


Participación indígena en el proceso de independencia desde los textos escolares. Apuntes para una construcción nacional-estatal inclusiva

Indigenous participation in the process of Independence. Notes for an inclusive national-state building

Gonzalo Valderrama Escalante ^{1,} 

¹ Universidad Andina del Cusco, Cusco, Perú.

 gvalderrama@uandina.com

Resumen

Los textos escolares de historia constituyen una suerte de narrativa oficial acerca del país y su formación nacional. El presente ensayo revisa las menciones a la participación de actores locales pertenecientes a la población indígena en el proceso de independencia nacional, en un libro de uso oficial para la enseñanza de Historia como curso del tercer año de educación secundaria, sugerido en las instituciones educativas de nivel secundario a nivel nacional. Se propone una lectura crítica del material en el contexto de la conmemoración del Bicentenario de la independencia, y de la difusión de textos referidos a la génesis del Perú como estado nación. En la cual es posible señalar un enfoque que invisibiliza la agencia local, privilegiando las acciones de actores externos, inclinándose así hacia una visión de la independencia como un hecho concedido, otorgado por terceros, bajo una práctica discursiva que resta importancia al accionar indígena en la narrativa oficial sobre la formación del país, contribuyendo en poco a la generación de una memoria y un relato nacional inclusivos. Siendo un pendiente y deuda histórica incorporar en este corpus narrativo el punto de vista de las poblaciones originarias respecto al accionar de los ancestros, integrantes de un panteón de héroes invisibles y apocopados en sus acciones.

Palabras clave: Memoria, Independencia, Bicentenario, Inclusión, Construcción Nacional-estatal

Citar como: Valderrama, G. (2019), *Participación indígena en el proceso de independencia desde los textos escolares. Apuntes para una construcción nacional-estatal inclusiva*. Rev Yachay, 8(1), 590-596.

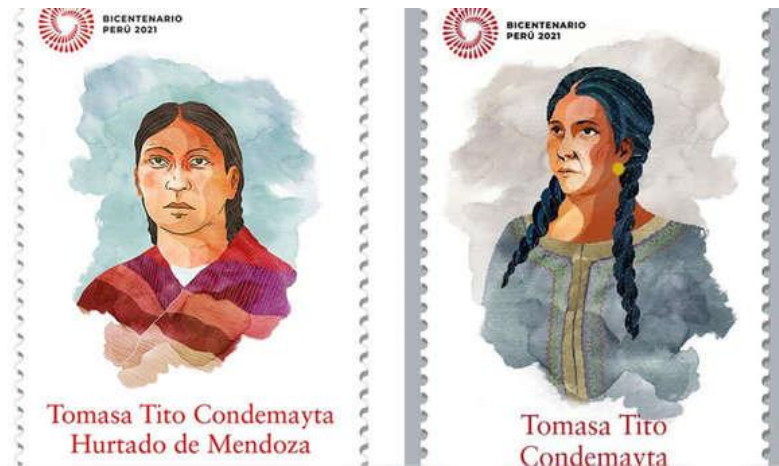
Recibido: 17-09-2019; **Aceptado** 07-12-2019; **Publicado** 12-12-2019

Introducción

A inicios del 2019 se suscitó un incidente mediático bastante ilustrativo de la postergación de personajes históricos nativos o indígenas en la narrativa oficial acerca del proceso de independencia, se trató de una “imprecisión” en el uso de la imagen de Tomasa Tito Condemayta. El Ministerio de Cultura lanzó una serie de estampillas alusivas a estos personajes y en el caso de la heroína cusqueña, tuvo el desacierto de usar un dibujo boliviano que representa a Bartolina Sisa (Redacción El Comercio, 2019). Se trató de un plagio evidente, que evidencia el lugar secundario que se presta a los héroes indígenas, si se compara con la atención, promoción y uso de la figura de otros personajes que provienen del sector criollo sobre todo y que se han constituido en los personajes fundantes de la nación peruana. La inclusión de imágenes y la generación de discursos sobre la participación de la población originaria en el imaginario de país y en el panteón de héroes nacionales han merecido la atención de una antropología local, preocupada por la omisión sistemática del aporte de los pueblos originarios en la configuración del país. Lo cual se puede apreciar en la cuota de representación que los héroes indígenas tienen en el papel moneda (Pacheco M., 2006).

