porque antes había historia, geografía, historia universal y han unido en uno solo y los textos, han modificado pero muy poco de geografía y sobre todo los hechos fundamentales en la historia. El libro de ciencias sociales de Norma solo te habla de la cultura inca y nada de la cultura pre inca y en segundo año el horizonte tardío y no encuentro para poder unir y de pronto aparece la cultura inca pero con un resumen muy pequeño, algo de economía, algo de religión, ya no hablan de lo que es educación, arquitectura, cerámica muy poco. (docente mujer, secundaria, 45 años)

Como correlato, la lectura de los profesores es crítica con respecto a los textos actuales, que obedecen a un proceso de producción particular. En el marco de la liberalización del mercado y la privatización de servicios otrora brindados por el Estado, los últimos textos son desarrollados por empresas o casas editoriales en vez de autores, como es el caso de los libros de Telmo Salinas y Pablo Macera. Ellas subcontratan autores que pueden desarrollar uno o pocos capítulos de un mismo libro, trabajando bajo la dirección de un editor, que es diferente para cada grado.

Frente a ello, los docentes complementan lo que aparece en sus libros de texto con otra bibliografía: “Yo los preparo porque en los libros es muy poco, muy general y traigo libros con más detalles para que podamos analizar, ver la secuencia y las consecuencias (...)” (docente, mujer, secundaria, 45 años).

⁴¹ Un docente señala que el enfoque actual que caracteriza los textos escolares se caracteriza por “quitarle [a la historia] el contenido que deberíamos enseñar, al menos acercarnos a una verdadera historia (docente secundaria, varón, 53 años).

Otra estrategia es acudir a internet: “recurso al internet. He creado mis blogs y ahí desarrollo más. Se lo doy al chico más sintetizado o más extenso para que puedan leer y que sirva para todo el mundo. Desde el 2004 tengo mi blog” (docente, mujer, secundaria, 45 años). Esta situación también genera dudas en los docentes sobre la intencionalidad de los autores de los textos. Indica un profesor sobre los textos actuales.

¿Cuál es la intención de mutilarse este párrafo? Entonces vamos a ver si los historiadores lo trabajaron conscientemente este libro o solamente lo hicieron por interés económico. Porque ahora lo que manda todo está comercializado, interés económico. Hacer un libro no importa el contenido, que estés enfocando el aspecto social. (docente, secundaria, varón, 53 años)

Por otro lado, ya que las licitaciones públicas de concesión de la producción de textos escolares se desarrolla por grado y no por nivel, diferentes casas editoriales, con sus diferentes editores y autores, pueden hacerse cargo de la producción de los textos en un mismo periodo. En el caso del libro de Editorial Norma revisado para esta tesis, esta serie solo es para el tercero, cuarto y quinto de secundaria. Primero y segundo son parte de la serie Ciencias Sociales, de otra empresa editorial: Santillana.

Recurrir a otros textos es igual problemático, pues el uso de los textos oficiales actuales es obligatorio. Señala un docente que

entonces agarro el nombre del tema y comienzo a hacer la bibliografía, a desarrollar el tema y hacer el extracto pero agarro el título del Enfoques 4 porque a veces nos cae la supervisión y cuando nos cae la supervisión hay un rubro si utiliza o no la bibliografía del Ministerio de Educación. (docente, varón, 53 años).

Capítulo segundo: Los héroes nacionales

I, I will be king / And you, you will be queen / Though nothing will drive them away / We can be Heroes, just for one day / We can be us, just for one day⁴².
(David Bowie, Heroes)

⁴² Yo, yo seré rey / Y tú, tú serás reina / Sin embargo, Nada los alejará / Podemos ser héroes, solo por un día / Podemos ser nosotros, solo por un día. (Traducción de Cynthia del Castillo).

Puesto que el héroe debe probar que merece ser tenido por tal, ofreciendo triunfos como prueba de su heroísmo, ello demuestra que un héroe *cumplido* es quien ha superado una prueba. Pero ¿sólo es héroe quien triunfa en el intento de serlo? ¿Y qué sucede con quien fracasa en la prueba? ¿Acaso no es un héroe también en curso quien se somete a una prueba heroica, aceptando ponerse a prueba ante los demás? Aquí consideraré un héroe a todo el que participe en exámenes de heroicidad dando suficientes pruebas de heroísmo, aunque al final no logre triunfar (Gil Calvo 2008: 137).

IV

Octubre de 2012. Es lunes, hacia la una de la tarde. El patio de una Institución Educativa del distrito de Independencia. El horario de la mañana, concentrado en primaria, ha terminando. Los niños juegan fútbol, algunos con pelota, otros con botellas de plástico vacías. Me fijo en un grupo de cinco niños varones que forcejean entre ellos. “Los leones ganamos”, grita uno de ellos. “No, las cobras”, grita otro. Me acerco a ellos y les pregunto: ¿A qué juegan? “Esto es guerra” indican al unísono. Uno de ellos me dice: “Yo soy Yaco”. Tengo en mis manos imágenes de héroes nacionales. “Siempre es lo mismo”, pienso. Hombres, batallas, los niños como pequeños héroes.

Héroe y sociedad

El personaje del héroe es una construcción cultural que está presente en todos los grupos humanos. Señala Casalino que

es común a la formación de las sociedades y uno de los sustentos culturales de todas ellas. Cada hito sobresaliente del devenir de las sociedades está asociado a determinados personajes de la propia comunidad que cumplen la

función de ancestro y contribuyen a fortalecer y lograr la cohesión entre ellos. (Casalino 2008: 30)

Se trata pues de una figura universal, que cumple una función central en la vida de de las comunidades. La figura del héroe representa “valores, tradición y principios de cada sociedad” a la vez que “va construyendo identidades respecto a los suyos” (Casalino 2008: 30). Por su importancia, este tipo de personaje ha sido estudiado desde distintas disciplinas.

Desde la historia, son muy referidos los trabajos de Thomas Carlyle (2000), historiador británico que propuso que las vidas de estos personajes hacen la historia. Se trata de una tradición que, según Casalino,

pone énfasis en la necesidad del gran hombre que sirve de guía para los comunes, esta perspectiva surge durante el periodo romántico —segunda mitad del siglo XIX— donde se busca encontrar un ‘motor’ o agente impulsor de los valores sociales y políticos que encarna la nación. (2008:30)⁴³

Desde la misma disciplina, Jaques Le Goff (2010) identifica ciertas particularidades del héroe como personaje cuyo origen ubica, a diferencia de Casalino, en la edad media⁴⁴. No obstante, para este autor el romanticismo⁴⁵ es también un momento central en el que el héroe aparece de nuevo luego de su retroceso durante el renacimiento. Añade que, en la actualidad, los héroes se han revitalizado a través del cómic y el cine.

También desde la historia, Casalino señala una diferencia importante entre el héroe tradicional y el moderno.

⁴³ En esta línea se ubica el trabajo del periodista inglés Paul Jhonson (2009).

⁴⁴ Para Le Goff, se trata de “un personaje fuera de lo común por sus hazañas, pero que no pertenecía a las categorías superiores de los dioses y semidioses (2010: 16). Los héroes más adelante en este mismo periodo se convertirían en “un nuevo tipo de hombre, el santo y un tipo de gobernante promovido al primer plano, el rey” (2010: 17). Posteriormente dejarán de ser reyes o santos, para ser “personajes de alto rango”. Para el citado autor, los héroes medievales se deben a sus proezas, vinculadas a su carácter guerrero y a su coraje “y casi siempre designaban a alguien intrépido, un buen caballero. En el siglo XIII se orientó principalmente hacia el sentido de cortés, gentil, bello, franco (2010: 16).

⁴⁵ Para Pratt (2010), el romanticismo es fundamental en los procesos de independencia americana y en la construcción de los proyectos de nación que acompañaron a la conformación de estos nuevos Estados hacia inicios del siglo XIX.

Al héroe tradicional le corresponde una sociedad jerarquizada, estamental y organizada en cuerpos sociales; mientras que el héroe moderno surge a partir de la individualización y la construcción de ciudadanía. En ese sentido, deja de estar asociado exclusivamente a su pertenencia a la élite, pues al haberse transferido la soberanía al pueblo, cualquier ciudadano virtuoso tiene la posibilidad de ser reconocido por su sociedad, si es que ha logrado realizar un acto destacado que lo vincule directamente a los principios y valores —muchas veces olvidados por la rutina— del mundo moderno. (2008: 31)

Este razonamiento es muy cercano al de Le Goff, para quien el héroe ha pasado por un progresivo proceso de humanización y vulgarización. El héroe deja de ser un dios o un semidiós para convertirse en humano notable (un rey, un príncipe). Más adelante, el héroe será una persona común que destaca por sus acciones y no por su lugar o condición de origen.

Desde el psicoanálisis, es clásico el estudio de Campbell (2008) en el que se destaca la función del mito y la del héroe en la construcción social de la subjetividad. Para Campbell, siguiendo a Jung, el mito y el héroe aparecen relacionados con los ritos de pasaje. Así,

enfatan en las crisis de la segunda parte, cuando, para poder avanzar, la esfera brillante debe someterse a su descanso y desaparecer, al fin, entre el vientre nocturno de la tumba. Los símbolos normales de nuestros deseos y temores se han convertido en sus opuestos en este crepúsculo de la biografía; porque el reto ya no viene de la vida sino de la muerte". (Campbell 2008: 19).

A partir de ello, podemos entender la aparición de los héroes en rituales importantes que recrean, no solo hitos en la vida individual sino de nuestra vida como comunidad. En ellos se celebra el nacimiento de la nación y los momentos álgidos en que esta ha sido puesta en riesgo. Ahora bien, estas dos dimensiones no están separadas. Regularmente, fundar y defender la nación es un mandato adulto. Por ello también la excepcionalidad de las referencias a niños / niñas y su papel en los hitos de la historia nacional.

En esta línea el héroe representa el paso que todos debemos realizar desde el espacio de protección familiar, a la adultez. Por ello,

la primera misión del héroe es retirarse de la escena del mundo de los efectos secundarios, a aquellas zonas causales de la psique que es donde residen las verdaderas dificultades, y allí aclarar dichas dificultades, borrarlas según cada paso particular (osea, presentar combate a los demonios infantiles de cada cultura local) y llegar a la experiencia de la asimilación no distorsionada de las que C. Jung ha denominado 'imágenes arquetípicas'. (Campbell 2008: 24)

El paso a la adultez supone la incorporación de los mandatos culturales. En el caso de los héroes nacionales, se trata de convertirse a la vez, en adulto, ciudadano, varón. Aquí es importante el concepto de arquetipo, que Campbell vincula con el héroe. Se trata de "formas o imágenes de naturaleza colectiva que toman lugar en toda la tierra, que constituyen el mito y que al mismo tiempo son productos autóctonos e individuales de origen inconsciente" (2008: 24)⁴⁶. Frente a la propuesta de Campbell, no buscamos identificar arquetipos universales, sino más bien, arquetipos de naturaleza colectiva en un nivel nacional. Se trata entonces de una suerte de "arquetipos culturales". Entonces, mediante los héroes nacionales, se reproducen arquetipos, formas de origen inconsciente que los trascienden y que pueden asociarse con otros tipos de personaje.

A través del estudio de la mitología y religión de diferentes sociedades, Campbell identifica una estructura básica en todo mito, en relación al proceso por el que atraviesa el héroe. De aquí surge la idea del monomito. Para este autor, "el camino común de la aventura mitológica del héroe es la magnificación de fórmula representada en los ritos de iniciación: separación – iniciación – retorno, que podrían recibir el nombre de unidad nuclear del monomito" (2008: 35).

⁴⁶ "Los arquetipos que han de ser descubiertos y asimilados son precisamente, aquellos que han inspirado, a través de los anales de la cultura humana, las imágenes básicas del ritual, de la mitología y de la visión" (Campbell 2008: 25).

Otra aproximación importante al análisis de los héroes ha sido desarrollada desde la literatura. Siguiendo a Frye⁴⁷, Mayer (2007) propone que el héroe es el motor de toda narración. Es el personaje que genera y desarrolla la acción sobre la que se concentra todo relato. A partir de esta idea, reconoce distintos modelos de héroe moderno según el tipo de acción que realizan: el héroe trágico⁴⁸, el héroe infausto⁴⁹, el héroe santo⁵⁰, el héroe épico y romántico⁵¹, y el héroe sobrenatural y divino⁵². Mayer coincide con Casalino y Le Goff e indica que una de las transformaciones más importantes de la figura del héroe en occidente se desarrolla cuando esta es asequible a todo ser humano. Indica que

la moderna reinención del héroe convencional en la totalidad de sus formas — el héroe trágico, el héroe santo, y el héroe sobrenatural— parece sugerir que los héroes, todos ellos, son ubicuos. Y, quizás sea esta, precisamente, la virtud del héroe común. Porque no existe nada en él que el lector medio no pueda encontrar, también, en sí mismo. Los héroes comunes son accesibles y hablan a favor del individuo democratizado, cuyos derechos son legalmente inalienables. (Mayer 2007: 104)

⁴⁷ Esta idea es de Carla Sagástegui, Doctora en Arte Literatura y Pensamiento por la Universidad Pompeu Fabra y profesora del Departamento de Humanidades de la PUCP.

⁴⁸ El héroe trágico se caracteriza por tener que aceptar y soportar la injusticia, la afrenta, la inequidad del mundo.

⁴⁹ El héroe infausto es “producto de la reflexión, no sobre el mundo real sino acerca del mundo interior, de la identidad y del ego que subyacen bajo la delgada pátina de convenciones sociales burguesas como a la ley, la moral, la religión e, incluso, el arte. Dicha clase de héroes son una especie de advenedizos que fascinan a los lectores porque desafían todas esas convenciones y viven unas vidas tan misteriosas y tan perturbadoramente disonantes que vienen a ser como profundos pozos que nos impiden reflexionar sobre el mundo familiar” (Mayer 2007: 156).

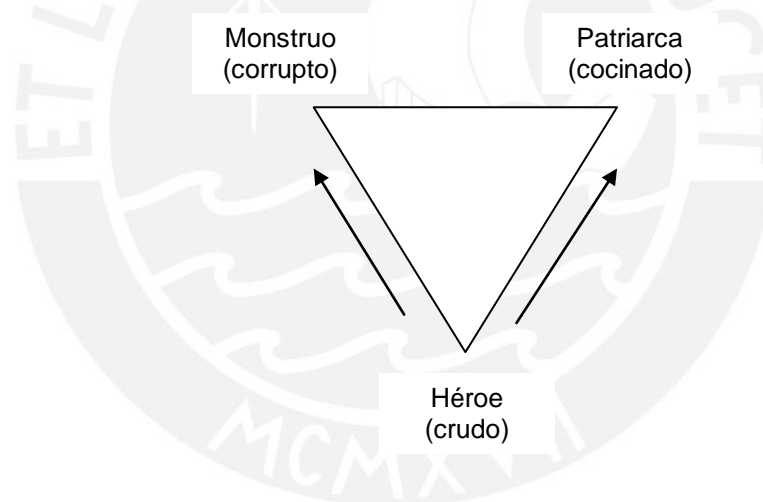
⁵⁰ Las acciones de los héroes santos “no se encuentran confinadas al mundo físico”. En esta línea, sus “ideales se dirigen, directamente, a los aspectos espirituales de nuestros seres. Son figuras cuyas luchas se libran en dos frentes, el temporal y el extratemporal, y que además actúan como nexos de unión entre la divinidad y la realidad”. Así, “estos personajes son auténticos adalides de la vida, combatientes activos contra el Tánatos cuyas acciones expresan y sostienen, al mismo tiempo, los valores de la civilización” (Mayer 2007: 200).

⁵¹ “El héroe épico es un personaje de una fuerza ciertamente sobrehumana, pero que, para poder asumir unas tareas tan extremadamente difíciles de cumplir como las que se impone y poder llevarlas a cabo con éxito, necesita la ayuda de poderes mágicos, espirituales o intelectuales extraordinarios” (Mayer 2007: 246). Adicionalmente, en el héroe romántico [el héroe de un romance o de caballerías] se produce una combinación única del sentido del deber, visión singular y disciplina personal” (Mayer 2007: 280).

⁵² Este tipo de héroe “es capaz de trascender las limitaciones impuestas por las leyes físicas, la condición de mortal e incluso la propia muerte, para con ello demostrar, aunque únicamente a nivel imaginativo, el ser humano tiene al alcance de su mano cualquier posibilidad” (Mayer 2007: 280).

Desde las ciencias sociales, en particular desde la sociología y la antropología estructural, Gil Calvo (2006) analiza la relación entre heroísmo y masculinidad en el mundo occidental. Para este autor, la construcción y representación de la masculinidad consisten en la “mascarada masculina”. Esto es “la cambiante sucesión de identidades retóricas y rituales, a la vez narrativas y melodramáticas, que se representan en público ante los demás” (2006: 25). Para este autor, este juego de máscaras tendría una “estructura triangular o tridimensional, que contrapone tres tipos de máscaras enfrentadas: héroes, patriarcas y monstruos” (2006: 25).

Esquema N° 1: el triángulo de la masculinidad (Gil Calvo 2006)



La gesta del héroe consistiría en realizar una serie de acciones, pruebas socialmente significativas, que les permitan pasar del estado crudo (héroe) al cocido (patriarca), con el peligro de degenerar (podrirse) y transformarse en un monstruo. En palabras del autor:

Simplemente, utilizo aquí el triángulo como un esquema formal que permite representar gráficamente el tipo de relaciones de transformación y conflicto que se establece entre tres tipos ideales de masculinidad (entendido el concepto de tipo ideal en el sentido de Weber): el hombre inmaduro en vías de desarrollo (héroe en crudo); el hombre maduro normalizado, cumplido y logrado (cocido como patriarca); y el hombre maduro anormal, fallido o malogrado (podrido como un monstruo corrupto (Gil Calvo 2006: 109)

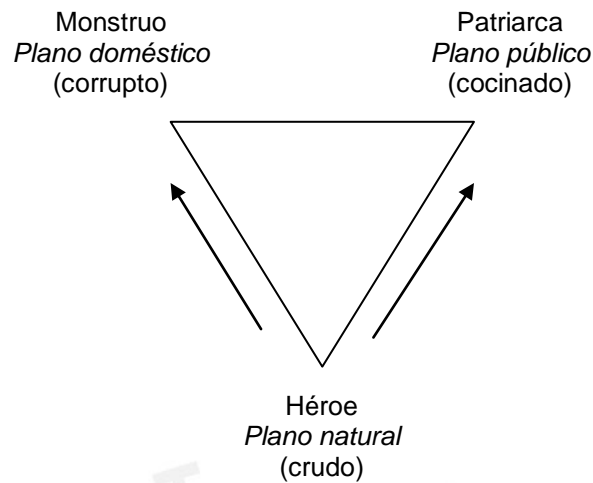
Aquí hay entonces una relación entre el héroe como personaje mítico o histórico y experiencia de la vida de las personas de carne y hueso. Para este autor, la biografía de todo varón puede ser entendida como una prueba heróica. De ella:

sólo se puede salir con el dictamen de vencedor o de perdedor, de inocente o de culpable, que son las dos grandes máscaras recíprocamente excluyentes que tensan la masculinidad. El ganador es investido como digno de ostentar su máscara triunfal como legítima propiedad, a título de patrón o patriarca, mientras que el vencido queda públicamente desenmascarado como un perdedor o un monstruo indigno; un hombre echado a perder, estéril, fallido, fatal o maldito (2006: 26)

Ahora bien, el autor no propone que las tres puntas del triángulo de la masculinidad sean exclusivas o excluyentes. Todos procesos de construcción de de la masculinidad suponen transitar por los tres vértices. No obstante, se asume que el trayecto de toda vida de varón debe terminar en la coronación del patriarca, quien provee (incluso a los nuevos héroes) y garantiza el orden. En este sentido, quedarse en la posición de héroe o de monstruo significa no haber concluido el proceso.

Desde esta perspectiva, recogemos los aportes de Fuller (1997) para quien, en Latinoamérica, la masculinidad se construye en tres planos: el natural, representado por la virilidad y vinculado con valores como la fortaleza, potencia; el doméstico, representado a través de la hombría y vinculado con valores como la responsabilidad, el honor, y el ser proveedor; y el plano público del éxito, vinculado con en el poder y las redes sociales. Superponiendo esta propuesta al triángulo de Gil Calvo, tendríamos el siguiente esquema:

Esquema N° 2: el triángulo de la masculinidad (analogía para el caso de Latinoamérica)



La consagración del héroe como tal se logra luego de superar “una serie de pruebas heroicas (Gil Calvo 2008: 145). Así, “(...) en general todo héroe, para llegar a serlo, debe recorrer antes una auténtica carrera de obstáculos, cuya línea de salida es el compromiso que asumió al aceptar su nominación y cuya meta de llegada es su investidura como vencedor entre la ovación de los suyos” (Gil Calvo 2008: 145). El fin último de la gesta heroica es la transformación de la realidad.

En esta carrera el héroe no está solo. En primer lugar goza de “una parafernalia de utilería fetichista, desde las espadas de acero (o de rayos láser) a los ordenadores portátiles de Matrix (Andy y Larry Wachowski, 1999), pasando por corazas, armaduras, carros de combate, pistolas, aviones o metralletas” (Gil Calvo 2008: 151). Adicionalmente, por contraposición a quienes el héroe enfrenta como parte de sus pruebas⁵³; están los hermanos o amigos, quienes ayudarán al héroe en su gesta. Así, “pero si el héroe se identifica con el rival como su áter ego, porque se trata de unos de sus pares,

⁵³ “la prueba suprema de heroísmo es enfrentarse a los pares: a los iguales a los rivales, a los competidores” (Gil Calvo 2008: 154).

mucho más se identifica todavía con sus amigos, que son sus hermanos de armas” (Gil Calvo 2008: 155)

Entiendo a los héroes nacionales como una versión particular de este tipo de personajes. Corresponden al tipo de héroe moderno. En ese sentido, todos los ciudadanos pueden llegar a ser un héroe nacional, por ello su construcción como modelos de conducta, valores.

