

Educar para el tricentenario: superar antiguas brechas,

¿Es posible vivir en democracia en un país multicultural? El autor afirma que la tarea no es fácil, pues implica una planificación e intervención desde distintos frentes, a cargo de diferentes actores: Estado, organizaciones sociales, indígenas y afroperuanas, sociedad civil, academia e Iglesias, entre otros. Señala que en el Perú el reto consiste en pensar la nueva educación a partir de otros referentes conceptuales.

PALABRAS CLAVE:

Colonialidad,
Educación pública,
Educación privada,
Interculturalidad,
Pandemia.

Educating for the Tercentenary: Closing Old Gaps, Opening New Ways

Is it possible to live in democracy in a multi-cultural country? The author states that the task is not easy, as it implies planning and action on different fronts and by different stakeholders, including the State; community, indigenous and Afro-Peruvian organizations; civil society, academia and churches. He points out that the challenge in Peru is to think about new education based on other conceptual references.

KEYWORDS:

Coloniality,
Public education,
Private education,
Interculturality,
Pandemic.

LUIS ENRIQUE LÓPEZ HURTADO

lelopezhurtado@gmail.com. Lingüista y educador especializado en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Presidente de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad de América Latina y de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad.

abrir nuevos cauces

Doscientos años después de la emancipación política —aunque con una innegable continuidad del pensamiento y la acción coloniales en el Perú—, en el presente ensayo compartimos algunas reflexiones respecto a las transformaciones que el país requiere para insertarse en el concierto internacional con rostro propio y sin pretender simular algo que nunca fue ni será, como lo han puesto en evidencia estos dos siglos de bregar por caminos erráticos. Para comenzar, baste recordar las reflexiones de Aníbal Quijano, más vigentes que nunca, sobre la colonialidad del poder y del saber (Quijano 1992, 2000), a las que sus seguidores han añadido la colonialidad del ser (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007); y podríamos incluso sumar la colonialidad del hablar, del sentir y hasta del gustar. La crisis política que vive el Perú en las últimas dos décadas tiene que ver, precisamente, con esta vigencia de la condición colonial y con la incapacidad de la sociedad peruana para reconocerse como plural y diversa; para dialogar, negociar y construir proyectos de futuro que convoquen a todas las personas, sin mirar únicamente al Perú desde Lima y excluyentemente para ella.

Los acontecimientos del 2021 mostraron la profunda fragmentación que caracteriza al país, y la prevalencia, entre otros males, del racismo y la discriminación en contra de quienes no corresponden a ese molde racial imaginado, pero igualmente irreal e inalcanzable, de la peruanidad criolla y blanca. Los ataques desde los medios de comunicación y las redes sociales al hoy presidente Pedro Castillo y a su esposa, por algunas de sus expresiones y forma de hablar y de vestir, dan cuenta precisamente de la medida en la que ha fracasado la educación nacional y de cuán difícil resulta avanzar hacia la construcción de una ciudadanía intercultural plena que nos cobije y represente sin excepción alguna.

Superar situaciones como estas no ha de ser tarea fácil, pues implica la planificación e intervención desde distin-

tos frentes y por diferentes actores: Estado, organizaciones sociales, indígenas y afroperuanas, sociedad civil, academia e iglesias, entre otros actores. En ese entramado, la educación peruana, pública y privada, de nivel inicial, primario, secundario y superior, de costa, sierra y selva, tiene una gran responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones, desde una perspectiva de interculturalidad transformativa (López 2019, 2021) que conlleve el respeto y la valoración positiva de la diversidad étnica, cultural, epistémica y lingüística que caracteriza al país desde tiempos inmemoriales, yendo más allá del discurso y la práctica de la tolerancia, asumidos desde el paradigma del multiculturalismo anglosajón neoliberal (Hale, 2006), que poco o nada ha permitido avanzar. El reto está en pensar la nueva educación peruana partiendo de otros referentes conceptuales para aprender a vivir y a convivir desde y en la diversidad, y ser capaces de construir unidad en la diversidad. Ello supone abandonar la pretensión eurocéntrica y pensar la educación desde las entrañas del Perú, para proyectarnos al mundo con rostro propio.

