

**Analizando la escuela:
nacionalismo y educación en México, la Argentina y Perú¹**

Matthias vom Hau²

Resumen

El presente artículo examina la trayectoria del nacionalismo en el siglo XX en la Argentina, México y Perú, a través de la lente analítica de la enseñanza escolar. En él, argumento que los libros de texto revelan concepciones promovidas por el Estado acerca de lo que significa la nacionalidad. A su vez, las perspectivas y prácticas de los maestros nos ofrecen una ventana para comprender de qué modo las ideologías estatales fueron recibidas, apropiadas y re trabajadas por la sociedad. A finales del siglo XIX, los libros de texto en México, la Argentina y Perú concebían la nación como una comunidad política, enfatizaban el concepto de “civilización” como objetivo de la unidad nacional, y representaban a las élites como los motores que dirigían la historia nacional. Durante el siglo XX, los libros de texto proyectaron una concepción cultural de nación, visualizaron una unidad nacional que sería lograda a través de la asimilación dentro de una identidad nacional homogénea, y reasignaron a las masas la principal agencia histórica. Sin embargo, las respuestas de los maestros a esos cambios fueron diversas. En el México de Cárdenas (1934-1940), adoptaron calurosamente los libros de texto que promovían una cultura popular nacional. En contraste, los maestros en la Argentina de Perón (1946-1955) y en el Perú de Velasco (1968-1975) se opusieron ampliamente a los nuevos textos.

Palabras clave: construcción de la nacionalidad – ideologías estatales – libros de texto – magisterio

¹ Una versión revisada de este artículo se publicará en *Latin American Research Review*. Agradezco el apoyo a esta investigación por parte del Social Science Research Council (SSRC) y del German Academic Exchange Service (DAAD). Me gustaría agradecer en especial a James Mahoney, John Modell, Miriam Southwell, y Fulya Apaydin por sus exhaustivos comentarios sobre los argumentos desarrollados. Además agradezco a Ignacio Madrazo Piña y Dení Ramírez Losada por su traducción al castellano. Todos los errores que aún se encuentran en el texto son exclusivamente mi responsabilidad.

² Becario de pos-doctorado de la Brooks World Poverty Institute en la Universidad de Manchester, Manchester, U.K. Matthias.vomHau@manchester.ac.uk. Investiga temas como nacionalismo y etnicidad, desarrollo global y educación. Actualmente se encuentra terminando el manuscrito para un libro sobre transformaciones del nacionalismo en la América latina del siglo XX.

Introducción

El presente artículo examina la trayectoria del nacionalismo en la Argentina, México y Perú del siglo XX, a través de la óptica analítica de la educación escolar. Los trabajos clásicos sobre nacionalismo tratan la escolaridad como un sitio clave para el cultivo de los apegos nacionalistas y para la socialización de la ciudadanía dentro de marcos nacionales que explican la experiencia cotidiana (por ejemplo, Gellner 1983; Hobsbawn 1990; Mann 1993; Smith 1986). Sin embargo, en esta literatura no se dilucidan los mecanismos específicos mediante los cuales sucede la socialización nacional dentro de los planteles.³ Este artículo analiza el papel que juega la escolaridad en la construcción del concepto de nación, haciendo foco en el rol de los libros de texto y del magisterio. Los libros de texto escolares –en especial aquellos que se usan en las escuelas primarias– revelan visiones fomentadas desde el Estado sobre la historia y la identidad nacional. A su vez, los puntos de vista de los maestros y la forma en la que hacen uso de los libros de texto, permiten entender cómo son recibidas, apropiadas y retrabajadas estas ideas de nacionalidad en ese espacio que representa la interfase misma entre el Estado y la sociedad.

El interés en México, la Argentina y Perú nos permite señalar la relativa ausencia de estudios comparativos sobre nacionalismo y escolaridad en América latina. En las últimas décadas diversos estudios han hecho uso de los libros de texto para analizar el concepto de nación (entre otros, Cucuzza and Somoza 2001; Plotkin 2002; Portocarrero and Oliart 1989; Vaughan 1982; Vázquez 2000). Paralelamente, ha surgido una literatura sustancial sobre el papel del magisterio latinoamericano en el proceso de socialización nacional (Angell 1982; Rockwell 1994; Vaughan 1997). Sin embargo, la mayoría de estos son estudios de caso, o volúmenes editados sin un enfoque comparativo (como Ossenbach and Somoza 2001 y Rieckenberg 1991). El presente artículo pretende un acercamiento comparativo sistemático que permita analizar las diferencias y similitudes entre distintos países latinoamericanos.

Desde una perspectiva histórica, estos países tan divergentes en muchos sentidos han producido libros de texto con sorprendentes similitudes. A finales del siglo XIX, estos

³ Una excepción importante es el estudio de Weber (1976) sobre la “nacionalización” en la Francia del siglo XIX, que cuidadosamente separa los roles de los docentes, los materiales de enseñanza y la infraestructura del salón de clase.

libros en los tres países analizados retrataban la nación como una asociación política, basada en un contrato social entre ciudadanos y simbolizada por un marco constitucional compartido. Este entendimiento político-territorial de la comunidad nacional era compatible con la idea de la creación de una “nación civilizada” como objetivo de la unidad nacional. Los textos mexicanos, argentinos y peruanos representaban sus respectivas historias nacionales como una evolución de la “barbarie” hacia una mayor “civilización” y ésta, a su vez, como un proceso liderado por *unos cuantos grandes hombres*. Eventualmente, en los tres países, los libros de texto aprobados por el Estado sufrieron cambios. Durante el siglo XX, la identidad nacional empezó a ser crecientemente comprendida como un fenómeno cultural, y el concepto de nación, a basarse en características culturales como el lenguaje compartido, la religión, las costumbres y la identidad étnica; a su vez, los relatos de la historia nacional comenzaron a enfatizar la agencia (*agency*) de los sectores populares. Aún así, la temporalidad de estos cambios varió en los distintos casos. En México, la transformación en los contenidos de los libros de texto sucedió durante las décadas de 1920 y 1930 –sobre todo durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940)–. En la Argentina, las concepciones culturales de la nacionalidad se hicieron prominentes durante la década de 1910, mientras que el énfasis sobre la agencia popular se dio más bien durante en las décadas de 1940 y 1950, bajo los gobiernos de Juan Domingo Perón (1946-1955). En Perú, se dieron cambios comparables recién durante las décadas de 1960 y 1970, especialmente durante el gobierno militar de Juan Velasco (1968-1975). La reacción de los maestros de escuela a dichos cambios fue disímil. En México, adoptaron favorablemente las concepciones cambiantes de nacionalidad de los nuevos libros y utilizaron los materiales publicados por el gobierno de Cárdenas cuando estaban a su alcance. En contraste, los maestros argentinos se opusieron a las ideas de historia e identidad nacional que promovían los libros de texto peronistas y recurrieron a una variedad de estrategias para evitar el uso de dichos textos. En Perú, el magisterio se dividió en su comprensión de la nacionalidad, aunque en general se unieron en oposición a los textos publicados durante el gobierno de Velasco, y eludieron activamente su uso en el salón de clase. Es así como durante el siglo XX, los libros de texto en los tres países mostraron una variación similar desde una comprensión política y elitista de la nacionalidad, hasta una basada en nociones culturales y con visión de clase. Los tiempos, así como la respuesta de los maestros a dichos cambios, variaron sustancialmente en los distintos casos.

El resto del artículo se desarrolla de la siguiente manera: la próxima sección es una discusión conceptual sobre el papel de los libros de texto y de los maestros en la socialización nacional. Las secciones subsiguientes presentan un análisis comparativo de los libros de texto en México, la Argentina y Perú, y de la negociación de su contenido en el salón de clase. Las conclusiones ofrecen algunas sugerencias tentativas sobre los procesos locales y globales que intervinieron en la producción de las semejanzas y las diferencias observadas en los tres casos.

Consideraciones conceptuales y metodológicas

Los libros de texto son materiales escritos específicamente diseñados para ser utilizados en el proceso de enseñanza.⁴ Aún tomando en consideración las potenciales diferencias entre el contenido de los textos y las lecciones de clase, los libros de texto forman el aprendizaje del estudiantado. Los libros de texto son en muchas ocasiones los primeros, e inclusive los únicos, libros a los cuales están expuestos los estudiantes. Los docentes frecuentemente los emplean como su instrumento principal para la preparación de las lecciones. Finalmente, como es evidente en la larga historia de las controversias sobre los libros de texto, el público usualmente reconoce a estos libros como fuentes autorizadas y exactas del conocimiento que deben adquirir los estudiantes.⁵

Los libros de texto no revelan “hechos”, sino que transmiten visiones particulares de la realidad social al enfatizar o minimizar ciertos aspectos del mundo que describen. Como artefactos culturales, los libros de texto son planeados, diseñados y distribuidos por actores con intereses reales. En particular, los Estados son los principales actores en la elaboración de los libros de texto. A pesar de que los textos son también mercancías económicas que compiten en el mercado, su contenido y estructura se determina predominantemente por “la ‘mano política’ de las políticas estatales para la adopción de textos” (Apple 1992: 6). Por ejemplo, una estrategia común de las agencias estatales es la de patrocinar lineamientos curriculares y asignar por mandato cursos estandarizados. Existen incluso comisiones especiales de aprobación que revisan los libros de texto, y que seleccionan textos específicos o bien compilan una lista de los títulos aprobados a partir de la cual las escuelas deben tomar sus decisiones.

⁴ Los libros escolares hacen referencia a una categoría más amplia e incluyen textos que se usan en las escuelas, pero que no necesariamente son producidos con propósitos educativos (Johnsen 1993: 26).

⁵ Para ver algunos ejemplos de controversias con relación a los libros de texto, ver DelFattore (1994) sobre los Estados Unidos, Gilbert (1997) sobre México, o Nozaki (2002) sobre Japón.