En segundo lugar, se trata de personajes vinculados con la formación y cuidado de la nación. En esta línea, son evocados ritualmente en relación con episodios considerados como hitos de su devenir histórico. Aquí toman importancia las acciones que realizan como parte de su gesta heroica, esto es las acciones que abonan al nacimiento o a la permanencia de la nación. Finalmente, se trata de un personaje fundamental en la construcción de la masculinidad, que opera tanto en el plano simbólico como en el subjetivo.

Héroes nacionales, héroes oficiales

Durante gran parte del siglo XX, las figuras de los héroes nacionales han sido promovidas por el Estado en el horizonte de la producción y el fortalecimiento de la nación. En este sentido, una lectura de la legislación peruana sobre los héroes nacionales producida en el siglo XX (Congreso de la República 2013) nos permite ubicar los momentos en que Túpac Amaru II y Miguel Grau toman protagonismo, y de qué forma, en el espacio oficial (ver anexo 1, parte f).

En el caso del primer héroe, son 14 las leyes registradas entre 1940 y el 2000, concentrándose entre 1960 y el 2000. Aunque, encontramos Decretos Leyes sobre la creación de distritos y provincias con su nombre hacia 1940 y

1950, no es sino hasta 1980 que se le reconoce legalmente como precursor de la Independencia a través de la ley 23225.

Por su lado, Miguel Grau concentra 32 leyes, que aparecen hacia fines del s. XIX, muy cerca a su muerte, y abarcan todo el s. XX. Las primeras de ellas, promulgadas hasta antes de 1900, tienen que ver con la asignación de pensiones a sus deudos (existen normas que regulan una pensión a su viuda, dispensas tributarias a esta y a sus hijos, e incluso, una pensión para su nieta), el traslado de sus restos desde Chile y la construcción de un monumento producido en su memoria.

Entonces, si bien las hazañas de Túpac Amaru II son más antiguas que las de Grau, no es sino hasta 200 años después de su muerte que es reconocido como héroe a través de la legislación nacional. Incluso, este reconocimiento no es sostenido en los 70 años que ha durado, concentrándose alrededor de la década de 1970. En el caso de Grau, el proceso de reconocimiento Estatal es casi automático a su muerte y se sostiene durante todo el siglo XX.

Como parte de promoción desde el Estado, estos personajes han jugado un rol importante en el espacio escolar. Ello a través de materias como la educación cívica y la historia. En este último punto se trata de la producción de la historia como narrativa oficial sobre la nación. (Portocarrero y Oliart 1989, Vom Hau 2009).

En este sentido, el protagonismo de uno u otro héroe en las asignaturas y la vida escolar en general nos dan luces sobre los proyectos de nación que representan y están en juego. Los héroes nacionales también batallan por posicionarse en el panteón nacional escolar. Siguiendo a Casalino, “lo más

heróico [del héroe] es ‘persistir en la memoria de los mortales’” (2008: 34). Esto supone la construcción de una comunidad de culto.

Para este estudio, el inicio del periodo que comprende los textos analizados es central. Hacia fines de la década de 1960 Velasco Alvarado dirige un proceso de cambio radical de la sociedad peruana, que incluyó dimensiones políticas, económicas y culturales. La imagen de Túpac Amaru se convirtió en ícono de la Revolución militar e inundó el espacio público⁵⁴. Es en este periodo que ingresó en los textos escolares en el mismo nivel que Miguel Grau, héroe cuyo periodo de ascenso al panteón nacional se inició recién concluida la Guerra con Chile, e incluso durante la misma. Al respecto señala Klarén que

La revolución nacionalista y populista de Velasco en 1968, cuyo símbolo fue Túpac Amaru II, buscando reivindicar e incorporar a las masas indias a través de la reforma agraria y otros cambios, articuló un discurso alternativo sobre el ‘nacionalismo indígena’. En esta versión, se incorporó al panteón de los héroes de la independencia peruana a líderes indígenas como Túpac Amaru II, junto a los ya conocidos héroes criollos, sirviendo ahí de igual manera para unificar a la nación, pero esta vez en forma más inclusiva y popular”. (Klarén 2008: 160)

En la actualidad, y desde la otra orilla política, Martha Meier, Editoria Central de un diario de uno de los más importantes grupos de medios de comunicación en el país (el grupo El Comercio) critica fieramente el uso de la imagen de este héroe por parte de los movimientos revolucionarios y de reforma social⁵⁵.

⁵⁴ Para un docente, luego de Velasco, la imagen de Túpac Amaru ha ido perdiendo notoriedad. “se ha ido disminuyendo después de los movimientos que han ido surgiendo y desacreditando y tienen que ver con la vida actual” (docente, varón, secundaria, 31 años)

⁵⁵ Por ejemplo en su columna, de opinión, Martha Meier (2014), Editora Central de uno de los diarios más importantes del país, El diario El Comercio, indica sobre la imagen del héroe: “Cuando Fidel Castro necesitó marketear su revolución bananera usó una imagen del Che Guevara, tomada por Alberto Díaz ‘Korda’. El Che había sido asesinado en Bolivia (rojoides, lloren: todo indica que Fidel reveló su ubicación). Castro convirtió la cara del argentino en su marca, un logo de odio e ineficiencia que sigue dando la vuelta al mundo en polos, gorros, afiches y más. El dictador Juan ‘Chino’ Velasco necesitó, también, un sello tipo Mickey o el Che; una imagen que comunicara el cambio prometido por su ‘rovolución’. Mitificó al mestizo y próspero comerciante **José Gabriel Condorcanqui (Túpac Amaru II), lo graficaron como algo parecido a una letra “A” con sombrero**, y esa y otras imágenes cuyas estaban en todas partes. Y decretaron que era el “fundador de la identidad nacional”, que intentaron inventarse los militares.

El caso de Grau es diferente, no hay muchos registros de debates en torno a su condición héroe y el uso de su imagen.

Los docentes entrevistados indican el papel fundamental de los héroes en la formación de sus estudiantes. En primer lugar, se enfatiza en su rol en la historia. Los héroes son importantes por lo que han hecho. Se resalta su carácter individual, enfatizando en su biografía

Es importante dentro de nuestra historia y destacarlos porque han cumplido un rol muy importante de la historia no solamente en el hecho de su participación sino también hacer un hincapié en su biografía porque si tú lees la biografía de los personajes te puedes dar una idea de cómo eran esos personajes (docente, mujer, primaria, 32 años).

Los héroes también transmiten valores:

Yo pienso que los héroes son necesarios que se conozca, que se les haga conocer a los chicos, más allá de que se les repita qué es lo que hizo, sino por qué lo hizo, que es lo más importante. Lo que digo aquí que hay un problema de falta de interés de conocer más allá, trato yo de enseñarles eso, por qué lo hizo, qué le pasó por la cabeza, que hubo detrás de él una formación de valores, una formación de valores, cómo contribuyeron en esa formación y siempre termino en decir tu estás dispuesto a..., cuántos Bolognesi saldrían a pesar que Bolognesi es cuestionado. Los chicos tienen que saber no me entra en la cabeza de que los chicos crezcan y eso es importante que ellos sepan. (docente, mujer, secundaria, 45 años)

Una docente traza relaciones entre los héroes nacionales y personajes actuales contemporáneos en la línea de haber “protagonizado la historia”:

Este año es la primera vez que enseñé promoción ciudadana y les he pedido a los chicos que me consigan personajes que no sean tan comunes, que busquen más allá como María Elena Moyano. Me mencionaron a Juan Valer Sandoval y algunos confunden al General San Martín y a Bolívar y yo los he rechazado porque si bien es cierto contribuyeron pero no son héroes peruanos. Se les reconoce el protagonismo pero no son héroes peruanos”. (docente, mujer, secundaria, 45 años)

El tupacamarismo invadió Lima: al salón Pizarro de Palacio de Gobierno se le rebautizó salón Túpac Amaru, ubicando un inmenso cuadro que sigue allí. Los textos escolares lo describían como un semidiós. Velasco construyó una gran avenida de 22 kilómetros, una de las más largas de Lima para unir el cono norte con el centro. Obviamente la nombró Túpac Amaru. Dos grupos terroristas tomaron ese nombre: el uruguayo Tupamaro, y el peruano MRTA (Movimiento Revolucionario Túpac Amaru). Alice Faye Williams bautizó Tupac Amaru Shakur a su hijo, un conocido rapero afroamericano que fue asesinado. **La señora Shakur fue parte de la célula terrorista Black Panther**, y acusada de participar en atentados con bombas. El ‘sachaínca’ de Velasco inspiraba esa violencia” (Énfasis original).

En este caso se trata de una dirigente social y un militar nuestro en combate durante la toma de la casa del embajador de Japón por parte del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru.

La misma profesora identifica en el caso de Miguel Grau valores que le permiten pensar en personajes actuales. Esto no sucede en el caso de Túpac Amaru. Vincula al héroe de la Guerra con Chile con dos políticos: Javier Valle Riestra, Javier Pérez de Cuellar y Francisco Tudela. Sobre este último señala que “es una enciclopedia, y me gusta mucho escucharlo cuando lo veo en televisión. Tiene mucha cultura, mucho conocimiento” (docente, mujer, secundaria, 45 años).

Aunque valoran y extrañan el protagonismo de los héroes nacionales en la historia, los docentes entrevistados son conscientes que esto puede invisibilizar a otros actores:

(...) tenemos que hacer un análisis de estas situaciones porque no solamente fueron héroes quienes hicieron las cosas y a esos señores por quien estaban rodeados no se les valora. Si tuviéramos vivos a los que lo hicieron tan glorioso, en una ceremonia como estarían esos señores, cómo se sentirían en esos casos, ahí la historia tiene su deficiencia. (docente, varón, secundaria, 53 años).

Finalmente, entre las heroínas destaca la figura de Micaela Bastidas. Todos los docentes la nombraron cuando les pedí ejemplos de estos personajes en su versión femenina. “Cuando les pido personajes trato de que sean mixtos pero en el aula no he podido desarrollar nuevos personajes que han protagonizado... Cáceres, Micaela Bastidas, Teresa Tito Condemayta, son los cuatro que normalmente trabajo con ellos” (docente, mujer, 45 años, secundaria). Su participación en la historia como mujer es reconocida. Así

Yo pienso que su participación ha sido más creativa, más ingeniosa. Se nota que la mujer usa mucho ingenio para solucionar un conflicto no solo en el hogar, de la coyuntura que está viviendo. Me parece que los héroes varones son más metódicos, mas diplomáticos en cambio las mujeres no, será por el género o el enemigo está al cuidado de los varones y han subestimado a las

mujeres, ellas han sido muy ingeniosas, han logrado protagonismo y han logrado lo que han querido. (docente, mujer, secundaria, 45 años)

Ello no obstante, en los libros de historia aparezcan menos mujeres. Un docente ensaya una explicación. “Eso viene producto de una sociedad en la cual los varones son los dominantes, se aplica el machismo pero hay momentos que inconscientemente lo aplicas (...) así se va relegando la mujer, por eso que no tenemos muchos héroes mujeres y las que hemos tenido han sido muy valientes” (docente, secundaria, varón, 53 años).

En los textos escolares, la presencia de los héroes se ha reducido, sobre todo en el paso de la segunda a la tercera serie analizada. A pesar de esto, persisten junto con sus imágenes. Para una de nuestras entrevistadas esto se debe a que las autoridades del Ministerio “carecen de nacionalismo” (docente, mujer, secundaria, 45)

Capítulo tercero: breve historia de nuestros héroes

Los héroes han sido, son y seguirán siendo sujetos históricos, quienes actúan en el contexto social en que les tocó vivir. Sin embargo, fruto de los hechos extraordinarios que protagonizaron, de las virtudes que encarnaron o de los ideales que profesaron, la percepción que la sociedad posee de ellos trasciende lo meramente formal, científico y objetivo, tendiendo a convertirlos en mitos. Así, los héroes, productos de la historia, tanto antigua como contemporánea, devienen en símbolos de la mitología de los pueblos. (Congreso de la República 2013: 2)

A vivir subyugados sin gloria /
preferamos morir sin baldón, /
que así sólo verán nuestros /
héroes /

satisfecha su noble ambición. /
¡Somos libres! Gritaron los
pueblos; /
y la Patria fue libre a esa voz, /
¡como el Orbe salió de la nada
/
a una sola palabra de Dios!⁵⁶
(Chocano s/d en Orrego 2014)

Este capítulo es una aproximación a los contextos y en los que se desarrollaron las gestas heroicas de nuestros personajes. Ello a través de la historia como disciplina académica que, como ya se indicó, está en constante diálogo con diferentes campos, como el educativo. Se trata también de evidenciar con qué hitos de la historia nacional se relaciona a los personajes.

Para ello presento y analizo la historia de los heroes que conciernen a este estudio según dos textos contemporáneos de historia general del Perú: el trabajo de Carlos Contreras y Marcos Cueto (2007 [1999]) y el de Peter Klarén (2008 [2004]).

Túpac Amaru y la Independencia del Perú

La gesta heroica de Túpac Amaru II está fuertemente vinculada con el proceso de independencia nacional. Así, para Klarén, la revolución de Túpac Amaru debe entenderse como reacción a un proceso de recolonización del Perú, ocurrido hacia la segunda mitad del siglo XVIII, y dirigido por la nueva casa real de España, los Borbones: “En general, el programa de reformas coloniales emprendido en el tardío siglo XVIII por los borbones significó un esfuerzo concertado de España por restaurar el alguna vez profuso flujo proveniente del

⁵⁶ Versión ganadora del concurso para una nueva letra del himno nacional hacia los primeros años del siglo XX. Fue convocado por el gobierno de Eduardo López de Romaña y el ganador fue José Santos Chocano. En 1913, durante el gobierno de Billinghurst se regresa a la versión del himno que tenemos ahora. Ello como respuesta a la presión popular, que la reclamaba (Orrego 2014).

tesoro andino” (2008: 136). En esta línea, para Contreras y Cueto, la Revolución de Túpac Amaru forma parte de los “antecedentes coloniales” de la Independencia (Contreras y Cueto 2004: 37).

Más allá de la independencia del Perú, para Klarén este evento se inscribe en uno de mucho mayor envergadura: el de las movilizaciones andinas de todo el siglo XVIII. Así,

el siglo XVIII es conocido en el Perú como la era de las insurrecciones andinas. Dos siglos y medio después de la conquista, una serie de levantamientos populares estremecieron el virreinato hasta sus mismos cimientos. Ellos amenazaron no solo con derribar el antiguo régimen sino también, en algunas regiones, con reemplazarlo reviviendo el imperio inca bajo el gobierno de los antiguos reyes. O'phelan estima que entre 1720 y 1790 ocurrieron más de 100 insurrecciones violentas contra el orden colonial, que involucraron a un gran número de campesinos andinos, dirigidos a veces por castas y criollos disidentes. (Klarén 2008: 146).

A inicios de este periodo, en un contexto de decaimiento de la minería, del comercio interno y externo, y “el consecuente desenso de los ingresos del Estado a un nivel mínimo” (Contreras y Cueto 2004: 34), desde la Metrópoli, se ve amenazado el control de las colonias por factores tanto externos como internos. Por un lado, otros imperios coloniales como el inglés y el portugués amenazan los territorios hispanos. Por otro, “mediante el soborno, la intriga y la venta de cargos, las élites criollas locales habían logrado forjar alianzas de conveniencia con los oficiales reales, en forma tal que comprometían seriamente los intereses imperiales” (Klarén 2008: 138). También en este periodo la corona española entra en conflicto con las órdenes religiosas que habían aumentado su poder en las colonias, produciéndose, por ejemplo “la dramática expulsión de los jesuitas del Nuevo Mundo (Klarén 2008: 138).

Las reformas dirigidas por la nueva casa real, orientadas a aumentar la eficiencia de la administración colonial, restan importancia al virreinato del Perú. Son creados dos nuevos virreinos, el de Nueva Granada (1763) y el de

Río de la Plata (1776). En este contexto esto fue particularmente significativo para el antiguo virreinato del Perú, ya que

la audiencia de Chuquisaca, en el Alto Perú (aproximadamente la actual Bolivia) fue desgajada del viejo virreinato peruano, de manera que la plata de, y los bienes a, Potosí ya no pasaban por Lima en el Pacífico, sino por Buenos Aires y el Atlántico. Con la ruptura del antiguo circuito de Lima-Potosí, la capital del virreinato sufrió una inevitable caída en su prosperidad —para decepción y protestas de su élite mercantil— al igual que la sierra sur (Cuzco, Arequipa y Puno)” (Klarén 2008: 140).

A esto se suma un proceso de insularización de la burocracia colonial. Con ello se buscaba poner freno al progresivo copamiento por parte de los criollos de los puestos administrativos en ultramar. Esto también ocurrió con los altos cargos eclesiásticos. Una reforma administrativa importante fue la supresión de los corregimientos y la creación de las intendencias. “Los intendentes y subdelegados de las nuevas circunscripciones fueron escogidos entre el funcionariado español de la península y trataron de impulsar la modernización de sus regiones (Contreras y Cueto 2004: 34). Ellos eran los

responsables (...) del cobro de impuestos, la promoción de obras públicas y el estímulo general de la economía. Burócratas profesionales y asalariados de carrera fueron enviados desde España, debiendo teóricamente permanecer independientes de las élites criollas locales a las que estaban autorizados a gobernar y controlar” (Klarén 2008: 141).

Asimismo, se generaron otros cambios orientados a aumentar las rentas que el virreinato del Perú generaba a España. Así, se produjo una reforma fiscal que

eliminó la figura de los rematistas o recudadores particulares que celebraban contratos con el Estado para la recolección de los tributos y el propio aumento de los impuestos. La alcabala (un impuesto a la compra – venta) subió del dos al seis por ciento del valor de las mercaderías. Se grabó el aguardiente con un fuerte recargo del 12.5 por ciento. El comercio del tabaco, que comenzaba a despuntar promisoriamente fue convertido en un “estanco”, es decir, un monopolio del Estado, y el tributo indígena fue elvado en muchos casos. (Contreras y Cueto 2004: 35).

Las reformas afectaron, sobre todo, a la población indígena. “Junto con la intensificación del sistema de repartos, la corona posteriormente tomó medidas par incrementar el tributo de la población indígena y la mita asignada a la minería (‘la mita minera’)” (Klarén 2008: 150). Sin una mejora en la tecnología,

solo quedaba intensificar la explotación de la mano de obra. No obstante, los cambios afectaron también a otras poblaciones como hacendados y comerciantes, tanto mestizos como criollos.

Entre los cambios desarrollados, la creación del Virreinato de Río de la Plata supuso la alteración de las rutas comerciales. El comercio de la plata y otros insumos centrales para la minería, se desvió hacia Buenos Aires. Así, “El estancamiento resultante de la economía cuzqueña afectó negativamente a la mayoría de la población, incluyendo a José Gabriel Condorcanqui y a muchos de sus seguidores, quienes culparon al régimen colonial” (Klarén 2008: 152).

Las reformas se desarrollaron de la mano con la emergencia de la ilustración. Esta corriente de pensamiento promovió expediciones científicas europeas, las que “fueron recibidas por intelectuales criollos, ansiosos de aplicar los nuevos conocimientos para aprender más sobre si mismos, su medio y su sociedad” (Klarén 2008: 141). Así: “de hecho, para finales del siglo, el pensamiento ilustrado era algo relativamente común en los círculos intelectuales del virreinato, y muchas de estas ideas circularon abiertamente en las páginas del Mercurio Peruano, publico a comienzos de la década de 1790” (2008: 142).

Es en este contexto que se ubica la Rebelión de Túpac Amaru II. El personaje es descrito de la siguiente manera:

Túpac Amaru nació en 1738 en el pueblo de Surimana, a 90 km. Al sudesde del Cuzco. De figura físicamente imponente, tenía un metro setenta de altura, más que la mayoría de los indios, y llevaba la vestimenta de un noble español, incluyendo la un saco de terciopelo negro, chaleco dorado, sombrero de piel de castor, medias de seda y zapatos con hebillas de oro. Una vez que estalló la revuelta, algunos contemporáneos dijeron que a menudo llevaba una insignia incaica alrededor del cuello. Esta insignia era significativa pues al igual que Juan Santos, Condorcanqui intentó aprovechar las corrientes milenaristas populares como el medio para unir a la población india en contra del régimen colonial. (Klarén 2008: 148)

Dos elementos se destacan como motivadores de la gesta del héroe: uno externo, vinculado con los cambios en el régimen colonial, y uno más bien interno, “en términos más tradicionalmente andinos, esto es como algo que seguía una lógica y cosmovisión andina profundamente arraigada” (Klarén 2008: 149). Adicionalmente, Burga y Flores Galindo, citados por Klarén, atribuyen la rebelión a la “utopía andina”. Este último identifica la rebelión como “un movimiento anticolonial y protonacionalista, subrayando su énfasis en la unión de todos los peruanos nacidos en el país con miras a la expulsión de los españoles” (Klarén 2008: 150).

En suma, en los Andes, la colonia española ajustó sus tenazas ejerciendo una fuerte presión sobre la población nativa. Frente a ello resistencia indígena pasa de ser encubierta y pacífica a explícita y violenta. En este contexto: “el blanco obvio de la ira indígena serían los corregidores, que simbolizaban los peores razgos de la intensificada opresión colonial” (Klarén 2008: 151). Entre las rebeliones indígenas del siglo XVII, la de Túpac Amaru fue sin duda la más importante, abarcando todo el sur de los Andes, entre Cusco y la Paz.

Hijo de un curaca, José Gabriel formaba parte de la élite indígena. Por ello se formó en el colegio para nobles indígenas San Francisco de Borja, a cargo de la orden jesuita.