La interrupción y desmontaje —sobre todo a partir de 1980— de la Reforma Educativa iniciada en 1972 por el régimen del presidente Juan Velasco, y la incapacidad para sustituirla con una propuesta integral y de calidad comparable, es en gran medida responsable de los problemas que confronta la educación nacional. Desde 1980 hasta la actualidad, en vez de pensar en una educación hecha a medida, el país ha optado por plegarse a ciertas corrientes *convencionales* a nivel internacional (Trahtemberg 2000) o copiar modelos, estrategias y hasta denominaciones de otros países. En ese tránsito, la educación peruana experimentó el influjo del neoliberalismo económico, con las políticas de ajuste estructural que se acordaron en la década de 1990 con el Fondo Monetario Internacional y los bancos de desarrollo, que trajeron consigo una onda privatizadora y el surgimiento de empresas, muchas veces con fines

de lucro, que comenzaron a ofrecer servicios educativos de los niveles inicial, primaria y secundaria y sobre todo a nivel superior, universitario y no universitario. Concebir la educación como un servicio, antes que como un derecho inalienable, contribuyó —quién sabe sin quererlo— a su mercantilización y al debilitamiento de la educación pública, sobre todo en Lima y en las ciudades más habitadas de la costa.

Así llegamos al 2019 con una importante cobertura educativa nacional en los tres niveles de la educación básica (93,9% de tasa neta de matrícula en inicial, 97,3% en primaria y 87,7 en secundaria¹), así como con un creciente acceso de jóvenes al nivel terciario universitario y no universitario (31,2%²) —en el cual el número de universidades privadas casi duplica el de las públicas (91 frente a 51³)—. Tales cifras, sin embargo, ocultan las importantes brechas que es necesario cerrar, particularmente entre las áreas urbanas, por un lado, y las rurales y urbano-marginales, por otro, considerando que en estas últimas, aunque en menor medida, la exclusión persiste y la calidad disminuye en la medida en que la prestación de los servicios educativos se distancia de la ciudad de Lima y, en especial, de aquellos distritos en los que vive su población económicamente más pudiente.

En algunos casos, las distancias anotadas se acrecientan por los déficits en cuanto a relevancia social y pertinencia cultural y lingüística de los servicios educativos, como también por las políticas de segregación adoptadas por el Estado y asumidas por la población, que hace todo esfuerzo por inscribir a sus hijas e hijos en unidades educativas particulares, sobre todo en aquellas de bajo costo cuyos servicios son a menudo de calidad cuestionable. A este respecto cabe destacar que desde el 2009 el Ministerio de Educación (Minedu) viene implementado los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), mediante los cuales la educación pública separa a los estudiantes “con habilidades sobresalientes” del “resto” y les ofrece una educación diferenciada, con base en estándares internacionales de rendimiento, en vez de imaginar estrategias tendientes a lograr el ideal de una

educación de calidad y equidad. Medidas como estas no contribuyen a reposicionar la educación pública, gratuita y de calidad en el imaginario nacional, a la vez que van en contra del principio igualador y democrático de la educación a cargo del Estado.

En este contexto, la educación de los sectores menos favorecidos —entre ellos, el conjunto de estudiantes indígenas del país— enfrenta innumerables retos, algunos de los cuales han merecido la atención e involucramiento de decenas de organizaciones no gubernamentales (ONG) que operan sobre todo en los Andes y que, en alianza con comunidades y gobiernos locales, buscan soluciones e innovan la educación. En lo que sigue intento bosquejar, no sin limitaciones, algunas vías de solución a los cuellos de botella que identifiqué. En este ejercicio trato de mirar el Perú desde sus entrañas andino-amazónicas y no desde Lima, ni menos aún desde el distrito de San Borja, donde se ubica la sede del Minedu.