Aún así, los libros de texto no determinan las actividades del salón de clase. No todo lo que aparece en ellos se enseña o se sigue de forma literal (Apple and Christian-Smith 1991: 9). Los maestros habitualmente reconsideran y cambian sus contenidos. Pueden, por ejemplo, contextualizar los esquemas cognitivos o inclusive contrarrestar los mensajes valorativos que esos textos proponen. Investigaciones anteriores revelan que la recepción que los estudiantes hacen de los libros de texto está altamente filtrada por las actividades del salón de clase, así como por la selección hecha por los maestros (Gvirtz 1996: 157-162). Los maestros constituyen, así, un punto clave en la transmisión de las concepciones de nacionalidad que promueve el Estado y que los libros de texto vehiculizan, así como en su traducción para una comprensión cotidiana del mundo. Este artículo analiza libros de texto escolares desde la implementación de la educación pública obligatoria en México, la Argentina y Perú de finales del siglo XIX hasta las reformas educativas de las décadas de 1980 y 1990⁶, concentrándose en los periodos de cambios sustanciales. En cada país analicé entre 50 y 70 libros de texto, incluyendo al menos cinco publicaciones de cada década⁷. Para explorar la transmisión y el uso de los libros de texto por los docentes, utilicé literatura secundaria sobre el tema (Angell 1982; Bernetti y Puiggrós 1993; Gvirtz 1996; Portocarrero y Oliart 1989; Rockwell 1994; Vaughan 1997), en combinación con variedad de fuentes primarias.⁸ Con cada fuente exploré sus juicios normativos sobre las principales épocas históricas y sus ideas sobre los agentes dominantes en la dirección de la historia nacional; tracé descripciones de los principales héroes nacionales prominentes y de los enemigos externos predominantes; finalmente, me enfoqué en las jerarquías imaginadas dentro de la nación, poniendo atención a cómo se caracterizaba a los inmigrantes y a los pueblos autóctonos.

⁶ A partir de este momento, la descentralización de la educación pública y el relajamiento del control sobre la currícula principal hace que los libros de texto se conviertan en una fuente menos confiable para rastrear los conceptos de nacionalidad promovidos desde el Estado.

⁷ Los criterios de selección tuvieron tres pilares. Primero, me enfoqué en textos para escuelas primarias porque sólo un pequeño segmento de la población cursaba el secundario en el periodo analizado. Luego, seleccioné libros que fueron publicados o aprobados por las autoridades educativas nacionales. Tercero, preferí los textos que tuvieron varias ediciones, pues tomé esto como un indicativo de su utilización real.

⁸ En México utilicé testimonios de maestros en actividad durante las décadas de 1920 y 1930, hallados en los archivos de historia oral *Archivo de la Palabra*. Revisé 45 entrevistas con maestros y utilicé 13, en las cuales encontré referencias al uso de los libros de texto así como al entrenamiento magisterial, y miradas personales sobre la identidad nacional y la historia. En la Argentina combiné entrevistas semi-estructuradas a maestros en actividad durante los años 40 y 50 del siglo XX, con una lectura del periódico *La Obra*, escrito por docentes y dirigido al magisterio. Por razones de edad, sólo logré localizar a cuatro maestros jubilados de los años peronistas. Para obtener evidencias de *La Obra*, revisé los ejemplares de 1946, 1949, 1952, 1954 y 1955 publicados en fechas cercanas a importantes fiestas nacionales. En Perú conduje 13 entrevistas semi-estructuradas con maestros en actividad durante los años 70.

Libros de texto y nacionalidad durante el período oligárquico

Durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el poder central del Estado se consolidó en los tres países analizados (Cotler 2005; Knight 2002; Oszlak 1982).

Durante este lapso –muchas veces descrito como el de la “dominación oligárquica”–, los libros de texto aprobados por el Estado revelaban sorprendentes similitudes en su forma de evaluar los criterios de pertenencia nacional, identificar las amenazas a la unidad nacional y representar la historia nacional.

Concepciones políticas de nacionalidad y la creación de una nación “civilizada”

Durante el período oligárquico, los libros de texto publicados en los tres países ponían énfasis en las bases político-territoriales de la pertenencia a la nación. Era común leer frases como “La nación peruana es la asociación política de todos los peruanos” (Wiesse 1913: 52). Incluso algunos textos se hacían eco de la idea de nación de Renan como un “plebiscito diario”, y concebían a la comunidad nacional como “la creación de nuestras voluntades unificadas” (Eizaguirre 1895: 20). Las instituciones políticas eran representadas como características que definían la nacionalidad. La constitución aparecía como una fuerza unificadora central que garantizaba que “todos los habitantes [...] tengan el derecho y la facilidad de hacer lo que gusten” (Sierra 1894: 7).

Los relatos de la historia nacional servían para reforzar esta comprensión política de la nacionalidad. Por ejemplo, los libros de texto focalizaban la formación de un orden político vinculante que constituía a la Argentina como una república federal, al mismo tiempo que sistemáticamente minimizaban las luchas y guerras civiles entre los caciques regionales y las élites políticas de Buenos Aires durante los inicios del siglo XIX (Fregeiro 1896: 201; Pelliza 1905: 103-106). De forma similar, la historia peruana tendía a culminar en la “República” como una meta teleológica, mientras que en los libros de texto mexicanos la constitución liberal de 1857 aparecía como el destino histórico de la nación, consolidando el progreso material y la paz interna (Fanning 1915: 18; Rosay 1913: 183; Sierra 1894: 7).

Esta comprensión política de la nacionalidad se superponía con la visión de una “nación civilizada”. En los tres países los libros de texto abogaban por la expansión de la “civilización” –una categoría asociada con blancura racial, modernización económica y una cultura urbana y cosmopolita de influencia europea– como el principal vehículo para superar las divisiones políticas y etno-raciales. Por ejemplo, un gran número de los personajes que aparecían en los textos escolares eran niños de clase media alta, a los que

se los representaba muchas veces sumergidos animadamente en el estudio de las antiguas culturas griega y romana (Pizzurno 1901: 223-228). Por consiguiente, los textos hacían una distinción clara entre aquellos a quienes se imaginaba como parte de la “nación civilizada” y aquellos a quienes no; en particular, la población indígena dentro del territorio nacional aparecía retratada como la principal manifestación de “barbarie”. En la Argentina, los libros de texto celebraban la “Conquista del Desierto” –abiertas campañas de exterminio en contra de las poblaciones autóctonas durante la segunda mitad del siglo XIX– como la expansión de la “civilización” dentro del país (Ferreyra 1895: 41, 78; Pelliza 1905: 112-113). Los textos mexicanos y peruanos enfatizaban que la población indígena “mantenía sus supersticiones e idolatrías anteriores a la conquista” (Sierra 1894: 63), y por lo tanto carecían de la capacidad necesaria para ejercer la plena ciudadanía. El remedio para vencer el “profundo abatimiento de la raza indígena” (Rodríguez 1900: 145) parecía ser el sistemático “blanqueamiento” de la población, con la ayuda de la educación y de la inmigración europea.

En los libros de texto peruanos, la distinción entre “civilización” y “barbarie” también permeaba las descripciones del espacio nacional. Los libros caracterizaban a la nación como compuesta por “la Costa, la Sierra y la Selva”, y argumentaban que las tres áreas geográficas eran “el origen de las variedades étnicas que forman los tipos raciales y las distintas culturas” (Wiesse 1913: 4). La Costa se representaba como el ambiente natural de blancos y mestizos, y exhibía las condiciones más favorables para el progreso económico, mientras que las Montañas y la Selva, los ambientes naturales de las poblaciones indígenas, eran menos propicias para el progreso económico y para la expansión de la “civilización”.

Élites benévolas y la evolución hacia la “civilización”

La idea de una “nación civilizada” también informó las representaciones del pasado. En los tres países, los textos enfatizaban el estado general de “barbarie” durante el período precolonial. Aún los aztecas y los incas –celebrados en los libros mexicanos y peruanos como arquitectos y centralizadores políticos (Oviedo 1894: 12; Rodríguez 1900: 4)— finalmente carecían de “civilización”. Esto alcanzaba su epítome en la práctica de los sacrificios humanos, que los textos describían como un “infame holocausto que demostraba el fanatismo de estos pueblos y la crueldad de su religión burda e incivilizada” (Aguirre Cinta 1897: 37). De acuerdo a los libros de texto peruanos, el

“socialismo” incaico aseguraba que “la familia y la personalidad humana desaparecieran a favor del Estado” (Rodríguez 1900: 18), impidiendo así el progreso económico.

En los tres países, los libros de texto equiparaban la autoridad colonial española con la construcción de una “nación civilizada”. Para ellos, los efectos benéficos del colonialismo español compensaron la violencia y la explotación porque “los españoles dieron a sus colonias americanas tanta civilización como tenía la misma España” (Sierra 1894 en Vázquez 2000: 128). El colonialismo español instituyó el mandato centralizado, mientras que la expansión del castellano como lengua dominante facilitó la unidad nacional. Otro “efecto civilizador” importante del colonialismo ibérico fue la llegada del cristianismo. Como tal, el resultado del colonialismo español fue la formación de “una nueva sociedad [...], basada en los principios de una cultura superior” (Rodríguez 1900: 4).

Las representaciones de la historia colonial también ilustran el énfasis “elitista” de los libros de texto publicados durante esta época. En la Argentina, los relatos del colonialismo español celebraban la previsión y virtudes de Colón, Juan Díaz de Solís y Pedro Mendoza (Eizaguirre 1895: 76). En México y Perú, los relatos de la conquista española se concentraban predominantemente en las acciones y las cualidades personales de Hernán Cortés y Francisco Pizarro respectivamente (Aguirre Cinta 1897: 65-99). De hecho, “sin el atrevimiento de Hernán Cortés, el país nunca hubiera sido conquistado ni sujeto al gobierno español” (Lainé 1890: 3).