Al fallecer su padre en 1750, heredó 350 mulas que usaba para transportar bienes a Potosí, además de tierras, entre ellas haciendas cocalleras, y algunos intereses mineros. Diez años más tarde, José Gabriel Condorcanqui se casó con Micaela Bastidas Puyucahua, mestiza de una comunidad vecina con quien tuvo tres hijos, y que posteriormente ocupó una alta posición de liderazgo en el ejército rebelde. (Klarén 2008: 153)

José Gabriel viajó a Lima y realizó una serie de pedidos vinculados con lo económico pero también con su reconocimiento como indio noble. En este

viaje, tiene contacto con los intelectuales que bebían de las ideas de la ilustración y miraban con expectativa el proceso de independencia norteamericano.

Aunque los libros y las discusiones sobre la ilustración estaban prohibidos por las autoridades, las nuevas ideas circulaban en la Universidad de San Marcos, que José Gabriel visitó, así como entre los conocidos con los cuales se encontró. Su esposa Micaela, posteriormente, contó que los “ojos [de José Gabriel] se abrieron” en este momento y Walker concluyó que algunos “fragmentos del pensamiento ilustrado y el creciente descontento con el colonialismo se le pegaron” (Walker Ms. 1997:19). (Klarén 2008: 153).

Adicionalmente, el futuro héroe patrio se nutrió de “las corrientes del renacimiento y nacionalismo neoincas —lo que Burga (1988) denomina la utopía andina—, que se propagaron por los Andes en la segunda mitad del siglo XVIII” (Klarén 2008, 153 – 154). Para ello fue fundamental la reedición de Los Comentarios Reales de los Incas, de Garcilazo de la Vega en 1722. Esto, según Klarén influiría decisivamente en la asunción, por parte de Condorcanqui, del nombre de Túpac Amaru II.

Si al tomar el nombre de Túpac Amaru II, José Gabriel estaba intentando asumir el mandato de tal redentor —según la mitología andina—, el potencial revolucionario del alias entre el campesinado indio, cada vez más irritado con el “nudo colonial” más ajustado, no pudo ser mayor. (Klarén 2008: 155)

Túpac Amaru II volvió de Lima frustrado en sus gestiones. Es ahí donde decidió iniciar la rebelión. Esta se inicia el 4 de noviembre, cumpleaños del Rey Carlos III. Primero esta se desarrolla en nombre del rey. La frase “Viva el rey y muera el mal gobierno” fue sintomática (Klarén 2008: 155). El levantamiento se inicia con el apresamiento y muerte de Antonio de Arriaga, Corregidor de Tinta. Entre las primeras demandas del movimiento están la eliminación de impuestos como la alcabala, “el sistema del reparto y la mita de Potosí, así como la reducción del tributo en cincuenta por ciento” (Klarén 2008: 156).

Luego de esto la rebelión se desplaza hacia la provincia de Quispiscanchis, donde triunfa en la batalla de Sangarará. Se denuncian actos

“atroces” como la quema de muchos criollos, hombres y mujeres, quienes se habían refugiado en una iglesia. Luego de esto, la rebelión es vista como una guerra de castas, dificultando la adición de criollos y mestizos a las huestes de Túpac Amaru II.

Poco a poco, se incorporan rituales Incas a la rebelión. Incluso, luego de Sangarará “él [Túpac Amaru II] y su esposa Micaela encargaron un retrato que representaba a ambos como un rey Inca y su coya, rechazando el sombrero emplumado tricorne y la vestimenta mestiza de antes” (Klarén 2008: 156).

Los rebeldes optan por dividir sus fuerzas en vez de atacar el Cusco. Esta decisión fue trágica. “La demora en tomar el Cuzco resultó ser un gran error táctico, porque dio a las fuerzas realistas el tiempo necesario para desplazarse desde Lima y forticar la ciudad” (Klarén 2008: 156). Finalmente, al llegar al Cusco, Túpac Amaru II no se encontró solo con un ejército realista preparado, sino con un gran contingente de indios nobles leales al rey, al mando Mateo Pumacahua. Así, el cerco al Cusco resultó un fracaso militar. Túpac Amaru II y su esposa fueron apresados para luego ser procesados en un juicio sumario. Terminaron condenados por traición y ejecutados de manera brutal.

El 18 de mayo de 1781, delante de una multitud reunida en la plaza de armas de la ciudad, Túpac Amaru fue obligado a ver el ahorcamiento de varios miembros de su familia y la ejecución de su esposa por el garrote. La horrenda escena quedó completa cuando el jefe rebelde fue decapitado, luego de ser torturado e infructuosamente descuartizado (los caballos no pudieron separar los miembros de su cuerpo. (Klarén 2008: 157)

No obstante la derrota, la rebelión de Túpac Amaru continúa aunque con menos intensidad, tanto en la zona del lago Titicaca como en el Alto Perú. La insurgencia Catarista, parte de este proceso, continuará hasta 1783.

Producto de la derrota de la Gran Rebelión, empieza un proceso de reconquista por parte de la monarquía española. El cuerpo de Túpac Amaru es repartido y exhibido en distintas zonas del Cusco a manera de advertencia. Más adelante, se abolirá el cargo de curaca y los títulos de nobleza incaica. Asimismo,

se prohibió el uso de la vestimenta real incaica; la exhibición de toda pintura o símil de los antiguos reyes Incas; el uso de todo símbolo incaico, como las banderas o pututos, e incluso los escritos del Inca Garcilazo de la Vega, y otros, que sirvieran para estimular la recuperación de la cultura incaica. En suma, todo vestigio del pasado inca que pudiera servir para revivir a idea general de “una edad de oro” imaginada fue prohibido por el Estado, en una campaña secular que recuerda los esfuerzos de la Iglesia casi dos siglos antes para extirpar las idolatrías. (Klarén 2008: 157)

Miguel Grau y la Guerra con Chile

La guerra con Chile ⁵⁷ tiene su origen hacia fines del siglo XIX — aproximadamente 50 años después de la Independencia de Chile (1818) y del Perú (1821)⁵⁸—. Se inició en el desierto de Atacama, “improductivo pero rico en minerales, un gran espacio vacío y árido que se extiende unos mil ochenta kms. a lo largo del Océano Pacífico” (Klarén 2008:232).

Chile, Bolivia y Perú desarrollaron un gran interés en la zona a partir del descubrimiento de depósitos de nitrato en “un momento de gran presión financiera durante la década de 1870” (Klarén 2008: 232). Para Contreras y Cueto esto fue particularmente importante en el caso de Bolivia, una economía “pobre” que, de pronto notó que “en el apartado litoral de Antofagasta, empresarios y trabajadores venidos de otros lares veían explotando (y con mucho éxito para los primeros) los caliches del desierto, para convertirlos en

⁵⁷ Contreras y Cueto (2008) se refieren a este evento como “La guerra del salitre”.

⁵⁸ En el caso de Bolivia, su independencia se reconoce oficialmente en 1825.

salitre y exportarlos (2004:162). Klarén enfatiza más bien en la crisis económica del Perú, que experimentaba el agotamiento del *boom* del guano.

Hacia 1873, el Perú inicia un monopolio del mineral, dos años antes de nacionalizar su industria por completo.

Esto irritó a los productores de nitratos, muchos de los cuales eran chilenos o capitalistas europeos que entonces comenzaron a presionar por el retiro de la provincia de Tarapacá del monopolio peruano, y que ominosamente ayudaron a Chile a mejorar sus fuerzas militares. (Klarén 2008: 233).

Las fuerzas armadas del Perú se encontraban en una situación difícil. A la crisis económica se le sumó la apuesta del partido civil de disminuir la preponderancia de los militares en la política nacional. En este marco se entiende la cancelación de del contrato de “los nuevos navíos que podrían haber asegurado la superioridad naval en el Pacífico de la que el Perú gozaba” (Klarén 2008: 235).

A la par de esto, el Perú desarrollaba un acuerdo de defensa con Bolivia, que fue firmado el 6 de febrero de 1873, “acordando cada país acudir en ayuda del otro si su soberanía territorial era violada por un tercero” (Klarén 2008: 235). Esto para Contreras y Cueto, era parte de una estrategia boliviana para cubrirse las espaldas si decidiera hacer uso de sus recursos naturales en ese momento explotados por capitales extranjeros incluidos los chilenos (2004: 162). Hubo un intento fallido de sumar a Argentina este tratado, lo que puso en alerta a Chile. Este país, interpretó la alianza ofensiva más que defensiva, lo que supone que “además de la riqueza de los nitratos en el territorio en disputa, el conflicto fue alimentado por una profunda rivalidad geopolítica y comercial”. Así,

la primera involucraba un incipiente equilibrio regional del poder en la parte sur del continente, que se remontaba a la ruptura del viejo régimen colonial y al surgimiento de varios estados-nación competidores entre sí en el periodo post-independentista. En cuanto a la segunda, la competencia comercial entre el Callao y Valparaíso por el control del tráfico a lo largo de la costa occidental,

tenía sus orígenes aún más atrás, en el periodo colonial, y había sido una de las causas de la guerra entre ambos países en 1836. (Klarén 2008: 235)

Detonó la guerra un impuesto sobre la exportación del nitrato, grabado por Bolivia a la Compañía de Nitratos de Antofagasta —empresa de capitales ingleses y chilenos—. Esta se negó a pagarlo apoyándose en dos tratados previos entre Bolivia y Chile que indicaba que los impuestos en este sector se mantendrían como estaban por 25 años. El gobierno boliviano ordenó embargar su producción y el arresto de su administrador. Chile respondió a esto con el envío de barcos de guerra a Antofagasta. “Bolivia respondió declarándole la guerra [a Chile] el 14 de marzo e invocó el tratado de alianza mutua con Perú, que forzaba a este país a entrar al conflicto a su lado” (Klarén 2008: 236). El impuesto se convirtió, entonces, “ya no en el problema particular de unas empresas privadas, sino en un problema nacional con Chile” (Contreras y Cueto 2004: 163)

Chile demandó a Perú renunciar a su tratado con Bolivia. Perú se negó pues “temía que su aliado cambiase de rumbo y arreglara con Chile con el fin de privarle de su provincia de Tarapacá, rica en nitratos” (Klarén 2008: 236). Entonces estalló la guerra.

Según Klarén, “al principio del conflicto no habría sido fácil prever el resultado de la guerra pues los dos bandos contaban hipotéticamente con ciertas ventajas y desventajas” (Klarén 2008: 237). Por un lado, Perú y Bolivia eran países más grandes. No obstante, indican Contreras y Cueto, no disponían “de un ejército cohesionado. Los oficiales eran criollos que provenían del mundo urbano y la clase propietaria, mientras las tropas eran indígenas que hablaban otro idioma” (2004: 163).

Chile en cambio, estaba mejor organizado y tenía una mayor estabilidad política. La posición de Gran Bretaña también jugó un papel importante en respaldo de Chile. Finalmente, “en última instancia, lo que probablemente selló el destino de los aliados fue la superioridad de las fuerzas armadas chilenas, y sobre todo su poderío naval y su estrategia global al iniciarse las hostilidades (Klarén 2008: 238).

Adicionalmente, Contreras y Cueto señalan el papel de las élites peruanas, quienes buscando aprovechar los retornos de la guerra, apostaron por su promoción: “élites exportadoras, especuladores de finanzas, militares y caudillos se volcaron a una campaña belicista en la que todos esperaban ganar algo” (2004: 163).

Los mismos autores identifican tres momentos en la Guerra: “la campaña marítima la campaña del sur y la campaña de Lima” (164). Es la primera fase la que nos interesa pues en ella se desarrolla la gesta de Grau. Esta fase concluye con la muerte del héroe y la toma del Huáscar.

Los combates navales se iniciaon con una desventaja del Perú frente a Chile. A esto se sumó la temprana caída del barco peruano más fuerte: el blindado Independencia:

Chile se dispuso a a desarrollar sus fuerzas navales para controlar el Pacífico, de modo que al estallar la guerra sus naves y marineros tenían una ventaja de tres a uno sobre Perú. Ella resultó ser crucial pues aunque la flota peruana logró hundir la corbeta chilena Esmeralda el 21 de mayo de 1879, en el primer gran choque naval de la guerra, su blindado Independencia en calló durante el combate en un arrecife en las afueras del puerto de Iquique. La pérdida del Independencia únicamente dejó al Perú el Huáscar, un barco mucho más pequeño, con que desafiar al Blanco Encalada y al Almirante Cochrane, sus más poderosas contrapartes chilenas. (Klarén 2008: 239)

Es aquí donde el héroe desarrolla su gesta. En una situación de inferioridad, y sostenido en su destreza e inteligencia, logra prolongar por cinco meses la batalla por el espacio marítimo. En otras palabras,

A pesar de esa desventaja, el Huáscar, contramandado por el Almirante Miguel Grau, logró mantener en jaque a la flota chilena con una serie de brillantes maniobras navales durante los siguientes cinco meses. Ellas lograron ganar tiempo para el despliegue y concentración de unidades del ejército peruano al sur, que ahora se encontraba en condición de defender Iquique y unirse con el destacamento Boliviano en Tacna”.

El Huáscar es derrotado el 8 de octubre de 1879. Cuando el ejército chileno aborda la nave la gran cantidad de oficiales que lo tripulaban –entre ellos Grau– había muerto ya. Así, el Monitor es capturado. Hoy en día se exhibe reconstruido en el país del sur como símbolo de la victoria chilena.

Señala Cueto que “Si esta campaña se prolongó por seis meses fue por la pericia del contra – almirante Miguel Grau, quien al mando del ‘Huáscar’ impidió hasta octubre de 1879 el control del mar por la flota chilena. Perdido el espacio marino, el fin de la guerra es solo cuestión de tiempo, aunque, en las otras dos fases indicadas por Contreras y Cueto (2004: 164). Así, “el Perú logró posponer la derrota por más tiempo de lo que los observadores pronosticaban” (Klarén 2008: 239).

La guerra del Pacífico termina con la derrota del ejército peruano. Ella trajo consigo:

el devastamiento de los campos de cultivo de la costa, los saqueos a la la propiedad, pública y privada, el desmantelamiento de las instituciones educativas, culturales y médicas como la Universidad de San Marcos y la pérdida de los territorios del sur. Pero trajo también la secuela de una enérgica liquidación del pasado. Con la desaparición del guano y el salitre se esfumaron –probablemente para bien– los sueños de levantar un Estado fiscalmente autónomo, al margen de la sociedad civil. (2004: 161).

Capítulo cuarto: Las imágenes de Túpac Amaru II

Lo pondrán en el centro de la plaza, /
boca arriba, mirando al infinito. /
Le amarrarán los miembros. A la
mala, / tirarán: ¡Y no podrán matarlo!
(Romualdo en Romualdo y Salazar
Bondy 1958: 886)

Estoy gritando, soy tu pueblo, tu hiciste de nuevo mi alma mis lágrimas las hiciste de nuevo; mi herida ordenaste que no se cerrara, que doliera cada vez más. Desde el día que tu hablaste, desde el tiempo en que luchaste con el acerado y sanguinario español, desde el instante en que le escupiste en la cara; desde cuando tu hirviente sangre se desrramó sobre la hirviente tierra, en mi corazón se apagó la paz y la resignación. No hay sino fuego, no hay sino odio de serpiente contra los demonios, nuestros amos. (Arguedas en Ángeles 1980: 88)

V

Sábado 3:00 p.m. La plaza Túpac Amaru, en el distrito de Magdalena, está llena. Me molesta el ruido que se emite desde los parlantes de un estrado. Músicaailable. Luego a un animador que convoca al público para hablarles de los beneficios de una feria que se ha montado en el mismo lugar. Niños y niñas corretean, jóvenes sentados en parejas, padres – madres e hijos, vendedores ambulantes. Alrededor de la plaza las extensiones de un mercado importante del distrito. Las entrevistas que hago a los usuarios sobre el héroe enfatizan en la escena del descuartizamiento. “Tuvo una muerte horrible” responden unos niños a los que les pregunto qué recuerdan de Túpac Amaru. La placa debajo del monumento central de la plaza contiene imágenes. La secuencia termina con esta misma escena.

Los retratos

No hay una imagen “fiel” de Túpac Amaru II. Aunque se sabe de la existencia de retratos, estos han desaparecido⁵⁹. Por ello, durante el gobierno

⁵⁹ En base a una recopilación de descripciones del personaje, Walker lo describe de la siguiente manera: “(...) black velvet coat and knee-breeches, a ruffled shirt, a vest, linen, silk stockings, gold buckles at his knees and shoes, and Spanish beaver hat. His attire often

Revolucionario de las Fuerzas Armadas, se desarrolló un concurso de arte para dar imagen al héroe representativo del proceso. En las cuatro imágenes que quedaron finalistas (ver Anexo 1, imágenes f, g, h, i), se condensan varias de las características y tensiones que identificamos en los textos escolares (Lituma Agüero 2011).

En los libros analizados, la imagen del Túpac Amaru II aparece en forma de retrato, en evidencias de la producción popular de imágenes y en secuencias construidas que dan cuenta de su gesta heroica.

Como retrato, resalta un juego de variaciones. (i) El fenotipo y (ii) la vestimenta y los accesorios que la acompañan. En un caso, estas variaciones se dan en dos ediciones del mismo texto. Esto sucede con el libro de Telmo Salinas García, desarrollado hacia la década de 1970.



included more indigenous flourishes such as the uncu or tunic and a gold chain with the Inca sun. His hair cascaded down his back" (Fisher 1966 en Walker 2014: POS 123). "(...) abrigo negro de terciopelo y pantalones a la rodilla, camisa con volantes, chaleco de lino, medias de seda, hebillas doradas a la altura de sus rodillas y zapatos, y sombrero español de castor. Su atuendo incluía, frecuentemente, más adornos indígenas como el unco o túnica y una cadena de oro con el sol Inca. Su cabellera caía en forma de cascada sobre su espalda". (Traducción de Cynthia del Castillo).

Imagen N° 5. Telmo Salinas García. Historia del Perú. Emancipación y república (carátula 1972)

Imagen N° 6. Telmo Salinas García. Historia del Perú. Emancipación y república I (carátula 1979)

Así, en la primera imagen resaltan los rasgos andinos, nativos: nariz aguileña, cabello lacio, pómulos pronunciados. Luego, una camisa española con un detalle, un collar que remite a lo andino (p.e. en otras imágenes: la chakana, el poncho, una medalla con forma de sol).

El sombrero es un fuerte marcador de hispanidad. Controla o contiene el largo cabello del héroe que en la otra imagen aparece incluso adornado por una suerte de penacho.

El Túpac Amaru que usa sombrero tiene rasgos nativos o indígenas menos pronunciados. Nariz recta, pómulos salientes pero discretos, cabellera ondulada. La vestimenta y adornos también marcan la diferencia. Saco y una camisa blanca con pliegues sin adorno alguno. Entonces en la segunda imagen se resalta su carácter mestizo-hispano. Frente a esta variación, algunos docentes entrevistados indicaron preferir la imagen del héroe sin sombrero porque se muestra a Túpac Amaru II “más peruano”.

Yo he notado el sombrero. Yo recuerdo una vez que me quedé mirando por el sombrero porque es sinónimo de, es de español. Ver a Túpac Amaru con sombrero que es un personaje luchó por la libertad no me parece. Me gusta más de esta manera es más original. (docente mujer, secundaria, 45 años)

Indica una profesora también: “Acá parece una persona pudiente, aristocrática, de poder y esta es más de pueblo, de la comunidad, más entre ellos” (docente mujer, primaria, 35 años). Otro profesor señala: “Hay que ver acá el maquillaje que hace en la fotografía, viene un Túpac Amaru que es más colonialista y en esta otra es más indigenista y que sabemos nosotros que Túpac Amaru tiene sangre indígena. Se identifica más con la misma realidad que se está viviendo

de aquellos años” (docente varón, secundaria, 53 años). Asimismo, para una entrevistada, esta tensión se presenta en términos de arrepentimiento. Túpac Amaru II, en primer lugar, es próximo a españoles y criollos, luego se arrepiente y se aproxima más a los nativos:

Si bien es cierto yo entiendo que él se haya educado, era un cacique que terminó apoyando a los españoles y luego se da cuenta y se arrepiente y termina sublevándose. Yo entiendo que el haya querido educarse, formarse, superarse pero se equivocó no era el camino correcto. Me parece que hay traición a sus orígenes, a su origen andina, su forma de pensar, la idea de querer ser libre siempre. La verdad es que yo cuestiono esa parte, porque dió para los españoles si él ha sido criado desde niño en una cultura andina y de pronto era cacique porque se une a los españoles. (docente mujer, secundaria, 45 años)

En esta línea, para uno de los docentes entrevistados, la gesta del héroe tendrá que ver más con sus intereses de clase, de élite, que con aquello que otros docentes identifican, valores como la solidaridad o la justicia social:

Sabe que llevamos años en la conquista los españoles que estaban en dominio del Perú y saben que Túpac Amaru era un descendiente inca y también tenía sus comodidades, no estaba desamparado, tenía sus tierras y pertenecía a una élite, era respetado. Había un punto de vista con respecto a él de intereses, cuando tú chocas con algo que es tuyo sales a hablar. Creo que esa fue la reacción de José Gabriel ante intereses económicos ante los españoles y desarrolló que hubo ese enfrentamiento, chocaron contra sus intereses y se rebeló contra eso y tomar a ese español y asesinarlo y ese fue el punto de explosión y ya la historia lo dice el seguimiento que le hicieron hasta capturarlo y murió para que todos los observaran (docente, varón 31 años)

Volviendo al retrato: en un tipo de representación, se incluye el cuerpo del héroe, que regularmente va de la mano con alguna referencia al contexto. En los textos de Editorial Norma, los más recientes, la representación de Túpac Amaru es en plano tres cuartos y de semi perfil. El héroe aparece vestido a usanza española, sin sombrero. Resaltan en el rostro los pómulos salientes y la mirada dirigida al horizonte en el marco de un ceño fruncido. Ahora bien, en esta imagen, Túpac Amaru aparece con el puño izquierdo ajustado. La mano derecha tiene el dedo índice levantado. Parece a punto de dar una orden. La imagen representa una voluntad firme, construida sobre una rabia contenida.