Las brechas del bicentenario y las posibles estrategias para su progresivo cierre nos remiten a:

La recuperación del sentido y significado de la educación pública, mejorando la calidad de los servicios educativos que ofrecen las instituciones educativas estatales, dotándolas de la infraestructura necesaria para implementar efectivamente el modelo pedagógico socioconstructivista vigente, y reestablecer el vínculo con las comunidades o barrios en las que están insertas y a los cuales deberían servir desde un nuevo sentido ciudadano. Todas las instituciones públicas deben ofrecer una educación de calidad, no solo aquellas dirigidas a quienes obtienen alto rendimiento. En el nivel terciario, esto conlleva el potenciamiento de las instituciones públicas de educación superior y fomentar el énfasis en la investigación y en la proyección o extensión social como ámbitos igual de importantes que la formación, para la búsqueda de alternativas de solución de los problemas sociales, comenzando precisamente por aquellas localidades con menor atención del Estado. Tras esta recuperación está el objetivo de superar progresivamente el régimen de segregación que caracteriza actualmente a la educación peruana.

La reinscripción del área de historia en el currículo nacional, incluyendo todas las dimensiones de la historia social peruana —comunitaria, local, regional y nacional—, desde la época preínga hasta la de nuestros días, para desde allí —y con esos lentes— analizar la historia universal, la posición del Perú en ese contexto y los desafíos que enfrenta la sociedad peruana. Por obvias razones,

1 Datos de Estadísticas de la Calidad Educativa (Escale) del Ministerio de Educación (Minedu). En el marco de la pandemia, las cifras del 2020 muestran una retracción de la matrícula, sobre todo en inicial —bajó a 85,2%— y en primaria —a 85,2%—. La disminución interanual en secundaria fue solo de dos puntos porcentuales: de 87,7% a 85,6%. Cf. INEI 2019.

2 Datos de la Encuesta Nacional de Hogares, anual, correspondiente al período 2008-2018 (INEI 2019).

3 Datos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu): <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>.

particular atención debe merecer la historia de la invasión europea, del período colonial y de la república, a fin de reposicionar y reescribir la historia nacional desde las resistencias y luchas de los pueblos por su emancipación social y descolonización. La reinscripción social y política del estudio de la historia social de los pueblos, naciones y otros sectores de la sociedad peruana puede contribuir a superar la actual situación de fragmentación y anomia social, que limita e incluso impide la convivencia democrática entre diferentes.

La adopción de políticas transversales de educación intercultural para todas y todos, inscritas en la lucha abierta y frontal contra el racismo atávico y cualquier tipo de discriminación, en el marco de la formación de una nueva ciudadanía intercultural, que lleve a todas y todos los peruanos a sincerarse y reconciliarse consigo mismos, con sus orígenes y las históricas características multiétnicas, pluriculturales y multilingües de nuestra sociedad, así como también con su condición actual de espacio de migración y de convergencia de estudiantes de distintos orígenes nacionales. En los niveles secundario y terciario, en tanto espacios privilegiados de formación ciudadana, resulta impostergable avanzar hacia su interculturalización. Aprender a vivir juntos, a convivir y construir proyectos de futuro compartidos desde una perspectiva de unidad en la diversidad es un desafío impostergable que una educación con perspectiva intercultural permitiría alcanzar.

La reconstrucción de los nexos entre educación y trabajo —que alguna vez existieron en la educación peruana—, mediante políticas y estrategias que fomenten una educación para la vida digna y el trabajo decente. Si bien esta orientación debería atravesar el sistema educativo, se vuelve cada vez más urgente en la atención del nivel secundario, cuyos estudiantes —con la ayuda de sus docentes y del sistema educativo en general— se están formando como personas y personalidades, así como descubriendo su vocación, y requieren competencias y herramientas que —si así lo desean o necesitan— les permitan incorporarse al mundo laboral con una sólida conciencia ciudadana y de sus derechos. Tal reconstrucción supone el reposicionamiento de la educación técnica y tecnológica, lo que exige a la vez el desmontaje de prejuicios y preconceptos predominantes en la sociedad peruana respecto a la universidad y a la formación que esta brinda.