Las descripciones de las independencias nacionales fueron igualmente construidas alrededor de las acciones de las elites. En México, las narrativas de los libros de texto se centraban en Miguel Hidalgo, quien exitosamente inició la insurgencia porque “los indios lo adoraban y lo hubieran seguido hasta el fin del mundo” (Sierra 1894: 74). En la Argentina y Perú, los relatos de la independencia nacional se centraron en las cualidades del General José de San Martín, quien era “un hombre de juicio recto, de sentimientos refinados, de patriotismo puro y de carácter honesto” (Rodríguez 1900: 98). Si los textos mencionaban a los sectores subordinados, era tan sólo como súbditos obedientes, satisfechos con seguir las órdenes de sus líderes.

Los libros de texto y la nacionalidad durante el período populista

En el curso del siglo XX, los libros de texto publicados en México, la Argentina y Perú cambiaron dramáticamente. Los textos aprobados por el Estado en los tres países proponían una comprensión de la nacionalidad basada en la cultura, visualizaban la

construcción de una “nación homogénea”, y comenzaban a retratar a los sectores populares, en particular a los campesinos y obreros, como protagonistas de la historia nacional. El momento en que se dieron estos cambios, sin embargo, varió sustancialmente entre los tres países.

México

Las décadas posteriores a la Revolución Mexicana (1910-1920) fueron testigo de la consolidación del poder estatal en un contexto de fuerte movilización de los sectores subordinados. Los gobiernos posrevolucionarios establecieron una coalición con los grupos obreros y campesinos organizados; su base institucional era un partido gobernante masivo y corporativista (Knight 2002). Las nuevas autoridades estatales hicieron de la regulación del contenido educativo una de sus principales prioridades, culminando con la implementación, bajo Cárdenas, de una “educación socialista” la cual entendía a las escuelas como el mecanismo primario para el control de la movilización popular (Vaughan 1997).

Durante los años 20 y 30 del siglo XX, las definiciones culturales de la nacionalidad fueron tomando fuerza en los libros de texto aprobados por el Estado. Una cultura nacional homogénea emergía como base de la identidad mexicana. El fundamento de esta cultura compartida era el *mestizaje*, es decir, el proceso de mezcla biológica y cultural iniciada bajo el control español. “Los tres siglos de dominación española fueron suficientes para el surgimiento de una nueva raza dentro del territorio de la Nueva España, previamente habitada por pueblos indígenas, resultado de la mezcla entre conquistadores y conquistados. Esta raza, que heredó el lenguaje, religión y costumbres de los españoles, y el sentido de resistencia y estoicismo de la población indígena, es la que hoy en día constituye a la nación mexicana” (Bonilla 1925: 83-84).

Mientras que el concepto de *mestizaje* se alejaba de las referencias explícitas a la expansión de la “civilización”, los libros de texto continuaban reproduciendo las jerarquías culturales y raciales anteriores. Convertirse en mestizo significaba hablar castellano y adoptar un estilo de vida urbano y “moderno”. En contraste, ser indígena significaba no pertenecer plenamente a la nación. Sólo a través de la asimilación de la población indígena dentro de una identidad *mestiza* homogénea México alcanzaría una unidad nacional (Teja Zabre 1935: 189). De esta forma, los libros de texto colocaban al *mestizaje* tanto como un proceso histórico iniciado durante el período colonial, como una proyección idealizada que se apartaba de la experiencia de vida cotidiana.

La representación de México como una nación *mestiza* casaba perfectamente con el nuevo énfasis en las clases populares como el sujeto nacional preponderante. Los libros de texto mostraban a los *mestizos* tanto como miembros de los sectores obreros, así como campesinos y clases medias. Como muestra la Ilustración 1, la vida diaria de los niños de origen humilde se convirtió en un punto focal de estos textos.



Ilustración 1. Campesinos y obreros como protagonistas de un libro de texto en el México de los 1930s. Dibujo de Diego Rivera, en Manuel Velázquez Andrade, *Fermin* (Ciudad de México, 193x), p. 5.

Este acento en los sectores subordinados también se refleja en los relatos de la historia nacional. “Contra las órdenes de Moctezuma, las masas se levantaron y lanzaron un ataque masivo en contra de los españoles” (de la Cerda 1943: 131). De la misma forma, los sectores subordinados aparecieron como una fuerza crucial en la independencia nacional y en la Revolución Mexicana. “El pueblo que sintió la opresión [...] que creó la Dictadura [de Díaz], comenzó por reclamar sus derechos de manera pacífica, pero hartos de la dictadura, se vieron forzados a actuar de forma violenta” (Romero Flores 1939: 347). De esta forma, en los años 30, los textos comenzaron a asignar a los sectores populares una agencia histórica en el desarrollo de la historia mexicana.

La “oligarquía” constituyó entonces el principal *otro* interno. Trascendiendo épocas históricas particulares, los grandes terratenientes, mercaderes, líderes militares y autoridades religiosas eran ahora los responsables de detener el progreso histórico de México. El Imperio Azteca fue gobernado por una “nobleza” compuesta por “sacerdotes y guerreros”, una “casta cerrada a la cual los plebeyos no podían acceder” (Chávez Orozco 1938: 103, 113). En los libros de texto, el período colonial se identificaba con “mercaderes, en su mayoría españoles”, dotados de “enormes privilegios”, como los peores explotadores (Castro Cancio 1935: 105), mientras que, lograda la independencia, los mercaderes *criollos* y los grandes hacendados emergieron como los mayores obstáculos al progreso nacional (de la Cerda 1943: 243).

El énfasis en México como una nación mestiza y el retrato de una historia nacional interpretada en términos de conflictos de clase se complementaban con descripciones celebratorias del periodo precolonial. Los libros de texto marcaban conexiones intrínsecas entre el México moderno y el Imperio Azteca, comúnmente retratando a los aztecas ordinarios como “mexicanos” y recontextualizando los sacrificios humanos. La Inquisición introducida por los colonizadores españoles se convirtió en un fenómeno que “destruía gente con una muerte, en comparación, más dolorosa que los sacrificios aztecas” (Bonilla 1930: 63).

Los libros de texto también se apartaron de las representaciones previas del colonialismo español. Los conquistadores españoles se aprovecharon de los agravios ya existentes y, por ende, fueron las divisiones internas las verdaderas responsables de la caída del Imperio Azteca. Con el colonialismo español comenzó un periodo de dominación extranjera. Cortés “no tenía mayor talento y por lo tanto abandonó sus estudios para dedicar su tiempo a la calle” (Castro Cancio 1935: 44). Es así como Cortés pasó a personificar la crueldad y la avaricia española realzadas por el hecho de que el conquistador carecía de una educación formal.

Las representaciones de la independencia nacional siguieron el acento general en la agencia de los sectores subordinados. Durante el periodo colonial, el surgimiento del capitalismo global debilitó la autoridad española, lo que permitió a los movimientos subordinados ganar influencia frente a las autoridades coloniales (Teja Zabre 1935: 120). Hidalgo es entonces retratado como alguien que responde al “fuerte impulso popular”, y que provee “un plan político, social y militarmente orientado” en un momento en el cual “enormes masas de población” comenzaron a “seguir sus instintos

para pelear por su libertad y su bienestar económico, cansados de tanta miseria y tiranía” (Castro Cancio 1935: 145).

Sin embargo, los textos eran altamente críticos con el resultado. Al final, “la Revolución fue aplastada [...]. Fueron los criollos de las clases dominantes, los grandes hacendados y el alto clero quienes contribuyeron a lograr la Independencia como un proyecto meramente político de separación de España” (Teja Zabre: 1935: 139). Sólo los movimientos revolucionarios entre 1910 y 1917 lograron consolidar la independencia económica y política de México. Los libros de texto promovieron la imagen de la Revolución Mexicana como “una revolución de los pobres explotados en contra de los opulentos explotadores” (Castro Cancio 1935: 250) y celebraron a Emiliano Zapata como el “seguro e incorruptible defensor de los campesinos” (de la Cerda 1943: 284). Bajo los sucesores de Cárdenas, las autoridades educativas siguieron el “cambio programático hacia la derecha” (Collier and Collier 1991: 407) que se fue generalizando en los regímenes posrevolucionarios. Sin embargo, durante las décadas de 1940 y 1950, la mayoría de los libros de texto oficiales, introducidos durante el régimen de Cárdenas, seguían en uso (Vázquez 2000: 246). Fue a inicios de la década de 1960 que la SEP estableció el Programa de Libro de Texto Gratuito, que distribuyó a los estudiantes un único paquete de libros de texto obligatorios en forma gratuita (Gilbert 1997: 274). Esta nueva generación de textos continuó la visión de México como una nación *mestiza* e identificaba plenamente a México con el Imperio Azteca. Aunque los libros de texto gratuitos suavizaron su tono en comparación con los textos de los años 30 y 40, los relatos de la historia nacional se mantuvieron organizados alrededor de visiones de luchas de clase, y de la agencia de los sectores subordinados (Vázquez 2000: 256-257, 281-283). No fue sino hasta los años 80 y 90 que los libros de texto oficiales fueron testigos de un cambio drástico, cuando la idea de una nación *mestiza* homogénea cedió su lugar a la imagen de México como nación multiétnica (Gutiérrez 1999: 72-89).

Argentina

En la Argentina, los libros de texto aprobados por el Estado pasaron por dos grandes episodios de transformación. Alrededor de 1910, la idea de crear una “nación civilizada” fue reemplazada por un creciente énfasis en una cultura nacional compartida. Durante las décadas de 1940 y 1950, bajo el régimen de Perón, esas concepciones de nacionalidad fueron complementadas con un acento en los sectores populares como los principales sujetos nacionales.

El primer cambio en los textos tuvo como fondo la casi total reorganización demográfica causada por la migración masiva (Devoto 2003). Los libros de texto publicados en este periodo retrataban una identidad argentina construida sobre la base de una cultura nacional hispánica. La nación estaba constituida por aquellos “que comparten el mismo lenguaje, las mismas tradiciones [y] que provienen de los mismos ancestros” (De Bedogni 1910: 15). El lenguaje emergió como un marcador de identidad crítico. Los textos celebraban la “elocuencia majestuosa” del *castellano* como un “inagotable tesoro de belleza, pensamiento y cultura” y “la mejor expresión” del carácter nacional (Bunge 1910: 450).

