

Educación y desigualdades: ¿cómo llegamos a los 200 años de república?

El magisterio y la construcción de la república

Reflexiones sobre los “bicentenarios de la independencia” de América Latina

102



EDUCACIÓN Y BICENTENARIO: MENOS QUE CELEBRAR, MÁS POR HACER

Contenido

1 EDITORIAL, JOSÉ LUIS CARBAJO RUIZ

POLÍTICAS EDUCATIVAS

- 2 Reformas educativas en la construcción de la república
JORGE ALBERTO CCAHUANA CÓRDOVA
- 8 Educación y desigualdades: ¿cómo llegamos a los 200 años de República?
CARLOS URRUTIA APAZA
- 14 Educación y bicentenario: el magisterio y la construcción de la república
MIGUEL CRUZADO SILVERI S. J.
- 20 Educar para el tricentenario: superar antiguas brechas, abrir nuevos cauces
LUIS ENRIQUE LÓPEZ HURTADO
- 26 Bicentenario: memoria de la violencia e integración del posconflicto en la enseñanza
JOSÉ CORONEL AGUIRRE
- 32 Menos que celebrar, más por hacer: la pandemia y las desigualdades en la educación peruana a 200 años de república
ROSSANA MENDOZA ZAPATA
- 36 Acceso de la población afroperuana a la educación: una mirada a los datos en el bicentenario
ROCÍO MUÑOZ FLORES
- 42 La educación en Bolivia. Reflexiones a propósito de los "bicentenarios de la independencia" de los países de América Latina
NOEL AGUIRRE LEDEZMA

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 52 En el Perú en el contexto del bicentenario. La enseñanza de la historia
JUAN FONSECA ARIZA
- 57 "El país que imaginamos". Educación y ciudadanía: cómo llegamos al bicentenario
ALESSANDRA DIBOS GÁLVEZ
- 62 Notas para una acción necesaria en el camino del buen vivir (*allin kawsay*) andino-amazónico. Para descolonizar la educación
GRIMALDO RENGIFO VÁSQUEZ

EXPERIENCIAS

- 68 Proponen espacios de intercambio para debatir en un ambiente de tolerancia y respeto. Jóvenes del bicentenario: una mirada al futuro
ENTREVISTA REALIZADA POR JOSÉ LUIS CARBAJO Y JULIA VICUÑA YACARINE
- 80 Yuyachkani. Cincuenta años dando testimonio de nuestro tiempo
ANA CORREA BENITES

RESEÑAS

- 88 *La república agrietada. Ensayos para enfrentar la peste*
MARCEL VELÁZQUEZ CASTRO
- 91 *Ciudadanos sin República: de la precariedad institucional al descalabro político*
HUBER SANTISTEBAN MATTO

tarea

N.º 102, octubre 2021

DIRECTORA DE LA REVISTA

José Luis Carbajo Ruiz

CONSEJO EDITORIAL

José Luis Carbajo Ruiz

Estela Gonzalez Astete

Julio Del Valle Ramos

EDICIÓN

Julia Aída Vicuña Yacarine

CORRECCIÓN

Carolina Teillier Arredondo

DIAGRAMACIÓN

Lluly Palomino Vergara

FOTOS DE INTERIORES

Agencia Andina, Agencia Boliviana de Información, Unicef Bolivia, TAREA.

EDICIÓN DIGITAL

Tarea Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osores 161, Pueblo Libre

SUSCRIPCIONES

Marisol Valencia Salas

mvalencia@tarea.pe

© TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

Parque Osores (antes Borgoño) 161,
Pueblo Libre. Lima 21, PERÚ

Teléfono: 424 0997

Correo: tarea@tarea.pe

Internet: <http://www.tarea.org.pe>

Lima, PERÚ

I.S.S.N.: 2707-1413

I.S.S.N.: 0252-8819

HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA
BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ: 95-0815

AUSPICIADO POR:



JOSÉ LUIS CARBAJO

Director

La independencia de la monarquía española y, dos años después, la promulgación de la Constitución de la República del Perú, establecieron un contrato social en el que, por primera vez, teníamos derechos ciudadanos tales como la libertad civil, la igualdad ante la ley para el premio o el castigo, la libertad de bienes y el acceso a educación pública.

Para ser considerado un ciudadano peruano, la Constitución del año de 1823 exigía, además de haber nacido en el territorio nacional: ser casado o mayor de 25 años; saber leer y escribir; y tener una propiedad o ejercer una profesión o arte. Una de las hipótesis que explican estos requerimientos es que fueron las élites las herederas de la independencia; y que ellas, y sus pugnadas, desde su altílo de poder político, económico y su linaje criollo, empezaron a escribir los derechos a su conveniencia.

En ese proceso de *ciudadanización*, afroperuanos e indígenas ya fueron excluidos hace doscientos años,¹ tal como se intentó hacer recientemente en las elecciones presidenciales del 2021. Pedro Castillo, un docente rural y cajamarquino, fue insultado por los medios de comunicación y las redes sociales; y para descalificar su candidatura cuestionaron su identidad quechuahablante, su estilo de vida y su origen andino.

La lucha por la libertad, la justicia social y el ejercicio de los derechos ha sido una constante en la construcción de la república. Como parte de esta lucha, el acceso a la educación ha visto importantes avances. Jorge Ccahuana, en su artículo "Reformas educativas en la construcción de la república", señala que según el censo de 1876 había un 84,5 % de analfabetismo y ahora el analfabetismo es de 8,1 % en el caso de las mujeres y de 3 % de hombres.

Sumadas a las diferencias en acceso y escolaridad están también las diferencias en la calidad educativa. Carlos Urrutia, en su artículo "Educación y desigualdades: ¿cómo llegamos a la celebración de 200 años de república?", nos recuerda que, según datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2019, solo 14,5 % de estudiantes de segundo grado de secundaria alcanzaron los aprendizajes esperados en comprensión de textos, y solo el 17,7 % en matemáticas.

1 Así lo corroboran, por ejemplo, Jorge Aragón, Natalia González, Rolando Rojas y Diego Sánchez en *Las promesas de la república peruana: doscientos años después*, publicación del Instituto de Estudios Peruanos (serie Documentos de Trabajo, n.º 249, Lima, 2018, p. 249).

La escuela ha pasado por varias reformas durante la república, como lo señala Miguel Cruzado en su artículo "Educación y bicentenario. El magisterio y la construcción de la república". Para Luis Enrique López, la historia de la independencia del Perú y el nacimiento de la república han significado doscientos años de emancipación política, pero, asimismo, de continuidad del pensamiento colonial. En consonancia con esto, Grimaldo Rengifo plantea un giro radical en cuanto al poder del docente, el currículo y la metodología de enseñanza, en lo que denomina la *descolonización de la educación*, pues encuentra que un sistema que adiestra al colonizado busca que se acepte la superioridad del colonizador.

En un sucinto balance sobre la educación y los años del conflicto armado interno, José Coronel sostiene que la escuela tuvo un rol importante en la inserción del discurso "senderista": explica que Sendero encontró una escuela divorciada de la realidad social del país. En un contexto de pobreza y marginalidad de la población rural, solo el maestro tenía la palabra. Mirando hacia el futuro, y en correspondencia con la diversidad que existe en nuestro Perú, Rossana Mendoza plantea la urgencia de una nueva educación que tenga como propósito la construcción de un nuevo proyecto de país intercultural, que nos integre a todas y todos.

Cabe resaltar, por último, lo que nos proponen tres jóvenes líderes, Yenifer Chávez, de Ayacucho; Rosselyn Flores, de Lima; y Emerson Tocto, de Piura, nos invitan a trabajar con jóvenes para lograr que sean más sensibles ante el dolor de los demás y más empáticos, así como a promover espacios para estimular el pensamiento crítico y el debate de ideas en un ambiente de tolerancia y respeto.

Cerramos nuestra entrega con la reseña de dos libros relacionados con el tema elegido para el número: *Ciudadanos sin república*, de Alberto Vergara, quien nos dice que "La identificación nacional y la nación no solo se aprenden, sino que se viven. Una nación no es solo el resultado de una idea o de la educación, sino de los lazos de pertenencia que unen a grupos de seres humanos"; y *La república agrietada*, de Carmen McEvoy, autora que plantea el desafío de "convertir la fisura en algo que no se oculta sino se exhibe, pues es allí en esa fractura política o en esa prolongada división social donde yace la fuerza para recomenzar, para volver a soñar con un horizonte común".

Reformas educativas en la

Analiza las reformas en la educación pública que aplicó el Estado, especialmente en el siglo XX. Jorge Ccahuana advierte que esas medidas no garantizaron la calidad pues las clases gobernantes se centraron en la expansión física de la educación pública, según sus intereses o estereotipos respecto a los grupos sociales.

PALABRAS CLAVE:

Bicentenario,
Calidad educativa,
Deserción escolar,
Educación pública,
Reformas educativas.

Educational reforms in the construction of the Republic

Jorge Ccahuana analyses the government reforms in state education, particularly in the 20th century. He warns that these measures did not guarantee quality because the ruling classes focused on the physical expansion of public education, following their interests or their stereotypes regarding social groups.

KEYWORDS:

Bicentenary,
Educational quality,
School desertion,
State education,
Educational reforms.

JORGE ALBERTO CCAHUANA CÓRDOVA

Magíster y licenciado en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente en la misma universidad y en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Investigador en temas de historia de la educación en el siglo XX.

construcción de la república

La educación siempre ha tenido un papel importante en el discurso republicano. Unida al ideal de construcción ciudadana, de un ser humano consciente de sus libertades y beneficioso para el crecimiento del país, la educación ha sido parte constitutiva del discurso fundacional del Estado. En la esfera pública, durante los doscientos años de vida republicana se ha debatido intensamente sobre el tema, y en algunos periodos ha merecido especial atención por parte de la clase gobernante, especialmente la educación primaria. La secundaria, por el contrario, ha estado atravesada generalmente por el desinterés de la clase gobernante y ha sido vista como un tema secundario en el debate público.

El trato diferenciado entre el nivel primario y el secundario puede ser la base para entender mejor las aspiraciones de nuestra clase gobernante respecto a la educación; más aún, nos habla sobre viejas taras que aún dominan en el país. El propósito de este breve texto es identificar cómo el discurso por la expansión de la educación, que estuvo presente desde el primer momento de la república, se construyó bajo una perspectiva incluyente/excluyente: animando la inclusión de nuevos grupos sociales, pero con límites impuestos por las clases gobernantes según sus intereses o estereotipos respecto a estos grupos sociales. La dosificación de la educación según grupo social ha sido una de las bases de la expansión del sistema educativo peruano a lo largo de su historia.