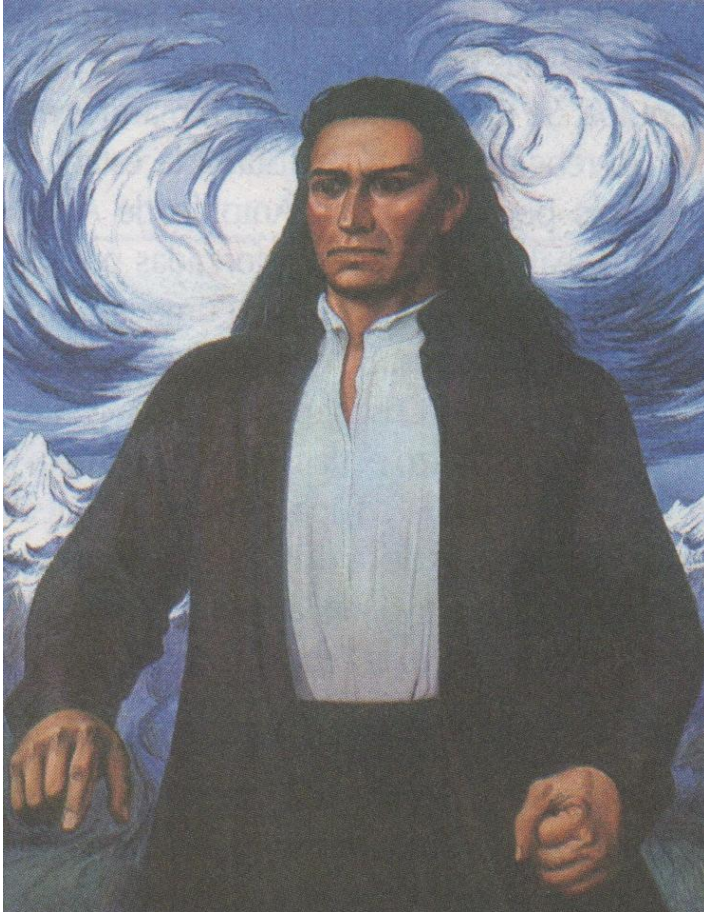


Imagen N° 7. Editorial Norma.
Enfoques 3. 2005. P. 217

Detrás de Túpac Amaru II, hacia el fondo, la cordillera de los Andes. Este elemento es también muy frecuente en sus representaciones. La cadena de montañas lo sitúa y lo vincula a la tierra, el territorio, la naturaleza y a una región “natural” particular del Perú: la sierra o región andina. Regularmente, en este tipo de imágenes, el cielo aparece también con bastante movimiento, picado. Esta característica apunta más allá de una rabia contenida. Apunta más bien a una violencia en ciernes, a la tempestad. La referencia al territorio es importante. Señala un docente que: “Túpac Amaru nos enseña a sentir nuestro patriotismo en este territorio” (docente, varón, 53 años)

En algunas láminas escolares, el busto de Túpac Amaru II aparece sobre un fondo rojo iluminado alrededor de la silueta de un personaje. El color

rojo evoca violencia. No se trata de un color cálido. El rojo es relacionado con la sangre (la vida), también con los movimientos de izquierda.



Imagen N° 8. *Túpac Amaru II*.
Serie Nuestros Héroes.
Láminas Huascarán (2012)



Imagen Nº 9. Túpac Amaru.
Etna Velarde. En Museo Arte
de la Universidad Nacional
Mayor de San Marcos (2012)

Analicemos según indicado en los párrafos anteriores. El héroe con el pelo suelto, ajustando los puños y los labios. Sobre traje occidental, cadena de oro con la imagen del sol. Sobre toda su vestimenta un poncho color marón que luce aterciopelado, como de fibra de camélido andino. Lo andino se impone renovando lo mestizo, entendido como puramente español. Velarde señala con respecto a este héroe que para ella era importante pintarlo demostrando fortaleza. Por eso el cuerpo ajustado, contenido. La imagen del héroe es imponente. Comenta una profesora:

Me hace recordar mucho las imágenes que venden en las librerías, muy esbeltas, muy esculturales como la mama Ocllo y esta imagen me parece así a pesar de la nariz aguileña que tiene y con la fuerza que se le ve en las manos, como que refuerzan su cólera. Ese detalle se ve como los nevados, como algo impotente que baja del cielo (...) Esto es lo que siempre he notado en los Túpac Amaru son las manos y haciendo una expresión como si va a agarrar algo, yo pienso por el ímpetu que ha tenido y la desesperación de querer logra la libertad, de expulsar a los españoles (docente mujer, secundaria, 45).

La gesta heroica

La gesta del héroe se desarrolla desde un temperamento particular. Aquí un punto importante. Hemos señalado: Túpac Amaru II contiene su rabia. Ajusta los puños, frunce el ceño. Ahora bien, junto con esto, en el texto de Salinas García se le califica como impetuoso arriesgado y valiente. Hay una relación entre su físico (el anclaje de la naturaleza) y su carácter. “Las versiones sobre su aspecto corporal lo describen como un personaje majestuoso, de regular estatura, grueso y bien proporcionado; de ojos negros, grandes y penetrantes; de nariz aguileña y mentón saliente, signo de tenacidad” (texto de Telmo Salinas García).

Túpac Amaru es descrito por Salinas como “un cacique justo y bondadoso, disitinguiéndose por el amparo que daba a sus indios, cuyos derechos defendía y cuyos agobiantes tributos a menudo el pagaba con su propio dinero” (Salinas 1975: 25). Busca la justicia y mejorar la vida de los nativos, de manera principal en relación con “la horrible mita de minas en la que morían miles de indígenas” (Salinas 1975: 26). Su “anhelo de justicia social fue el principal motor de sus actos” (Salinas 1975: 27).

En los textos analizados, se enfatiza en la continuidad del movimiento de Túpac Amaru con otros movimientos indígenas, campesinos, que van más allá de los movimientos en el futuro nacionales. En el caso de Pablo Macera, se trata de “la culminación de un proceso” de reclamos y movilizaciones indígenas y a la vez, y “se prolonga” en otros movimientos como el de Diego Túpac Amaru (Macera, p. 131).

La rebelión tiene proporciones regionales. Un docente señala: “Atahualpa había perdido y Túpac Amaru se enfrentaba a situaciones más complejas, no solo de América sino del Perú” (docente varón, secundaria, 40 años). En términos de imágenes, esto aparece claramente en el texto de Pablo Macera. En el se recoge representaciones de arte popular sobre el héroe, que se pierde entre otros personajes que conforman la escena de sus hazañas. Se trata de dar cuenta de él a través de la producción de memoria popular.

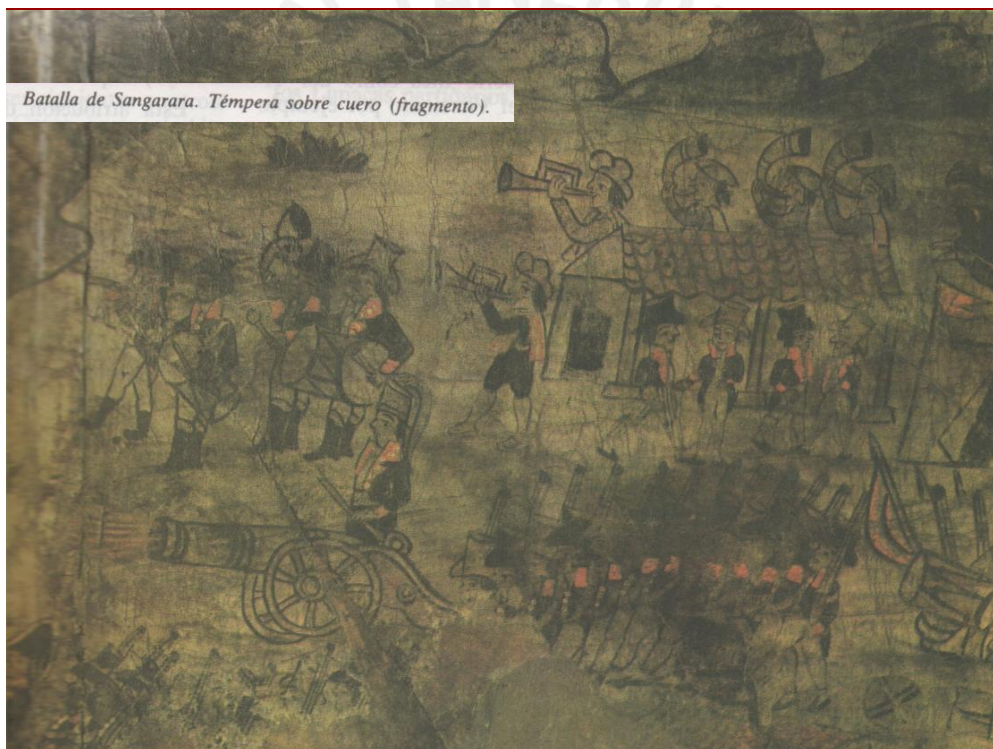


Imagen N° 11. Pablo Macera (1990: 25)

Solo en los textos de Salinas García, en los que los héroes ocupan un mayor espacio, aparecen las secuencias de imágenes en las que se narra la gesta heroica de nuestros personajes. Esta forma de representar al héroe sigue en circulación en distintos soportes como afiches y láminas escolares, tales como las láminas Huascarán (Guerrero 2012).

La primera imagen de la secuencia corresponde al busto de Túpac Amaru II. Ocupa una página completa.

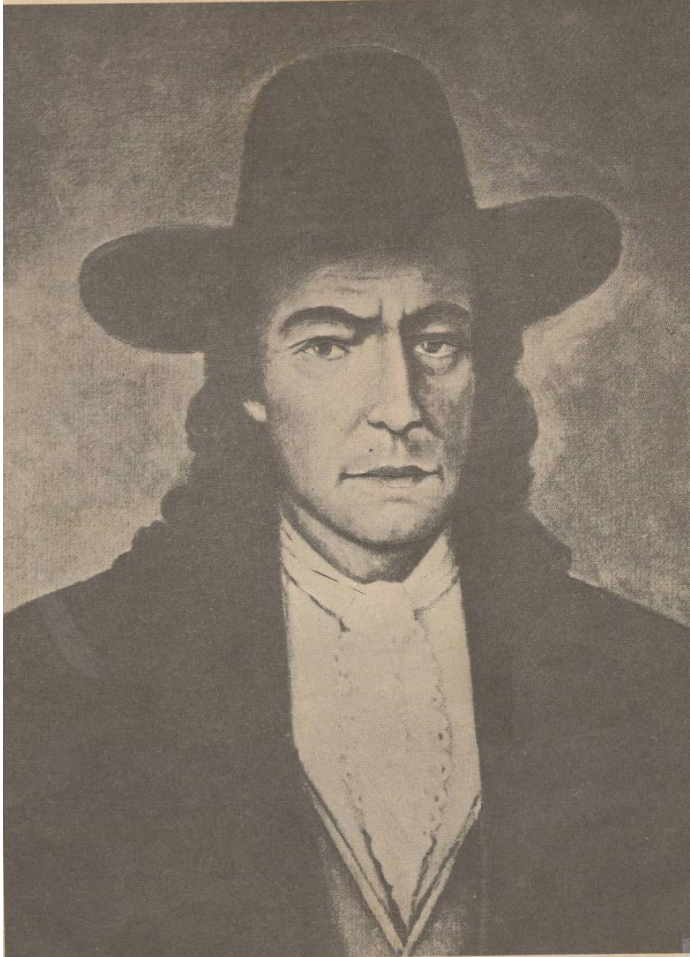


Imagen N° 11. Telmo Salinas García. Historia del Perú. Emancipación y república (p. 25 – 1975)

El personaje aparece vestido con una suerte de camisa blanca y un saco gris. La camisa tiene muchos pliegues y contraste de luz. No es lisa sino más bien abigarrada. Usa también sombrero negro. Tiene el cabello largo. Es de color negro y tiene ligeras ondas. Parece liso, bien peinado y controlado por el sombrero. Se trata entonces de una imagen que muestra una suerte de conflicto. Detrás de la ropa formal un gesto de tensión.

En la segunda imagen, en la que ya se narran acciones, Túpac Amaru aparece en primer plano mirando hacia seis personas que aparecen en un segundo. El héroe empuña un arma de fuego que atraviesa la escena. Todos los otros son varones. Dos de ellos levantan un brazo ajustando el puño⁶⁰.



Imagen Nº 12. Telmo Salinas García. Historia del Perú. Emancipación y República. (P. 24)

La vestimenta del grupo es occidental y andina. Se trataría entonces de campesinos. Las expresiones son tensas. Los tres personajes del aparecen además de Túpac Amaru tienen la boca abierta. En un tercer plano aparecen sombras negras. Seres humanos despersonalizados. Muchedumbre o turba. Hacia el fondo una casa con techo a dos aguas y madera, típicas de los andes, donde llueve. Tres árboles largos se levantan hacia un cielo ondeado, violento.

⁶⁰ En las últimas elecciones Municipales en la ciudad de Lima. Un medio de prensa resaltó este gesto en una fotografía que publicó de la candidata al sillón municipal identificada con el espectro político de izquierda. El diario denunciaba que este gesto era un típico “saludo marxista”. En la carátula del diario, junto a la imagen de Susana Villarán, la imagen de Fidel Castro, en ese momento Presidente de Cuba; la de Abimael Guzmán, líder preso del PCP – SL; la de Hugo Chávez, en ese momento Presidente de Venezuela y Evo Morales, Presidente de Bolivia. Diario Correo. 1° de setiembre de 2010.

En esta imagen Túpac Amaru II, entonces, empieza a desplegarse la rabia contenida en el busto. La siguiente imagen es mucho más violenta. El personaje lidera un grupo de gente muy grande, que se va difuminando en la medida en que se aproxima a unos cerros en cadena —la cordillera de los andes—, en los que se pierde, cuya humanidad esta ensombrecida y desdibujada por la rabia de la que forma parte.

La idea de Túpac Amaru II como un personaje que azuza a la población aparece en otras imágenes. Hay en ellas similitudes y diferencias. El rostro expresando rabia, la boca abierta, el brazo levantado portando un arma —ya sea una espada o un fusil—, son recurrentes. La transmisión de la ira se representa de diferentes maneras. La masa hecha sombras, los puños y las bocas abiertas, gritando. Rostros enrojecidos. Nuevamente, cuerpos con armas en alto.

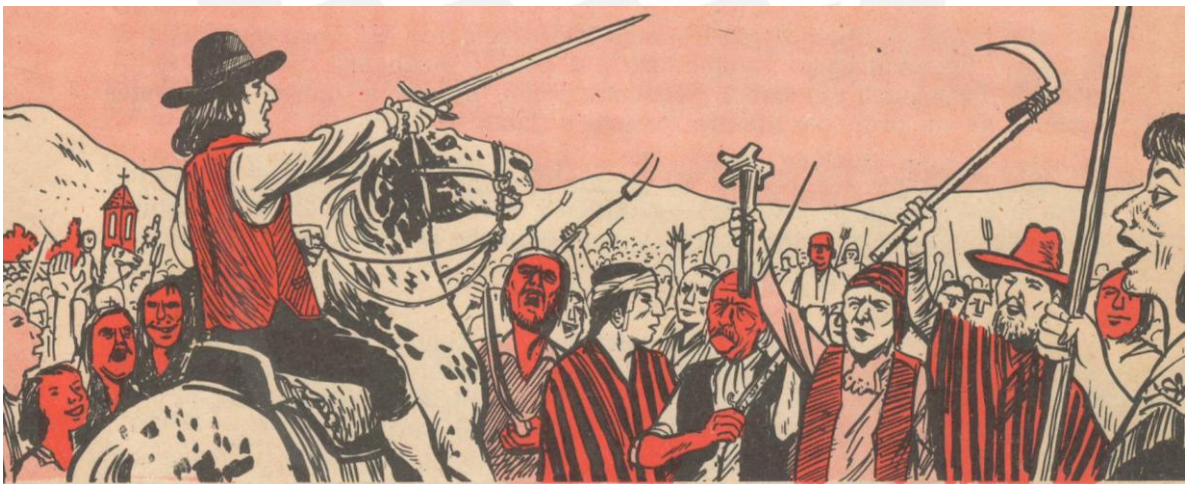


Imagen N° 13. Telmo Salinas García. Historia del Perú. Emancipación y República. (P. 27.)

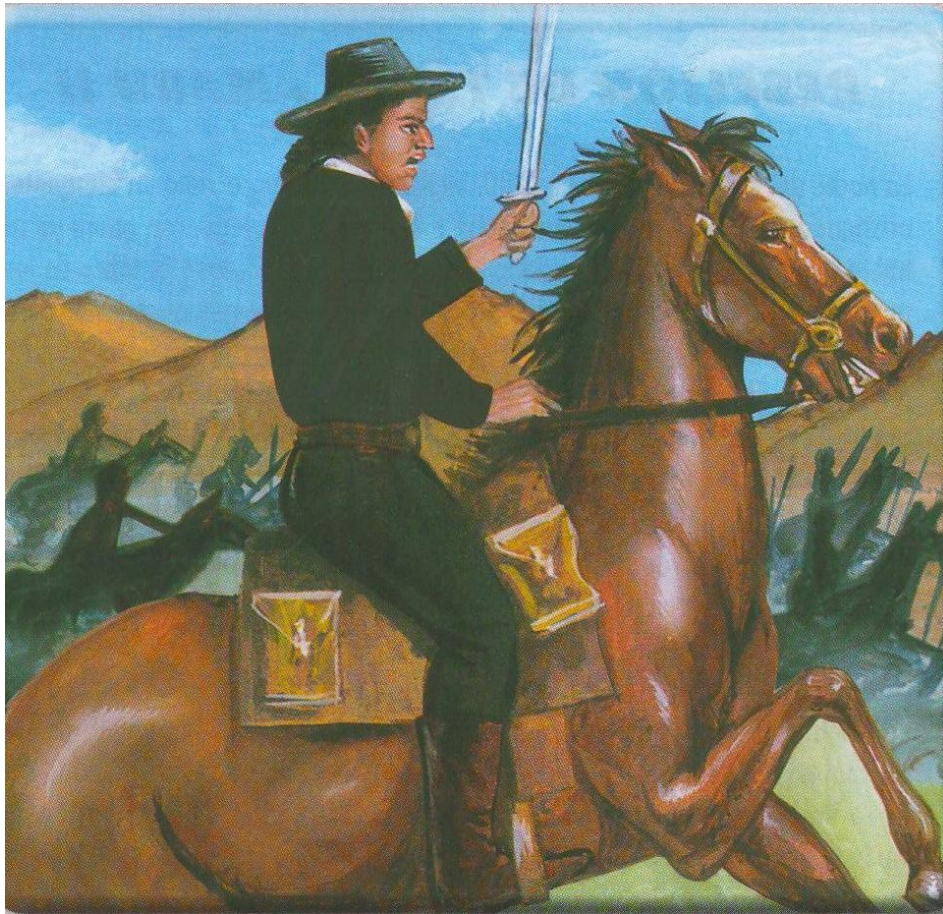


Imagen N° 14. Láminas Huascarán. Túpac Amaru II (fragmento)

Cecilia Méndez ha indicado como desde épocas muy cercanas a la revolución del héroe, las élites coloniales temen las acciones de Túpac Amaru II y todo aquello que puedan asociar con ellas. Para una docente, pensando en la actualidad del héroe: “Yo creo que su lugar de referencia de Túpac Amaru sería el campo y estarían liderando algún grupo subversivo de la región andina”, “Puede ser que en esta edición el país estaba más convulsionado y el autor podría ser que quiso representarlo en diferentes formas” (docente varón, secundaria, 40 años)⁶¹.

⁶¹ Maria Eugenia Ulfe ha registrado una imagen hecha por un miembro del PCP – SL que se asemejan mucho a algunas representaciones de Túpac Amaru II consignadas en este estudio (ver anexo 1, imagen j).

La heroicidad de Túpac Amaru se relaciona estrechamente con su búsqueda y horizonte: la justicia social. En ese sentido, pelea en favor de los más vulnerables, los dominados. En las imágenes: campesinos de distinto tipo siguen al héroe. Algunos docentes destacan: la valentía y el arrojo, “Rebelarse contra la situación que ví en el momento y la unión familiar, eso sería” (docente varón, secundaria, 40 años). Varios docentes resaltan su carácter de revolucionario:

[Túpac Amaru era] una persona que remeció el régimen colonial es un peruano que reaccionó frente a la humillación frente al maltrato pero a la vez es el símbolo de este proceso de emancipación en nuestro país indudablemente para nosotros tenemos que tener en cuenta que si ese personaje hubiera logrado consolidar este proceso de emancipación tal vez otra hubiera sido la historia de nuestro país hoy en día hubiésemos estado hablando en otro contexto o con otros valores pero lastimosamente no logro consolidarse este proceso revolucionario pero lo más importante es que este personaje remeció el orden el sistema político de ese entonces (docente, varón, grupo focal N°1).