Debemos considerar como punto de partida que memoria alude a la práctica social de “traer el pasado al presente” (Ramos A. , 2011), es por tanto una memoria colectiva, la cual no puede definirse sino como un constructo en permanente elaboración, y en el contexto de sociedades con profundas brechas entre sus poblaciones, como el caso de las sociedades post coloniales se hace necesario considerar la dinámica de disputas por el poder que se dan en el proceso de invocar el pasado para la construcción de los discursos hegemónicos en países pluriculturales (Sanjinés C., 2009).

Imagen 1. Un error secundario



La estampilla que representa a la cusqueña Tomasa Tito Condemayta (derecha) tuvo como primera versión la imagen de la heroína boliviana, Bartolina Sisa (Izquierda). | Fuente: Ministerio de Cultura.

Estando ad portas de la celebración del bicentenario de la independencia nacional el material didáctico de uso escolar relativo a la independencia nacional da muy poco margen de representación a gestas y dinámicas protagonizadas por caudillos o población indígena (Valderrama E., 2016), así no refleja de manera pertinente los avances de la historiografía nacional respecto a la participación de la población originaria en el proceso de independencia. Aunque se ha producido un corpus importante de trabajos que analizan la contribución de los peruanos a su propia historia (Walker, 2004), y en la región se ha escrito bastante sobre las particularidades de este accionar en cada país con énfasis en cómo se guarda la memoria sobre esta pluralidad de actores en la gesta emancipadora (Espasande, 2010), esta información no llega a los textos de historia para el nivel secundario (Santillana S.A., 2015), y es material cuyo acceso queda restringido a la comunidad de académicos y especialistas. Así por ejemplo dos libros importantes que compendian artículos específicos sobre cómo entender el proceso de independencia, como *La independencia del Perú: ¿Concedida, conseguida, concebida?* (Contreras & Glave, 2015), y el clásico libro *La independencia en el Perú* (Bonilla & Matos Mar, 1972), ambas ediciones del Instituto de Estudios Peruanos, más allá de las intenciones de difundir textos de especialidad son libros que permanecen en la esfera de la academia.

Una aproximación crítica a las narrativas sobre el proceso de independencia debe considerar como un lente de ayuda para una visión panorámica el concepto de colonialidad del poder, propuesto por Aníbal Quijano (Quijano, 1999), con el cual se hacen evidentes aquellas estrategias y mecanismos que hacen de occidente el modelo civilizatorio a imitar y que minimizan lo originario, restándole a los pueblos del continente incluso el reconocimiento histórico que les corresponde. Así la enseñanza misma de la historia cae en esa lógica “que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación” (Castro-Gómez, 2008). Estas reflexiones han contribuido con un nuevo bagaje de herramientas teóricas, entre las cuales se ha propuesto el término decolonialidad como un ejercicio de resistencia frente a la lógica de la colonialidad y sus implicancias en el balance de poderes en sociedades poscoloniales (Mignolo, 2005).

La educación oficial ha sido la principal institución mediante la cual la modernidad y su correlato de colonialidad se establecieron en la vida cotidiana durante la etapa republicana, y es el espacio desde el cual se puede también deconstruir las narrativas oficiales sobre la formación del país y las profundas diferencias e inequidades que se dan entre las distintas poblaciones:

A esta institución, a sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo. Por lo anterior, la escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares. Considerar la necesidad de una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía en clave decolonial, presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla (Díaz M., 2010).