Analizaremos el desarrollo de la educación peruana poniendo especial énfasis en la pública y en las reformas que aplicó el Estado, especialmente desde el siglo XX. Debido a las limitaciones de espacio, no se detallarán las diversas medidas que incluyeron estas reformas, pero sí se evaluarán sus objetivos y cómo se condicen con la perspectiva incluyente/excluyente señalada líneas antes.

DE VIRREINATO A REPÚBLICA: CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN EL SIGLO XIX

Durante el virreinato la educación fue excluyente, descentralizada y fuertemente influenciada por la religión.

Muchas escuelas y colegios estaban en manos de las órdenes religiosas, que tenían como principal objetivo utilizar la instrucción en primeras letras para el adoctrinamiento católico. Las pocas escuelas de primeras letras que existían en las ciudades básicamente instruyeron en primeras letras, mientras que en el campo —también pocas— estaban a cargo de órdenes religiosas que buscaban evangelizar a la población campesina (Valcarcel 1968: 21-33). Más allá de la instrucción elemental, también se erigieron colegios para la educación de las clases altas, española o indígena; sin embargo, al ser una educación más especializada, daba pie a una mayor discusión sobre los objetivos que debía perseguir esta educación de la élite indígena o criolla. Si bien la educación de los hijos de caciques tuvo como propósito evangelizar a la población indígena, fue constantemente cuestionada por las autoridades coloniales dado el potencial revolucionario que podía generar entre la población indígena (Alaperrine 2007), en tanto que la educación de la élite criolla también debió sufrir similares cuestionamientos.

Con la independencia, la educación pública fue cubierta por un discurso más inclusivo, pero quedó limitada debido a las carencias del naciente Estado y a los viejos estereotipos heredados de la Colonia. Las escuelas públicas siguieron siendo escasas y estando ubicadas principalmente en las ciudades. Durante las primeras décadas las instituciones religiosas mantuvieron una considerable influencia en las escuelas elementales y, principalmente, en los colegios de segunda enseñanza. Por otro lado, el tomismo y el castigo físico siguieron presentes en el aula, manteniendo al profesor como un ser superior e incuestionable. En sí, el esquema de la educación colonial no cambió radicalmente con la independencia —en muchos casos, los planes de estudios se mantuvieron casi inalterados— y, más bien pareció seguir sobreviviendo en la república, como en muchos otros aspectos de la vida diaria. En medio de los años caóticos de la anarquía y el caudillismo, las diversas proclamas y leyes de educación pública quedaron en vanas posturas declarativas sin casi ningún avance a realzar (Espinoza 2013).



ANDINA

Para mediados del siglo XIX empezarían algunos cambios. Mientras que el antiguo convictorio de San Carlos, emblema de la educación de la élite criolla en la época colonial tardía, empezaría a ser absorbido por la Universidad San Marcos, el nuevo Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe, dirigido por Sebastián Lorente, empezó a erigirse como uno de los principales modelos de educación pública. Lorente, de tendencia liberal, introdujo mejoras en los planes de estudio del colegio y buscó renovar los materiales de lectura (Thurner 2005). En las otras ciudades del país también fueron apareciendo nuevos colegios, animados por la reactivación económica de la época del guano.

En sí, la aparente estabilidad de la época del guano dio un mayor espacio para la discusión sobre la educación nacional. Incluso se publicaron nuevos reglamentos y planes de estudio, pero en la práctica el panorama general no cambió mucho. El censo de 1876 mostró que 84,5 % de la población peruana era analfabeta; y en departamentos como Apurímac la tasa de analfabetismo pasaba del 95 % (Castillo Vera 2017: 190). Obviamente, esto quiere decir que en términos de educación primaria la expansión escolar no varió mucho, incluso en las ciudades. Los grandes cambios que se señalaron en el párrafo anterior incidían especialmente en los colegios; es decir, en la educación secundaria, a la cual todavía accedían muy pocas personas, principalmente de las clases más acomodadas.

Durante esa época, la educación pública en el campo fue casi inexistente. Aun así, se han registrado diversos esfuerzos por parte de familias campesinas para contratar maestros para sus hijos. Es muy probable, no

obstante, que esta modalidad haya sido limitada.¹ Peor aun cuando las haciendas empezaron a expandirse en el último cuarto del siglo XIX, absorbiendo las tierras comunales y albergando a cada vez mayor población dentro del complejo hacendado (Jacobsen 2013: 325 y ss.). Por otro lado, huelga decir que en la selva peruana la educación pública estuvo en la misma condición; esto, si dejamos de lado las ciudades que iban a apareciendo, como Iquitos, o aquellas que ya venían de la época colonial, como Moyobamba.

A pesar de todo ello, el interés por la expansión de la escuela fue cobrando espacio. Con la llegada de Manuel Pardo y el Partido Civil al poder, este proceso fue tomando mayor consistencia. Se crearon nuevos reglamentos, así como escuelas técnicas y una escuela normal dedicadas a la formación de educadores, todo esto como parte de un discurso republicano en el cual la escuela serviría para la formación del ciudadano (Mc Evoy 2007: 261), pero también siguiendo la tendencia de la época: el discurso de la educación popular, que venía desde Argentina con Domingo Faustino Sarmiento. Todo esto hubiese podido ser una base para la formación del Estado docente, pero quedó interrumpido por la abrupta crisis provocada por el desastre financiero de la década de 1870 y, como corolario, la derrota en la guerra del Pacífico. Ello significó una pausa, o más bien un retroceso, en el proceso de expansión de la educación pública. Luego de la guerra, el país quedó en la postración económica y el caos volvió a la escena pública.

¹ No hay estudios específicos al respecto, pero un ejemplo sería la Escuela de Perfección de Teléforo Catacora (Portugal Catacora 2013: 39-50).



LOS INICIOS DEL ESTADO DOCENTE

En la última década del siglo XIX la situación económica mejoró y el país empezó a discutir seriamente un plan para expandir la educación pública de manera efectiva. Eran los años de la República Aristocrática, cuando una oligarquía principalmente costeña, heredera de la élite guanera, tomó el poder y emprendió una serie de reformas educativas con el objetivo de potenciar la educación pública. El Estado asumió el cobro de las rentas educativas y, con ello, la administración de las escuelas elementales. Se abrieron escuelas normalistas y se incrementó el presupuesto para el sector educación, lo que llevó a un aumento del número de escuelas en el país, incluyendo a capitales de provincia y distritos y algunos centros poblados (Espinoza 2013). Sin embargo, esta nueva mirada hacia una educación popular obedecía a un proyecto de país según el cual la oligarquía veía a los sectores populares básicamente como mano de obra que debía ser “modernizada”. Más aún, las teorías raciales de la época, aún vigentes, veían a la población indígena como un grupo “reacio” a una educación mayor, por lo que consideraban suficiente, para ella, la expansión de la educación elemental (Ccahuana 2014). La expansión educativa fue concebida bajo un esquema racializado, y la educación secundaria, única vía para continuar al nivel superior, siguió siendo un privilegio de pocos.

Pero este interés por la educación primaria continuó siendo, en la práctica, bastante limitado. El censo de 1940 mostró pocos avances en la alfabetización (Contreras 1996: 19). Más aún, la deserción en las escuelas primarias, especialmente en aquellas instaladas en las

poblaciones más pequeñas de las zonas andinas, era alarmante. Los alumnos tenían problemas para adaptarse a un contexto escolar donde solo se hablaba castellano; y al mismo tiempo, lo cierto es que para los gobernantes de la época la utilización de lenguas originarias como el quechua era un “retroceso”, ya que el propósito de las escuelas debía ser “modernizar” al indígena: básicamente, eliminar su ser cultural.² No obstante, precisamente ese fue el espacio en el cual se fueron poniendo en discusión nuevas estrategias educativas que considerasen e incluyesen la cultura del educando. Pedagogos cusqueños y puneños, en especial, pusieron una atención particular a la necesidad de crear una educación enfocada en las características sociales y culturales del niño indígena, especialmente su lengua. La educación bilingüe y la educación técnica —relacionada sobre todo con temas agrarios— se convertirán en sus principales propuestas educativas, que madurarán en las siguientes décadas y desembocarán en los Núcleos Escolares Campesinos formados en 1946 en provincias de Cusco y Puno (Espinoza 2010).

Mientras tanto, en la selva la educación seguía estando principalmente en manos de las misiones religiosas, entre órdenes católicos y protestantes, algunas de las cuales habían establecido acuerdos con empresas caucheras y agrícolas para proveer mano de obra local. Acorde con los ideales de “modernización” de población originaria a través de la técnica y la higiene, en

2 Esto también nos da una idea sobre lo que era, al final, un real desinterés de la clase gobernante por abordar el problema y conseguir medidas eficaces para expandir efectivamente la educación pública (Espinoza 2010).

ellas se enseñaba, además de las primeras letras, el uso de nuevas técnicas de cultivo y ganadería. Obviamente, todo esto como parte de un adoctrinamiento constante en la confesión a la cual pertenecía la misión.

LA EDUCACIÓN SE POPULARIZA: NUEVOS RETOS Y VIEJOS PROBLEMAS

Animados por la creciente migración del campo hacia las ciudades que se dio durante el siglo XX peruano, estas últimas incrementaron su población vertiginosamente y las nuevas familias reclamaron escuelas para sus hijos e hijas. En la década de 1950 el tema empezó a cobrar mayor interés por parte de la clase política, y esta vez el Estado pudo reaccionar medianamente a la demanda, ya que sus ingresos se incrementaron debido a los buenos precios de las materias primas que el país exportaba. Se amplió de manera considerable el presupuesto del sector: se construyeron grandes colegios en las ciudades y la escuela pública empezó a tener mayor presencia en el campo. Esta revolución educativa, sin embargo, se dio bajo los lineamientos de un gobierno populista y militar, lo que se reflejó no solo en el uso del uniforme escolar único, sino también en planes y materiales de estudios impregnados de una educación nacionalista y premilitar, centrada en la gesta de héroes militares patrios y marchas escolares (Zapata 2013).

En la segunda mitad del siglo XX la educación básica seguirá el derrotero marcado líneas antes, centrada en la expansión física de la educación pública, pero con poca atención en la calidad educativa. Un buen ejemplo es la educación secundaria: se expandió de forma considerable, pero no vino acompañada de una constante capacitación docente —en numerosos casos, profesoras y profesores debieron capacitarse apelando a sus propios medios— y tampoco con un plan específico para encaminar al alumnado hacia la educación superior técnica o universitaria. Al igual que la primaria en la primera mitad del siglo XX, la secundaria se enfrentó al grave problema de la deserción escolar. Esto puede obedecer a contextos de desigualdad —adolescentes que se ven en la obligación de empezar a trabajar tempranamente para ayudar al mantenimiento del hogar— o a embarazos no deseados —poco acceso a educación sexual o, lo que es terrible, violaciones a adolescentes— (Reimers 2000); no obstante, sea como fuere, también es una muestra clara de la poca capacidad —o poco interés— del Estado para enfrentar el problema. Si a inicios del siglo XX el Estado no se esmeraba en solucionar de manera eficaz la deserción escolar en las escuelas primarias rurales, generada

por los problemas del alumnado con lenguas maternas originarias para adaptarse a una escuela que solo utilizaba el castellano, en la segunda mitad del siglo XX el desinterés frente a la deserción en la secundaria podría deberse al poco interés en que ese alumnado culminara ese nivel educativo. En sí, tal parece que la alumna y el alumno de secundaria luchasen por su propia cuenta para acabar el colegio.