Los libros de texto retrataban al *gaucho* como la personificación de la identidad argentina. De descendencia española, en “sus venas corre la sangre de guerreros, artistas, nómadas y cantantes” (Bunge 1910: 155). Ganándose la vida como arreador de ganado, la *pampa* constituye el hábitat natural del gaucho y, a la vez, es la formadora de los más notorios patrones de su personalidad. Dotado de la “fuerza de los leones” (Fesquet and Tolosa 1935: 99), él “corre libre y rebelde como su caballo” (Levene 1912: 21). El gaucho fue argentino aún antes de la emancipación nacional. Él “cantaba serenata a la patria sin siquiera saberlo. Él amaba la libertad y creó el escenario para la independencia nacional” (Bunge 1910: 155). Es así como el *gaucho* ejemplificaba la existencia de la Argentina como una comunidad cultural y permitía la proyección retroactiva de la nación hacia el periodo colonial.

La migración europea se convirtió entonces en una bendición contradictoria. Los inmigrantes eran necesarios para el progreso económico nacional, y sin embargo, los libros de texto lamentaban su falta de identificación nacional. La asimilación de los inmigrantes a una cultura hispánica nacional parecía ser el único camino viable hacia la unidad y el progreso. “Esta patria, generosa al extranjero, demanda el olvido de todas las otras patrias a cambio de sus provisiones” (Blomberg 1940: 224).

Este nuevo enfoque se combinó con una continua celebración de las élites como las fuerzas que guiaban la historia nacional. Los relatos de la colonia española seguían siendo construidos alrededor de la agencia de los conquistadores españoles.

Análogamente, el “genio militar”, “el coraje”, y “la inteligencia” de San Martín, el “más grande de todos los argentinos”, seguía siendo esencial para la transformación de la Argentina en una nación soberana (De Bourguet 1932: 46; Macías 1933: 45).

El segundo periodo de mayor transformación se dio en el contexto de un cambio económico y de una fuerte movilización de los sectores subordinados. En 1946, Juan

Domingo Perón, un ex oficial militar, ascendió al poder y construyó un movimiento político altamente personalista, apoyado en una coalición con el movimiento obrero organizado. Parecido a lo que había sucedido en México bajo Cárdenas, esta alianza significaba tanto la domesticación de la protesta de los grupos subalternos, como concesiones materiales y simbólicas de largo alcance (Halperín Donghi 2003).

Una nueva generación de libros de texto promovió una comprensión de la nación apoyada en nociones de clase. Obreros y campesinos parecían existir en oposición a la “oligarquía”, compuesta por las élites políticas y económicas que habían gobernado al país por décadas. Como muestra la Ilustración 2, albañiles, mecánicos y carpinteros poblaban los libros de texto peronistas, rompiendo así con el enfoque exclusivo de las clases altas que se encontraba en los textos anteriores (de García 1954: 17).

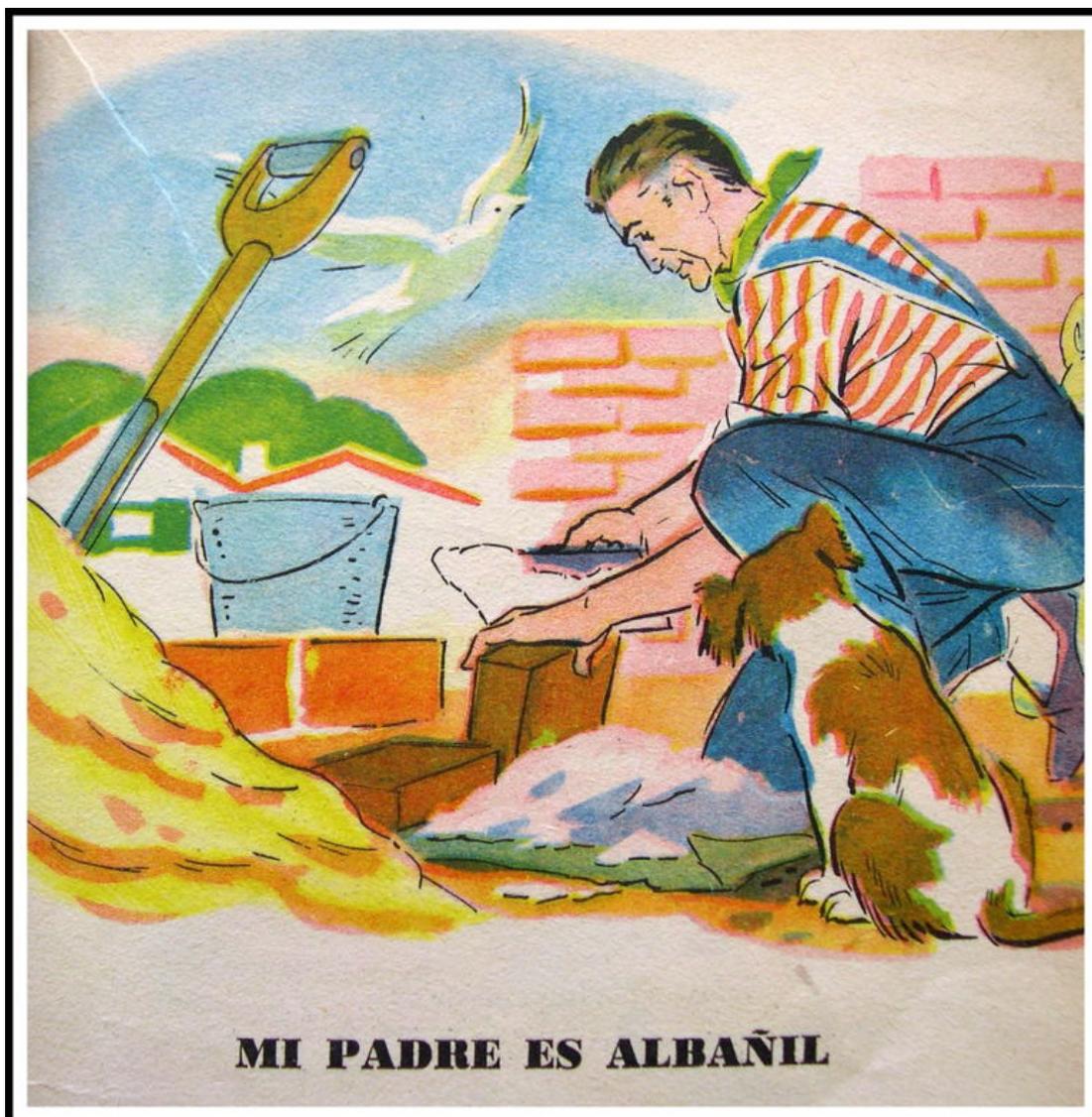


Ilustración 2. “Mi Padre es Albañil”. Los sectores subordinados en los libros de texto de las escuelas primarias argentinas durante el periodo peronista. Luisa de García, *Patria Justa* (Buenos Aires: Kapelusz, 1953), p. 1

Sin embargo, en la “Nueva Argentina”, las luchas de clases entre las élites y las masas eran una realidad del pasado. En su lugar, en un contexto donde todo el mundo, “aún los argentinos más humildes [,] se benefician de las riquezas del país” (de García 1954), la paz social prevalecería. Los libros de texto mostraban a la Argentina como una “tierra donde los trabajadores son felices” (Raggi 1953: 2) y donde el conflicto de clases había sido reemplazado por la armonía social.

“El pueblo” emergió como el protagonista de la historia nacional, marcando una línea de continuidad entre las manifestaciones históricas y las contemporáneas de la agencia popular. Las guerras de independencia fueron exitosas gracias a los “bravos y heroicos gauchos [quienes] paseaban por las montañas y causaban desesperanza entre las tropas hostiles con sus ataques sorpresivos” (de García 1954: 85). Los textos peronistas dibujaron a San Martín como un “hombre del pueblo” (de Palacio 1952: 124). De esta forma los relatos históricos se alejaron de un enfoque exclusivo sobre el liderazgo iluminado y apuntaron al papel crucial que jugaron las clases subordinadas.

Este enfoque en la agencia popular se tensaba ante la identificación con un líder carismático y su esposa Eva (Evita), que se presentaban como la encarnación de la nación. Los libros de texto peronistas se entregaron a un abierto culto de la personalidad centrado en Perón y su esposa. Perón aparecía como “el conductor” (de García 1954: 5), “el primer trabajador de la República” (de Palacio 1952: 111) y “el auténtico argentino” (Raggi 1953: 33). Evita era representada como la “Madre Espiritual” (de Palacio 1952: 38) y después de su muerte en 1952 ascendió “hacia la inmortalidad” (Raggi 1953: 99), habiendo “consumido su vida para construir la Nueva Argentina” (de García 1954: 11). Los textos eventualmente sugirieron que sólo la coyuntura entre el heroísmo de las masas y la guía de un liderazgo iluminado podrían habilitar el progreso nacional.

Si se compara con la de 1910, la representación de la inmigración europea se hizo más positiva. Durante las décadas de 1940 y 1950, los libros pintaban al país como un *crisol de razas*. La mayoría de las descripciones se concentraban en los inmigrantes de descendencia europea. “Hijos rubios y morenos, italianos con ojos azules y españoles con cabello oscuro, hombres y mujeres de todos los rincones vienen a la Argentina con la esperanza de [encontrar] un mundo de paz y tranquilidad, donde la dignidad del trabajo es respetada” (de García 1954: 164). Así, los textos peronistas fundieron una visión de comunidad nacional basada en un concepto de clase con la idea de la

Argentina como una nación blanca y europea. El destino del *crisol de razas* siguió siendo la asimilación dentro de una cultura hispánica (de García 1954: 115).