A Túpac Amaru se le estudia como un revolucionario y abiertamente se decía era un revolucionario por tal motivo , defendió a los indígenas y se aclaraba que en si no defendía a los indígenas sino que fue tocado económicamente por los españoles y fue líder adelante y se aprovecho de esa oportunidad y si entramos a la historia que hace Pablo Macera pero él sigue manteniendo la raíz de la enseñanza antigua, él sigue enfocando a Túpac Amaru como un revolucionario y defensor de los indígenas (docente secundaria, varón, 53 años)

No obstante, el mismo docente identifica que este enfoque ha cambiado:

En este enfoque ya la cosa cambia, empiezan a sacar extractos de contenidos de Túpac Amaru, eso no me gusta, esto me gusta entonces y ya se van empobreciendo la historia para unos pero para el otro grupo se va enriqueciendo porque si nosotros nos recordamos Túpac Amaru tiempo después de la proclamación de la independencia recién fue considerado como un héroe. Hay un sesgo. (docente varón, 53 años)

La imagen de Túpac Amaru como defensor de los indígenas en la colonia es muy fuerte. No obstante, se identifican también otros discursos que enfatizan en sus intereses económicos como causa de la rebelión:

En Túpac Amaru habría que destacar de acuerdo a la historia que he leído en la educación superior, el hecho de conmoverse por el abuso que había contra los indígenas por parte de los españoles. Me da la impresión que fue un ser

humano con una sensibilidad humana y por otro lado, la historia dice que no lo hizo por el aspecto humano mas lo hizo por el aspecto económico porque el era comerciante y los españoles eran un obstáculo para su comercio (docente, mujer, 32 años)

Imagen final. El martirio. Textos y láminas escolares enfatizan mucho en la forma en que muere. Se le nombra como mártir. Una imagen muy recurrente, que cierra la secuencia es su descuartizamiento. “Túpac Amaru (...) es cogido y asesinado y si todos los peruanos tuviéramos esa capacidad, usted cree que estaríamos en estas mismas condiciones o hubiéramos cambiado” (docente varón, secundaria, 53 años). La muerte del héroe se constituye en una imagen independiente, de la secuencia, tiene mucha fuerza: “(...) a ellos [los estudiantes] lo que más les interesa que haya muerto descuartizado, hasta apretar los ojos pero nada mas de repente porque es un personaje muy lejano, lo estudian como cualquier personaje de estudio” (docente mujer, secundaria, 45 años).

En el texto de Pablo Macera, esta escena tiene un texto aparte, en donde se copia “el relato de un testigo presencial”. Describe así la escena:

Cerró la función el rebelde José Gabriel, a quien se le sacó a media plaza; allí le cortó la lengua el verdugo y despojado de los grillos y las esposas lo pusieron en el suelo; atáronle a las manos y pies cuatro lazos, y asidos estos a la sincha de cuatro caballos, tiraban cuatro mestizos a cuatro distintas partes: espectáculo que jamás se había visto en esa ciudad. No se si porque los caballos no fueren muy fuertes o el indio más bien fuese de fierro, no pudieron absolutamente dividirlo, después de un largo rato lo tuvieron tironeando, de modo que lo tenían en el aire, en un estado que parecía una araña (...) mandándole que le cortase el verdugo la cabeza, como se ejecutó. Después se condujo el cuerpo debajo de la horca, donde se le sacaron los brazos y los

pies. Esto mismo se ejecutó con la mujer, y a los demás se les sacaron la cabeza para dirigirlas a distintos pueblos” (Macera, p.134).

Una lectura posible: el castigo. Una segunda posible: el martirio que precede a la resurrección. Para una profesora sus estudiantes valoran más a Túpac Amaru II que a Grau porque: “Como la situación ha surgido, parece que lo hayan descuartizado, valoran más el sacrificio. Yo pienso que se identificarían más con Túpac Amaru” (docente mujer, primaria, 35 años).

En esta última imagen al centro y en primer plano Túpac Amaru II suspendido y tirado por cuerdas atadas a sus cuatro extremidades y dos caballos. El movimiento está indicado por nubes de polvo, que muestran el trabajo de los animales. El cuerpo del héroe aparece fornido y en tensión, se muestra entonces resistencia, fortaleza. No se ve le ve el rostro ¿No hay sufrimiento?

En el fondo aparecen nuevamente cadenas de montañas y casas con techo a dos aguas, una con un arco de piedra, otra con un balcón. Hacia el fondo, cerca a las construcciones, muchas personas sin rostro o rasgos característicos. Algunos sombreados de rojo. Llevan sombreros, algunos ponchos.

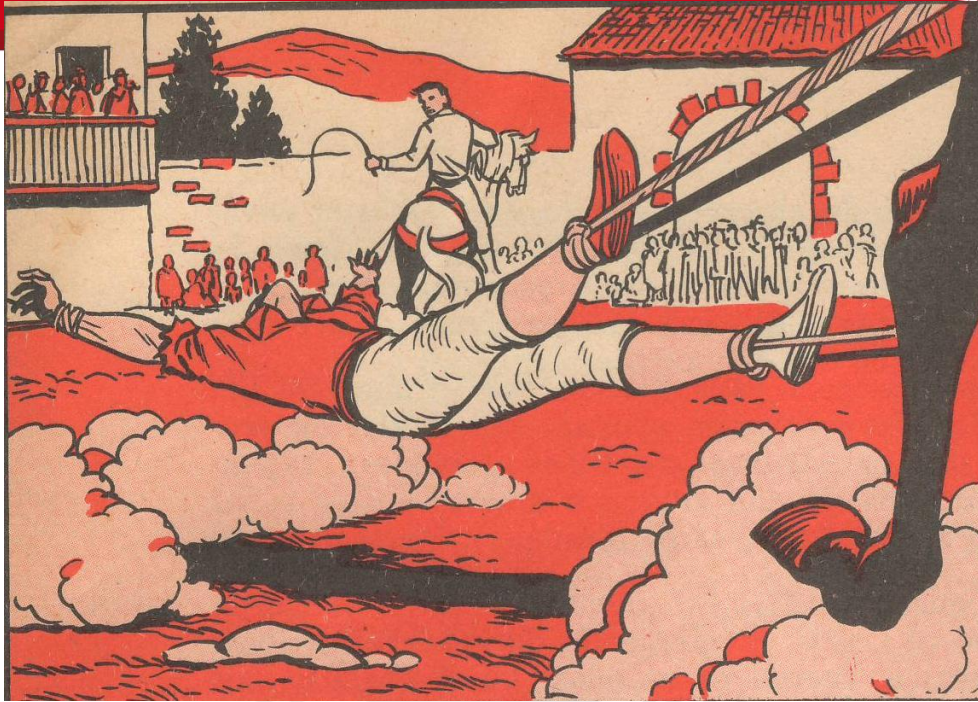


Imagen Nº 15. Telmo Salinas García. Historia del Perú. Emancipación y República. (P. 27.)

La revolución de Túpac Amaru continúa más allá de su muerte. “La captura y posteriormente la muerte de José Gabriel no significó el término de la revolución” (Salinas, p.30).

El arquetipo: el héroe rebelde – revolucionario

El héroe rebelde – revolucionario es un héroe trágico. Se enfrenta a una situación en su contra que termina vencéndolo, aunque pelea con coraje y determinación. El héroe rebelde – revolucionario es un héroe divino, pues tiene una cualidad sobre humana, trascender la muerte.

El héroe rebelde – revolucionario es andino. Está vinculado con el mundo indígena, con el pasado Incaico; no obstante, maneja recursos y herramientas vinculadas con el mundo criollo. Esto genera una tensión.

El héroe rebelde – revolucionario busca la liberación del oprimido. Genera tensión entre la población, pues la divide. Se trata de un conflicto que

opone a los antes miembros de una comunidad organizada, aunque de manera desigual e injusta. Por ello el héroe rebelde – revolucionario es peligroso.

El héroe rebelde – revolucionario es violento. Despliega la violencia y la azuza en aquellos a quienes defiende.

El héro rebelde – revolucionario resiste los embates de sus oponentes. A pesar de sus intentos, no pueden destruirlo. Ello no obstante, finalmente sea derrotado y castigado. En esta línea, su muerte es violenta y dolorosa.

Capítulo quinto: Las imágenes de Miguel Grau

Caballero de los Mares, / Caballero de los Sueños,
/ así en la guerra, como en el cielo: / Don Miguel
Grau, Gran Caballero. (Calvo en Martínez 1986:
101)

Fue marino porque así lo quiso el mar, / su palabra
era firme como una lanza, / blanca y directa como
una espada; / hacía siempre lo que había que
hacer, / cumplía órdenes a fuer de gran señor sin
discutirlas nunca; / sabía apreciar al enemigo,
admiraba el valor en cualquier parte, / recogía a
los náufragos, saludaba a los vencidos, / se
conmovía de puro hombre por los otros, / era
severo y dulce con los suyos, / iba a la guerra
como a un baile con la muerte. (Ríos en Elmore
1979: 117)

VI

Sábado 4:00 p.m. Me encuentro en el parque Grau, en el distrito de Miraflores; puntualmente en el malecón. Todo luce muy tranquilo. No hay mucha gente en el lugar. Algunas personas pasan por ahí. Bicicletas, gente haciendo *footing*. La imagen del héroe mira hacia el mar. Está ubicada sobre una plataforma de cemento, llana. Las bancas para que la gente se siente están un poco alejadas, mirando hacia el malecón.

Identifico a una vendedora ambulante. Se acerca sigilosa. Me ofrece en voz baja: “cigarros, galletas chicles”. A unos 20 metros de nosotros un efectivo de serenazgo nos mira con recelo. La vendedora, rápidamente, guarda la

cajetilla de chicles que agitaba mientras me ofrecía sus productos. Se aleja rápidamente.

Los retratos

A diferencia del caso de Túpac Amaru II, si existe registro de la imagen “original” de Miguel Grau: fotografías. En parte por ello su representación es bastante más estable. No obstante, debemos tomar en cuenta que este héroe nacional tiene detrás de sí a una institución oficial, que la organiza, sedimenta: la Marina de Guerra del Perú.

Si bien un tipo de imagen de Miguel Grau es la que se reproduce, existen muchas más. En una de las biografías del héroe, escrita por un marino e historiador (Ortíz 2003), aparecen fotos del Grau en distintas edades y en distintas actitudes, incluso posando con uno de sus hijos. Todas forman parte del archivo del Instituto de Estudios Histórico – Marítimos del Perú.

Dos de las siguientes imágenes son las más populares. Son reproducidas y modificadas en distintos materiales escolares. La primera, de izquierda a derecha es, según Babilonia (2010), la más conocida y reproducida del héroe. La segunda va en esta línea. Por otro lado, la tercera y la cuarta, son dos imágenes que no han tenido éxito en términos de cantidad de reproducciones: Grau vestido de civil y Grau sonriente, en compañía de su primer hijo.

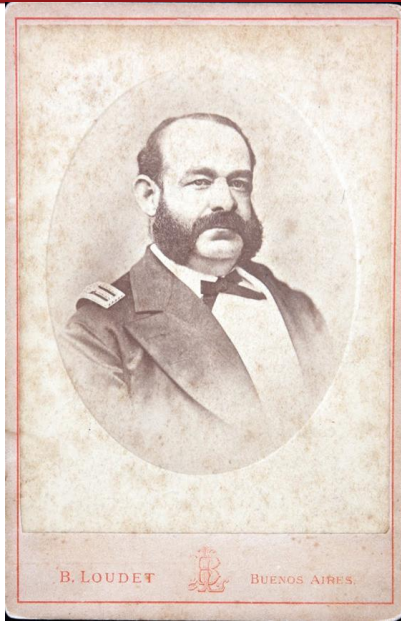


Imagen N° 16. Fotografía de Miguel Grau tomada en 1876 por el estudio argentino Loudet (Babilonia 2010)



Imagen N° 17. Grau hacia 1867. En Ortiz (2003)



Imagen N° 18. Grau con su primogénito, Enrique. Instituto de Estudios Histórico – Marítimos del Perú. En Ortiz (2003)

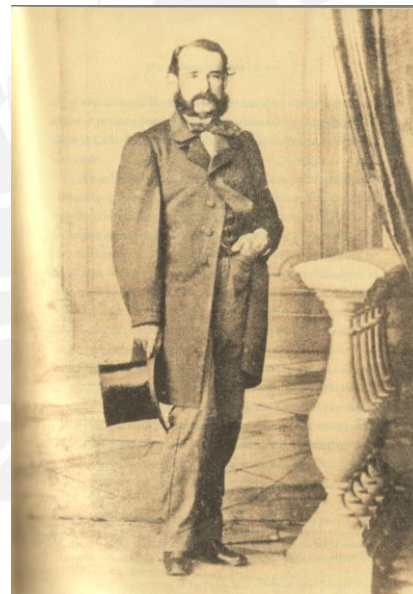


Imagen N° 19. Grau de civil. Instituto de Estudios Histórico – Marítimos del Perú. En Ortiz (2003)

En los textos, Grau no aparece vinculado a un movimiento o gesta que lo precede o sucede. Pesa mucho como individuo. Resalta su carácter *sui generis*. El héroe es más bien quién dirige, encabeza, guía, renueva. Para

algunos docentes entrevistados, lo que caracteriza a este héroe es su posición social. Frente a Túpac Amaru II:

(...) yo lo veo más arriba a Miguel Grau y a Túpac Amaru más abajo, más aristocrático a Miguel Grau, más noble, con más elegancia para actuar. Parece que estuviera en otra posición económica, un estatus social más alto, tiene su lado noble y ha dejado salir su patriotismo, su deseo de luchar por el Perú pero es otro tipo de héroe y Túpac Amaru de otro estatus social, eso es como yo lo veo (docente mujer, secundaria, 45 años).

Al igual que en el caso de Túpac Amaru II, en los textos en los que las imágenes representan una narración, esta se inicia con un retrato del héroe. Se trata de fotografías. En los textos de Telmo Salinas aparece un busto que ocupa una página completa. Esta imagen aparece también en las clásicas láminas Huascarán, así como de otras editoriales.

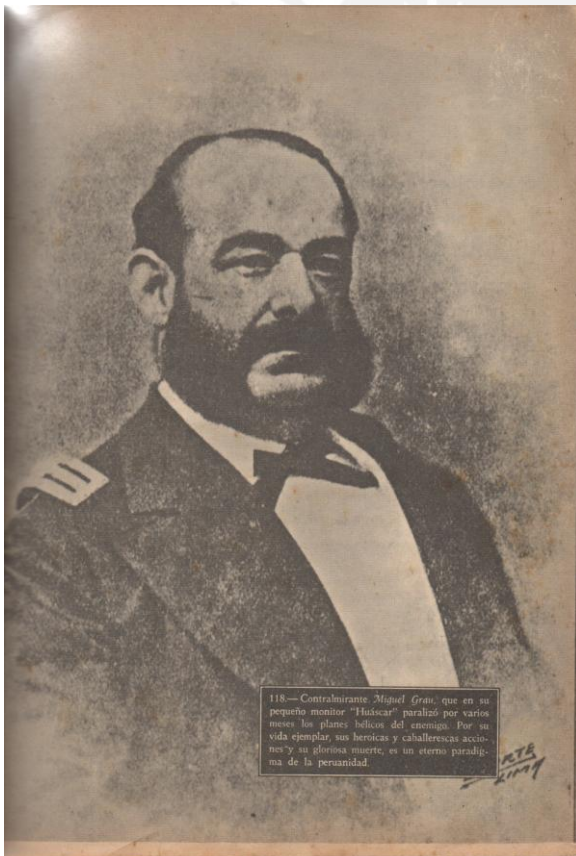


Imagen N° 20. Telmo Salinas García. Historia del Perú. Emancipación y República.

Los retratos que circulan lo muestran siempre pulcro. No han trascendido aquellos en donde resaltan el pelo ondulado o la barba crecida. En algunos casos, además del pelo alaciado, incluso la nariz aparece perfilada, los labios

también más delgados. Lo que aparece en Túpac Amaru como tensión, en Grau aparece de manera más afirmativa. Se le blanquea. Para Gonzalo Portocarrero, esto proceso es similar al que se ha producido en relación con la imagen de Ricardo Palma⁶². En las láminas Huascarán, incluso, el rostro, es de color rosado, muy liso, parece de porcelana.

Encontramos en el retrato del héroe muchos elementos figurativos que ennoblecen al personaje. Grau está delante de un fondo oscuro (en las láminas Huascarán aparece el amarillo, un color cálido en relación al rojo – violento de Túpac Amaru II) que aparece iluminado por una suerte de aura que rodea al héroe. El pelo y la barba están perfectamente cuidados y en su lugar. La mirada del héroe es adusta, calma. No se trata de la mirada fiera de un guerrero. Transmite paz. Es incluso amable. Se dirige también al horizonte. El gesto del personaje entonces está incólume, es perfecto.

El héroe aparece siempre controlado. El cuerpo siempre firme, a la vez relajado. Las imágenes de Grau no suelen expresar emociones. En este sentido, no es que no haya otras fotos, lo hemos señalado ya: existe, por ejemplo, una imagen del héroe sonriente con uno de sus hijos que ha circulado muy poco.

Grau aparece vestido con un saco y corbata de lazo negros. Usa también una camisa blanca. Nuevamente, la camisa es lisa, tan lisa que no tiene botones, pliegues. Es un blanco radicalmente limpio. Lleva también sobre los hombros dos galones dorados con mucho relieve. Los galones son distinciones, indican jerarquía, un mérito que se resalta. Señala una docente que la representación hace alusión a “un aristocrático de mucho porte, siempre

⁶² Conversación personal. Marzo de 2013.

con la cabeza erguida, muy elegante. La fotografía es típica de un aristocrático y las fotos con su esposa también (...)” (docente, mujer, secundaria, 45 años).



Imagen N° 21. Miguel Grau. Láminas Huascarán. Serie Nuestros héroes 2012 (fragmento)

Imagen N° 22. Etna Velarde. Miguel Grau Seminario. 2000. Óleo sobre tela 79.5 x 60 cm. Colección del Centro de Estudios Históricos Militares. Exposición “breve pintura de la historia.

Tenemos también retratos de nuestro héroe de cuerpo completo. En el caso de Norma la primera imagen está compuesta, hacia la izquierda una pintura del monitor Huáscar, en un mar picado, hundiéndose. La bandera del Perú aparece detrás de en la torre de mando. Hacia la derecha una fotografía de Miguel Grau junto a tres marinos más. Se trata del matrimonio del héroe. Los otros marinos son sus testigos. Esta fotografía forma parte también del archivo del Centro de Estudios Histórico – marítimos del Perú (Ortiz 2003).

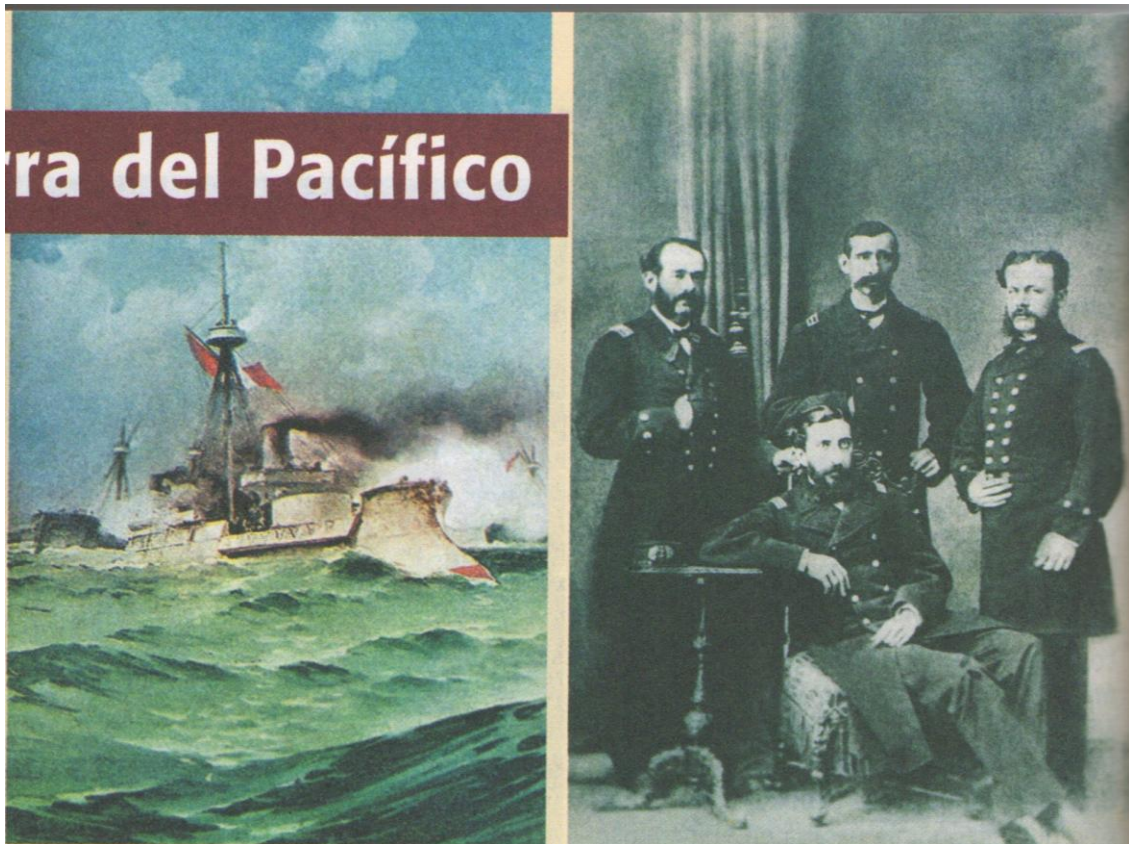


Imagen N° 23. Etna Velarde. Miguel Grau Seminario. 2000. Óleo sobre tela 79.5 x 60 cm. Colección del Centro de Estudios Históricos Militares. Exposición "breve pintura de la historia."

En la foto, destaca el uniforme. Es de gala, por lo que se muestra perfecto. Es una foto posada. Grau, aparece con pose napoleónica. Los militares miran hacia el horizonte. Ahora bien, el uniforme es de la Marina, adscripción que se enfatiza con la imagen que la precede. Se trata del Huáscar.

Aquí es importante notar, siguiendo a Lurdes Hurtado (2006), que dentro de las Fuerzas Armadas, la Marina de Guerra es una institución de élite. Ello en relación con otras fuerzas armadas, como el ejército, arma más abierta a procesos de integración social como la cholificación.

La gesta heroica

Luego de la imagen del héroe, nuevamente sus acciones, hazañas. La relación Grau – el monitor Huáscar es estrecha en la imagen de Norma y aparece también en otros materiales escolares como los textos de Salinas García y las láminas Huascarán y otras. La imagen del héroe se intercambian con la del barco, que adquiere personalidad. Se produce un deslizamiento. Grau es el Monitor Huáscar, que no sangra, aunque, en algunas imágenes, parece tener voluntad. En la imagen de la derecha dice la leyenda: “El ‘Huáscar’ avanzó y con su espolón hundió a la ‘Esmeralda’” (p. 240). El héroe, personificado en el Monitor, se dirige a su inmolación.