Aun así, para la década de 1960 la demanda educativa también incluirá la educación superior. El Estado tuvo también la posibilidad de reaccionar y creó una serie de universidades públicas en distintas partes del país. Pero, al igual que con la educación secundaria, esto no vino acompañado de mejores estándares de calidad educativa. A la par, también fueron creándose nuevas universidades privadas, dada, justamente, la popularización y el estancamiento de las públicas. El presupuesto asignado, que cada vez era mayor, nunca fue suficiente para invertir en mejorar los estándares de calidad académica, especialmente en el área de investigación. Las universidades públicas cumplieron con aportar más profesionales, pero, conforme terminaba el siglo, fueron perdiendo competitividad frente al promedio de la educación universitaria en la región (Garfias 2015).

LAS OTRAS EDUCACIONES

La publicación de la Ley de Educación de 1972, durante el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, representó una mayor apertura por parte del Estado a las culturas originarias. Admitió la educación bilingüe en contextos con mayor presencia de una lengua originaria y creó distintos tipos de escuelas según el contexto geográfico en el cual se debían insertar. Podríamos decir que era la oficialización de una propuesta de educación intercultural que había ido madurando en el Estado desde la década de 1940; sin embargo, la ley no vino acompañada de un mayor soporte financiero y poco se pudo avanzar al respecto. Es más, el progresivo deterioro de la inversión educativa, dado el contexto inflacionario y de crisis económica que se acentuará en la década de 1980, ahondó la crisis del sistema educativo, que ya venía siendo deficiente en términos de calidad. Aun así, en medio de la crisis, asociaciones civiles indígenas, como la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), empezaron a tener una mayor participación en la currícula educativa para las escuelas rurales, especialmente de la selva. Esta apertura fue momentánea, no obstante, mientras que, paralelamente, el Estado entraba en crisis económica y fiscal. Con el cambio hacia una nueva política económica

neoliberal durante el fujimorato, la colaboración con las comunidades y la educación intercultural fue perdiendo interés (Aikman 2003), y en la actualidad se circunscribe básicamente a un tipo de educación destinada a las poblaciones originarias, dejando de lado cualquier intento por un enfoque nacional e integral.

CONCLUSIONES

Con la independencia, la sociedad peruana experimentó cambios estructurales económicos, políticos y sociales. Pero estos no se realizaron inmediatamente y, en muchos casos las huellas del anterior orden colonial se mantuvieron durante varias décadas o sus ideales predominaron en el posterior desarrollo de la sociedad peruana, como se puede observar en el caso de la edu-

cación. La presencia de las órdenes religiosas, la descentralización educativa y la poca expansión de las escuelas fueron una constante entre la época colonial y el Perú republicano del siglo XIX.

Con la llegada del siglo XX el Estado empezó a asumir un papel más activo en la educación pública; aun así, se mantuvo el resabio decimonónico por el cual la educación se veía solo como una forma de alfabetizar y procurar conocimientos elementales. Incluso, en una interpretación mucho más tajante, podríamos concluir que el Estado seguía viendo la educación pública como un medio para crear a un obrero apto para una economía todavía poco desarrollada. La forma como hasta ahora el Estado aborda la educación primaria y secundaria puede ser, todavía, un reflejo de ello. **■**

BIBLIOGRAFÍA

AIKMAN, Sheila (2003). *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ALAPERRINE-BOUYET, Monique (2007). *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial* (vol. 4). Lima: Institut français d'études andines.

CASTILLO VERA, Paula (2017). La desigualdad de ingresos en el Perú según el censo de 1876. *Economía*, 40 (79), 181-216.

CCAHUANA CÓRDOVA, Jorge Alberto (2014). "Según la capacidad intelectual de cada uno": élites, Estado y educación indígena a inicios del siglo XX. Tesis para optar por el título de licenciado en Historia. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

CONTRERAS, Carlos (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ESPINOZA, G. Antonio (2013). *Education and the State in Modern Peru: Primary Schooling in Lima, 1821 - c. 1921*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

ESPINOZA, G. Antonio (2010). Los orígenes de los núcleos escolares campesinos en el Perú, 1945-1952. *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, 4.

GARFIAS, Marcos (2015). La persistencia de las desigualdades en el ámbito de la educación universitaria. En: Ricardo Cuenca (editor), *La educación universitaria en el Perú*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

JACOBSEN, Nils (2013). *Ilusiones de la transición: el altiplano peruano, 1780-1930*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

MC EVOY, Carmen (2007). *Homo politicus: Manuel Pardo, la política peruana y sus dilemas, 1871-1878*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

PORTUGAL CATACTORA, José (2013). *Historia de la educación en Puno*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.

REIMERS, Fernando (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXX (2), 11-42.

THURNER, Mark (2005). Una historia peruana para el pueblo peruano. De la genealogía fundacional de Sebastián Lorente [estudio introductorio]. En: Sebastián Lorente (2005) [1876, 1879]. *Escritos fundacionales de historia peruana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

VALCÁRCEL, Daniel (1968). *Historia de la educación colonial*. Tomo II. Lima: Universo.

ZAPATA, Antonio (2013). *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956*. Lima: Derrama Magisterial.

Educación y desigualdades: ¿cómo llegamos a los 200 años?

¿Por qué las desigualdades son una barrera para que el estudiantado pueda aprovechar los servicios educativos? Carlos Urrutia responde esta interrogante y advierte que en la difícil tarea de reducir las desigualdades en educación deben intervenir los múltiples organismos del Estado, con un enfoque integral, multidimensional.

PALABRAS CLAVE:

Desigualdad educativa,
Educación básica,
Educación pública,
Segregación escolar.

Education and inequalities: how did we arrive at 200 years of the Republic?

Why are inequalities a barrier for students to take advantage of educational services? Carlos Urrutia answers this question and warns that in the difficult task of reducing inequalities in education, multiple state agencies must intervene with a comprehensive and multi-dimensional approach.

KEYWORDS:

Educational inequality,
Basic education,
Public education,
School segregation.

CARLOS URRUTIA APAZA

Licenciado en Economía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tiene experiencia en investigaciones sobre educación, empleo, desigualdad y pobreza. Se ha desempeñado como investigador joven en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y como asociado de investigación en Innovations for Poverty Action (IPA).

ños de república?



La educación en el Perú ha pasado por múltiples procesos de transformación a lo largo de sus 200 años de república. Gran parte de estos procesos tuvieron como objetivo la democratización de la educación, mientras que más recientemente se apuntó a mejorar su pertinencia y calidad. La expansión de inversión pública en educación, la liberalización al sector privado, los cambios en el currículo, la fijación de estándares mínimos de calidad, las capacitaciones docentes y demás han tenido efecto en los indicadores y percepciones sobre la educación a nivel nacional y en sus desigualdades.

El gasto público en educación por estudiante de primaria pasó de S/ 560 en el año 2000 a S/ 3150 en el 2019, según datos de Escale.¹ Sin embargo, existen diferencias por regiones para este último año. La región con menor gasto es el Callao, con S/ 1770, seguida de Ucayali, con S/ 2155. La región con mayor gasto es Huancaavelica, con S/ 5449, seguida de Apurímac, con S/ 5181. Al respecto, Tam (2008) señala que el crecimiento del gasto público en educación de 1999 al 2006 de las cuatro regiones más pobres ha sido mayor que el de las regiones más ricas. No obstante, esto no ha sido suficiente para disminuir las brechas debido a que las regiones de la selva y de la costa norte tienen un gasto promedio de S/ 2500.

El mayor presupuesto en los años de alto precio de materias primas contribuyó a mejorar el acceso a la educación secundaria. En el 2001, la tasa neta de asistencia en secundaria, de acuerdo con datos de Escale, fue de 68,8 %. Para el 2019, el porcentaje aumentó a 87 %; el más bajo se observó en los hogares en pobreza extrema: 72,2 %. Con la tasa de deserción escolar acumulada en secundaria ocurre una tendencia similar: disminuyó de 11,7 % a 5,9 % del 2002 al 2019. No obstante, en el 2019, en los hogares en pobreza extrema la tasa alcanzó el 10,3 %, cifra cercana a la tasa de La Libertad (11,4 %), Loreto (11,2 %) y Ucayali (10,2 %).

Tales avances, sin duda positivos, representan mejoras para las personas en edad escolar en el área de cobertura; pese a esto, aquellas personas que no se encuentran estudiando mantienen las desigualdades más fuertes. De acuerdo con Boyd (2019), los años de educación son un ejemplo de esto. En el caso del Perú, casi todas las mujeres rurales de 15 años tienen algún nivel educativo —en su gran mayoría, secundaria—; no obstante, cerca del 50 % de las mayores de 40 años solo tiene primaria y aproximadamente 25 % no tienen ningún

nivel de educación formal. El resto, en este último rango de edad, en su gran mayoría tienen secundaria; y, en general, el posgrado es aún muy incipiente incluso entre las jóvenes, según datos del Censo de Población del 2017 (INEI 2018).

Es importante notar, por otro lado, que los avances en cobertura no necesariamente representan mejoras en logros educativos, rendimiento o calidad del contenido. La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) muestra que el porcentaje de estudiantes de segundo de secundaria que logran los aprendizajes de su grado en comprensión de textos alcanzó el 14,7 % en el 2015 y el 14,5 % en el 2019; y en matemática, 9,5 % en el 2015 y 17,7 % en el 2019.

Las diferencias en el 2019 son considerables: las mujeres alcanzaron un 16 % en comprensión de textos, mientras que los hombres, un 13,1 %. En cuanto al ámbito territorial, en áreas rurales tan solo el 2,4 % logró los aprendizajes; las regiones con el indicador más bajo son Loreto (3,1 %), Huancaavelica (4,5 %) y Ucayali (4,8 %). Otro factor importante es la gestión escolar: los colegios públicos alcanzaron un 10,6 %, mientras que los privados, un 26,7 %. En matemática el panorama resultó bastante similar, salvo que para las mujeres fue de 15,6 % y para los hombres de 19,7 %.