Carmen Mc Evoy hace una revisión de las narrativas de la independencia y pone énfasis en las perspectivas locales, llegando incluso a coordinar un concurso nacional llamado La independencia desde tu pueblo, aparte de sus numerosos aportes en la prensa nacional, rara avis en las reflexiones sobre la educación pública peruana (centrada los últimos años en torno al tema de género), en las cuales es menos frecuente el debate en torno a diversidad cultural:

Considero de suma importancia utilizar esta ocasión tan especial para regresar a los orígenes de la república –un hito sobre el cual existen diversas interpretaciones–, pero también para discutir las luces y sombras del experimento republicano. Un trabajo en progreso que si se analiza en vista de la coyuntura actual tiene mucho que desear. En breve, la tarea es volver al punto inicial de una apuesta política, que no fue fácil, sin perder de vista el derrotero de una comunidad (sociedad republicana la llamaban los pensadores decimonónicos) que todavía no encuentra su destino (McEvoy, 2018).

El lugar de enunciación desde el cual se han planteado estas visiones de país es un tema poco explorado, Pablo Macera ha sido uno de los pocos historiadores en reflexionar sobre su propia extracción cultural y cómo esta determina en alguna medida sus juicios y puntos de vista sobre la historia nacional (Macera, 1983). Se hace necesario por tanto una revisión más exhaustiva de textos que no necesariamente provienen de la academia ni tienen vasos comunicantes con ella (Yupaysunchis, 2014), pero que sin embargo pueden alimentar el debate desde un punto de vista que es marginado, o filtrado en un tamiz que se ha llamado “el ojo imperial” (Pratt, Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturización, 2010) .

Población originaria en la gesta y proceso de independencia. Relecturas

Los textos oficiales con los que se enseña la historia nacional, y específicamente el periodo anterior a la proclamación de la independencia, como hemos referido, restringen la información sobre el accionar de la población amerindia en el proceso de independencia, y dan muy poco margen de acción a sus figuras históricas, asignándoles sobre todo un papel reactivo, a diferencia del papel pro activo de los precursores de la independencia criollos.

Una revisión del texto para la enseñanza de historia, en el tercer año de educación secundaria, de uso oficial en los centros educativos del país da ejemplos de lo afirmado líneas arriba. Así el libro Historia, Geografía y Economía 3 (Santillana S.A., 2015), está dividido en siete unidades, una de las cuales se ocupa del proceso de independencia de América. Si bien resulta necesario un análisis del discurso a profundidad del material incorporado en este texto (así como de un registro comparativo del material lectivo referido al curso de Historia del Perú, retirado de la curricula escolar y al actual curso de Personal Social donde se incluye Historia, ya no como una materia aparte sino junto a Geografía y Economía), ello excede las intenciones del presente artículo. Por lo cual citaremos puntualmente aquellos enunciados que resumen aquel punto de vista en particular que soslaya la participación indígena en el proceso de independencia.

Así tenemos que en la Unidad 3. El Mundo Virreinal, tras un recuento de diversos aspectos de la etapa colonial, referido a la conformación demográfica del virreinato, las actividades económicas durante el mismo, se introduce el tema 3.13 Las rebeliones indígenas; en tres acápite: El siglo XVIII en el Perú; Juan Santos Atahualpa; La gran rebelión de Túpac Amaru. Y páginas adelante se tiene la Unidad 4. El proceso de independencia en América, y el tema 4. 3 El pensamiento político independentista. Los cuales secuencian un relato que explica la cuota de participación de la población indígena en la independencia peruana. En las fichas de trabajo se pide a los estudiantes que respondan a interrogantes que tienen implícitas respuestas sesgadas en su interpretación de los hechos históricos tratados (ver imagen 2 y 3).

La gran rebelión de Túpac Amaru origina así una gran división entre las poblaciones indígenas y los criollos, el relato resulta conocido y da lógica a la secuencia histórica que termina en la conformación de la República aristocrática decimonónica y en un país con profundas desigualdades sociales y económicas en función a la adscripción étnica, porque como discurso de génesis del estado nación peruano surge con la etapa republicana misma, y así es parte del contenido básico de los programas de educación oficiales.

Imagen 2. Ficha de trabajo escolar. Consecuencias de la Rebelión de Túpac Amaru

4. En el texto escolar, lee la información de la página 113 y el Doc. 30 de la página 115. Luego, evalúa cómo afectó la rebelión a la población andina.