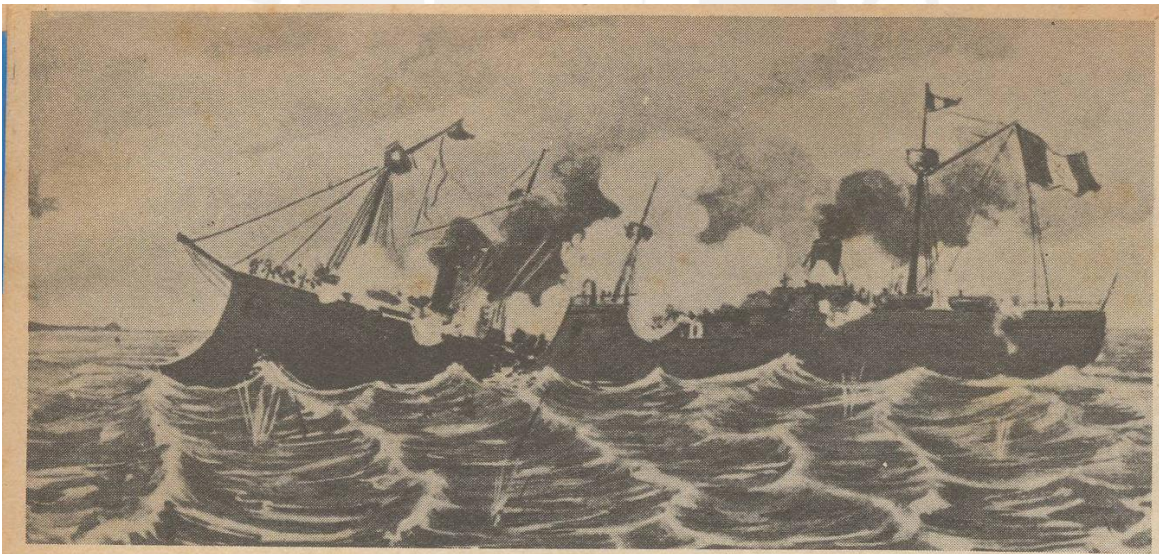


Imagen N° 25. Telmo Salinas García. Historia del Perú. Emancipación y República. P. 240.

Ya en batalla, el Huáscar no ataca, se defiende. El héroe, entonces, no toma la iniciativa en un acto bélico. Solo responde.

En este sentido, Grau no suele ser representado en combate. No obstante encontramos una caricatura en uno de los textos escolares donde

aparece este héroe dirigiendo a sus subalternos en el monitor. Es una imagen que resulta muy extraña dentro del archivo construido para este estudio.



Imagen N° 25. Telmo Salinas García. P. 241.

Sus acciones son calificadas como caballerescas. Adicionalmente, caracterizan al héroe la audacia, el valor y la habilidad, desarrollada a partir de su cosmopolitismo. Es hombre de ciencia y cultura. Por su habilidad y audacia pone en jaque al ejército chileno. “Limpio y noble en la lucha, generoso con los vencidos” (Libro de texto de Telmo Salinas). En este punto, durante el combate, muestra su caballerosidad. La escena del cuidado hacia *Prat* es repetida y recordada. Una profesora identifica algunos valores: honestidad, sencillez, patriotismo y añade: “el apelativo de Caballero de los Mares y no lo dan los peruanos sin el enemigo” (docente mujer, primaria, 35 años), “los estudiantes no tanto conocen a Miguel Grau por la batalla de Arica sino porque devolvió a la esposa al que enfrenta muerte y devuelve todas las pertenencias casi como una disculpa a la esposa. Los chilenos lo reconocen por esa actitud” (docente varón, secundaria, 40 años). Indica otro docente:

El tiene un gran don, un gran valor y que no lo vamos a tener y como cuenta la historia cuando se enfrenta a los chilenos y derriba sus embarcaciones y veía que se estaban ahogando, estaban heridos, él los levantaba, los curaba, les daba alimentación y los devolvía. Un chileno que haga algo como eso, no lo hacen. Esa es una esencia propia del don porque si nosotros nos vamos a la guerra y vemos que un chileno está herido no lo vamos a auxiliar, todo lo contrario. (docente, varón, secundaria, 53 años)

En Miguel Grau yo siempre he visto el respeto, como actuaba con los chilenos que se caían, lo que le mandaba a las viudas, muy caballeroso, muy elegante y también veo el patriotismo en todo momento. (docente mujer, secundaria, 45 años)

Esto se relaciona con un carácter descrito como noble eun uno de los textos escolares: “En gesto generoso y humanitario, muy propio de su noble carácter, Grau mandó recoger a los náufragos del buque enemigo” (Salinas, p. 240).

Finalmente, su derrota es gloriosa y nunca se muestra visualmente. La secuencia de imágenes siempre termina con el héroe o sus atributos —en este caso el Huáscar— reconstruidos. Un monumento desde un contrapicado muestra el cielo despejado. El monitor reconstruido es pieza de museo.

Esto sucede también con el texto de Salinas García. La última imagen que aparece en el capítulo sobre la guerra con Chile es la del Huáscar como botín de guerra. Luce, a diferencia de las representaciones del combate, liso, reparado, como si no hubiera participado en el combate. El monitor, al igual que Grau, no cambia a pesar de la guerra e incluso la derrota.

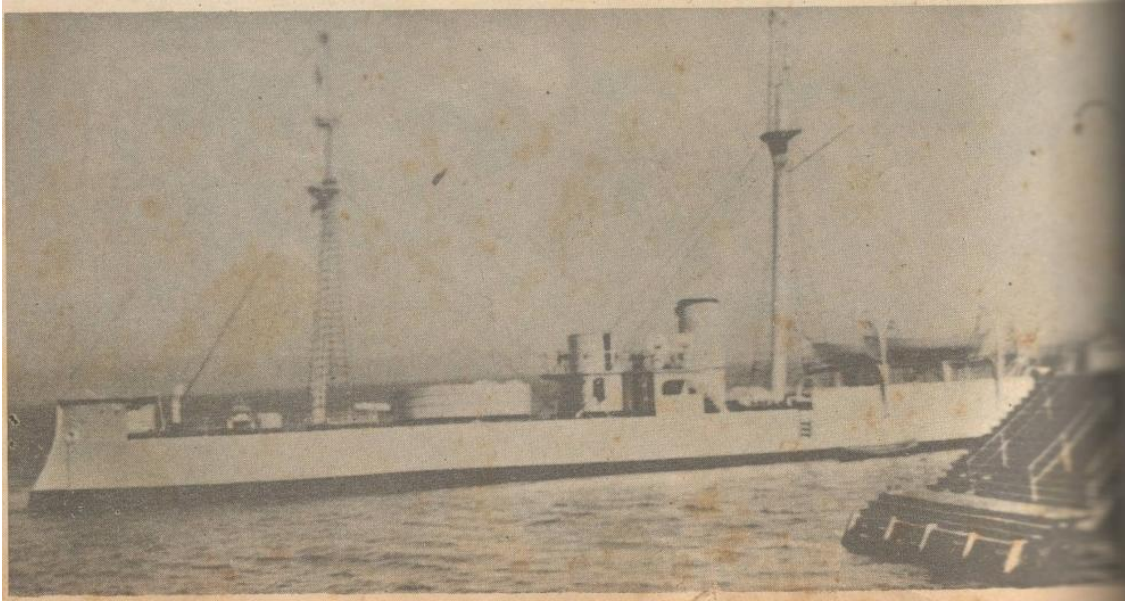


Imagen N° 27. Telmo Salinas García. P. 242

El arquetipo: el héroe caballero

El héroe caballero es un héroe trágico. Busca enfrentarse a una situación adversa, que enfrenta de manera digna. Es también un héroe romántico, pues esto se basa en una virtud y una disciplina particulares.

El héroe caballero es un héroe de costa, aunque tiene una proyección nacional. Es de origen acomodado, casi aristocrático. El héroe caballero es blanco.

El héroe caballero ha tenido educación formal. Se caracteriza por su inteligencia y ser hombre de mundo.

El héroe caballero contiene sus emociones. Siempre está calmado. Por ello, en el conflicto, no ataca, sino se defiende y es raramente representado en combate.

El héroe caballero es generoso con sus enemigos. El héroe caballero es buen esposo, buen padre.

El héroe caballero es militar. El héroe caballero pierde la guerra. El héroe caballero es un héroe de verdad.

Conclusiones

Es que esto es interno, es nuestra realidad. Todo el mundo lo va a valorar porque defendió nuestra patria, pero este defiende al pueblo. Uno defendió al Estado y el otro al pueblo. (docente, varón, secundaria, 53 años)

Yo pensaba en algún momento que Túpac Amaru es para la región andina como Miguel Grau es para la costa; y acá si bien es cierto se estudia a los dos como que cada uno tiene su población. (docente, mujer, secundaria, 45 años)

Las imágenes de Túpac Amaru y Miguel Grau son reproducidas de manera recurrente en distintos campos y soportes desde hace por lo menos medio siglo, tal como sucede los textos escolares consignados en este estudio.

Como personajes, los héroes son una vía de acceso a las formas en las que las distintas sociedades se miran así mismas y se constituyen como comunidades. En esta línea, los héroes nacionales nos permiten acercarnos a la nación, entendida como un proyecto político desarrollado, entre otros actores por el Estado; en este caso, a través de la escuela pública.

Distintos héroes, con sus distintas características, pueden tener mayor o menor legitimidad en relación con el proyecto de nación que encarnan. Esto también incide las formas en que las representaciones de estos mismos héroes

pueden variar. En este sentido, las imágenes de nuestros héroes, así como la nación, no son estáticas. Ellas varían en relación con el trabajo de distintos actores, entre los que destacamos el Estado y los profesores de escuelas públicas. Ello en diálogo con algunos actores importantes en su producción y significación, especialmente en docentes de escuelas públicas.

No obstante, es posible identificar también ejes de continuidad que he tratado de interpretar en relación con otros estudios sobre la nación, los proyectos educativos y la escuela pública.

En líneas generales nuestros héroes han perdido espacio en el currículo y en los textos escolares. No obstante las imágenes escolares de los héroes persisten, siguen en circulación a través de láminas, decoraciones, representaciones. Otras imágenes de personajes muy actuales pueden ser analizadas también a través de la idea del héroe.

La imagen de Túpac Amaru es bastante más heterogénea que la de Miguel Grau. Sus variaciones tienen que ver más con la forma en la que se le representa que con su gesta heroica (las acciones que realiza en la representación). Resalta la tensión indio – mestizo.

Analizados como arquetipos culturales, nuestros héroes representan a: (1) el rebelde - revolucionario y (2) el caballero. En este sentido, los valores asociados con la imagen de Grau, condensados en la idea de caballeridad, son aceptados por los actores que las producen, habiendo cierto consenso; los valores asociados con Túpac Amaru II, vinculados con la rebeldía, no. Esto se traduce en las imágenes y en los momentos importantes de la vida de los héroes que son representados en ellas.

Entendidas como arquetipos de masculinidad, la imagen de nuestros héroes privilegian diferentes dimensiones: Túpac Amaru II privilegia la virilidad, Miguel Grau la hombría. En esta línea, la gesta heroica del primer héroe no se ha consolidado en las imágenes analizadas.

Hasta el momento, podemos dar cuenta de una tensión entre lo oficial (la imagen de Miguel Grau es sostenida, nadie la cuestiona) y la vida de los docentes, quienes se identifican más con Túpac Amaru II. Entonces, el conflicto por la representación de la nación es evidente. Se trata de dos modelos de héroe diferentes con diferentes grados de legitimidad desde el espacio oficial y desde actores muy importantes en su producción: los docentes.

En el Perú, la nación está aún en construcción. Un paso más: se experimenta como una batalla, una gesta heroica que aun no llega a su fin; y que ha costado ya varios miles de muertos. Tal vez por ello la recurrencia de los héroes. Esos personajes que luchan hasta la muerte por algo que nadie cree que existe (aun).

Epílogo: buscando un héroe

(...) pero toda interpretación —se admita o no— es también una confesión del intérprete. (Simmel en Vernik 2012:16)

En las imágenes cuando ambientamos para fiestas patrias hay más fotos de Miguel Grau que de Túpac Amaru (...) yo me identifico más con Túpac Amaru porque me identifico más con el pueblo (docente, mujer, secundaria, 45 años)

Hace poco, en su tesis de Maestría en Antropología Visual, Diego Fernández – Stoll (2012) se preguntaba, a manera de introducción, por la posición desde la

cual inició, desarrolló y concluyó el sinuoso proceso de investigación social que sustentó el documento en cuestión. No es propósito de este capítulo explorar de manera profunda esta veta de análisis, pero si una reflexión sucinta sobre las relaciones entre las imágenes de los héroes en cuestión y algunas escenas cotidianas que, aparentemente, poco tendrían que ver con la escuela y la historia de nuestros personajes.

Creo que la tensión en la construcción de la nación que se ha buscado explorar en esta tesis es casi inherente a la vida de los peruanos. Personas, familias, grupos, instituciones, de una u otra forma toman posición con respecto a lo andino y lo criollo. Se trata, creo, de posiciones rígidas y a la vez dolorosas, excluyentes de uno mismo y de otros, que aún no ha podido ser resueltas o abordadas de manera conjuntiva desde los distintos proyectos de país y de nación en el Perú. La tensión andino – criolla está atravesada por otras características de la sociedad peruana: su carácter militarizado, las jerarquías de género, el racismo. La tesis que he presentado puede ser entendida como una exploración audiovisual de imágenes vinculadas con esta tensión, imágenes de dos héroes nacionales muy presentes en nuestra formación familiar y escolar.

Regreso a algunas imágenes. Primera: de una arraigada tradición militar, en mi familia, las fotografías que nos remitían a nuestros antepasados andinos nunca se mostraban, por el contrario, se ocultaban. Aquellas más bien vinculadas con la línea criolla eran valoradas y exhibidas. En este sentido, en la familia siempre circulaban historias sobre la participación de antepasados en la Guerra con Chile. Nunca circularon historias sobre familiares vinculados con

movimientos sociales, menos aún indígenas, o andinos y, obviamente, no era porque no existieran en la familia antepasados con estas características.

Segunda: algunas de las imágenes de los héroes en cuestión que circulan en la actualidad han sido subvertidas, reinventadas, sobre todo por artistas jóvenes. Un buen amigo me mostró que, desde hace poco y durante cierto tiempo, la fachada del local del Movimiento Homosexual de Lima (MHOL) incluyó a un héroe travesti (ver anexo 1, imagen l), Túpac Amaru II. Lo mismo ocurría con algunos trabajos del Artista – activista gay, Javier Vargas (ver anexo 1, imagen m). Desde lo que se propone en esta investigación, esto habría sido imposible en el caso de Miguel Grau, pues su imagen está mucho más estable, controlada y vinculada con valores más tradicionales, marcados por la idea de caballeridad.

En todo caso, proponemos que los héroes nacionales, aun están reinventándose, y podrían hacerlo, incluyendo subversiones que cuestionen, precisamente, esta dicotomía andina – criolla, así como otras tensiones fundantes de la nación peruana, como las de género. Sobre lo primero, este es tal vez el caso de Cáceres, héroe poco conocido y reconocido en la capital del país, Lima, desde donde se producen muchas de las imágenes oficiales del Perú.

Referencias

ALFARO, Santiago. “El lugar de las Industrias Culturales en las políticas públicas. En: VICH, Victor y Guillermo Cortés (Ed.). Políticas Culturales: ensayos críticos. Lima: INC, IEP; 2006. Pp. 137 -176.

AMES, Patricia. *¿Libros para todos? Maestros y textos en el Perú rural*. Lima: CIES, IEP; 2001.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993. Pp. 228 – 258.

ANDERSON, Jeanine y Cristina Herencia. “Los textos escolares y la marginación femenina”. En: *Rev. Autoeducación*. Año 3. N. 6. Pp. 40 – 44.

ÁNGELES, César. *Túpac Amaru y Micaela Bastidas en la poesía peruana*. Lima: Comisión Nacional del Bi – centenario de la Rebelión Emancipadora de Túpac Amaru, 1980.

APPADURAI Arjun. *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo: Trilce, 2001.

BABILONIA, Renzo. *Recuerdos de una guerra: fotografías, ilustraciones y correspondencia personal en torno a la Guerra del Pacífico*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2010.

BABILONIA, Renzo. *La guerra de nuestra memoria. Crónica ilustrada de la Guerra del Pacífico (1869 – 1884)*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos; 2009

BARDIN, Laurence. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria, 1986.

BURGA, Manuel. *Para qué aprender historia en el Perú*. Lima: Derrama magisterial, 1993.

BRACAMONTE, Jorge (Ed). *De amores y luchas. Diversidad sexual, Derechos Humanos y ciudadanía*. Lima: Programa de Estudios de Género de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2001.

CAMPBELL. *El heroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica 2013 [1959].

CAMPOS GUADAMUZ, Álvaro. *Aprendiendo a ser hombres*. San José de Costarica: OSA, 2007.

CARLYLE, Thomas. Los héroes. *El culto de los héroes y lo heroico en la historia*. México D.F.: Editorial Porrúa, 2000 [1840].

CASALINO, Carlota. *Los héroes patrios y la construcción del Estado – nación en el Perú. Siglos XIX y XX*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Ciencias Sociales, especialidad de Historia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. “El imaginario social instituyente”. En: *Rev. Zona érgena*. N. 35. 1997. Pp. 1 – 9.

CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto IV)*. México D.F. 2002.

CANEPA, Gisela. “*Peruanos en Nebraska: una propuesta de lectura crítica del spot publicitario de Marca Perú*”. En: Sánchez León, Abelardo (Ed.). *Sensibilidad de frontera: comunicación y voces populares*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014. Pp. 207 – 236.

CHATERJEE, Partha. *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Lima: SEPHIS, CLACSO, IEP; 2007.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. *La legislación y los héroes nacionales*. En: www.congreso.gob.pe. Sitio web visitado en marzo de 2013.

CONTRERAS, Carlos. *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP, 1996.

CONTRERAS, Carlos y Marcos CUETO. *Historia del Perú contemporáneo*. Lima: IEP, 2007 [1999].

CUENCA, Ricardo. *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 15: Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980-2011*. Lima: Derrama Magisterial, 2013.

CUMMINS, Thomas. *Brindis con el inca. La abstracción andina y las imágenes coloniales de los quecos*. Capítulos VI y VII: “De las imágenes abstractas a las pictóricas” e “Invención pictórica y coerción política”. Lima: Fondo Editorial UNMSM, Embajada de los Estados Unidos de América, Universidad Mayor de San Andrés; 2004. Pp. 177 – 248.

DE LA CADENA, Marisol. *Indígenas y mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP: 2004.

EGUREN, Mariana, Carolina de Belaúnde y Natalia González. *El uso de los textos en la escuela pública*. Lima: IEP, 2005.

EGUREN, Mariana; Carolina de Belaúnde y Natalia González. *Repensando el texto escolar desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana*. Lima: Centro de Investigación Económica y Social s/d. En: <http://www.cies.org.pe> (mayo 2013).

ELMORE, Augusto (Ed.). *Homenaje a Grau*. Lima: Secretaría General de Marina, Ministerio de Marina; 1979.

FERNÁNDEZ – STOLL, Diego. *Ensayo para una sinfonía del ande. Etnicidad, estética y política en la obra de Manuelcha Prado*. Tesis para optar el título de Magíster en Antropología Visual. Lima: PUCP, 2012.

FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza, 2004.

FLORES GALINDO, Alberto. *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los Andes*. Barcelona: Grijalbo, 1989.

FULLER, Norma. *Identidades masculinas: varones de clase media en el Perú*. Lima: PUCP, 1997.

GIL CALVO, Enrique. *Máscaras masculinas. Héroe patriarcas y monstruos*. Barcelona: Anagrama, 2006.

GARRET, David. *Sombras del imperio. La nobleza indígena del Cusco, 1750 – 1825*. Lima: IEP: 2009.

GRANADOS, Carla. “Teatro y memoria en los Andes centrales: la influencia de la militarización en la formación de nacionalismos locales en el Perú”. Ponencia presentada en el seminario *Avatares del nacionalismo peruano*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú 11 y 12 de abril de 2013.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

GUERRERO, Ricardo. *Desindianicemos el Perú. Fantasías en la construcción de la historia en las láminas Huascarán*. Tesis para optar el título de Magíster en Estudios Culturales. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012.

HABERMAS, Jurgen. *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos, 2007.

HENNINK, Monique, Inge Hutter y Ajay Bailey. *Qualitative research methods*. Londres: Sage, 2011.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; Carlos Fernández – Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. México D.F.: MCGRAW HILL, 2010.

HOBSBAWM, Eric y Terence Ranger. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica 2012 [1983].

HOBSBAWM, Eric. *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica, 2012 [1991].

HOBSBAWM, Eric. “Nacionalismo y nacionalidad en América Latina”. En: SANDOVAL, Pablo (comp). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas sobre América Latina*. Lima: IEP, SEPHIS, 2009. Pp. 327 – 343.

HUERTA – MERCADO, Alex. “Espejo de los tiempos: las estrategias y anhelos del Primer Movimiento Gay Peruano en Nueva York”. En: Cánepa, Gisela y Maria Eugenia Ulfe (Ed.). *Mirando la esfera pública desde la cultura en el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – CONCYTEC, 2006. Pp. 187 – 201.

HURTADO, Lourdes. “Ejército cholificado. Reflexiones sobre la apertura del ejército peruano hacia los sectores populares”. En *Íconos. Revista de Ciencias*

Sociales. N 26. Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica de Ecuador, 2006. Pp. 59 – 72.