El reconocimiento del acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un derecho de cada estudiante del país, particularmente cuando a raíz de la pandemia del covid 19 se han

develado las inequidades en esta materia, así como las brechas de acceso y uso que el Estado peruano debe cerrar, habida cuenta de que las TIC llegaron a los espacios educativos para quedarse y de que la educación ya no podrá ser la misma que se implementó antes de marzo del 2020. Regresar a las aulas y a las posibilidades de socialización que estas ofrecen es sin duda alguna imprescindible, pero también lo es facilitar el país acceso y los medios para aprender a utilizar las nuevas tecnologías de manera apropiada y eficiente, pues posibilitan no solo la adquisición de nuevos aprendizajes sino, igualmente, otras formas de comunicación y socialización. Por lo demás, las alumnas y los alumnos, al menos de la educación inicial, primaria y secundaria, son nativos digitales y se desarrollan en espacios donde hay al menos un teléfono celular.

El tránsito de una educación intercultural bilingüe (EIB) de carácter compensatorio y remedial a otra de calidad y equidad que apunte a la recuperación socioafectiva y cognitiva del estudiantado indígena amazónico y andino, así como de quienes siendo de origen indígena viven en zonas urbanas, incluida Lima y las ciudades más pobladas del país. Sacar la EIB de su anclaje en el imaginario nacional como modalidad solo para indígenas y únicamente para quienes viven en áreas remotas de la sierra y la Amazonía constituye otro reto que es imprescindible afrontar sin dilación alguna. Desde esta perspectiva, resulta imperativo, asimismo, difundir las ventajas cognitivas, sociales y económicas del bilingüismo, así como fomentar el aprendizaje de idiomas originarios por parte de estudiantes hispanoparlantes, mediante metodologías innovadoras y seductoras que atraigan cada vez más a niñas, niños y jóvenes. No basta por ello el acceso a centros educativos ni el número de estos reconocidos como de EIB si no reúnen las condiciones ni tienen docentes hablantes de idiomas originarios para ser también centros de alto rendimiento y, sobre todo, de fuerte reafirmación cultural e identitaria; esto, para que puedan aprender a ser ciudadanas y ciudadanos sin verse forzados a renunciar a sus lenguas y culturas.

La profundización del enfoque territorializado de gestión del sistema educativo, comenzando por las zonas rurales del país, en sentido de abajo hacia arriba, desde las comunidades hacia las sedes de las provincias y las regiones. Mediante este enfoque será posible otorgarle autonomía pedagógico-curricular y de gestión a cada unidad educativa, en coordinación con las autoridades de las comunidades donde están insertas, y en reconocimiento a las redes económicas, culturales y sociales

que funcionan entre las comunidades y que, juntas, conforman un determinado territorio sociocultural y productivo. Un enfoque tal llevaría al establecimiento o potenciamiento de redes de cooperación y solidaridad entre unidades educativas; asimismo, entre estas, las comunidades de las que forman parte y las organizaciones sociales, comunitarias, indígenas y con las instancias gubernamentales, ONG y empresas que confluyen en el mismo territorio. Con esta estrategia se avanzará en una descentralización y diversificación efectiva de la educación peruana y se emprenderá un cambio de visión respecto a la misma, para pensarla en plural; es decir, en *educaciones* y ya no más en singular. Además, y en el contexto específico de la EIB, la adopción de esta perspectiva implica la devolución del poder a los pueblos indígenas y a sus comunidades, para que planteen sus *propios modelos educativos* anclados en su territorio, ahora que los estándares internacionales reconocen el derecho que les asiste a tener institucionalidad educativa propia con financiamiento gubernamental (Convenio 169, Art. 27). Para que las instituciones educativas operen considerando ese marco de autonomía de pensamiento y acción, en línea con las necesidades y aspiraciones planteadas en los planes y proyectos de futuro de los pueblos indígenas, el Minedu debe modificar su postura y enfoque respecto al currículo nacional, planteando únicamente referentes curriculares mínimos u orientaciones generales que cada entidad territorial complemente, desarrolle o amplíe partiendo de una mirada local culturalmente situada y una perspectiva de construcción de unidad en la diversidad.