El escenario, en términos absolutos, es distinto para segundo grado de primaria —siempre con los datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)—, pues el porcentaje con el logro esperado en comprensión de textos pasó de 15,9 % a 37,6 % del 2007 al 2019. Sin embargo, las desigualdades se mantuvieron: en el área rural, el indicador de logro esperado es de 16,7 %; la brecha por género se inclina ligeramente a favor de las mujeres; y el porcentaje en los colegios públicos es de 16,7 %, frente al 39,8 % de los privados. Las regiones con el porcentaje de logro más bajo son Loreto (11,4 %), Ucayali (17,9 %) y Madre de Dios (25,6 %). En matemática las diferencias también se mantuvieron, pero el porcentaje de logro es bastante menor que en comprensión de textos: 17 % a nivel nacional en el 2019.

Con las pruebas internacionales el panorama es similar. Los resultados de la prueba PISA del 2018 muestran que, a pesar de los avances en los últimos años, el Perú se encuentra entre los últimos países de la región.² En lectura, las únicas brechas que se han reducido desde el 2009 son las de género; y el principal factor que

1 <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias20002015>

2 <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

ANDINA



explica las desigualdades es el nivel socioeconómico. En matemática, el país se encuentra en una mejor posición relativa en la región. No obstante, la reducción en las brechas de género se revirtió en el 2018 y, al igual que en lectura, el nivel socioeconómico es muy importante. Sobre lo último, Cueto y otros (2016) encuentran que mientras más bajo es el nivel socioeconómico menores son las oportunidades de aprendizaje. Esto está relacionado, de acuerdo con los autores, con la existencia de una segmentación clara del alumnado. Es decir, en el tercil inferior, en promedio, se tienen padres menos educados y una mayor probabilidad de lengua materna indígena. Lo opuesto se observa en el tercil superior, que tiene una mayor proporción de asistencia a escuelas urbanas y privadas.

La segregación escolar, de acuerdo con los resultados de Murillo y Carrillo (2021), incide en el rendimiento de manera diferenciada. El efecto es negativo en los hogares con menor nivel socioeconómico y positivo en los hogares con mayor nivel socioeconómico. Al respecto, Balarín y otros (2018) sostienen que en el mercado educativo existen fallas que generan que el equilibrio social óptimo de competencia perfecta no se logre; por lo tanto, es fundamental un marco regulatorio que corrija dichas fallas. Una consecuencia marcada de la liberalización de la educación a la oferta privada desde 1980 es una educación desigual cuya calidad

está ligada al nivel socioeconómico de los hogares y su comunidad.

El informe del Ministerio de Educación (2018) encuentra que el rendimiento de segundo grado de primaria del 2016 en la ECE varía significativamente según el costo de la escuela privada. Así, en comprensión de textos, el porcentaje de estudiantes con el logro esperado es de 42,2 % y 84,2 % en escuelas con muy bajo costo y muy alto costo respectivamente.³ En la educación pública, las desigualdades se presentan según el ámbito territorial: 18,9 % y 52 % en escuelas rurales y urbanas respectivamente. Los resultados en matemática son muy similares, con la diferencia de que el porcentaje en escuelas rurales (20 %) es igual al de las privadas de muy bajo costo (19,1 %). En este caso, las escuelas públicas urbanas (43,5 %) superan incluso a las privadas de medio costo (33,9 %). De este modo, el objetivo de la educación de generar igualdad de oportunidades no se cumple y se refleja en las desigualdades presentadas.

Por el lado de la educación superior, de acuerdo con Cuenca y Reátegui (2016) fueron tres las hipótesis detrás del proceso de liberalización de la oferta educativa universitaria en la década de 1990: la primera, un aumento de la cobertura universitaria; la segunda, un

3 Las escuelas privadas solo se ubican en el área urbana y todas las escuelas rurales son públicas.

acceso más democrático; y la tercera, una regulación de la calidad a través del mercado. Según los autores, los datos y las investigaciones apuntan a que solo se cumplió la primera. La expansión y mejor focalización del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) y la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) en el 2015 representaron acciones del Estado relacionadas con la segunda y la tercera hipótesis respectivamente.

De este modo, el Estado se asegura un rol en la educación como principal encargado de brindar la oferta en el país y de regularla en el caso de la educación privada; asimismo, se asegura de que dicha educación sea de calidad y no reproduzca desigualdades sociales y económicas. Sin embargo, el proceso descrito es aún incipiente y está enfocado en la educación superior universitaria. Para la educación básica, el Ministerio de Educación, a través del Decreto de Urgencia 002-2020, establece medidas “para la lucha contra la informalidad [...] y el fortalecimiento de la educación básica brindada por instituciones privadas”. Este decreto lo complementa el Decreto Supremo 005-2021-MINEDU, que regula las condiciones básicas para el funcionamiento de colegios privados.

El resultado de estas medidas en la educación básica no está claro aún debido a su muy reciente aprobación y al contexto de cierre de escuelas por el covid-19. La pandemia, lejos de continuar el camino de mejora de los últimos años, lo revirtió y significó nuevos retos para estudiantes y cuidadores. La desigualdad educativa ha dejado a mucho alumnado sin la posibilidad de continuar sus estudios de una manera adecuada con la educación a distancia. Como consecuencia del covid-19, la educación no presencial ha reflejado la diferencia en la capacidad de adaptación de los hogares según su nivel socioeconómico. Mientras que los hogares con mayor capacidad adquisitiva tuvieron más y mejores herramientas para adaptarse a la “nueva normalidad”, los hogares con menor capacidad adquisitiva vieron cómo la calidad de la educación recibida se deterioró profundamente (Cepal-Unesco 2020).

El Ministerio de Educación desplegó la plataforma Aprendo en Casa para la educación pública a distancia a través de internet, radio y televisión, pero el acceso a estas herramientas es desigual. De acuerdo con Álvarez y otros (2020), las principales barreras para su aprovechamiento son la conectividad, las condiciones del hogar y las habilidades del estudiante. Según los autores, el acceso a una computadora para hacer las

tareas⁴ es de 94 % en los hogares del quinto quintil del índice socioeconómico y de 7 % en los hogares del primer quintil, la mayor brecha en América Latina. En el Perú, la diferencia en el porcentaje de estudiantes de secundaria con bajo desempeño en lectura también es la mayor entre los países de América Latina: 57 puntos porcentuales (pp), seguido por Argentina (49 pp) y Panamá (48 pp).⁵

Las desigualdades en educación, como se vio, están fuertemente relacionadas con otras desigualdades, especialmente las económicas. Además, como lo ha revelado la pandemia, también las desigualdades educativas pueden empeorar como producto de estas otras desigualdades. Sin duda, hemos tenido importantes avances en el incremento de la cobertura y del rendimiento educativo; sin embargo, aún se registran desigualdades fuertemente territoriales en ambos indicadores, y con certeza estas han aumentado en el 2020 y 2021. Por lo tanto, es necesario entender las desigualdades en educación no solo a partir de variables educativas, sino también como parte de las desigualdades sociales, económicas, culturales y de salud.

La educación requiere una serie de activos para que el estudiantado pueda aprovecharla en su totalidad. Si bien los activos más fáciles de identificar son los económicos, también son necesarios un buen estado de salud —física y mental—, una educación intercultural, habilidades socioemocionales y de aprendizaje, docentes con una buena capacitación, infraestructura pública adecuada y demás. Con el paulatino regreso a las clases presenciales, la reducción de las desigualdades en educación debe tener un enfoque integral y multidimensional, que atienda también otro conjunto de desigualdades que incidirán en la cobertura, logros y calidad de la educación.

Iniciativas de carácter integral, multisectorial y multidimensional no son nuevas en el país. La más reciente es la aprobación de la Política Nacional Multisectorial de Salud al 2030 “Perú, país saludable” mediante el Decreto Supremo 026-2020-SA. Su objetivo es reducir los años perdidos en la población por causas evitables, aplicando varios enfoques, como el intercultural y el territorial, y designando varias instituciones públicas responsables. También se encuentra la Política Nacional de Juventud, aprobada con el Decreto Supremo

4 De acuerdo con los datos de PISA 2018.

5 Brecha entre el primer y el quinto quintil del índice socioeconómico de PISA 2018.

013-2019-MINEDU, que busca reducir la desigualdad para alcanzar el desarrollo integral de la población joven, algo que, además, afecta su participación en la sociedad. Otros ejemplos, del 2012 y 2013, son el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021 y la Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social “Incluir para crecer”, ambas con importantes efectos en la reducción de la desnutrición crónica (Huicho y otros 2020).

A pesar de los ejemplos existentes, implementar políticas favorables a la reducción de la desigualdad es una tarea bastante difícil. No solo es un reto logístico

la coordinación entre múltiples organismos del Estado, sino que también se requiere un gran compromiso político para que las medidas se mantengan a pesar de los cambios de gobierno. Las desigualdades son una barrera para que los estudiantes puedan aprovechar completamente la educación que reciben; y en paralelo, el principal instrumento para igualar las oportunidades en la sociedad se encuentra limitado por las persistentes desigualdades que se agravan en el contexto de educación a distancia. Políticas efectivas para erradicar estas diferencias son necesarias para mejorar el bienestar de niñas, niños y jóvenes que, a pesar de las dificultades, aún se encuentran estudiando. 

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Horacio; Elena ARIAS, Andrea BERGAMASCHI, Ángela LÓPEZ, Alessandra NOLI, Marcela ORTIZ, Marcelo PÉREZ-ALFARO, Sabine RIEBLE-AUBOURG, Camila RIVERA, Rodolfo SCANNONE, Madiery VÁSQUEZ y Adriana VITERI (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19* (IDB-DP-00768; Documento Para Discusión). BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>

BALARÍN, María; Jostin KITMANG, Hugo ÑOPO y María Fernanda RODRÍGUEZ (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas. Los servicios de provisión privada en el Perú*. Documento de Investigación 89). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

BOYD, Chris (2019). *Trayectorias de las mujeres jóvenes en el Perú rural. Reflexiones para las políticas públicas y el desarrollo rural a partir de los censos de población (1961-2017)*. Documento de Trabajo 254. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://bit.ly/3DU8TTS>

CUENCA, Ricardo y Luciana REÁTEGUI (2016). *La (incumplida) promesa universitaria*. Documento de Trabajo 230. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

CUETO, Santiago; Juan LEÓN, Ismael G. MUÑOZ y Elizabeth ROSALES (2016). Conductas, estrategias y rendimiento en Lectura en PISA: análisis para el Perú. *REICE. Revista Iberoamericana*

na Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 14(3), 5-31. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.001>

HUICHO, Luis; Elisa VIDAL-CÁRDENAS, Nadia AKSEER, Samanpreet BRAR, Kaitlin CONWAY, Muhammad ISLAM, Elis JUÁREZ, Aviva RAPPAPORT, Hana TASIC, Tyler VAIVADA, Janah WIGLE y Zulfiqar A. BHUTTA (2020). Drivers of stunting reduction in Peru: a country case study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 112(Supplement_2), 816S-829S. <https://doi.org/10.1093/ajcn/nqaa164>

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Perú. Perfil sociodemográfico. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: INEI. <https://bit.ly/3kYFmQl>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú*. Estudios Breves 3. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Minedu.