En 1955 un golpe militar derrocó al gobierno de Perón. Las nuevas autoridades educativas no tardaron en retirar los libros de texto peronistas de las escuelas. Los libros publicados durante las décadas siguientes evitaron toda mención a Perón y a Evita (Romero et al. 2004: 43). Al mismo tiempo, las representaciones de la identidad nacional y de la historia en general se asemejaban a aquellas encontradas en los textos peronistas. Estos libros enfatizaban las raíces hispánicas de la Argentina y sus relatos de la historia nacional continuaban acentuando la agencia del “pueblo”, en especial en las luchas contra la dominación colonial española (Romero et al. 2004: 49-64, 94-95). De forma parecida a México, los cambios más sustanciales en el contenido de los libros de texto se dieron en los años 80 y 90, cercanamente ligados a la democratización en 1983. Desde entonces los libros aprobados por el Estado comenzaron a problematizar cuestiones sobre el “nosotros” nacional, mientras celebraban el reconocimiento de las diferencias culturales dentro de la nación (Romero et al. 2004: 168-169).

Perú

Transformaciones comparables en el contenido de los libros de texto sucedieron mucho más tarde en Perú, aunque también en el contexto de una movilización de los sectores subordinados y un declive del dominio oligárquico (Cotler 2005). Durante los años 60, los libros de texto comenzaron a enfatizar la historia, el lenguaje y la religión como marcadores de identidad básicos. “Todos los peruanos de la costa, el altiplano y la jungla formamos la nación peruana. Hablamos español, practicamos el catolicismo [y] celebramos a los mismos héroes” (*Venciendo* 1960: 531). Parecido a lo ocurrido en México durante las décadas de 1920 y 1930, los libros de texto visualizaron al *mestizaje* como el cimiento principal de esta cultura compartida. “La fusión entre lo que fue traído de España y los elementos indígenas preexistentes produjeron una nueva sociedad que tenía muchas [influencias] tanto del pueblo español como del indígena, y sin embargo era distinto a ambos” (Pons Muzzo 1961: 23).

Aun así, la formación de una nación *mestiza* estaba incompleta. Los libros de texto se quejaban de una “alarmante diversidad cultural”, causada por los “procesos no concluidos de ‘transculturación’” (Pons Muzzo: 1961: 16). “Asumamos que podemos juntar [a todos los peruanos] en una gran plaza. Habría diez millones de personas de diferentes razas, ruidosas, hablando lenguas distintas y profesando creencias religiosas

distintas” (*Peruanito* 1964: 320). Se culpaba por esta falta de cohesión a los grupos indígenas, cuya insistencia en mantener su “cultura autóctona” impedía su asimilación dentro de la identidad nacional homogénea (Pons Muzzo: 1961: 16).

Es así como las nociones de “transculturación” permanecieron unidas a las formaciones culturales occidentales. Niños blancos, de clase media o alta, aparecían como los principales personajes retratados en los libros de texto, y su asociación con la cultura indígena permanecía confinada a la celebración del folklore y el consumo de lo étnico (*Coquito* 196x: 233). En paralelo, individuos iluminados y benévolos –la mayoría de los cuales eran líderes militares– seguían siendo retratados como las fuerzas dinámicas detrás de la historia nacional (Pons Muzzo 1962: 57-67; *Venciendo* 1960: 449).

Cambios aún más dramáticos en los contenidos de los textos se dieron durante los años 70, cuando el gobierno militar del General Juan Alvarado Velasco (1968-1975) inició un periodo de cambio político, social e ideológico. Más que cualquier gobierno anterior de la historia peruana moderna, Velasco gozó de un alto grado de autonomía de las élites tradicionales, y su ambicioso programa de reformas, en especial la reforma agraria, debilitó permanentemente el poder oligárquico (Cotler 2005).

Una nueva generación de libros de texto para escuelas primarias retrataban al “pueblo” –compuesto por los “trabajadores, campesinos y sectores medios” (*Fichas* 1974b: 5.5)– como el núcleo central de la comunidad nacional. De forma similar a México y la Argentina, las representaciones visuales se enfocaban en niños cuyos padres trabajaban como carpinteros, campesinos, o tenderos (*Amigo* 1976; *Paseo* 1976). Esta comprensión de la identidad nacional basada en una identificación de clase también transformó las representaciones de las divisiones raciales en Perú. Los textos entendían a los pueblos indígenas primordialmente como campesinos y obreros (*Fichas* 1974a: 3). Fue nuevamente la “oligarquía” la que surgió como el *otro* interno de mayor relevancia (*Fichas* 1974a: 31.4; 1974b: 5.3).

Durante la década de 1970, los libros de texto comenzaron a ser menos celebratorios al evaluar el potencial del *mestizaje*. Los textos describían la “transculturación” entre España y las sociedades indígenas como un proceso violento que llevó a la deformación de la identidad nacional preexistente, el “Viejo Perú” (*Fichas* 1974b: 1.3), y que representaba las formas artísticas, guiones cognitivos y orientaciones normativas encontradas entre los pueblos indígenas de los Andes como las manifestaciones de la cultura nacional “auténtica”. Los orígenes del Perú fueron situados en el Imperio Inca.

“Hace mucho tiempo Perú era gobernado por reyes llamados *Incas*. Perú era el *Imperio Inca*” (*Peruanito* 1974: 27).

Los relatos del periodo colonial reforzaban los orígenes precolombinos del Perú. Como en México, los libros de texto retrataban al colonialismo español como un periodo de dominación extranjera y enfatizaban el hecho de que las autoridades españolas enfrentaban una resistencia considerable de los sectores de abajo. “Los peruanos siempre lucharon contra los españoles” (*Fichas* 1974a:31.3) y “se levantaron contra el abuso que las autoridades españolas cometían en contra de los pueblos indígenas” (*Venciendo* 1976: 111). Las tierras altas eran vistas como el epicentro geográfico de la insurgencia popular. Los textos mantenían las bien establecidas divisiones del Perú en “Costa, Altiplano y Jungla; el tríptico característico de nuestra geografía” (*Venciendo* 1976: 52), pero se alejaban de la visión del Altiplano como el foco de la “barbarie”, y en su lugar celebraban a la región como la cuna de la cultura nacional, y como un centro de “agitación rebelde” contra los invasores extranjeros (*Venciendo* 1976: 52).

Túpac Amaru emergió como el “precursor peruano” de la independencia nacional (*Venciendo* 1976: 112-115; *Amigo* 1976). “El General San Martín declaró la Independencia del Perú, pero el pueblo peruano ya había luchado durante muchos años para alcanzar su libertad. La primera gran revolución que tomó lugar en América contra España fue orquestada por *José Gabriel Condorcanqui Túpac Amaru* [itálicas en el texto]” (*Peruanito* 1974: 155). Como vemos en la Ilustración 3, la importancia de Túpac Amaru como un héroe nacional central se reflejó también en una creciente visibilidad. Se le otorgó crédito por canalizar “el estado de constante rebelión” contra el control colonial español, presente en las clases populares, y convertirlo en una insurgencia mayor (*Fichas* 1974b: 15.2).

En 1975 un grupo disidente dentro de las mismas fuerzas armadas removió a Velasco del poder, y poco después la reforma educativa iniciada por su gobierno se detuvo. Muchos de los libros de texto publicados durante los años 60 recobraron su validación oficial y fueron utilizados junto con aquellos publicados bajo el régimen de Velasco, pues las escuelas no atestiguaron esfuerzos de retiro de textos comparables a los de la Argentina en 1955 (Portocarrero and Oliart 1989: 89-93). Como en México y la Argentina, una nueva etapa de cambios sustanciales en los textos tuvo lugar en los 90, cuando una nueva generación de libros de texto comenzó a retratar Perú como una nación multiétnica, y enfatizó el reconocimiento de las diferencias culturales como una parte integral del proyecto de nación (García 2005: 78-83).



Ilustración 3. Representación de Túpac Amaru en los libros de texto peruanos durante la década de los 1970s. Luis Guillermo Talavera, *Educación Cívica* (Lima: Editorial Colegio Militar Leoncio Prado, 1979), página de título.

El magisterio y la negociación de la nacionalidad en el salón de clase

Desde un punto de vista comparativo, los libros de texto aprobados por el Estado y publicados en México, la Argentina y Perú mediados del siglo XX exhiben patrones de cambio sorprendentemente parecidos. Sin embargo, la negociación de estos cambios dentro del salón de clase varió sustancialmente entre los tres países.

Los estudios indican que los maestros mexicanos, por lo general, simpatizaron con los cambios realizados a los libros de texto durante los años 20 y 30 (Rockwell 1994; Vaughan 1997). Los testimonios de los maestros resumidos aquí apoyan plenamente estas conclusiones. La mayoría de los entrevistados describieron a los sectores subordinados como las fuerzas preponderantes en la formación del destino de México, a

la vez que describieron al conflicto de clase como el decisivo para la trayectoria histórica del país, y proyectaron los orígenes de la nación al periodo precolonial. Antes del establecimiento del poder colonial, “los mexicanos eran los dueños de sus tierras” y posteriormente “grandes hacendados españoles, unidos al clero, le arrancaron las tierras al pueblo”.⁹ La explotación colonial y la opresión fueron confrontadas con una resistencia popular. De hecho, “la gran mayoría de la población mexicana, desde sus movimientos iniciales en adelante, estuvieron en contra del colonialismo español”.¹⁰ Existía una congruencia entre el entendimiento de la historia e identidad nacional de los maestros y sus prácticas en el salón de clase. La mayoría de los maestros favoreció el uso de los nuevos materiales educativos. Por ejemplo, bajo Cárdenas, la SEP publicó *Simiente*, una nueva serie de textos de introducción a la lectura y la escritura. Estos textos contenían una rica iconografía popular y “siempre hablaban del agrarismo y de la redistribución de las tierras”.¹¹ La mayoría de los entrevistados reportaron un uso frecuente de *Simiente*, un patrón también observado por Vaughan (1997: 97, 182). Si alguna crítica esgrimían los maestros, era más bien por la falta de materiales educativos. Como recuerda un maestro, los libros de texto muchas veces “no estaban disponibles, el problema era que eran muy escasos”.¹² De esta forma los maestros más bien acogían los contenidos de los nuevos libros de texto y los incorporaban en sus prácticas docentes diarias aunque, en ocasiones, enfrentaran dificultades en acceder a estos materiales, un signo de un sistema educativo en construcción (Rockwell 1994: 171; Vaughan 1997: 52).