JOHNSON, Paul. *Héroes. De Alejandro Magno, Julio César o Juana de Arco a Abraham Lincoln, Winston Churchill, Charles de Gaule, Marilyn Monroe o Juan Pablo II*. Barcelona: Ediciones B, S.A.; 2009.

JOLY, Martine. *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca, 2003.

KLARÉN, Peter. *Nación y Sociedad en la historia del Perú*. Lima: IEP, 2008 [2004].

KRAUZE, Enrique. *De héroes y mitos*. México D.F.: Tusquets editores, 2010.

LEGOFF, Jacques. *Héroes, maravillas y leyendas de la edad media*. Madrid: Paidós, 2010.

LITUMA AGÜERO, Leopoldo. *El verdadero rostro de Túpac Amaru (Perú, 1969 – 1975)*. Lima: Pakarina Ediciones, 2011.

LOMNITZ, Claudio. “El nacionalismo como un sistema práctico. La teoría del nacionalismo de Benedict Anderson desde la perspectiva de la América Española”. En: SANDOVAL, Pablo (comp). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas sobre América Latina*. Lima: IEP, SEPHIS, 2009. Pp. 345 – 389.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. N° 19326, promulgada el 21 de Marzo de 1972.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. N° 23384, promulgada el 18 de mayo de 1982.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 28044, promulgada el 17 de julio del 2003.

LÓPEZ LENCI, Jazmín. *El Cusco, paqarina moderna. Cartografía de una modernidad e identidad en los andes peruanos (1900 – 1935)*. Cusco: Instituto Nacional de Cultura, 2007.

MARTINEZ, Césareo. *El legado de Miguel Grau en sus cartas y otros documentos*. Lima: Municipalidad de Lima Metropolitana: 1986.

MAYER, Bruce. *Héroes. Los grandes personajes del imaginario en nuestra literatura*. Madrid: Siruela, 2008.

MEIER, Martha. “Túpac Mouse”. Artículo de opinión publicado en el *Diario El Comercio*. Lima, 4 de junio de 2014.

MÉNDEZ, Cecilia. *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Lima: IEP, 2000.

MÉNDEZ, Cecilia. "Populismo militar y etnicidad en los andes. Presentación del dossier". En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. N 26. Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica de Ecuador, 2006. Pp. 13 – 16.

MÉNDEZ, Cecilia. "Militares populistas. Ejército, etnicidad y ciudadanía en el Perú". En: SANDOVAL, Pablo (comp.). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas sobre América Latina*. Lima: IEP, SEPHIS, 2009. Pp. 561 – 598.

MÉNDEZ, Cecilia. "Las paradojas del autoritarismo: ejército, campesinado y etnicidad en el Perú: siglos XIX al XXI". En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. N 26. Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica de Ecuador, 2006. Pp. 17 – 34.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Reforma de la educación peruana*. Informe general (Libro azul). Lima: Ministerio de Educación, 1970.

MONSIVAIS, Carlos. *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*. Barcelona: Anagrama, 2000.

MUÑOZ, Fanni. *Diversiones públicas en Lima. La experiencia de la modernidad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2001.

MUÑOZ, Fanni; Patricia Ruiz – Bravo y José Luis Rosales. "El género y las políticas educativas en el Perú: 1990 – 2003". En: AMES, Patricia (ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, UNFPA, UPCH; 2006.

MUSEO DE ARTE DE SAN MARCOS. *Etna Velarde. Trazos de una vida*. Lima: Museo de Arte de San Marcos, 2012.

NUSSBAUM, Martha. *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós, 1996.

OLIART, Patricia. *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Tarea, IEP; 2011.

OLIART, Patricia. *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 13: educar en tiempos de cambio, 1868-1975*. Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial, 2013.

ORTIZ, Carolina. "Cultura, género, interculturalidad y colonialidad del poder en los textos escolares de Comunicación". En: *Rev. Investigaciones sociales*. V. 14. N. 24. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010. Pp. 245 – 258.

ORTIZ, Jorge. *Miguel Grau. El hombre y el mar*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2003.

ORREGO, Juan Luis. Blog personal. Visitado en agosto de 2014.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego>.

PANFICHI, Aldo y Felipe Portocarrero (Eds.) *Mundos Interiores: Lima 1850 – 1950*. Lima: Universidad del Pacífico, 1992.

PANOWSKY, Erwin. *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

PAZ, Octavio. *El laberinto de la soledad*. Madrid, 2012 [1993].

PORTOCARRERO, Gonzalo. “Educación e identidad nacional: de la propuesta etnocida al nacionalismo andino”. *En Rev. Debates en Sociología*. N. 17. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1992. Pp. 9 – 29.

PRATT, Mary Louis. *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2010.

POOLE, Deborah. *Visión, raza y modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima: Sur Casa del Socialismo, Consejería en proyectos; 2000.

POOLE, Deborah e Isaías Rojas. “Memorias de la reconciliación. Fotografía y memoria en el Perú de la posguerra”. En: Cánepa, Gisela (Ed.). *Imaginación visual y cultura en el Perú*. Lima: PUCP, 2013. Pp. 263 – 303.

PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia Oliart. *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1989.

PORTOCARRERO, Gonzalo. *Racismo y mestizaje y otros ensayos afines*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2007.

PORTOCARRERO, Gonzalo. *Invitación a razonar el nacionalismo peruano*. Texto sin publicar. Lima, 2013.

ROSALES, José Luis. *Las rutas del cuerpo en el currículo nacional. Un estudio sobre la socialización del cuerpo en las políticas públicas*. Tesis para optar el grado de Licenciado en Sociología. Lima: PUCP, 2007.

ROMUALDO, Alejandro y Sebastián Salazar Bondy (Ed.). *Antología general de la poesía peruana*. Lima: Librería internacional del Perú, 1957.

SARA – LAFOSSE, Violeta; Carmen Chira y Blanca Fernández. *Escuela mixta: Alumnos y maestros la prefieren*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1989.

SOUTHERLAND, Juan Pablo. *Nación marica. Prácticas culturales y crítica activista*. Bogotá: Ripio Ediciones, 2012.

TANTA, Polinario. *Dazak Pacha: la revelación de la Chakana*. Tesis para optar el grado de Magíster en Antropología Visual. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012.

TAYLOR, S.J. y R. Bodgan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1987.

TENORIO, Mauricio. *Culturas y memoria: manual para se historiador*. México D.F. Tusquets Editores, 2012.

THURNER, Mark. "Genealogías peruanas de historia y nación". En: SANDOVAL, Pablo (comp). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas sobre América Latina*. Lima: IEP, SEPHIS, 2009. Pp. 419-460.

TORRES, Marcos y Rodrigo Quijandría. *Grumete Grau: el niño de los mares. Grau y el pirata sin cabeza*. Lima: SPEKTRO3D, 2013a. En: www.grumetegrau.com. Página visitada en julio de 2014.

TORRES, Marcos y Rodrigo Quijandría. *Grumete Grau: el niño de los mares*. Lima: SPEKTRO3D, 2013b. En: www.grumetegrau.com. Página visitada en julio de 2014.

TRINIDAD, Rocío. *El informe final de la Comisión de la Verdad y el reto de la diversificación curricular en Ayacucho*. Ayacucho: Asociación SER, 2006.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the pass: power and the production of history*. Boston: Beacon Press, 2012.

ULFE, María Eugenia. *Cajones de la memoria. La historia reciente del Perú a través de los retablos andinos*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011.

VERNIK, Esteban. "Prefacio". En: Simmel, Georg. *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa, 2012 [1917]. Pp.11- 22.

VOM HAU, Matthias. "Analizando la escuela. Nacionalismo y educación en México, la Argentina y Perú". Papeles de trabajo. En: *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. Año 2. N. 5. Buenos Aires, junio de 2009.

WALKER, Charles. *De Túpac Amaru a Gamarra. Cusco y la formación del Perú Republicano 1780 – 1840*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas, 2013 (1999).

WALKER, Charles. *The Tupac Amaru rebellion*. Cambridge, Massachussets: The Belknap Press of Harvard University Press, 2014.

ZEPEDA, Beatriz. *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de nación en el México de la Reforma. 1855 – 1876*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las artes 2012.

Material audiovisual

GARCÍA, Federico. *Túpac Amaru II*. Perú – Cuba, 1983. 95’.

GARCIA – MONTERO, Rosario. *Las malas intenciones*. Perú – Argentina – Alemania – Francia. 2010. 110’.

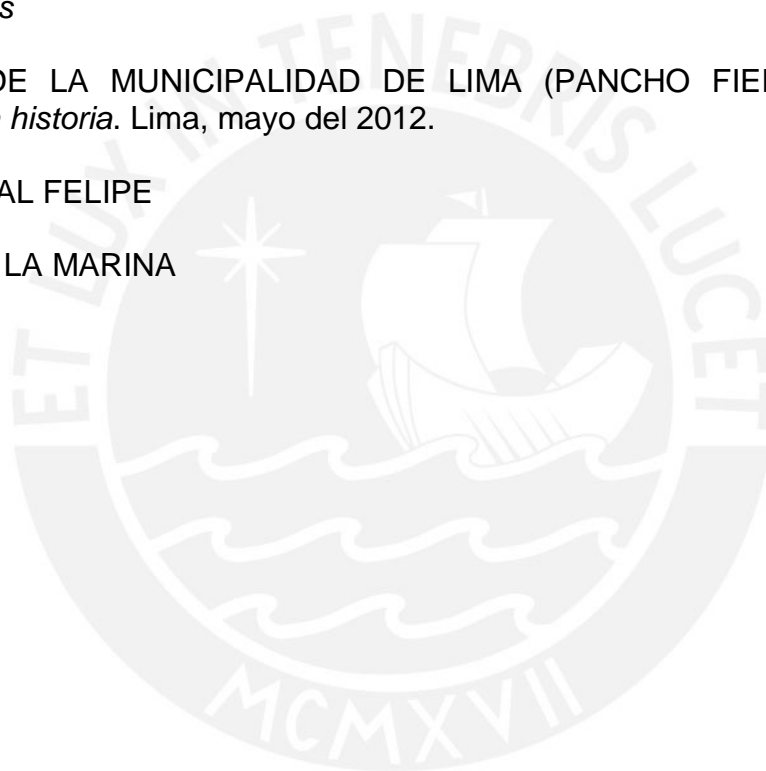
HILDEBRANDT, César. *La escuela del silencio*. Perú. 2014. 25’.

Exposiciones

GALERIA DE LA MUNICIPALIDAD DE LIMA (PANCHO FIERRO). *Breve pintura de la historia*. Lima, mayo del 2012.

MUSEO REAL FELIPE

MUSEO DE LA MARINA



Anexo 1: Heroica Nación



a) Archivo de imágenes



Imagen (a)



Nuestros héroes. Láminas escolares Huascarán.

Imagen (b)

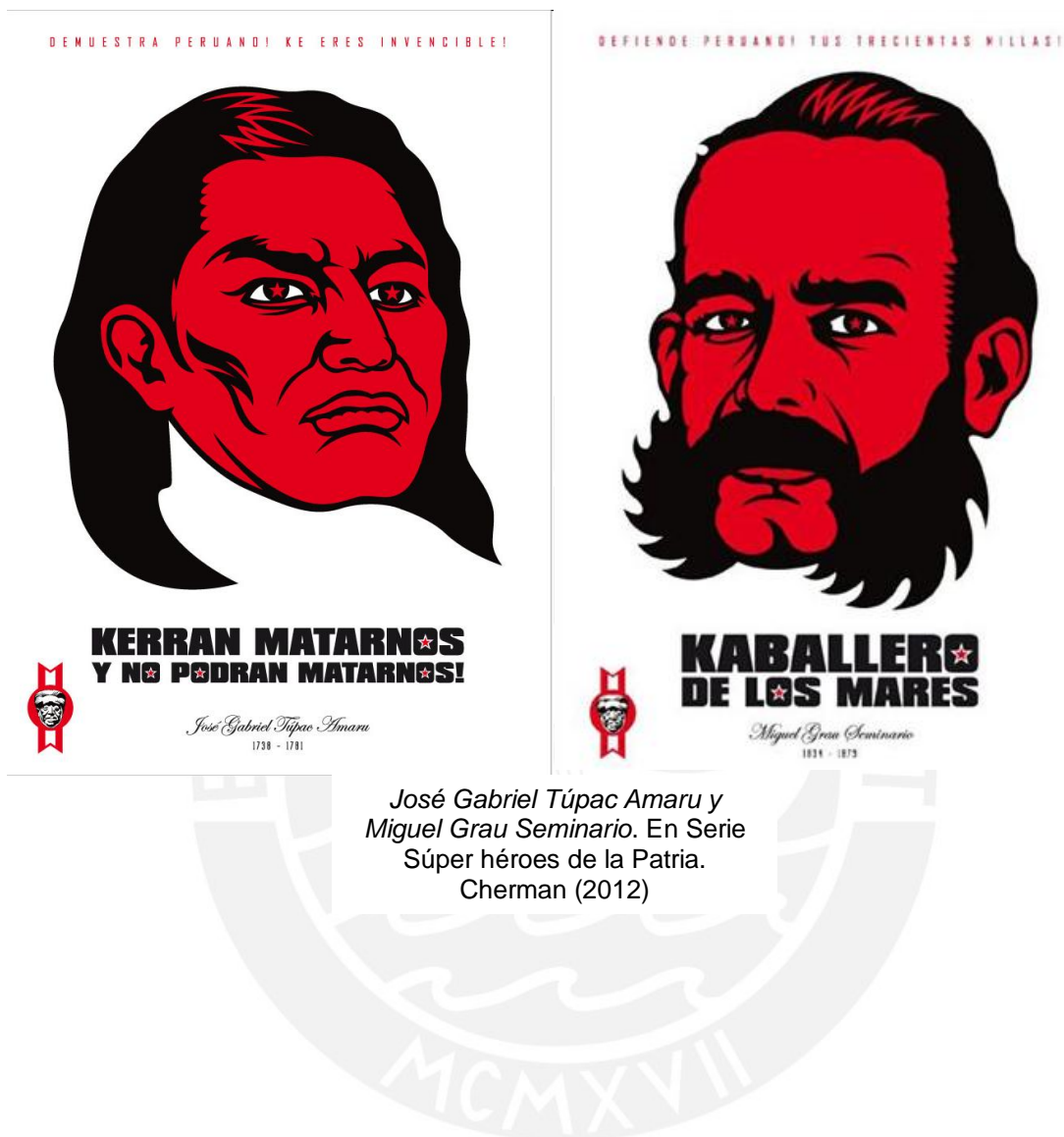


Imagen (c)



Túpac Amaru II y Miguel Grau. Los hermanos Morgue (2012)

Imagen (d)



Póster de la película *Las Malas intenciones*. Rosario García Montero (2012).

Imagen (e)



Miguel Grau y Túpac Amaru II en caricaturas vinculadas con valores. Carlín (2012) e imagen anónima que circuló por redes sociales en internet (2012)

Imagen (f)



Túpac Amaru según Augusto Díaz Mori (1970). En Lituma Agüero (2011)

Imagen (g)



Túpac Amaru según Fernando Saldías (1970). En Lituma Agüero (2011)

Imagen (h)



Túpac Amaru según Ángel Chávez (1970). En Lituma Agüero (2011)

Imagen (i)



Túpac Amaru según Milner Cajahuaringa (1970). En Lituma Agüero (2011)

Imagen (j)



Fotografía tomada por María Eugenia Ulfe en el Museo de la DINCOTE (diciembre de 2013).

Imagen (k)



Túpac Amaru II y Miguel Grau según Etna Velarde. En Museo de Arte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2012)



(l)



Fotografía tomada por Giovanni Infante en la fachada del Movimiento Homosexual de Lima (MHOL). Diciembre de 2012





Túpac Amaru II, por el artista y activista Javi Vargas (s/d)



b) Relación de entrevistados

Número	Sexo	Edad	Profesión	Curso a su cargo (solo para docentes de secundaria)	Grado y nivel (solo para docentes)
1	Mujer	32	Docente		Primaria
2	Mujer	45	Docente	Historia, geografía y economía	Secundaria
3	Varón	31	Docente		Primaria
5	Varón	53	Docente	Historia, geografía y economía	Secundaria
6	Mujer	35	Docente		Primaria
7	Varón	34	Docente	Historia, geografía y economía	Secundaria
8	Mujer		Artista plástica		
9	Varón		Editor de textos escolares de Ciencias Sociales		

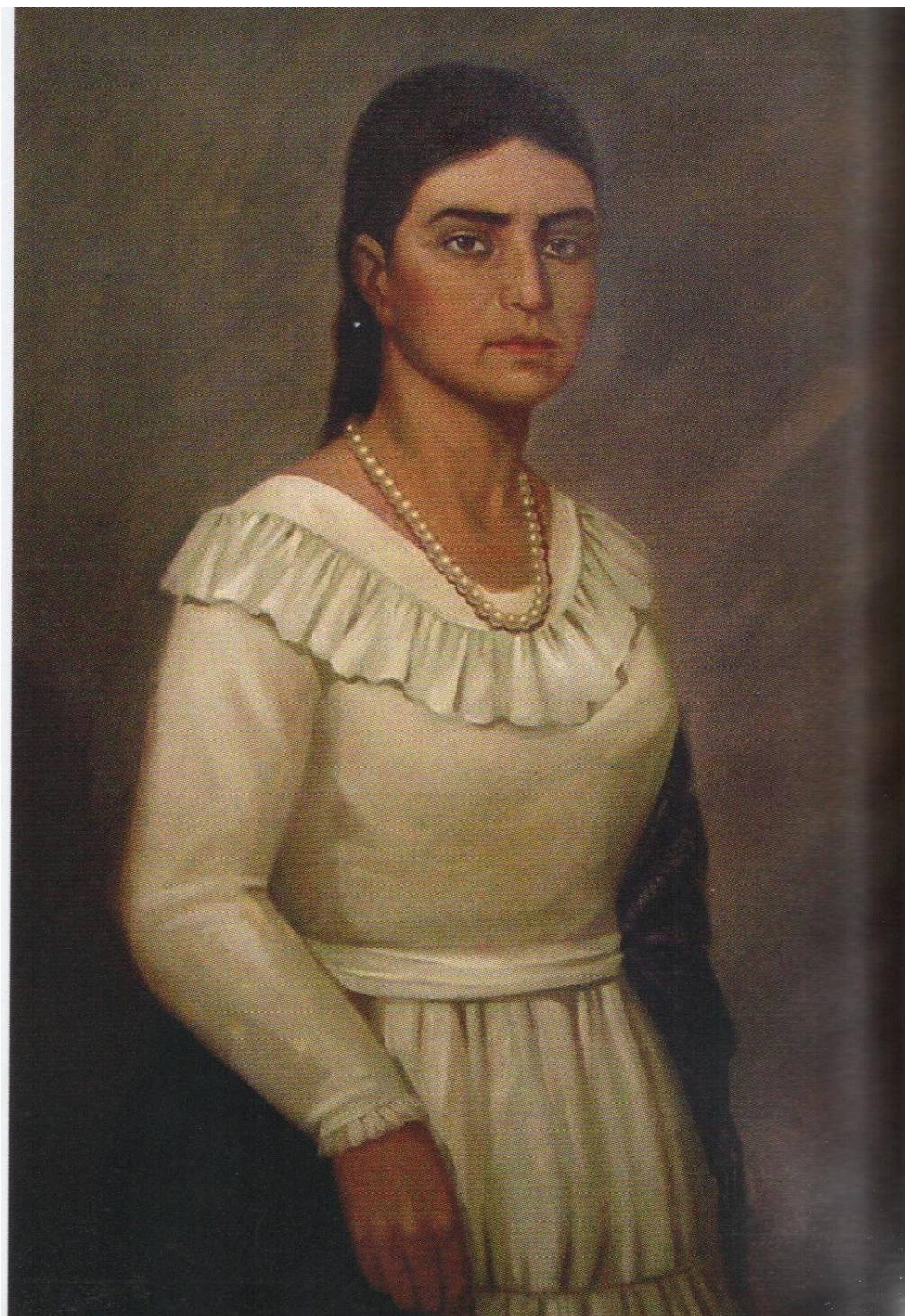
c) Relación de participantes de los grupos focales

Número de participante	Número de Grupo Focal	Institución Educativa (IE)	Distrito donde se ubica la IE	Características de la IE
1	1	Dora Mayer	Bellavista	Mixto, primaria y secundaria
2	1	5049 Emma Dettman de Gutiérrez	Callao	Mixto, Primaria y secundaria
3	1	El pacífico	San Martín de Porres	Mixto, Secundaria
4	1	1103 Elvira García y García	Pueblo Libre	Mujeres, primaria y secundaria
5	1	1201 Paul Harris	La Victoria	Mixto, secundaria
6	1	Angélica Recharte	Magdalena	Mixto, secundaria
7	1	Patrocinio San José	Breña	Mujeres, primaria y secundaria
8	1	Augusto B. Leguía	Puente Piedra	Mixto, primaria y secundaria
9	1	Mercedes Cabello de Carbonera	Lima Cercado	Mujeres, secundaria,
10	1	Virgen peregrina del rosario	Puente Piedra	Mixto, primaria y secundaria
11	1	0002 Hermano Anselmo María	Breña	Varones, primaria y secundaria
12	2	2024 LOP	Los Olivos	Mixto, primaria y secundaria
13	2	PNP Alipio Ponce	Lima Cercado	Mixto; inicial, primaria y secundaria
14	2	Presentación de María	Comas	Mujeres, secundaria
15	2	Teresa Gonzalez de Fanning	Jesús María	Mujeres; inicial, primaria y secundaria
16	2	República de Chile	Lince	Mujeres, secundaria
17	2	6091 Cesar Vallejo	Chorrillos	Mixto; inicial primaria y secundaria
18	2	Hipólito Unánue	Lima Cercado	Mixto, primaria y secundaria
19	2	Dos de Mayo	Callao	Mixto, secundaria
20	2	Manuel Seoane	Ventanilla	Mixto, primaria y secundaria
21	2	2081 Perú Suiza	Puente piedra	Mixto; especial,

				primaria y secundaria
22	2	Dato perdido	s/d	s/d
23	2	Inca Garcilaso de la Vega 2038	Comas	Mixto, primaria y secundaria
24	2	2027 José María Arguedas	San Martín de Porres	Mixto; inicial, primaria y secundaria



d) Imágenes utilizadas en los grupos focales



María Parado de Bellido según Etna Velarde. 1998. Colección del Centro de Estudios Histórico Militares del Perú