La formación de nuevas generaciones de maestras y maestros comprometidos con su profesión y con su papel de dinamizadores socioculturales, promotores de una interculturalidad transformativa, facilitadores del aprendizaje. Es necesario formar profesionales que busquen soluciones y desarrollen innovaciones que respondan de manera apropiada a cada territorio y contexto en el cual laboran, subvirtiendo, por ende, el rol que por lo general se les asigna: técnico-aplicador de decisiones y soluciones ajenas, de las que deben hacerse cargo. Quienes cumplen la labor de acompañantes o brindan asesoría pedagógica a tales docentes requieren también una formación que propicie la reflexión crítica sobre sus prácticas y la consecuente mejora de su desempeño. En lo que atañe a las áreas rurales y a los territorios indígenas, estas nuevas maestras y maestros deben además poseer capacidades humanas y profesionales para co-construir socialmente modelos educativos cultural y lingüísticamente pertinentes, que den cuenta de la diversidad característica del territorio en el cual laboran

y a cuya consolidación y defensa contribuyen, en línea con los planes y proyectos de vida de los pueblos indígenas a los cuales sirven.

El establecimiento de alianzas con universidades, centros de investigación y ONG para que apoyen a las unidades educativas, a su personal directivo y a sus docentes en la tarea de apropiarse de herramientas de análisis y sistematización de sus emprendimientos e innovaciones. Las universidades, los centros de investigación y las ONG, en cumplimiento de su responsabilidad social, contribuirían así al desarrollo de competencias entre las personas mencionadas, en línea con la construcción de nuevo conocimiento pedagógico, a partir de prácticas escolares situadas. En otras palabras, intentar que cada unidad educativa se convierta en una institución que aprende haciendo y reflexionando sobre lo hecho. En la misma línea, la alianza sugerida contribuiría a instalar en las unidades educativas de todo el país la perspectiva y práctica de la innovación, a partir de la autonomía de pensamiento y acción que se les reconocería y otorgaría.

La instauración de una cultura de adaptación pronta, oportuna y eficaz ante situaciones de emergencia, de las cuales las unidades educativas no pueden abstraerse. La pandemia del covid 19 y las políticas de confinamiento implementadas de forma universal pusieron en evidencia, en primer lugar, cuán poco preparado estaba el sistema educativo nacional, en todos sus ámbitos —nacional, regional y local—, y al mismo tiempo la escasa pertinencia de las medidas homogéneas y estandarizadas tomadas a partir de la lógica y perspectiva urbanas. Se cerraron todas las unidades educativas y a todas se les ofrecieron salidas igualmente homogéneas, influidas, en gran medida, por perspectivas globales, en el marco de “Aprendo en casa”, sin considerar las particularidades locales. De haberlo hecho, no se hubieran cerrado todas las escuelas del país, y muchas ubicadas en comunidades rurales habrían continuado prestando sus servicios. En esa misma línea, y a raíz de la pandemia y del cierre de escuelas, muchas personas comenzaron a advertir del rezago educativo del alumnado por igual; esto, sin comprender que, particularmente en las áreas rurales e indígenas, niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes debieron reinsertarse en la vida socioproductiva, ritual y lingüística de sus comunidades, así como en la educación comunitaria, aquella que se adquiere viendo, viendo, haciendo, haciendo y jugando, jugando, ámbitos de aprendizaje que se fortalecieron. El cierre de las escuelas implicó la devolución a las comunidades de sus escolares, quienes continuaron desarro-