En la Argentina, en cambio, los estudios identificaron una oposición generalizada entre los maestros a los libros de texto peronistas (Bernetti and Puiggrós 1993: 226-228; Cucuzza and Somoza 2001: 214; Escudé 1990; Gvirtz 1996: 155-157). Las fuentes primarias consultadas para este artículo confirmaron esta impresión. Los entrevistados se alarmaron ante la introducción de nuevos libros de texto y se quejaron de que los nuevos textos estaban “llenos de demagogia hasta la última página”.¹³ Especial sospecha causaba su persistente celebración del gobierno peronista. “Estos libros de texto eran un constante elogio de todo lo que Perón y Evita hacían”.¹⁴

⁹ Maestro de Escuela Secundaria Pública (Historia), Ciudad de México, 6 de marzo de 1979.

¹⁰ Maestro de Escuela Secundaria Pública (Historia), Ciudad de México, 6 de marzo de 1979.

¹¹ Maestro de Escuela Primaria Pública, Emiliano Zapata (Tabasco), 30 de noviembre de 1979.

¹² Maestro de Escuela Primaria Pública, Villahermosa, 2 de mayo de 1979.

¹³ Maestro de Escuela Primaria Pública, Buenos Aires, 28 de agosto de 2004.

¹⁴ Maestro de Escuela Primaria Pública, Buenos Aires, 11 de agosto de 2004.

Los maestros también expresaron sus reservas ante la glorificación de las masas encontrada en los nuevos textos, afirmando que “la política de masas y la teoría de una mayoría dominante” cargaban el peligro de fomentar la “intolerancia y la coerción”.¹⁵ En su propia comprensión de la identidad e historia nacionales, los docentes identificaban a las élites iluminadas como las fuerzas dominantes detrás del destino nacional. Por ejemplo, San Martín aparecía como “el brillante consolidador de la independencia y libertad de la Argentina” y constituía “el más grande héroe de nuestra historia nacional”.¹⁶

Los dos puntos principales de cristalización de la resistencia magisterial en contra de las políticas gubernamentales fueron el intento fallido de crear un libro de texto único para todas las escuelas públicas, y la implementación de *La Razón de mi vida*, un relato autobiográfico de la vida de Eva Perón, como lectura obligada para las escuelas primarias. En ambos casos los maestros justificaron su oposición apuntando a los efectos nocivos que dichas medidas causarían a la democracia. El “uso de un libro de texto único...representa una forma de didáctica fascista” al crear “un monopolio sobre la ciencia y los sentimientos que la escuela tiene en su deber diseminar”.¹⁷

Esta oposición de los maestros tuvo consecuencias reales en las actividades del salón de clase. Por ejemplo, los maestros usaban los nuevos libros de texto, pero dedicaban un mínimo de tiempo a la discusión de sus contenidos. “Sabíamos que alguien [i.e., inspectores escolares] podía aparecerse y decir algo. Así que hacíamos algo corto de pasada [con los textos], pero no ocupábamos mucho tiempo en ello...así que [los estudiantes] lo olvidaban...y así nos defendíamos”.¹⁸ Otra estrategia era guardar los viejos libros de texto como parte de una pequeña biblioteca en el fondo del salón. Como lo recuerda una maestra, al ser interrogada por los inspectores sobre estos viejos textos ella respondió que “estos son libros traídos por los estudiantes, libros con historias que los estudiantes leyeron el fin de semana”.¹⁹ Finalmente, los maestros comúnmente utilizaban los nuevos libros de texto sólo por sus ejercicios ortográficos y gramaticales, y no se adentraban más allá en su contenido (Gvirtz 1996: 157-162).

La oposición magisterial provenía de una suspicacia más amplia al peronismo. Desde su perspectiva, Perón había instalado un régimen autoritario que socavaba los derechos

¹⁵ *La Obra*, No. 486, 15 de octubre de 1949, p. 58x.

¹⁶ *La Obra*, No. 440, 25 de julio de 1946, p. 307.

¹⁷ *La Obra*, No. 441, 10 de agosto de 1946, p. 356.

¹⁸ Maestro de Escuela Primaria Pública, Buenos Aires, 11 de agosto de 2004.

¹⁹ Maestro de Escuela Primaria Pública, Buenos Aires, 28 de agosto de 2004.

democráticos ciudadanos. Representantes de una perspectiva generalizada en la clase media argentina de este periodo, los maestros también se mostraban aprensivos en cuanto a la creciente presencia pública de los sectores populares, que eran las bases de apoyo de Perón. En especial, los migrantes morenos del interior del país representaban una amenaza a la idea de la Argentina como una nación primordialmente blanca y europea. “Perón trajo a gente del interior, que se instalaron en villas miseria en los bordes de la ciudad. ¡Estos *cabecitas negras*²⁰ hasta se bañaban en las fuentes de la Plaza de Mayo!”²¹

Otro factor importante de la oposición magisterial era su sólida identidad, previamente creada, como miembros de un grupo de estatus exclusivo. En contraste con el México de Cárdenas, los maestros argentinos tenían un fuerte sentido de la autonomía profesional. Miraban a las nuevas políticas educativas de Perón como una intrusión a su profesión, y como una ofensa contra “la libertad de enseñar con los libros que nosotros queramos [y de escoger] los temas que queramos”.²²

En el Perú de los años 70, la recepción de los maestros a los nuevos libros de texto publicados bajo el régimen de Velasco fue igualmente hostil, aunque por razones distintas a las de la Argentina. La mayor parte de la literatura indica que los maestros peruanos en general compartían una comprensión de la historia del país basada en nociones de clase, a la vez que identificaban al Perú con el Imperio Inca (Vargas 2005: 7-8; Portocarrero and Oliart 1989: 113-114). En mis propias entrevistas encontré que, en especial los maestros de escuelas públicas con afinidad a la SUTEP (*Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú*) –el sindicato independiente de maestros más importante del país– se identificaban con estas visiones populares de nacionalidad. En las palabras de un maestro de escuela pública, la meta de sus clases era “acercarse al fenómeno de la historia desde la perspectiva de las grandes movilizaciones sociales provenientes de abajo”.²³

Sin embargo, los entrevistados con origen de clase media urbana articulaban una visión distinta de la nacionalidad. Este sector enfatizaba las fundaciones políticas de la comunidad nacional. “La espina dorsal de una nación es una muy buena constitución”.²⁴

²⁰ Término racializado para describir a los seguidores de Perón, generalmente migrantes morenos de las áreas rurales.

²¹ Maestro de Escuela Primaria Pública, Buenos Aires, 28 de agosto de 2004.

²² Maestro de Escuela Secundaria (Historia), Buenos Aires, 25 de agosto de 2004.

²³ Maestro de Escuela Pública, Lima, 27 de marzo de 2004.

²⁴ Maestro de Escuela Privada, Lima, 29 de marzo de 2004.

Inclusive, miraban a la historia nacional como un proceso avanzado por las élites. Como uno de los maestros apuntó, Pizarro “conquistó Perú. Tomó todo nuestro oro y se aprovechó del hecho de que Huascar y Atahualpa [dos gobernantes Incas rivales] peleaban entre sí”.²⁵

Mientras los maestros diferían en su comprensión de la historia y la identidad nacional, convergían en sus prácticas en el salón. Los maestros describieron las reformas educativas de Velasco como una ofensa contra la autonomía profesional y se resistieron a la implementación de los nuevos materiales educativos, aún cuando los nuevos contenidos concordaban con sus visiones de la nacionalidad. Muchos maestros activamente buscaron evitar el contenido de los libros, por ejemplo, dedicándole un tiempo mínimo de clase a los textos oficiales, o complementando el contenido de los mismos con visiones encontradas en otras fuentes, como diarios, o inclusive textos propios (ver también Portocarrero y Oliart 1989: 117-118; Vargas 2005:8).

Un ejemplo prominente de resistencia magisterial contra los nuevos textos fue el caso de *Amigo*. La reforma educativa obligaba a los maestros de escuelas primarias a trabajar con *Amigo*, un nuevo texto introductorio a la lectura y la escritura. En palabras de un entrevistado de Lima, todas sus páginas “eran imágenes del Perú profundo, del Perú rural, y no tenían nada que ver con grupos de personas que eran más bien administradores [o] banqueros”.²⁶ Aún los maestros activamente involucrados con el SUTEP preferían no trabajar con *Amigo*, por su metodología, y preferían al tradicional *Coquito*. En muchos casos, los maestros hacían que los estudiantes compraran *Coquito*, mientras el ministerio de Educación distribuía *Amigo* gratuitamente. Sólo cuando los supervisores se aparecían utilizaban el *Amigo*. “Cada vez que venían los supervisores los niños tenían ‘[Amigo]’ en sus escritorios. Pero cuando los supervisores se iban, los maestros sacaban al *Coquito* de nuevo y trabajaban con *Coquito*”.²⁷

Una razón principal para la oposición magisterial a los nuevos materiales educativos era el autoritarismo del gobierno militar (ver Angel 1982: 4). “La razón fundamental de por qué fracasó el proyecto de Velasco fue que no confiaba en el pueblo, y no lo convirtió en el protagonista de sus reformas. . . con la reforma educativa sucedió lo mismo. A los maestros se les dijo: ‘¡Aquí tienen la reforma, y ahora tienen que aplicarla!’”.²⁸ Los

²⁵ Maestro de Escuela Privada, Lima, 17 de abril de 2004.

²⁶ Maestro de Escuela Privada, Lima, 7 de abril de 2004.

²⁷ Maestro de Escuela Pública, Lima, 19 de marzo de 2004.