Consecuencias de la rebelión de Túpac Amaru	
Demográficas	
Culturales	
Políticas	

5. Analicen las implicaciones de la derrota de Túpac Amaru, poniendo énfasis en el abismo social que se abrió entre criollos e indígenas. Luego, respondan las preguntas.

- ¿Qué originó esta ruptura entre ambos grupos sociales?

- ¿Qué efectos generó en los próximos procesos históricos?

Fuente: Historia, Geografía y Economía 3. Pág. 78

Imagen 3. Ficha de trabajo. Pensamiento político independentista, Rebeliones y conspiraciones criollas.

Tema 4.3: El pensamiento político independentista

ELABORO EXPLICACIONES HISTÓRICAS

Las propuestas separatistas

3. En parejas, lean la información de la página 125 del texto escolar e investiguen sobre la figura de Juan Pablo Vizcardo y Guzmán. Luego, contesta lo siguiente: ¿Cómo contribuyeron sus ideas en los criollos que buscaban la independencia?

Tema 4.4: Rebeliones y conspiraciones criollas

INTERPRETO FUENTES DIVERSAS

Las rebeliones y conspiraciones

1. Lee la información de las páginas 126 y 127 del texto escolar y complementala con datos provenientes de otras fuentes (libros, artículos, fuentes audiovisuales, etcétera). Luego, consigna en los recuadros a los líderes, la participación social y el desenlace de las rebeliones señaladas.

Fuente: Historia, Geografía y Economía 3. Pág. 84

Los criollos figuran como los ideólogos de la independencia y sus artífices, mientras que los indígenas parecen culpables de su propia exclusión del tren de la historia. Así en el tema 4.7 Bolívar y la consolidación de la independencia, tiene el subtítulo La participación criolla e indígena en la independencia. Donde se incorpora una cita del historiador Nelson Manrique:

La participación consciente de la población indígena en la guerra de la independencia fue limitada. Esta se dio principalmente en las sociedades locales donde no existía una significativa sujeción servil de los indígenas, como la sierra central peruana. Esto no quiere decir que el grueso de los indígenas no participara en la guerra. El problema es que, como en tantas otras ocasiones anteriores, desde la conquista en adelante, lo hicieron encuadrados indistintamente en uno u otro ejército, defendiendo intereses que no eran los suyos. [...] La posición de los criollos peruanos era la más conservadora del continente. La fuente de legitimidad que reclamaban era la misma que invocaban los españoles peninsulares a lo largo del periodo colonial: la ideología racista antiindígena. En el Perú, a este motivo ideológico, común a los españoles americanos, se le sumaba el “gran miedo” provocado por el levantamiento tupamarista [...] De allí que la emancipación peruana requiriera la participación de dos ejércitos extranjeros... (Manrique, 2006).

No deja de ser simbólico que el texto tenga la legitimidad de la academia, redactado por uno de los intelectuales más prestigiosos del país, y extraído de una publicación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Se trata sin embargo de una cita, una versión editada de una reflexión cuyo desarrollo conlleva más páginas y otros libros que dan densidad a un relato que puede ser usado no sólo para explicar el proceso histórico del país sino también para justificar aspectos cuestionables del statu quo.

No obstante impera un punto de vista en la academia se dan también reclamos desde la periferia, llamados a la revisita de ciertos supuestos que actúan como pilares de la narrativa oficial nacional (Castillo, 2015), y en la región se producen una serie de reflexiones que ahondan en la cuestión de cómo se representa la participación de los pueblos originarios en el proceso de independencia americano. Así, en un estudio sobre la participación de grupos indígenas en las guerras por la independencia en el Alto Perú (Vega, 2013) resaltan los apuntes de un general del Ejército Libertador del Sur, sobre la importancia del rol desempeñado por la población nativa del Perú en sus campañas, referido fundamentalmente al apoyo logístico. El militar Gregorio Aráoz de Lamadrid hace la siguiente observación en sus memorias:

Aunque nos servíamos generalmente de mulas para las marchas, como que son las más sufridas y a propósito la aspereza de los caminos, nunca nos faltaron los caballos de reserva para entrar en pelea (...) pues los indios fueron siempre más afectos a nosotros que a los españoles, pues aún en nuestras derrotas a pesar de la miseria, jamás nos alejaban sus llamas y ovejas, como lo hacían siempre con las tropas españolas (...) mil veces cuando andaba yo a vanguardia con pequeñas partidas al frente de los ejércitos españoles, por esos cerros del Perú, fuimos salvados por los naturales del país que me salieron al encuentro con ollas de comida, y cántaros de chicha para mis soldados, y alfalfa o cebada para nuestras cabalgaduras, y por fin nos guiaban por el verdadero camino (Lamadrid, 1855).