MURILLO, Javier y Sandra CARRILLO (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(49), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129>

TAM, Mary (2008). *Una aproximación a la eficiencia técnica del Gasto Público en Educación en las regiones del Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). <https://bit.ly/38NYRFH>

Educación y bicentenario: el magisterio y la construcción

¿Qué rol han jugado y juega el magisterio en la construcción de una nación integrada? Miguel Cruzado, sostiene que maestras y maestros han llegado a diversos espacios del territorio nacional, en muchos casos sin medios ni infraestructura, pero han sido capaces de crear una institucionalidad abierta a la participación del entorno social de las escuelas públicas en las que trabajan.

PALABRAS CLAVE:

Bicentenario,
Educación,
Escuelas,
Magisterio,
Proyectos educativos.

Education and the Bicentenary: teachers and the building of the Republic

What role have teachers played and still play in the construction of an integrated nation? Miguel Cruzado argues that teachers have reached different areas of the national territory, many without means or infrastructure, but they have been able to create an institution open to the participation of the social environment of the state schools where they work.

KEYWORDS:

Bicentenary,
Education,
Schools,
Teaching,
Educational projects.

MIGUEL CRUZADO SILVERI S. J.

Magíster en Estudios Latinoamericanos por Georgetown University de Washington DC y licenciado en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es preboste de la Universidad del Pacífico y asesor para la formación en la Federación Internacional de Fe y Alegría.

ón de la república



ANDINA

La historia de la docencia escolar en el Perú es un crisol en el que se pueden reconocer las tensiones, contradicciones y mejores esfuerzos por construir la república. El magisterio peruano es probablemente uno de los actores que con mayor claridad expresa la compleja y conflictiva relación Estado-sociedad en el país. Ubicado en una función pública central, en un Estado frágil y de muchas maneras ausente o funcional solo para algunas personas, ha devenido una presencia relevante de lo público; y, entre tensiones, ha mostrado la colaboración posible entre Estado y sociedad. Ha buscado hacer inteligibles el Perú y el sentido de la educación, considerando su historia y sus contradicciones e inequidades, en medio de los *ires y venires* de las visiones oficiales criollas y centralizadas. Ha mantenido la perspectiva de las finalidades de la labor educativa, en la manera en que le da sentido a su labor como vocación, en medio de un decreciente reconocimiento de la valía de la labor formativa, su precarización profesional y la reducción económico-instrumental de los sentidos de la educación.

Las y los docentes del Perú han sido capaces de aportar al valor de lo común en el Perú aun desde las «grietas de la república» —utilizando la expresión de Carmen Mc Evoy—. Han tejido hilos de integración, inteligibilidad y sentido desde la patria herida y por ello no son hilos de oro, sino que vienen con contradicciones que reelaborar, pero que nos ofrecen parte de aquello que tenemos que seguir hilvanando para la república de ciudadanos que queremos construir.

El Estado peruano ha avanzado y retrocedido una y otra vez en su deber de estructurar la nación republicana; ha vivido momentos de promesa y reforma, que se inician y muy pronto se traicionan. Las promesas republicanas no llegan a consolidarse: una y otra vez se quiebran en manos de intereses patrimoniales o como producto de la propia fragilidad de la promesa emprendida. Esta misma dinámica se ha dado en el ámbito educativo. El Estado republicano, como cualquier Estado moderno, para estructurarse como tal y configurar una nación que responda a él, ha buscado recurrir a la educación como medio para integrar un territorio de culturas y lenguas diversas. La escuela es de las primeras instituciones que los Estados buscan atender, modificar o controlar, por su gran alcance, porque los vincula inmediatamente con la vida social y porque debería orientar a la nación de acuerdo con la visión de país que se busca construir.

En efecto, el magisterio nacional ha constituido un ejército de vanguardia del Estado para construir la nación

integrada que el propio Estado buscó vertebrar durante nuestra historia republicana. La escuela es el rostro institucional más universalmente visible del Estado para las ciudadanas y los ciudadanos del Perú; y el sistema educativo, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, es la institución estatal con mayor desarrollo y presencia en el territorio nacional. Las maestras y los maestros son los rostros públicos más presentes en la diversidad del territorio nacional. Antes que otros servicios públicos, antes que obras públicas de infraestructura —incluida la de las mismas escuelas— e incluso antes que la seguridad pública, han llegado las maestras y los maestros a los diversos espacios del territorio nacional. Esta llegada y visibilidad de lo público estatal a nivel nacional a través del magisterio son el primer gran aporte que las profesoras y los profesores le entregan a la república.

Por otro lado, el mismo Estado que emprendió ocasionales iniciativas para la integración nacional y que como parte de ellas buscó ampliar la cobertura educativa y movilizó legiones docentes, ha sido permanentemente incapaz de acompañar y sostener su propia expansión con los recursos y políticas que ello requería. El sistema se masificó, pero no se fortaleció; se mantuvo sin la infraestructura adecuada ni proyectos educativos consistentes y sostenidos en el tiempo, carente de medios adecuados para la práctica pedagógica.

La relación entre Estado y sociedad en el Perú ha sido, por ello, más de tensión, distancia o desconfianza que de colaboración, liderazgo o reconocida representación. En medio de esta compleja relación Estado-sociedad, las profesoras y los profesores, “funcionarios públicos de vanguardia”, han sido el colectivo que el Estado ha ofrecido como parte de su promesa de presencia e integración nacional; y, al mismo tiempo, han sido abandonados por el mismo Estado que los envía, los ha dejado una y otra vez sin proyecto educativo, con inmensos déficits de infraestructura y formación, con escaso respaldo y precarias condiciones para ejercer su labor. La relación con el Estado ha sido, pues, ambigua y paradójica: por un lado, el cuerpo docente es su presencia más reconocida; y por otro, es una presencia que se ha ido abandonando, como consecuencia de la fragilidad y la pobreza de la institución estatal.

En este contexto de deterioro, el magisterio, junto con comunidades locales y familias, encontró el modo de sostener un sistema educativo que, aun en su pre-



ANDINA

cariedad, se mantuvo presente y buscó cumplir su función. Es decir, se debieron producir alianzas entre la frágil institucionalidad de la escuela —o de la profesora o el profesor encargado— y los entornos sociales de esta. Las escuelas públicas del Perú, que en muchos casos son maestros y maestras sin medios ni infraestructura, crearon con frecuencia una institucionalidad abierta a la participación del entorno social para su permanencia y sostenibilidad, algo que el sistema no previó. Es cierto que dicha colaboración ha sido a menudo más de apoyo externo que

de real participación, pero aun así ha permitido la elaboración de hilos de apertura de las escuelas con las comunidades y de preocupación de muchas comunidades por sus escuelas.

Por lo tanto, las escuelas y sus docentes no solo han sido la institucionalidad más visible —precaria y frágil, pero real— de un Estado nacional ausente, sino que, además, para existir, han construido modalidades diversas de encuentro entre lo público estatal y lo público social. En muchos lugares del Perú, sobre

todo rurales y urbanomarginales, las escuelas —o la figura docente— han constituido un vínculo visible, o al menos una metáfora institucional, de la comunicación posible entre la institucionalidad público-estatal y la vida pública social. Tal institucionalidad, en términos de la labor profesional docente, ha hecho de esta una función pública vinculada a la vida de las comunidades y localidades —sean estas comunidades rurales, organizaciones populares, luego asociaciones barriales o de vecinos, o familias—. Las escuelas y sus docentes, sobre todo en áreas marginales del Perú, devienen una presencia central en la vida social de las comunidades; y, más que a la pauta normativa estatal, que muchas veces no llega, sus contornos finales responden a la vida social del entorno y a la acción de agentes que las hacen funcionar (Tovar 1989: 33): profesionales del magisterio, con una función pública, que son también actoras y actores de la comunidad de la que con frecuencia provienen.

En síntesis, un primer gran aporte de escuelas y docentes del Perú a la promesa republicana es su amplia presencia que, aunque precaria y frágil, ha visibilizado al Estado peruano en la vida de las comunidades del país. Además, probablemente esta misma fragilidad los llevó a integrarse mucho más en la vida social, sobre todo en las comunidades más pobres del Perú, precisamente aquellas en las que era más necesario integrar algo del Estado ausente en la vida local. La escuela fue deviniendo una institución que personificaba una especie de acuerdo de adaptación entre un Estado que busca estructurar, pero sin disponer del conjunto de los medios para ello, y una sociedad que aporta los medios para sostenerla aun de modo precario, como promesa de modernización e integración para sus jóvenes.

Un segundo aporte importante han sido las síntesis respecto a la visión del Perú que se han buscado elaborar desde la escuela. No han comunicado simplemente el currículo oficial recibido; no han sido fieles funcionarios de un proyecto modernizador oficial, sino que han construido narrativas propias respecto al Perú y la educación. El mundo docente ha estado, durante toda época republicana, en un vértice reflexivo desde el cual, con mayor o menor profundidad, ha procurado hacer inteligible el proyecto educativo oficial de turno, con elementos de su propia experiencia profesional y personal ciudadana.

La escuela ha pasado por múltiples “reformas”, pero, en general, ha habido un amplio periodo inicial cuyo

proyecto central ha sido la construcción de una patria criolla como modelo de integración nacional; un modelo de nación criolla, a través del énfasis curricular en el aprendizaje del castellano y la homogeneización lingüística, junto con principios de la moral católica. Desde fines del siglo XIX se empezará a promover una educación más laica, incorporando la preocupación por la formación técnica; y después de la guerra con Chile se pondrá énfasis en la educación cívica. Se consolidará una perspectiva positivista previa, pero hasta las primeras décadas del siglo XX se mantendrá la apuesta oficial por una educación para la integración nacional orientada a formar ciudadanos criollos, por sobre una diversidad cultural vivida como problema. A partir de la segunda mitad del siglo XX prosperará un modelo que siguió buscando integrar la nación, aunque por la influencia indigenista se incorporó el valor de la diversidad y se incluyó la alfabetización en lenguas originarias —específicamente, en quechua—, como anotan Mariana Eguren, Carolina De Belaunde y Natalia González (2019: 13). El objetivo es siempre formar para el progreso y la modernidad. La magnífica colección Pensamiento Educativo Peruano nos lleva por las múltiples etapas de reflexión, debates y propuestas educativas públicas dentro del proyecto educativo integrador y modernizador. La reforma educativa de los años setenta buscó por breve tiempo cimentar una nueva propuesta, hasta arribar al nuevo currículo nacional, que plantea sus enfoques formativos en términos de ciudadanía y democracia.