Túpac Amaru II según Etna Velarde. 2000. Colección del Centro de Estudios Histórico Militares del Perú



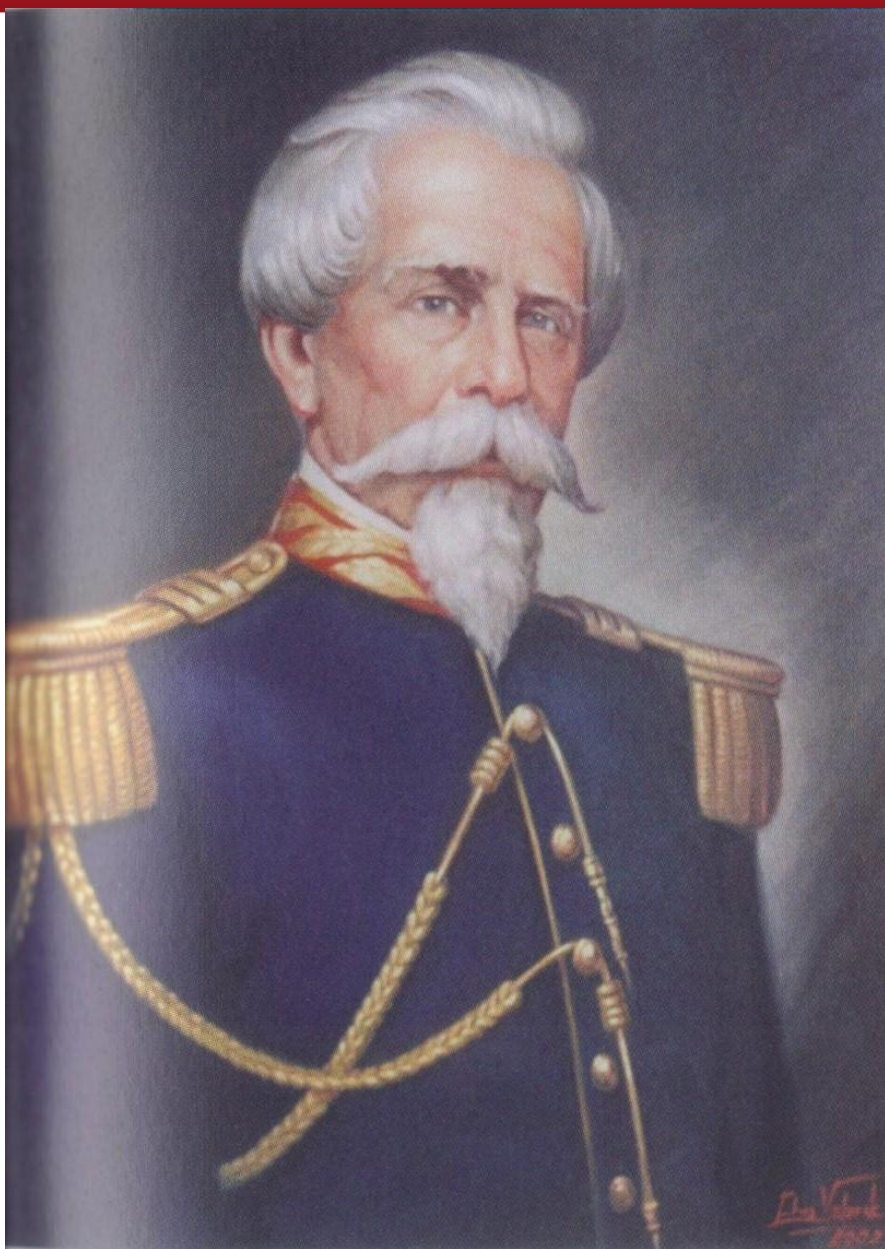
Miguel Grau según Etna Velarde. 2008. Colección de la Asociación Nacional Pro Marina del Perú



Tomasa Tito Condemayta según Etna Velarde. 2000



Micaela Bastidas según Etna Velarde. 2000. Colección del Centro de Estudios Histórico Militares del Perú.



Francisco Bolognesi. Etna Velarde. 2000. Colección del Centro de Estudios Histórico Militares del Perú.



Ferrovianos de la línea Cusco – Santa Ana. 1927. Martín Chambi.





Acampada de militares con Capellán. 1928. Martín Chambi.





El señor Blaysdel visita la comunidad de monjes franciscanos. 1931. Martín Chambi.





Fiesta en la hacienda La Angostura. 1929. Martín Chambi.





Campesino masticando Coca. 1939. Martín Chambi.

e) Pautas de entrevista



**Heroica Nación
Guía de Entrevista
Etna Velarde (Artista que ha pintado cuadros sobre Miguel Grau y Túpac Amaru)**

Héroes generales

- ¿Desde cuándo pintas?
- ¿Cómo así los personajes históricos? ¿Por qué?
- ¿Y entre los personajes, ¿Cómo así los héroes? ¿Por qué?
- ¿Qué héroes has pintado? ¿A cuáles recuerdas con mayor fuerza / cariño? ¿Con cuál te has identificado más?

Producción

- ¿De dónde sacabas los modelos? ¿Cómo te inspirabas?
- ¿Para quiénes? ¿Por encargo de quiénes has pintado héroes?
- ¿Has pintado para el ministerio? ¿Cuándo? ¿Cómo así? ¿Sabes si han usado tus pinturas en libros escolares?

Túpac Amaru II y Miguel Grau (con impresiones de sus cuadros)

- Has pintado a ambos personajes ¿Cómo los pensabas / te los imaginabas?
- ¿Qué atributos o características te pareció importante destacar? ¿Por qué?
- ¿Qué quisiste transmitir con cada uno?
- ¿Por qué cuerpo completo / Busto en cada uno de los casos?
- ¿Qué diferencia a Grau de Túpac Amaru? ¿Y qué tienen en común?
- ¿Has pintado heroínas? ¿A cuáles?
- ¿Cuáles serían sus atributos más importantes?

Cierre – proyectivas

- ¿Son importantes los héroes nacionales? ¿Por qué?

- ¿Crees que se deba seguir pintándolos? ¿Cómo así fomentar esto?
- ¿Que otros personajes sería importante pintar ahora? Personajes que estén haciendo o hayan hecho recientemente historia? ¿Por qué? Sugerir dos.



Heroica Nación
Pauta de entrevista
Profesores de Personal Social o Ciencias Sociales (primaria o secundaria)
061112

- Datos generales
 - Nombre
 - Especialidad
 - Grado en el que enseña
 - Historia docente
 - Estudios
 - Inicios de carrera
- Historia como materia
 - Importancia / ¿Por qué?
 - ¿Qué sucede hoy? ¿Cómo se enseña la historia?
 - ¿Cómo se enseñaba cuándo usted estudiaba?
 - ¿Cómo se debe enseñar?
- Héroes
 - ¿Qué importancia tienen los héroes para la enseñanza de la Historia? ¿Y la ciudadanía?
 - Adicionalmente, ¿en qué otros cursos se podría trabajar con los héroes nacionales? ¿Cómo así?
 - ¿Identifica alguna heroína importante? ¿Cuál y por qué? ¿Qué la diferenciaría de los héroes varones?
- Túpac Amaru II y Miguel Grau
 - ¿Qué saben de estos héroes?
 - ¿Son importantes? ¿Por qué?
 - ¿Cuáles son los valores que resalta en cada uno?
 - Reconoce o recuerda estos libros? ¿Cómo aparecen los héroes de los que hablamos?
 - ¿Cuál de estos héroes le parece más vigente? ¿Por qué?
 - ¿Con cuál de ellos se identifica más? ¿Por qué?
- ¿Cree que hay personajes equivalentes en el Perú de hoy? ¿Cuáles serían y por qué?
- Cierre

Heroica Nación
Pauta de grupo Focal
Profesores de Personal Social o Ciencias Sociales (primaria o secundaria)

Generales

- Nombre
- Nivel
- Especialidad

Sobre la educación, la historia y la ciudadanía

- Es importante la enseñanza de la historia en la formación escolar? ¿Por qué?
- En su experiencia como estudiante y como docente, ¿se ha enseñado la historia siempre de la misma manera?
- ¿Cómo se enseña la historia hoy?

Sobre el bicentenario

- ¿Han pensado trabajar algo en particular con respecto al bicentenario?
- ¿Qué tiempo curricular le dedica/le podría dedicar?

Sobre los personajes y actores nacionales-Análisis de imágenes

Se coloca sobre la mesa un conjunto de imágenes impresas sobre personajes y actores de la independencia (o de la historia). Se indica a los profesores que elijan tres imágenes cada uno. Deben apuntar en un papel los nombres. Luego, cada uno presenta una de ellas. Se conversa sobre las siguientes preguntas:

- ¿A qué personaje o actor representa esta imagen? ¿Lo reconocen todos?
- ¿Le parece que es importante en la historia del Perú?
- ¿Le parece importante desarrollarlos en relación con la celebración del bicentenario de la independencia en el Perú?

f) Cuadro resumen – Leyes sobre los Túpac Amaru II y Miguel Grau

	Túpac Amaru – Micaela Bastidas			Miguel Grau		
	Fecha de publicación	Descripción	N° de Ley	Fecha de publicación	Descripción	N° de Ley
1	01/09/1941	Creando el distrito de Túpac Amaru en la provincia de Canas.	L-9363	27/08/1879	Ascendiendo al capitán de navío Miguel Grau a contralmirante.	s/d
2	20/12/1957	Creando el distrito de Micaela Bastidas en la provincia de Grau, del departamento de Apurímac.	L-12861	27/10/1879	Declarando en duelo la capital de la República por el fallecimiento del contralmirante Miguel Grau.	s/d
3	11/11/1964	Estableciendo el Colegio Nacional José Gabriel Condorcanqui en la ciudad de Yanaoca (Canas, Cuzco).	L-15208	28/10/1879	Concediendo montepío a los familiares de Miguel Grau y el resto de la tripulación del Huáscar.	s/d
4	28/06/1967	Creando el Colegio Nacional Túpac Amaru en el distrito de Querecoto, en la provincia de Chota.	L-16599	03/06/1890	Disposiciones aplicables al traslado de los restos del contralmirante Grau, sus oficiales y subordinados.	s/d
5	24/07/1974 (promulgación)	Creando la Gran Unidad Escolar de la Guardia Civil y Policía, que se denominará Túpac Amaru.	L-15111	04/11/1891	Consignando en el Presupuesto el montepío de la viuda de Miguel Grau.	s/d
6	17/08/1977	Declarando de importancia histórica la celebración del Bicentenario de la rebelión de Túpac Amaru II y nombrando la respectiva Comisión.	DL-21705	31/12/1894	Asignando una cantidad del Presupuesto General de la República para erigir el monumento al contralmirante Miguel Grau.	s/d
7	17/08/1977	Ampliando la Comisión encargada de	DL-21910	02/09/1897	Exonerando de derechos de importación el	s/d

		celebración de la gesta emancipadora de Túpac Amaru II.			despacho del monumento que debe erigirse en el Callao a la memoria del contralmirante Miguel Grau.	
8	24/10/1979	Disponiendo que sea erigido en la Plaza Cívica del Centro Cívico del Cuzco monumento al precursor Túpac Amaru II.	DL-22735	09/12/1897	Autorizando al Ejecutivo cancelar los gastos ocasionados por la colocación del monumento a la memoria de Miguel Grau y demás héroes de Angamos.	s/d
9	30/08/1984	Creando el Instituto Nacional de Estudios Históricos Tupac Amaru, para honrar y exaltar su memoria y la de Micaela Bastidas, precursores, próceres y mártires de la emancipación peruana.	L-23904	30/11/1909	Renovando licencia para residir en el extranjero a la viuda del Almirante Miguel Grau.	RL-1186
10	05/11/1980	Reconociendo como Precursores, próceres y Mártires de la Emancipación Peruana a José Gabriel Túpac Amaru y Micaela Bastidas Puyucahua y disponiendo que los nombres e imágenes de ambos, así como de los demás mártires de la rebelión de 1780, así como de cualquiera	L-23225	12/11/1912	Renovando licencia a viuda del almirante Miguel Grau.	RL-1637

		otros próceres y Héroes Nacionales reconocidos como tales por ley, tienen la jerarquía de símbolos nacionales.				
11	10/06/1986	Creando en el departamento de Ica, provincia de Pisco, el distrito de Túpac Amaru Inca.	L-24525	04/11/1919	Denominando Grau a la provincia de Cotabambas	L-4008
12	27/09/2000	Creando la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac	L-27348	14/12/1927	Exonerando del pago de alcabala una finca de propiedad de la viuda e hijos del contralmirante Miguel Grau, el Héroe de Angamos.	RL-5962
13	30/11/2010	Ley que transfiere a la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac la sede académica de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco de Vilcabamba.	L-29619	12/09/1934	Consignando partida para erigir dos monumentos a Grau.	L-7908
14				03/06/1940	Declarando el 8 de octubre fecha de homenaje del Perú al Almirante Miguel Grau y a los que con él sucumbieron en la cubierta del Monitor Huáscar y declarando el 27 de julio Día de la Fiesta de la Marina.	L-9126
15				30/12/1944 (promulgación)	Declarando Monumento	L-10146

					Nacional la casa donde nació el contralmirante Miguel Grau y autorizando su expropiación	
16				08/10/1945	Restableciendo el 8 de octubre como Día de la Marina Nacional, en homenaje al almirante Miguel Grau y a sus heroicos compañeros del Huáscar y a todos los héroes navales del Perú.	L-10252
17				26/10/1946	Confirmando el ascenso a la clase de almirante del contralmirante de la Armada Miguel Grau en homenaje a su glorioso sacrificio.	L-10689
18				08/11/1946	Aumentando montepío de la hija del almirante Miguel Grau.	RL-10713
19				08/06/1962	Creando el Colegio Nacional Almirante Miguel Grau en la ciudad de Morropón.	L-14083
20				24/11/1967	Creando el título honorífico de Gran Almirante del Perú y confiriéndoselo al héroe máximo y glorioso almirante de nuestra Armada Miguel Grau.	L-16730
21				29/12/1970	Creando la Escuela Nacional de Marina Mercante	DL-18711

					Miguel Grau	
22				04/06/1971	Nivelando montepío de la hija del héroe Miguel Grau.	L-18869
23				13/06/1979	Transfiriendo reliquias para Casa Museo Gran Almirante Grau, que funciona donde nació el héroe máximo de Angamos	DL-22567
24					Ampliando la Ley N° 9982, en el sentido de erigir un monumento en la ciudad de Tacna al contralmirante Miguel Grau y un monumento en la ciudad de Tarata al Coronel Gregorio Albarracín.	11865
25				09/10/1983	Declarando 1984 como Año del sesquicentenario o del natalicio del Almirante Miguel Grau.	L-23676
26				15/10/1983	Disponiendo que en la Cámara de Diputados esté permanentemente una curul con el nombre del Diputado Miguel Grau Seminario.	RL-23680
27				10/06/1984	Disponiendo que en el presente año la Gran parada militar de fiestas patrias sea en honor a la patria y en homenaje al Gran Almirante Miguel Grau.	L-23858

28				10/06/1984	Denominando Mar de Grau el dominio marítimo del Estado a que se refiere el artículo 98° de la Constitución Política.	23856
29				06/10/1984	Disponiendo que el 8 de octubre de cada año en todo el territorio nacional y en las representaciones diplomáticas del Perú en el extranjero, se guarde un minuto de silencio como homenaje de gratitud al Gran Almirante Miguel Grau.	L-23938
30				17/12/1987	Concediendo pensión a nieta del Almirante Miguel Grau.	RL-24768
31				03/04/1988	Creando la Región Grau.	L-24793
32				06/08/2006	Declara de preferente necesidad pública la construcción del puerto Almirante Miguel Grau en Tacna	L-28865

Fuente: Congreso de la República del Perú (2013).

Anexo 2: Tras las huellas del héroe

Escaleta

Tema	Recurso visual y de audio	Tiempo aproximado
Las imágenes de los héroes (El imaginario como sueño)	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de archivo. Héroes (láminas, palabra héroe en la prensa o en la web) Túpac Amaru II y Miguel Grau en soportes diferentes (billetes, carteles, láminas escolares, libros exposiciones, fotografías) • Voz en off: audios de entrevistas a transeúntes sobre héroes 	45 seg
Búsqueda: las huellas de los héroes en espacios públicos	<ul style="list-style-type: none"> • Escena: ubicación de espacios en mapa web Guia de calles INKA Lima. • Exploración. Viaje a Plazas Tupac Amaru II (Magdalena) y Miguel Grau (Centro de Lima). • Tomas de carteles de calles Miguel Grau y Túpac Amaru que se repiten. 	2 min
Contacto con las imágenes: Túpac Amaru II	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración. Túpac Amaru II (Magdalena). • Tomas de carteles de calles Túpac Amaru II • Tomas de las plazas desde una calle. Tomas de plaza a Tomas en plazas desde miradas oficiales a monumento al héroe. Es visto de 	2 min

	<p>frente, desde abajo. Placas y explicaciones de por qué es héroe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes se alternan con usuarios de plazas y gente que transita en calles aledañas • Entrevistas o imágenes de participantes en intervención (o entrevistados con láminas y/o imágenes) en espacios públicos. Frases clichés. Media distancia. 	
<p>Nuevas perspectivas Túpac Amaru II</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planos aberrantes de monumentos a. Perspectivas extrañas 	1 minuto
<p>Contacto con las imágenes: Miguel Grau</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración. Miguel Grau (Centro de Lima). • Tomas de carteles de calles Miguel Grau • Tomas de las plazas desde una calle. Tomas en plazas desde miradas oficiales a monumento al héroe. Es visto de frente, desde abajo. Placas y explicaciones de por qué es héroe. • Imágenes se alternan con usuarios de plazas y gente que transita en calles aledañas • Entrevistas o imágenes de participantes en intervención (o entrevistados con láminas y/o imágenes) en espacios públicos. Frases clichés. Media distancia. 	2 min
<p>Nuevas perspectivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planos aberrantes de monumentos a. 	1 min

Miguel Grau	Perspectivas extrañas.	
Cierre		45 seg

Tratamiento

Este documental da cuenta de una exploración audiovisual, que se inicia con “la emergencia” de las imágenes sobre dos héroes, a manera de sueño. Esta aparición del inconsciente colectivo deviene en búsqueda ¿Dónde y cómo están estos héroes en la ciudad? La historia trata de presentar un proceso de descubrimiento. Los héroes aparecen en las plazas. El discurso oficial, parece rígido y monótono. Luego, va siendo desplazado por nuevas posibilidades que se abren en el mismo trabajo de campo y como parte de las posibilidades que abren los medios audiovisuales en la investigación social. Un monumento no habla solo (aunque lo parezca).

Pantalla en negro. Se escucha el himno nacional en banda militar en grabación antigua. Aparecen distintos recortes de imágenes sobre héroes. Empieza frases de entrevistas con reminiscencias oníricas y siguen apareciendo imágenes de Túpac Amaru II y Miguel Grau (Billetes, láminas, figuritas de textos escolares, afiches de artistas contemporáneos, pinturas de exposiciones) y otros héroes. Las imágenes podrían “bailar” conforme van apareciendo. Los pares: imágenes de textos escolares, imágenes de láminas Huascarán, Pinturas de la colección hecha por Etna Velarde, billetes antiguos,

láminas de artista contemporáneo Cherman.

Fragmento de música de identificada con lo nacional, pero que evoque también cierto tipo de pausa. Algo emotivo, *feeling* peruano. Aparece una pantalla de computadora. Búsqueda web. Página tipo guía de calles de Lima. Se tipea Túpac Amaru II. Aparece un listado grande de lugares con ese nombre. Lo mismo sucede con Miguel Grau. La cámara se detiene en la lista. La explora. Movimiento de cámara de arriba abajo. Del detalle hasta el conjunto.

Empieza “viaje”. La cámara sale a la calle. Por momentos es un viaje en auto, por otros es a pie. Sucesión de carteles de calles con los nombres de los héroes (8 o 10 calles). Parece un laberinto pues se muestra camino, nombre de calle, camino, nombre de calle, camino nombre de calle (todos los nombres o grau o Túpac Amaru II)... parece un callejón sin salida. Las calles son diferentes pero tienen el mismo nombre. De pronto se llega a las plazas.

Desde una calle al fondo se ve plaza Túpac Amaru. Desde avenida se ve plaza Grau. Toma a medio camino hacia las plazas. Tomas oficiales al monumento de Túpac Amaru II y Grau.

Se llega a los monumentos / plazas /imágenes. Siguen frases cortas que repiten el discurso oficial. Extractos de libros y láminas, entre otros. Tomas oficiales, Poco a poco aparecen “discursos oficiales” en la gente que usa los espacios públicos.

Empiezan intervenciones de la gente muy parecidas a las oficiales. ¿Qué saben del héroe? Primero para el caso de Túpac Amaru II, luego Miguel Grau.

Final de escena de cada héroe. Los encuadres se empiezan a alterar, se

van “aberranteando”, se ponen menos solemnes, mas fragmentados. Estas intervenciones “torcidas” se van alternando con planos más torcidos de los bustos. Se van haciendo aberrantes. La cámara entonces regresa a los monumentos, empieza a encuadrarlos, mirarlos de diferentes maneras. Explora miradas distintas a la oficial. Las intervenciones extrañas aparecen cada vez con más fuerza. Empiezan elementos de performance mostrando formas creativas de dirigirse al héroe.

Imagen en negro pero una frase. Conclusiva, abriendo puertas.