²⁸ Maestro de Escuela Pública, Lima, 2 de abril de 2004

maestros también insistieron en que, más allá de sus derechos políticos como ciudadanos, su identidad como maestros exigía su inclusión en el proceso de reforma. De esta forma, parecida a la argentina, los maestros en Perú percibían a las nuevas políticas y a los nuevos materiales educativos como una ofensa a su autonomía profesional.

Conclusión

El presente artículo ha examinado el papel de la escolaridad en la construcción del concepto de nación en México, la Argentina y Perú. El análisis de los libros de texto escolares nos ha provisto de una ventana a las ideas avaladas por el Estado sobre la historia y la identidad nacional. Mientras tanto, el análisis de las perspectivas y de las prácticas magisteriales ha revelado detalles sobre la forma en la que estos discursos oficiales de nación son negociados en el salón de clase.

Los principales hallazgos apuntan a la importancia de los factores políticos e institucionales en la formación de los esfuerzos de creación de nacionalidad en las escuelas. Habían llamativas similitudes en la forma en que los libros de texto en los tres países fueron cambiando su representación de la nación –a lo largo del siglo XX los textos transformaron su visión de nación de una basada en la política y que enfatizaba el papel de las élites, a una basada en lo cultural y que se concentraba en una visión de clase–. Estos cambios en el contenido de los libros de texto apoyan aquellos argumentos que defienden una convergencia general de los desarrollos curriculares en los últimos cien años (Frank et al. 2000). Cambios comparables no se limitaron a estos tres países latinoamericanos, sino que pueden ser observados en toda la región y a escala global (Schissler and Soysal 2005).

Sin embargo, patrones específicos a cada país, especialmente con respecto a *cuándo* los libros de texto fueron adoptando concepciones distintas de la historia e identidad nacional, y *cómo* los maestros reaccionaron a ellas, también indican la importancia de los factores locales en el desarrollo de la currícula (Dierkes 2005; vom Hau 2008). En México, la Argentina y Perú, las cambiantes configuraciones políticas –provocadas por la movilización de grupos subordinados, por cambios de régimen o por revoluciones– levantaron nuevos cuestionamientos sobre la inclusión nacional y la agencia histórica, e hicieron que marcos previamente establecidos del concepto de la nacionalidad no fueran ya sostenibles.

Las reacciones contrastantes también apuntan al rol crítico que juega el desarrollo institucional del Estado. En la Argentina, la resistencia de los maestros a los libros de texto fue motivada por una variedad de razones, pero destacan su oposición al peronismo y un sentido de la autonomía profesional altamente desarrollado. En un grado mayor, estos factores se relacionaban a un sistema educativo previamente consolidado. En contraste con los maestros mexicanos, recientemente reclutados y pobremente remunerados, sus contrapartes argentinas se desarrollaban en una estructura profesional bien establecida, con salarios decentes y bases claras para su crecimiento profesional, que los colocaba firmemente dentro del espacio de la clase media. De forma similar, la autonomía profesional y el nivel de organización que caracterizaba a los docentes peruanos les dotaba de la capacidad de retar a las reformas impuestas por el régimen de Velasco (vom Hau 2008).

A su vez, vale aclarar que un enfoque exclusivo en los libros de texto y en el magisterio tiene sus limitaciones. En primer lugar, el nexo entre la escolaridad y el nacionalismo es más complejo que lo que este estudio sugiere. El salón de clase moderno incluye una variedad de otros artefactos –más prominentemente mapas, diagramas de pared y fotografías– que están igualmente involucrados en el armazón nacional de las experiencias de vida. Las expresiones de nacionalidad también son negociadas fuera del salón de clase, en ceremonias y eventos que incluyen a los planteles completos, como puede ser el juramento a la bandera, o en desplegados visuales presentes en espacios escolares, como pueden ser monumentos conmemorativos o placas de homenaje. Como sugiere Grosvenor (1999), los efectos acumulativos y la importancia relativa de los mensajes de valor y orientaciones cognitivas que se transmiten y negocian en las escuelas han recibido relativamente poca atención académica y, por lo tanto, exigen mayor investigación a futuro.

De hecho, lo que se enseña en el salón de clase es distinto al mensaje que los estudiantes se llevan consigo a casa. Su experiencia de aprendizaje obviamente está influida por los libros de texto y por la forma en que los maestros seleccionan y presentan estos textos, pero también por las perspectivas cognitivas y normativas que los mismos alumnos traen a la escuela. La socialización nacional en casa puede reforzar, o contrarrestar, las visiones particulares de historia e identidad nacional que presentan las escuelas. Investigaciones recientes sobre la relación entre los padres de familia y los maestros (Darden and Grzymala-Busse 2006; Vaughan 1997) proveen un punto de

partida prometedor desde el cual ir deshebrando las interacciones entre los distintos agentes de la socialización nacional.

En segundo lugar, el tratar al *contenido* de los libros de texto como una ventana a las ideas promovidas desde el Estado sobre la identidad y la historia nacionales, y enfocarse en la negociación de estos contenidos en el salón de clase, es sólo una de las muchas formas de acercamiento posibles al estudio de los libros de texto. Mientras que la ‘mano política’ del Estado juega por cierto un papel central, la producción de estos textos es un proceso multifacético que involucra –entre otros– a autores, casas editoriales, autoridades educativas y asociaciones de maestros. A su vez, estos actores hacen uso de una amplia variedad de discursos pedagógicos, filosóficos e ideológicos (Ossenbach and Somoza 2001). Como tal, las dinámicas de cambio no se limitan a los conceptos de nacionalidad. Por ejemplo, a lo largo del siglo XX, no sólo el contenido sino también la *forma* de los libros de texto mexicanos, argentinos y peruanos cambiaron drásticamente. Durante la última parte del siglo XIX, la mayoría de los libros de texto parecían libros de catecismo, escritos en el estilo de un supuesto diálogo entre el autor omnisciente y un estudiante ficticio. Durante la primera mitad del siglo XX, los textos escolares comenzaron a estructurarse alrededor de una narrativa central, con historia y personajes, y buscaban a la vez una mayor atracción visual. Las fuerzas dominantes que impulsaron esos cambios fueron los cambios globales en los estilos pedagógicos y la creciente profesionalización de los autores de libros de textos.

Más allá de estas limitaciones, lo que este artículo logra es ofrecer una matriz analítica para el estudio comparativo del nacionalismo y la escolaridad en América latina. Como revela una rápida revisión de los análisis de textos de otros países latinoamericanos, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los textos de aquellos otros países estaban igualmente centrados en la élite y preocupados por la creación de una “nación civilizada”. Por ejemplo, las representaciones del colonialismo español en los libros de texto tanto de Ecuador como de Venezuela (Harwich Vallenilla 1991; Luna Tamayo 2001) estaban igualmente estructuradas alrededor de las actividades y perspectivas de los conquistadores españoles y de los gobernantes indígenas. A su vez, estudios hechos a los libros de texto bolivianos posteriores a 1952 y a los brasileños bajo el régimen de Vargas, indican que durante esos periodos “el pueblo” emergió como protagonista de la historia nacional (Nava 1998; Luykx 1998). Por ende, el entramado desarrollado aquí para examinar el nexo entre la escolaridad y la construcción de la nacionalidad en México, la Argentina y Perú crea un punto de

arranque para sintetizar esta literatura y sistemáticamente comparar la socialización nacional en América Latina.

Apéndice: Libros de texto citados

- Aguirre Cinta, Rafael. 1897. *Lecciones de historia general de México*. Mexico City: Sociedad de Ediciones y Librería Franco-América.
- Blomberg, Hector Pedro. 1940. *El Surco: libro de lectura*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Bonilla, José María. 1925. *La Evolución del Pueblo Mexicana: Elementos de Historia Patria*. 2nd Edition. Mexico City: Herrero Hermanos Sucesores.
- . 1930. *La Evolución del Pueblo Mexicana: Elementos de Historia Patria*. 3rd Edition. Mexico City: Herrero Hermanos Sucesores.
- Bunge, Carlos. 1910. *Nuestra patria: libro de lectura para la educación nacional*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Castro Cancio, Jorge. 1935. *Historia patria (4o. año)*. Mexico City: Editorial Patria.
- Chavez Orozco, Luis. 1949 [1938]. *Historia patria (3er año)*. Mexico City: Editorial Patria.
- de Bedogni, Emma. 1910. *Alegre despertar: libro de lectura para el cuarto grado*. Buenos Aires: Aquilino Fernandez.
- de Bourguet, Lola. 1932. *Agua Mansa: texto de lectura para tercer grado*. Buenos Aires: Independencia.
- de García, Luisa F. 1954. *Patria Justa: Libro de lectura para tercer grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- de la Cerda Silva, Roberto. 1943. *Breve historia de México*. Mexico City: El Nacional.
- de Palacio, Ángela. 1952. *La Argentina de Perón*. Buenos Aires: Luis Lasserre.
- Eizaguirre, José Manuel. 1895. *La Patria*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- Enciclopedias Coquito. 196x. *Fanal: para el primer año de educación primaria*. Lima: Colección Coquito.
- Fanning, Teresa G. de. 1915. *Lecciones de Historia del Peru*. Lima: Sanmarti y Ca.
- Ferreya, Andres. 1895. *El Nene: Método de lectura*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- Fesquet, Alberto, and P. O. Tolosa. 1935. *Proa: Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Fregeiro, C. L. 1896. *Lecciones de historia argentina*. Buenos Aires: G Mendesky.
- Lainé, Ramón. 1890. *Catecismo de historia general de Méjico*. Mexico City: Tipografía “La Providencia”.
- Levene, Ricardo. 1912. *Cómo se ama a la patria*. Buenos Aires: Crespillo.