lloando competencias, adquiriendo conocimientos y cultivando valores útiles para la vida y el trabajo, así como también volvieron a hablar sus lenguas —claro que en contextos de bilingüismo— por cinco horas o más cada día. Esta situación no es debidamente aquilatada ni por las unidades educativas ni por el sistema. Al menos en las áreas rurales e indígenas, el anunciado retorno a la escuela debe implicar la recuperación, sistematización y puesta en valor de todo aquello que se aprendió en interacción con las personas mayores y en la vida comunitaria. Sobre esta base, de valoración socioafectiva, cognitiva y política de lo propio, se podrán retomar con mayor pertinencia y rapidez las competencias escolares que tanto preocupan a numerosas personas.

Para identificar los cuellos de botella centré mi atención en las brechas que separan las áreas rurales de las urbanas, y las zonas de concentración indígena de aquellas donde predomina la población mestiza castellanohablante. Al avanzar fui cayendo en la cuenta de que reencauzar la educación y enunciarla en plural implica transformar también *las educaciones* de las ciudades, pues el cambio en lo rural no puede disociarse de lo que ocurre en lo urbano. Dadas las colonialidades

enunciadas, la transformación educativa de las zonas urbanas repercute ineludiblemente en el campo. De ahí que, por ejemplo, haya visto por conveniente incluir la interculturalidad para todas y todos, y la reinscripción y reescritura de historia peruana desde lo local.

En rigor, lo aquí bosquejado implica un giro en la educación peruana, a partir del cuestionamiento crítico de sus fundamentos eurocéntricos y discriminadores que amenazan la pervivencia de todas las formas distintas de *sentipensar* que coexisten en el país pero que todavía no logran realmente convivir en democracia. Dado que la interculturalidad exige trascender la coexistencia para inscribir nuestras prácticas y comportamientos cotidianos en una convivencia dialogante, respetuosa y democrática, urge avanzar en el reconocimiento y respeto recíproco y en el diálogo y complementariedad de saberes. Hacerlo exige descolonizarnos y enfrentar la colonialidad del poder, del saber, del ser, del sentir, del gustar y del hablar. Desde esa perspectiva no cabe más calco ni copia sino hechura propia, construcción que también debe tomar en cuenta y dialogar con las otras educaciones del mundo a partir de la reflexión crítica de lo que postulan, hacen, por qué y para qué. **📌**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Ramón GROSGOUEL (2007). *Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

HALE, Charles (2006). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the "Indio permitido". En Teo Ballvé y Vijay Prashad (editores), *Dispatches from Latin America. Experiments Against Neoliberalism* (pp. 266-280). Nueva Delhi: LeftWord Books.

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Indicadores de educación por departamento. 2008-2018*. Lima: INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1680/libro.pdf

LÓPEZ, Luis Enrique (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En Jorge Enrique González (editor). *Multiculturalidad e interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 48-101). Bogotá: Cátedra Unesco "Diálogo intercultural", Universidad Nacional de Colombia.

LÓPEZ, Luis Enrique (2021). Kachkaniraqmi. Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes. De pronta publicación en Ana Carolina Hecht y Elsie Rockwell (editoras). *Territorio, participación e interculturalidad*. Buenos Aires: Clacso y Universidad Autónoma de Guerrero.

QUIJANO, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.

QUIJANO, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad / racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), pp. 11-20.

TRAHTEMBERG, León (2000). Evolución de la educación peruana en el siglo XX. Revista *Copé*, Petroperú. Consulta del 23/08/2021 en <https://www.trahtemberg.com/articulos/1169-evolucion-de-la-educacion-peruana-en-el-siglo->.