Se describe una accionar real y concreto, contribuir a sostener la economía misma de los ejércitos, la base del funcionamiento de toda la maquinaria de las guerras por la independencia. Además de ello, también se produjeron otros tipos de agencia, que funcionaron en un plano simbólico, donde la propia figura del Inca fue parte de las disputas por el poder político, económico y de hegemonía cultural, en tanto representación de la autoridad legítima de las tierras sur americanas y por extensión de la población originaria del continente (Tourres, 2018).

Conclusiones. Hacia una memoria nacional inclusiva en la conmemoración del bicentenario de la independencia

A pesar del escaso material referido al accionar indígena en la gesta de la emancipación en el libro revisado, cuenta también con reflexiones últimas sobre este ángulo de la historia nacional, y de las repercusiones de la representación del mismo para la conformación actual de la nación. El tema 4.9 La independencia cambio y continuidad, consta de un recuadro con el subtítulo La celebración del bicentenario, en el que se cita a otro connotado historiador peruano:

Grabada a fuego en nuestra memoria, la solemne imagen del general José de San Martín declarando la independencia del Perú en la plaza de Armas de Lima aparece como la imagen misma de nuestro nacimiento como nación. Hay que mirar a México –el otro gran centro virreinal hispanoamericano– para entender que la elección del 28 de julio de 1821 como el día de la patria ha sido y es, fundamentalmente, una opción política. Septiembre 16 de 1810 –punto de inicio del derrotado levantamiento del padre Hidalgo– y no el 28 de septiembre de 1821 –cuando se consuma el proceso

independentista con el liderazgo de Agustín de Iturbide– es ahí la fecha elegida. ¿Podría ser Pumacahua nuestro Hidalgo siendo Iturbide nuestro San Martín? ¿Significa la opción por este último una imposición criollo-costeña a una nación diversa que se hubiese identificado más plenamente con la gesta del primero? (Rénique, 2010).

Las interrogantes por otra manera de narrar nuestra historia y cómo repercutiría en el imaginario actual de país quedan abiertas, y son pendientes que en el contexto del bicentenario ameritan atención. Respecto a esa transición necesaria de una visión histórica que asigna un rol pasivo al accionar de la población originaria hacia un enfoque que muestre la agencia activa la historiadora argentina Yamila Vega señala:

La plebe del ámbito rural, indígenas en particular, asumió un rol elemental a lo largo de todo el período revolucionario. La participación de los grupos indígenas junto al ejército patriota o a las fuerzas limeñas no debe interpretarse de manera mecánica o simplista. En este proceso de transición del orden colonial a la formación de estados independientes, los indígenas pelearon no sólo por simple coacción, sino porque se encontraban en juego sus propios intereses, que tenían que ver con sus libertades y derechos individuales y colectivos (Vega, 2013).

Mary Louis Pratt en su célebre conferencia “Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo” hace hincapié en la necesidad de un nuevo corpus de textos e interpretaciones sobre la historia y el devenir de los Andes, producidos esta vez desde actores locales, y que reflejen y sean resultado de reflexiones que estén acordes y en función a las necesidades y pendientes históricos:

Parece existir una enorme brecha entre la descripción que de los pueblos indígenas hacen los investigadores occidentales y la forma en que describen los propios indígenas su experiencia histórica y su mundo. (...) Incluso nuestras pesquisas más honestas conllevan a menudo una negación de la realidad histórica y actual, una falta de sensibilidad ante las consecuencias y una ausencia de sentido de la responsabilidad por una experiencia histórica que ha sido apocalíptica y sigue siéndolo para tantos y tantos pueblos indígenas. Cuando eruditos como los que participamos en esta serie de conferencias presentamos nuestro trabajo, debemos hacerlo con una gran humildad y un sentido de la limitación que sólo se remediarán el día en que los propios pueblos indígenas generen conocimientos académicos (Pratt, Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo, 1996).