El magisterio peruano ha sido parte de estos proyectos educativos durante toda la historia republicana, pero la realidad es que las profesoras y los profesores no los han llevado a la práctica del modo en que fueron planteados. El escaso alcance de la escuela pública, al inicio, y luego los propios límites y precariedades del Estado, han sido una limitación central, pero también —y sobre todo— cada docente va haciendo una adaptación propia de los encargos recibidos. La debilidad del Estado central para apoyar a sus docentes o para imponer las reformas concebidas centralizadamente, ha permitido, en la práctica, que la escuela pública sea un ecosistema que puede vincularse más a la dinámica social del entorno que a la institucionalidad normativa o curricular del Estado. La escuela no solo se ubicó en un vértice institucional que vinculó Estado y sociedad a nivel local, sino que, además, ofreció un espacio de reflexión propia sobre el Perú.

La visión del Perú desde el mundo de la escuela ha variado, sin duda, durante la república, pero en ge-

neral hemos ido de una que parece haber sido una visión modernizadora, criolla y con rasgos autoritarios, a una mirada crítica que distingue un Perú oficial del Perú real, con grandes desigualdades y heredero de un mítico pasado milenario. Esta última, la “visión crítica del Perú desde la escuela” —llamada así y estudiada por Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart (1989)—, aun con sus límites y simplificaciones, es mucho más compleja que el modelo simple de una patria criolla uniforme a integrar. Se trata de una mirada crítica de la visión liberal u oligárquica de una nación criolla en camino de integración. La visión crítica desde la escuela permitió visibilizar, en la república, que la construcción de ciudadanía supone también la elaboración de una utopía común y la conciencia de una realidad de injusticias que superar.

En tercer lugar, las profesoras y los profesores han buscado sostener, en sus propias vidas y a través de muchas luchas, el valor de la labor formadora como misión y función orientada al bien público; es decir, no solo como labor técnico-profesional sino, además, como vocación que involucra el ser de las personas y los fines de la vida común.

El abandono de la educación nacional es también la desvalorización de la labor docente. Maestras y maestros vieron deteriorarse sus condiciones laborales y salariales década tras década durante la mayor parte del siglo XX, hasta niveles de sobrevivencia a fin del siglo. Junto con ello asisten al decreciente reconocimiento público de su labor profesional y a la exigencia de resultados definidos por otros y para los que no están formados, sobre todo en las últimas décadas. El sistema, ya durante las últimas décadas, les exige estándares de rendimiento de acuerdo con determinados criterios de medición y resultados, para lo que la gran mayoría no han sido formados.

Sin embargo, contra dicha narrativa de desvaloración, hoy como ayer la realidad es que el magisterio peruano, aun siendo poco reconocido, valora y lucha por una labor de la que suele dar razón en términos de misión y vocación. El sentido de lo vocacional es diverso y ambiguo. La vocación es, casi por definición, un lugar personal, referido a los contextos —y, por lo tanto, diverso—. Es también ambiguo porque puede funcionar como un motor vinculado al alivio de un sentido de sacrificio, un “escudo protector de críticas y una justificación para desarrollar una compleja dinámica de victimización y culpabilización”, como ha identificado con agudeza Ricardo Cuenca (2015: 134).

Sin embargo, en su diversidad y ambigüedad, el discurso vocacional vinculado a la labor profesional pone la educación como función pública en relación con sus sentidos y finalidades. La vocación es una fuerza que fortalece internamente y vincula la profesión con un sentido personal y social profundo, más allá de la utilidad o la necesidad. Las docentes, “enfundadas en su vocación”, se enfrentan a la tarea diaria de enseñar en un contexto muchas veces adverso, nos dice Cuenca. Y, además, nos recuerdan los sentidos y finalidades de la educación.

Las maestras y los maestros del Perú nos recuerdan, con su vida y la manera en que dan razón de su labor, que la república requiere convocar también la pasión y los sentidos de las personas y las comunidades; y la dimensión vocacional como búsqueda de respuesta personal, emocional y comprometida con aquello que buscamos construir. La república, en una nación tan diversa y a veces enfrentada, con tantas desconfianzas instaladas, requiere la movilización profunda, junto con la responsabilidad ciudadana y la ecuanimidad democrática. **❶**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURGA, Manuel (editor) (2013). Introducción. Colección Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.

CUENCA, Ricardo (2020). *La misión sagrada. Seis historias sobre lo que es ser docente en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

EGUREN, Mariana; Carolina DE BELAUNDE y Natalia GONZÁLEZ (2019). *Leyendo el Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

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

TOVAR, Teresa (1989). *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú*. Lima: Desco y Unesco

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 periodo 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 castellano hablante. 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). Kachkanirraqmi. 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.

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

Bicentenario: memoria de la e integración del posconflicto

El autor reflexiona sobre el conflicto armado interno (1980-2000) y cómo se viene abordando en la escuela. Señala que no se cuenta con una guía de procedimientos técnicopedagógicos del Ministerio de Educación para el tratamiento del tema. José Coronel advierte que sin tomar en cuenta que somos una sociedad posconflicto no es factible repensar la república con motivo del bicentenario.

PALABRAS CLAVE:

Bicentenario,
Comisión de la Verdad
y Reconciliación,
Conflicto armado interno,
Memoria,
Posconflicto.

Bicentenary: remembering violence and integrating post-conflict into education

José Coronel reflects on the internal armed conflict (1980-2000) and how it is being addressed in schools. He points out that there is no technical and pedagogical procedural guide from the Ministry of Education for presenting the subject, and warns that unless we take into account the fact that we are a post-conflict society, it is not feasible to rethink the Republic on the occasion of the bicentenary.

KEYWORDS:

Bicentenary,
Truth and Reconciliation,
Commission,
Internal armed conflict,
Memory,
Post-conflict.

JOSÉ CORONEL AGUIRRE

Antropólogo Social por la UNSCH, Egresado de la Maestría en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ex Coordinador Regional (Ayacucho) de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, actual miembro de la Asociación Civil Transparencia y la MCLCP.

violencia to en la enseñanza

No hay violencia política sin discurso.
Las personas necesitan convencerse
(y/o ser convencidas) para ejercerla.
Carlos Iván Degregori

Debido a la disponibilidad de espacio no voy a detenerme en el análisis de las condiciones socio estructurales del país en el período previo al año 1980. Me concentraré, más bien, en los actores políticos que definieron la dinámica de los hechos en el período del *Ilaqui tiempo* —‘tiempo de penas’— en Ayacucho.

1. ¿POR QUÉ EL DISCURSO VIOLENTISTA DEL PARTIDO COMUNISTA DEL PERÚ SENDERO LUMINOSO (PCP-SL) TUVO AUDIENCIA ESPECIALMENTE EN EL SECTOR EDUCATIVO?

La voluntad política cumplió un papel decisivo en el inicio de la violencia, lo cual no significa desconocer sus raíces estructurales ni el contexto histórico y sociocultural que la hizo posible, tal como se analiza en profundidad en el *Informe final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) y en otras múltiples investigaciones.

Durante las décadas de 1960 y 1970 predominaba en las universidades públicas el discurso de las organizaciones políticas de izquierda. El postulado de la violencia revolucionaria era una premisa compartida por estudiantes de esa generación (Gamarra 2010) y organizaciones políticas de izquierda como el Partido Comunista del Perú “Patria Roja”, Vanguardia Revolucionaria (VR), el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y el Partido Comunista Revolucionario (PCR), entre otras. Sin embargo, luego de la Asamblea Constituyente de 1979 —que, entre otras disposiciones, reconoció el derecho al voto de las personas analfabetas y la convocatoria a elecciones generales en 1980— y del retiro del régimen militar después de 12 años de gobierno, se abrió en el país un proceso democrático. En correspondencia con

el nuevo contexto, la mayoría de las organizaciones de izquierda optaron por participar en los comicios, mientras que, a contracorriente del proceso político-social en marcha, el PCP-SL dio inicio a su lucha armada por la toma del poder justamente el día de las elecciones generales, el 17 de mayo de 1980, en el pueblo ayacucho de Chuschi.

¿Cómo fue posible este desencuentro histórico? Desencuentro, además, con el nuevo escenario rural pos Reforma Agraria (1969-1975), que había liquidado a la clase terrateniente y el régimen servil de explotación del campesinado, en tanto que el PCP-SL siguió considerando a los terratenientes como el blanco principal, en el campo, de la lucha armada *contra los terratenientes*, durante la denominada “etapa democrático-popular”, que desarrollaron hasta 1992.

En su entorno partidario de Ayacucho y en parte importante de la audiencia estudiantil de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSC), especialmente en la Facultad de Educación, así como entre sectores del magisterio agremiados en el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación de Huamanga (SUTEH), Abimael Guzmán logró construir una imagen de acabado conocedor de las leyes de la historia, en tanto hipotético intérprete de la ciencia del marxismo-leninismo-maoísmo, pensamiento de José Carlos Mariátegui,¹ con un discurso dogmático-simplista que pretendidamente daba respuesta a todos los temas de la historia universal y de la sociedad peruana; respuestas que conducirían irreversiblemente a la lucha armada, con una supuesta garantía de triunfo validada por modelos sociales existentes, especialmente el régimen socialista de China.

1 Guzmán realiza una incorporación forzada del pensamiento creativo de Mariátegui, que rechaza el calco y la copia, al maoísmo.



FOTO: ANDINA

Guzmán y sus seguidores generaron lo que David Apter denomina una “comunidad de discurso” que se vuelve autovalidante (Degregori 2011: 250), sustentada en el culto a textos marxistas —que habría solo que aplicar al país—, ajenos a los cambios de la sociedad concreta. Consideraban innecesaria la investigación de campo, en tanto que el camino estaría ya marcado por Mariátegui y Mao Tse Tung. Todo se resumía, para ellos, en revolución y contrarrevolución, como opciones únicas para toda la población.

2. ¿CUÁL FUE LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL PCP-SL?

El PCP-SL ofrecía planteamientos genéricos sobre “una educación científica bajo la guía del proletariado, educación de clase, politécnica”, que sería posible únicamente con el triunfo de la revolución.² Ofrecía una educación homogeneizadora, bajo el apelativo de *científica*; no tenía un proyecto educativo para un país pluricultural como el nuestro; no consideraba la especificidad de la educación rural ni el enfoque intercultural. Guzmán descalificaba la cultura andina. Decía, en sus clases en la UNSCH, que se trataba de una ideología feudal, corporativa, que había que remplazar con la ideología científica del marxismo (observación personal, 1970). De ahí que criticara incluso a José María Arguedas por su lectura étnico-cultural del campesinado andino.