- Lucio, G. 1935. *Simiente. Libro cuarto para escuelas rurales*. Mexico City: Secretaría de la Educación Pública.
- Macias, José. 1933. *Arco Iris: texto de lectura corriente*. Buenos Aires: Ángel Estrada. Ministerio de Educación. 1974a. *Fichas de ciencias histórico-sociales. Cuarto grado, educación básico regular*. Lima: Ministerio de Educación.
- . 1974b. *Fichas de ciencias histórico-sociales. Segundo grado, educación básico regular*. Lima: Ministerio de Educación.
- . 1976a. *Amigo: libro de lectura (primer grado)*. Lima: Ministerio de Educación.
- . 1976b. *Paseo: de lecturas e imagenes (segundo grado)*. Lima: Ministerio de Educación.
- Oviedo, Aurelio. 1894. *Nuevo catecismo de historia de México*. Mexico City: Gallegos Hermanos Sucesor.
- Pelliza, Mariano A. 1892. *Historia argentina al alcance de los niños*. Buenos Aires: Alsina.
- Pizzurno, Pablo. 1901. *El libro del escolar*. Buenos Aires: Aquilino Fernandez.
- Pons Muzzo, Gustavo. 1961. *Historia del Perú: el Perú contemporáneo*. Lima: Editorial Universo.
- . 1962. *Historia del Perú: dedicada a los alumnos del segundo año de secundaria*. Lima: Editorial Universo.
- Raggi, Angela. 1952. *Pueblo feliz: libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Luis Lasserre.
- Rodriguez, Pedro Manuel. 1900. *Nociones generales de la historia del Peru: Para las escuelas y colegios de la Republica*. Lima: Librería Científica y Casa Editora Galland.
- Rojas Portilla, Teodoro, Alberto Faggioni Mallea, Carlos La Torre Balza, and Rolando Cortijo Bustíos. 1960. *Enciclopedia Venciendo: quinto año*. Lima: Antonio Lulli.
- . 1962. *Enciclopedia Venciendo: el primer año*. Lima: Antonio Lulli.
- . 1976. *Enciclopedia Venciendo: quinto año*. Lima.
- Romero Flores, Jesús. 1939. *Historia de la civilización mexicana*. Mexico City: Ediciones Aguilas.
- Romero Peralta, Guillermo, Ruben Romero Mendez, Leopoldo Díaz Montenegro, Telma Salinas García, Pedro Coronado Arrascue, and Isaias Bisbal. 1964.

- Peruanito: enciclopedia escolar para el quinto año de primaria*. Lima: Educación Renovada.
- Rosay, Emilio. 1913. *Mi Primera Historia del Peru*. Lima: Librería Francesa Científica Galland y Casa Editora E. Rosay.
- Ruiz López, Rafael. 1937. *Caminito de luz: libro de lectura para tercer grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Salinas García, Telmo, Leopoldo Díaz Montenegro, Luz Valcarcel, Guillermo Romero Peralta, Ruben Romero Mendez, and Antonio Bisbal. 1974. *Peruanito. Tercer grado*. Lima: Enrique Miranda.
- Sierra, Justo. 1922 [1894]. *Historia patria*. Mexico City: Secretaria de Educación Pública.
- Talavera, Luis Guillermo. 1979. *Educación Cívica*. Lima: Editorial Colegio Militar Leoncio Prado.
- Teja Zabre, Alfonso. 1935. *Breve historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias*. Mexico City: Talleres Gráficos de la Nación.
- Velázquez Andrade, Manuel. 193x. *Fermin*. Mexico City.
- Wiese, Carlos. 1913. *Elementos de Instrucción Moral y Civica*. Lima: E. Rosay.
- Zárate, Julio. 1899. *Compendio de historia general de México*. Mexico City: Librería de la Vda. De Ch. Bouret.

Referencias

- Angell, Alan. 1982. "Classroom Maoists: the politics of Peruvian schoolteachers under military government". *Bulletin of Latin American Research* 17:143-164.
- Apple, Michael W. "The Text and Cultural Politics". *Education Researcher* 21:4-19.
- Apple, Michael W., and Linda K. Christian-Smith. 1991. "The Politics of the Textbook". Pp. 1-22 in *The Politics of the Textbook*, edited by Michael W. Apple and Linda K. Christian-Smith. New York: Routledge.
- Bernetti, Jorge Luis, and Adriana Puiggrós. 1993. *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Collier, David, and Ruth Berins Collier. 1991. *Shaping the Political Arena. Critical Junctures, the Labor Movement, and Regime Dynamics in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.
- Contreras, Carlos. 2004. "Maestros, *mistis*, y campesinos en el Perú rural del siglo xx". Pp. 214-272 in *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social del Perú republicano*, edited by Carlos Contreras. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cotler, Julio. 2005 [1978]. *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Cucuzza, Héctor, and Miguel Somoza. 2001. "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas: una pedagogía para una nueva hegemonía". Pp. 209-258 in *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, edited by Gabriela Ossenbach and Miguel Somoza. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Darden, Keith , and Anna Maria Grzymała-Busse. 2006. "The Great Divide: Literacy, Nationalism, and the Communist Collapse". *World Politics* 59:83-115.
- DelFattore, Jean. 1994. *What Johnny Shouldn't Read: Textbook Censorship in America*. New Haven: Yale University Press.
- Devoto, Fernando. 2003. *Historia de la Inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Dierkes, Julian. 2005. "The Decline and Rise of the Nation in German History Education". Pp. 82-102 in *The Nation, Europe, and the World*, edited by Yasemin Nuhoglu Soysal and Hanna Schissler. New York: Berghahn Books.

- Escudé, Carlos. 1990. *El fracaso del proyecto argentino: Educación e ideología*. Buenos Aires: Tesis.
- Frank, David John, Suk-Ying Wong, John W. Meyer, and Francisco O. Ramirez. 2000. "What Counts as History: A Cross-National and Longitudinal Study of University Curricula". *Comparative Education Review* 44:29-53.
- García, María Elena. 2005. *Making Indigenous Citizens: Identities, Education, and Multicultural Development in Peru*. Stanford: Stanford University Press.
- Gellner, Ernest. 1983. *Nations and Nationalism*. London: Oxford University Press.
- Gilbert, Dennis. 1997. "Rewriting History: Salinas, Zedillo and the 1992 Textbook Controversy". *Mexican Studies* 13:271-297.
- Grosvenor, Ian. 1999. "'There is no place like home': education and the making of national identity". *History of Education* 28:235-250.
- Gutiérrez, Natividad. 1999. *Nationalist Myths and Ethnic Identities: Indigenous Intellectuals and the Mexican State*. Lincoln: University of Nebraska Press
- Gvirtz, Silvina. 1996. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase, Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Halperín Donghi, Tulio. 2003. *La Argentina y la tormenta del mundo: Ideas e ideologías entre 1930 y 1945*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Harwich Vallenilla, Nikita. 1991. "Imaginario colectivo e identidad nacional: tres etapas en la enseñanza de la historia de Venezuela". *Revista de historia de América* 111:113-134.
- Hobsbawn, Eric J. 1990. *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Johnsen, Egil Børre. 1993. *Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Oxford: Oxford University Press.
- Knight, Alan. 2002. "The Weight of the State in Modern Mexico". Pp. 212-253 in *Studies in the Formation of the Nation-State in Latin America*, edited by James Dunkerley. London: Institute of Latin American Studies.
- Luna Tamayo, Milton. 2001. "La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos escolares de inicios del siglo xx". Pp. 127-142 in *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, edited by Gabriela Ossenbach and Miguel Somoza. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Luykx, Aurolyn. 1998. *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press.
- Mann, Michael. 1993. *The Sources of Social Power. Volume 2: The Rise of Classes and Nation States 1760–1914*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nava, Carmen. 1998. “Lessons in Patriotism and Good Citizenship: National Identity and Nationalism in Public Schools during the Vargas Administration, 1937-1945”. *Luso-Brazilian Review* 35:39-63.
- Nozaki, Yoshiko. 2002. “Japanese politics and the history textbook controversy, 1982-2001”. *International Journal of Educational Research* 37:603-622.
- Oszlak, Oscar. 1982. *La formación del estado argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Ossenbach, Gabriela, and Miguel Somoza. 2001. “Introducción”. Pp. 13-34 in *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, edited by Gabriela Ossenbach and Miguel Somoza. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Plotkin, Mariano. 2002. *Mañana es San Perón: a Cultural History of Peron's Argentina*. Wilmington: Scholarly Resources.
- Portocarrero, Gonzalo, and Patricia Oliart. 1989. *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Rieckenberg, Michael (Ed.). 1991. *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut.
- Rockwell, Elsie. 1994. “Schools and the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930”. Pp. 170-208 in *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, edited by Gilbert M. Joseph and Daniel Nugent. Durham: Duke University Press.
- Romero, Luis Alberto, Luciano de Privitellio, Silvina Quintero, and Hilda Sabato. 2004. *La Argentina en la escuela: La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Smith, Anthony. 1986. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell.
- Soysal, Yasemin Nuhoglu, and Hanna Schissler. 2005. “Introduction: Teaching beyond the National Narrative”. Pp. 1-9 in *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*, edited by Yasemin Nuhoglu Soysal and Hanna Schissler. New York: Berghahn Books.

- Vargas, Julio César. 2005. "Como la flor en la rama. Magisterio y política en el Perú (1972-2005)". *Informe final del concurso: Partidos, movimientos y alternativas políticas en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Programa Regional de Becas CLACSO.
- Vaughan, Mary Kay. 1982. *The State, Education, and Social Class in Mexico, 1880-1928*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- . 1997. *Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: University of Arizona Press.
- Vázquez, Josefina Zoraida. 2000 [1970]. *Nacionalismo y educación en México*. Mexico City: El Colegio de México.
- vom Hau, Matthias. 2007. "Contested Inclusion: A Comparative Study of Nationalism in Mexico, Argentina, and Peru". Ph.D. Thesis, Brown University, Department of Sociology.
- . 2008. "State Infrastructural Power and Nationalism: Comparative Lessons from Mexico and Argentina". *Studies in Comparative International Development* 43: 334-354.
- Weber, Eugen. 1976. *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford, CA: Stanford University Press.