El material didáctico que se usa para la enseñanza de la historia nacional y la formación de nuevos ciudadanos merece una atención prioritaria. Se trata de un pendiente histórico que tiene el país para con sus múltiples poblaciones, reconocido como el principal objetivo del Estado en materia de cultura hacia el 2021, que es un país reconciliado con su diversidad cultural (CEPLAN, 2017).

El auto reconocimiento y el definir un lugar de enunciación indígena que no se pierda al entrar en el mundo académico de todas las vallas, es la más alta. Se trata de imaginar una nueva nación que incorpore a la gran mayoría poblacional del país en el relato de su génesis como estado nación moderno. Desde la academia surge un reclamo de parte: “la colonización aterradora legitimada vía la escuela, colegio y universidad, fueron cubiertos con velos de actitudes racistas, hay que deshacer con acciones y no sólo debe ser retórica, sino praxis, acción y hechos coherentes” (Alanoca, 2017).

Como consideraciones finales, es preciso recordar lo que Manuel Burga señala en ¿Para qué aprender historia del Perú?: aquella necesidad de liberarnos de “una pesada carga histórica y construir una memoria sana que nos permita repensar nuestro pasado, mirarnos a nosotros mismos sin complejos y enfrentarnos más conscientes y decididos a los retos que nos depara el futuro” (Burga, 1993).