2 | Seminario de Reforma Educativa Peruana “Mártires de la Educación Popular de Ayacucho y Huanta 1969”, realizado en la UNSCH el año 1972. El ponente principal fue Guzmán (Cavero 2019: 46-47).

¿Cómo pasaron del discurso a la práctica? Mediante la educación didáctica. Por eso se dice que el discurso del PCP-SL es *pedagógico*, término que no se entiende aquí como ‘ciencia de la enseñanza’, sino que alude a la forma clara y sencilla con la que el discurso se presentaba, se elaboraba y se emitía (Idehpucp 2009: 105).

La inserción del discurso “senderista” en la escuela pública fue posible, entre otros factores, porque el discurso oficial de la educación estaba divorciado del contexto local, regional y nacional. Se caracterizaba por una práctica memorística —el culto al libro— y autoritaria, en la que solo el docente tiene la palabra, modelo que favoreció la reproducción del discurso senderista, que hacía referencia a un contexto local más cercano y a las condiciones de pobreza y marginalidad de la población rural, y proclamaba un plan de acción para cambiarlo radicalmente, configurando así un “contratexto” eficaz (Biondi y Zapata 1989: 80-81).

Las “escuelas populares”

La cadena de conexión del PCP-SL en Ayacucho, especialmente en la primera etapa (1978-1983), siguió, en términos generales, la siguiente secuencia: docentes universitarios-estudiantes; universitarios-docentes rurales-estudiantes secundarios-campesinado.³ Para-

3 | Circuito que no funcionó en comunidades altoandinas de Huanta y La Mar como Uchuraccay, Huaychao y Ccarhuahurán, donde no existían



lamente implementaron las denominadas “escuelas populares”, de carácter clandestino, con participación principal de jóvenes⁴ previamente seleccionados, para capacitarlos en el maoísmo y el “pensamiento Gonzalo”, y darles entrenamiento militar para las acciones de sabotaje, emboscadas e incursiones en las comunidades.

La CVR registra información de un caso típico de escuela popular, la organizada en Accomarca (Vilcashuamán). El profesor conocido como “Lauro”, dirigente del SUTEH, se incorporó a la comunidad de Accomarca (1983), se casó con una comunera, y con él se inició la organización de bases del PCP-SL en el lugar. Lauro se encargaba de reclutar jóvenes para adoctrinarlos en las escuelas populares de Llocllapampa que funcionaron desde el año 1983 hasta agosto de 1985 escuelas donde se trataba sobre las estrategias de las guerrillas, la experiencia militar del “PC de China” y, luego, los desplazamientos que irían a hacer.⁵ En Accomarca se capacitaba a jóvenes provenientes de diferentes lugares, que luego pasaban a formar parte del llamado “ejército guerrillero popular”. La población denominaba “campamentos” a los precarios locales de las escuelas populares, porque

también servían para almacenar víveres y/o refugiarse ante la presencia de las Fuerzas Armadas.⁶

Las escuelas populares fueron un elemento esencial de la estrategia de la organización partidaria y de la constitución de los comités populares del denominado “nuevo poder” instaurado en sus “bases de apoyo” locales, así como de la captación de miembros para el “ejército guerrillero”. Por lo mismo, las implementaron en el conjunto de las zonas donde el PCP-SL tuvo presencia, especialmente en las provincias de Cangallo, Vilcashuamán, Fajardo, La Mar, Huanta y Huamanga, con el cometido también de llegar a los padres a través de sus estudiantes, con lo que se generó, en casos como el de Huancasancos, una confrontación intergeneracional.⁷

El PCP-SL tuvo como objetivo central, desde sus inicios, instrumentalizar parte del sistema educativo en función de la denominada “guerra popular”, lo que generó uno de los períodos más oscuros y dramáticos de la educación pública en la historia republicana, ante la incapacidad del Estado de garantizar el derecho a la educación.

colegios de educación secundaria (Coronel 1996: 29-116).

4 En las “escuelas populares” también capacitaban a personas adultas, en turnos diferenciados.

5 “CVR. BDI [base de datos para la investigación cualitativa]-Entrevista en profundidad P15, Vilcashuamán, septiembre de 2002. Varón de 36 años, profesor de la USE de Vilcashuamán” (CVR 2003, tomo V: 31-32).

6 El término *campamento* no aparece en la terminología del PCP SL.

7 Ver “La violencia en las comunidades de Sancos, Lucanamarca y Sacamarca” en el *Informe final* de la Comisión de la Verdad (CVR 2003: 62-94).

3. EFECTOS DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN LA NIÑEZ

La CVR reportó 2952 casos de crímenes y violaciones que vulneran derechos de las niñas y los niños, cometidos por agentes del Estado (Fuerzas Armadas y Policía Nacional), el PCP-SL o el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), incluidas 891 víctimas mortales (CVR 2003, tomo VI: 644-645).

El dirigente sindical Olmedo Auris señala que el total de maestros detenidos desaparecidos “entre 1980 y abril de 1992” suma aproximadamente 300 (Idehpucp 2009: 135); empero, no existe información estadística sistemáticamente registrada. César Barrera Bazán, dirigente del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (Sutep), informa en marzo de 1988 que en el contexto de violencia reinante en las zonas declaradas en emergencia se generó la deserción del 60% de docentes que laboraban en poblaciones rurales alejadas de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y San Martín (Idehpucp 2009: 122).

Las acciones de violencia que se dirigieron con mayor proporción contra niños y niñas fueron el reclutamiento forzado, el secuestro y la violación sexual. Hubo reclutamiento forzado para el servicio militar de niños de 15 a 17 años de edad, provenientes de las zonas rurales del país, para trasladarlos a zonas de emergencia y hacerlos participar en acciones contrasubversivas (CVR 2003, tomo VI: 645). El PCP-SL también practicó el reclutamiento forzado y el secuestro de niños y niñas para forzarlos a participar en acciones militares y en tareas indirectas al servicio de esas acciones, en especial en zonas de Ayacucho, Huancavelica, Huánuco y Junín.

En múltiples casos, los locales escolares de las zonas rurales de Ayacucho fueron ocupados por las Fuerzas Armadas y convertidos en bases militares. En el distrito de Totos, provincia de Huamanga, el 5 de abril de 1983 se instaló en el único colegio de educación secundaria del lugar una base contrasubversiva, al mando del capitán de infantería Santiago Picón Pesantes, local que se convirtió en un sitio de reclusión y tortura de campesinos bajo el cargo de terrorismo (Uceda 2004: 78). Esto ocurrió en múltiples lugares, como Cayara (Fajardo), Chungui, Anco, Tambo (La Mar) y Ayahuanco (Huanta). También las columnas de PCP-SL ocupaban por días los locales escolares, como ocurría en Umasi (Fajardo), Tuco (Quispillaccta-Cangallo), Polanco (Tambo-La Mar) y Pucacolpa (Ayahuanco-Huanta) (Cavero 2019: 137-140).

Otra afectación que sufrieron niñas y niños como consecuencia del conflicto armado interno fue el brusco cambio de residencia: más de 156 000 personas (Coronel 1999: 602) se desplazaron forzosamente del campo a la ciudad; en especial, familias campesinas de las zonas más afectadas de la región —incluidos hijos e hijas menores—, principalmente a las ciudades de Ayacucho, Huancayo, Ica y Lima, con la consiguiente interrupción de sus estudios y la forzada readecuación a escenarios urbanos donde generalmente sufrieron discriminación. La población de la ciudad de Ayacucho, debido en importante medida a la llegada de desplazados internos, se incrementó en un 65,6 % de 1981 a 1993: pasó de 69 533 a 105 918 habitantes (INEI 1993).

4. LA ENSEÑANZA ESCOLAR SOBRE EL PERÍODO DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO

En el Perú, pese a marchas y contramarchas políticas, el sistema educativo ha mantenido en las versiones del Diseño Curricular Nacional de los años 2005, 2009 y 2017 el eje temático transversal de derechos humanos y ciudadanía, que incorpora el estudio del período de la violencia. Los textos escolares, dirigidos a cuarto y quinto de secundaria principalmente —de Historia, Geografía y Educación Cívica, y Formación Ciudadana y Cívica, tratan el tema de la memoria con referencia al período del conflicto armado interno (1980-2000). El texto de la editorial Santillana *Historia, Geografía y Economía* (Lima, 2018), para el quinto de secundaria, en el capítulo siguiente al que trata sobre el contexto internacional del siglo XX y la historia contemporánea del Perú, la unidad 5, sobre la crisis de la violencia, trata sobre el surgimiento del terrorismo, la crisis de la violencia, la expansión de la violencia, la lucha contra el terrorismo y su derrota, las violaciones de derechos humanos y las secuelas de la violencia, tomando algunos datos del *Informe final* de la CVR, con el objetivo de educar sobre derechos humanos y promover una cultura de paz.

Empero, uno de los factores por los que en muchos casos los docentes que ejercen en Ayacucho no cumplen con enseñar sobre el período de la violencia es que no cuentan con una guía de procedimientos técnico-pedagógicos preparada por el Ministerio de Educación (Minedu) para un adecuado tratamiento del tema. Asimismo, suelen carecer del necesario apoyo de la dirección de su institución educativa, de la Unidad de Gestión Educativa (UGEL) y de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA).

Existen en Ayacucho, sin embargo, experiencias piloto como la del Instituto de Derechos Humanos de la Pon-

tificia Universidad Católica del Perú (Idehpucp 2015a), que, en convenio con instituciones educativas —por ejemplo, el Colegio Los Andes de la provincia de Huancahuasi—,⁸ provee una metodología participativa que parte de la historia local y de las características socio-culturales de la población, al mismo tiempo que ofrece una orientación técnico-pedagógica para que, en el marco oficial del currículo nacional vigente, los propios docentes incorporen la temática de la memoria en su labor pedagógica, empleando la programación anual y las sesiones de aprendizaje. Esta experiencia, validada en campo, puede ser evaluada por el Minedu, junto con propuestas como la del Equipo de Educación del

Lugar de la Memoria (LUM), entre otras, para que sea utilizado como una guía metodológica en la enseñanza escolar sobre el período del conflicto armado interno. Esto ayudaría a garantizar una efectiva enseñanza sobre el período en referencia, a condición de adecuar las experiencias a los contextos locales específicos de cada institución educativa.