Aunque un contenido para la enseñanza de la historia nacional en clave decolonial está aún por hacerse, los derroteros posibles señalan la necesidad de encaminar a los escolares a ponderar la participación de sus ancestros en la formación del país en su forma contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Alanoca, V. (2017). La universidad en el proceso de la reconstrucción del pensamiento crítico. *Revista de Investigación Altoandina*, 19(2), 119-124. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de <file:///D:/2019/maestria%20unsaac/universidad%20y%20pensamiento%20critico%20alanoca.pdf>
- Bonilla, H., & Matos Mar, J. (1972). La independencia en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Burga, M. (1993). *¿Para qué aprender historia en el Perú?* Lima: Derrama Magisterial.
- Castillo, J. P. (2015). La construcción de una leyenda, la invención de un héroe y el estudio de la historia. En C. p. Cusco, *El Cusco Insurrecto. la Revolución de 1814, doscientos años después* (págs. 237-260). Cusco: Dirección Desconcentrada de Cultura Cusco.
- Castro-Gómez, S. y. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CEPLAN. (2017). *Plan Estratégico Sectorial Multianual. Sector Cultura (2017-2021)*. CEPLAN. Lima: CEPLAN. Recuperado el 29 de mayo de 2019, de https://www.ceplan.gob.pe/documentos/pla_n-estrategico-sectorial-multianual-pesem-cultura-2017-2021/
- Contreras, C., & Glave, L. M. (2015). *La independencia del Perú: ¿Concedida, conseguida, concebida?* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz M., C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tábula Rasa*(13), 217-233. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Espasande, M. (2010). Los pueblos originarios y su participación en la independencia americana. En G. Ibáñez, *Son tiempos de revolución*. Buenos Aires: Madres de la Plaza de Mayo. Recuperado el 18 de mayo de 2019, de https://www.academia.edu/26956397/Cap._L._os_pueblos_originarios_y_su_participacion%3B3n_en_la_independencia_americana-Espasande.pdf
- Lamadrid, G. A. (1855). *Observaciones sobre las memorias póstumas del Brigadier José M. Paz*. Buenos Aires: Imprenta de la Revista.
- Macara, P. (1983). *Las furias y las penas*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Manrique, N. (2006). Democracia y nación: En PNUD, *La Democracia en el Perú: Proceso Histórico y Agenda Pendiente*. Lima: PNUD.
- McEvoy, C. (25 de Septiembre de 2018). Reflexiones en torno al bicentenario. *El Comercio*. Obtenido de <https://elcomercio.pe/opinion/columnistas/reflexiones-torno-bicentenario-carmen-mcevoy-noticia-561169>
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- MINEDU. (2016). *Historia, Geografía y Economía 4*. Lima: SM SAC. Recuperado el 12 de mayo de 2019, de <http://elcoleccionario.perueduca.pe/descargas/recursos/secundaria/4-grado/historia-geografia/cuaderno-de-trabajo-historia-geografia-economia-4.pdf>
- Pacheco M., K. (2006). *La diversidad oprimida. Centralismo cultural y reivindicaciones excluyentes*. Cusco: Instituto Nacional de Cultura.
- Pratt, M. L. (1996). Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo. *Pensamiento y la acción milenaria en América Latina* (págs. 1-21). Washington: BID.
- Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América. En O. G. S. Castro-Gómez, *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramos, A. (2011). Perspectivas antropológicas sobre la memoria. *Alteridades*, 131-148. Recuperado el 22 de abril de 2019, de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alter/article/view/119/119>
- Redacción El Comercio. (19 de marzo de 2019). Ministerio de Cultura cometió error en estampilla del Bicentenario dedicada a cacica cusqueña. *El Comercio*. Recuperado el 3 de abril de 2019, de <https://rpp.pe/peru/actualidad/ministerio-de-cultura-cometio-error-en-estampilla-del-bicentenario-dedicada-a-tomasa-tito-condemayta-noticia-1186759>
- Rénique, J. L. (2010). Bicentenario: de la historiografía a la conciencia histórica. *Argumentos Nro. 4*.
- Sanjinés C., J. (2009). *Rescaldos del pasado. Conflictos culturales es sociedades post coloniales*. La Paz: Fundación PIEB. Recuperado el 25 de abril de 2019, de <http://www.pieb.com.bo/BPIEB/RescaldosTado.pdf>
- Santillana S.A. (2015). *Historia, Geografía y Economía 3*. Lima: Santillana. Recuperado el 30 de mayo de 2019, de <http://elcoleccionario.perueduca.pe/descargas/recursos/secundaria/3-grado/historia-geografia/cuaderno-de-trabajo-historia-geografia-economia-3.pdf>
- Tourres, L. (2018). Los usos sociales del pasado en la construcción nacional-estatal: la representación de la propuesta de una monarquía incaica (1816) en la historiografía de Mitre. *Anuario de la Escuela de Historia*(13), 24-41. Recuperado el 19 de mayo de 2019, de https://www.academia.edu/36987307/Tourres_Luisina_Los_usos_sociales_del_pasado_en_la_construccion_nacional-estatal_la_representacion_de_la_propuesta_de_una_monarquia_incaica_1816_en_la_historiografia_de_Mitre_The_Social_Uses_of_the_Pas
- Valderrama E., G. (2016). Matheo García Pumacahua y la Participación de la élite indígena en la vida política de Cusco, las dos primeras décadas del s. XIX. En C. p. Cusco, *El Cusco Insurrecto. La Revolución de 1814, doscientos años después*. (págs. 189-206). Cusco: Dirección Desconcentrada de Cultura. Recuperado el 30 de mayo de 2018, de <http://bvirtual.culturacusco.gob.pe/items/show/45>
- Vega, Y. (5 de octubre de 2013). IX Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia. *La participación de los grupos indígenas en las guerras de independencia: el Alto Perú (1811-1815)*. Cuyo. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de https://www.academia.edu/12974660/La_participacion_de_los_grupos_indigenas_en_las_guerras_de_independencia.El_Alto_Peru_1811-1815
- Walker, C. (2004). *De Tupac Amaru a Gamarra. Cusco y la formación del Perú republicano 1780-1840*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Yupaysunchis, E. I. (27 de julio de 2014). El verdadero significado de la Independencia del Perú. *Servindi*. (C. N. Agraria, Ed.) Lima, Perú. Recuperado el 30 de mayo de 2019, de <https://www.servindi.org/actualidad/109633>