No es factible repensar la república, con motivo del bicentenario, sin tomar en cuenta que somos una sociedad posconflicto armado interno (1980-2000), cuya evaluación por parte de la CVR dejó una serie de recomendaciones para fortalecer la institucionalidad democrática, referidas a reformas institucionales en el sector educación, el Poder Judicial y las Fuerzas Armadas, reformas que actualmente, en medio de la crisis política del último quinquenio, requieren ser asumidas desde el Estado para garantizar la viabilidad del país. **T**

8 El Idehpucp desarrolló una experiencia similar en la institución educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra, de Mazamari, Satipo, Junín, con niños de comunidades nativas yaneshas, asháninkas y nomatsiguengas (Idehpucp 2015b).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIONDI, Juan y Eduardo ZAPATA (1989). *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

CAVERO, Ranulfo (2019). *Ayacucho: la educación en tiempos de violencia (1980-1999)*. Ayacucho: Producciones Estratégicas-PRES.

CORONEL, José (1996). Violencia política y respuesta campesina en Huanta. En Carlos Iván Degregori, José Coronel, Ponciano del Pino y Orin Starn, *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*, pp 29-116. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

CORONEL, José (1999). Balance del proceso de desplazamiento por violencia política en el Perú. En Víctor Agreda, Alejandro Diez y Manuel Glave (editores), *Perú: problema agrario en debate/Seminario Permanente de Investigación Agraria*, pp. 587-624. Lima: ITDG -Perú.

CVR, COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). En *Informe final*, tomo V, pp. 62-94. Lima: CVR.

DEGREGORI, Carlos Iván (2011). *Que difícil es ser Dios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

GAMARRA, Jeffrey (2010). *Generación, memoria y exclusión: la construcción de representaciones sobre los estudiantes de la Universidad de Huamanga-Ayacucho (Perú), 1959-2006*. Huamanga: Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

IDEHPUCP, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2009). *El sistema educativo durante el proceso de violencia*. Lima: Idehpucp.

IDEHPUCP, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2015a). *Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula*. Lima: Idehpucp.

IDEHPUCP, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2015b). *Memoria de la violencia en la escuela. Una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula institución educativa Aldea del Niño Beato Junípero Serra-Mazamari, Junín*. Lima: Idehpucp.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (1993). Censos Nacionales 1993, IX de Población y IV de Vivienda. Lima: INEI.

UCEDA, Ricardo (2004). *Muerte en el Pentagonito*. Lima: Planeta.

Menos que celebrar, más por hacer: la pandemia y las desigualdades en la educación peruana a 200 años

La autora plantea que una nueva educación, a 200 años del bicentenario y en pandemia, debería ser capaz de brindar diferentes ofertas educativas, identificar a quienes se han quedado fuera del sistema educativo y conseguir la restitución de su derecho a la educación. Repensar la educación, en todos sus niveles.

PALABRAS CLAVE:

Calidad educativa,
Cultura educativas,
Derecho a la
educación,
Educación privada,
Pandemia.

Less to celebrate, more to do: the pandemic and inequalities in Peruvian education 200 years into the Republic

The author suggests that a new education, 200 years after the bicentenary and in a pandemic, should be able to provide different educational offers, identify those who have been left out of the education system and achieve the restitution of their right to education. Rethinking education at all levels.

KEYWORDS:

Educational quality,
Educational cultures,
Right to education,
Private education,
Pandemic.

ROSSANA MENDOZA ZAPATA

Magíster en política social con mención en promoción de la infancia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y doctora en ciencias sociales, niñez y juventud por el CINDE y la Universidad de Manizales (Colombia). Investigadora en temas de infancias y juventudes.

Por hacer: Educación 200 años de república

LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA REPÚBLICA

En el Perú, la educación como un derecho se asume en el siglo XX, cuando se instalan los marcos jurídicos internacionales y sus correlatos en la legislación nacional, con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) como uno de los hitos más importantes, que iluminó el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes y, con ello, el reconocimiento de su derecho a la educación para la población de 0 a 18 años. Antes de los derechos, la demanda social era por convertirse en “letrado”. Para ello, era indispensable ir a la escuela y que una maestra o un maestro se encargara de enseñar las letras, las operaciones básicas, el castellano y las normas de urbanidad; es decir, se ocupara de un currículo básico de contenidos para salir del analfabetismo e incorporarse a la vida cívica en la joven república.

Los gobiernos instalados a partir de la independencia del Perú hicieron lo suyo para contribuir a la educación, unos más que otros, a discreción y siempre a tono con las teorías y modelos educativos de los países del norte, el referente para Latinoamérica y el Caribe. Los gobernantes —militares o aristócratas— fueron expandiendo el servicio educativo básico desde el centro hacia las periferias, con programas de educación básica primaria, luego en el nivel *media* o secundaria y más tardíamente en el nivel inicial, mientras que la educación superior crecía autónomamente bajo iniciativas del Estado o sectores privados. A la par, el Estado configuraba un aparato *ad hoc* hasta constituir lo que hoy es el Ministerio de Educación (Minedu). Más recientemente, a partir de la década de 1990, el modelo global hegemónico de carácter capitalista y neoliberal promovió la expansión de la oferta educativa privada, que se convirtió en un negocio rentable para numerosas personas.

Entonces, cuando la sociedad nacional en su conjunto introduce en el imaginario de las madres y los padres que la educación básica ofrecida por las instituciones educativas privadas es mejor que la brindada por el Estado, crece la aspiración de las familias de sectores medios y populares por una educación privada para sus hijas e hijos, asumiendo *a priori* que es de mejor calidad, que les permitirá el tránsito a la educación superior y posibilitará vínculos para introducirse en redes de personas influyentes que les provean mejores condiciones para su inserción laboral. Paradójicamente, cuando quienes egresan de colegios privados de zonas populares y medias se incorporan masivamente a institutos y universidades y culminan sus programas de estudio no logran un buen posicionamiento en el mercado laboral y terminan frecuentemente subempleados o en la informalidad. Esto se explica, entre otras razones, por la deficiente calidad de estas instituciones de educación superior, muchas de ellas sin condiciones básicas de calidad que las habiliten para el licenciamiento por parte de la Superintendencia de Educación Superior (Sunedu). Sin ir muy lejos, hay 48 universidades privadas con licencia denegada, con la consecuente cifra de 255 000 estudiantes afectados.¹

Lo anterior resume los resultados de una ola privatizadora de la educación que se intensificó bajo el amparo de la Constitución de 1993, frenada en cierta medida por esfuerzos del sector educación que buscan asegurar la calidad en todos los niveles, con lo que se interrumpe el círculo vicioso de la expansión desmedida de la oferta privada de dudosa calidad, que trunca los sueños de miles de jóvenes y familias que trabajaron duramente para profesionalizar a sus hijas e hijos.

¹ Para mayor información, véase <https://www.sunedu.gob.pe/avances-licenciamiento/>. El dato de estudiantes afectados fue difundido por el diario oficial *El Peruano* el 29 de junio del 2021 (*El Peruano* 2021).

LA PANDEMIA Y LAS DESIGUALDADES EXPUESTAS

Una vez declarada la emergencia sanitaria en marzo del 2020, debido a la pandemia mundial del covid 19, el año escolar comenzó puertas adentro, en los hogares. El Minedu reaccionó rápidamente con la implementación de la estrategia Aprendo en Casa, para mantener la oferta educativa a distancia a través de distintos canales. En las ciudades, las familias asumieron el rol de acompañantes pedagógicos de sus hijas e hijos; y si bien con esfuerzo las profesoras y los profesores tuvieron que responder a los desafíos, se hizo evidente que en el Perú las condiciones materiales, así como la formación y la práctica docente, son precarias e insuficientes para gestionar los aprendizajes a distancia de sus estudiantes.

Según un informe de la Contraloría General de la República (2021), sustentado en los resultados de las veedurías aplicadas en las 25 regiones del país, a febrero del 2021 43 % de estudiantes de secundaria fueron aprobados, 32 % no lograron obtener la nota mínima satisfactoria y necesitan consolidar sus conocimientos, y 25 % de la información estaba pendiente de procesar. De acuerdo con las alumnas y los alumnos que ejercieron como auditores juveniles, las principales dificultades para recibir las clases virtuales fueron: fallas en el servicio de internet (72 %), comparten equipo (computadora, televisor, radio) con otra persona (59%), falta de plan de datos para celular (59 %), falta de servicio de internet (52 %) o no cuentan con equipo celular (48 %) (CGR 221). No obstante, se sabe que las cifras nacionales ocultan brechas más amplias en regiones, provincias y localidades del interior del país, que corresponden a las zonas rurales y territorios de los pueblos originarios, las mismas poblaciones que accedieron tardíamente a la educación formal y a otros servicios que les corresponden por derecho.

Asistimos, entonces, a una nueva paradoja: en muchos de esos pueblos con escasa o nula conectividad a internet o señal de radio y televisión para hacer posible la educación formal a distancia, las organizaciones de la sociedad civil, en colaboración con sus gobiernos locales, se han ingeniado para proveer contenidos y recursos de aprendizaje a través de radios locales, docentes y acompañantes errantes; pero también se han expuesto otras educaciones —o lo que el maestro Grimaldo Rengifo denomina “otras culturas educativas”—, haciendo posible que los conocimientos comunales ancestrales de los pueblos originarios se compartan —e innoven— entre abuelas, abuelos, madres y padres junto con sus hijas e hijos, que quedaron, en la práctica, fuera del sistema educativo formal. Por su

parte, los retornos inversos, como se han denominado las movilizaciones de la ciudad al campo, ante la imposibilidad de miles de familias de sobrevivir en el confinamiento, hicieron posible la llegada de adolescentes y jóvenes con mayores niveles de instrucción, quienes se convirtieron en acompañantes pedagógicos de niñas, niños y adolescentes en sus comunidades de origen.

Otra fue la situación en los hogares más empobrecidos de las ciudades: no solo tuvieron que disponer de sus escasos recursos para que sus hijas e hijos contaran con computadoras, celulares, televisores o radios que les permitieran seguir sus clases a distancia, sino que además tuvieron que organizarse para hacerles acompañamiento y apoyar sus labores escolares. Sin embargo, tan pronto las medidas de confinamiento empezaron a flexibilizarse para abrirle paso a la reactivación económica —desde mediados del 2020—, las personas adultas de las familias salieron a las calles a buscar el sustento o volvieron a sus labores remuneradas. A esto se le suman las dificultades emocionales que afectan a miles de familias tras la pérdida de sus seres queridos debido al covid-19. En el caso peruano se estiman en más de 180 000 las personas fallecidas por esta enfermedad, cifra que coloca al Perú como el país con la tasa más alta de decesos per cápita en el mundo.² La afectación fue mayor en las ciudades, ante el colapso del sistema de salud y la ineficacia en la gestión de las vacunas, con consecuencias nefastas para niñas y niños que, aun siendo los menos afectados por el contagio, constituyen el sector poblacional más vulnerado por las consecuencias de la pandemia: violencia intrafamiliar en el confinamiento, inseguridad alimentaria, falta de acceso a los servicios de salud, expulsiones del sistema educativo, entre otras, con el consecuente daño a su salud física y emocional, todo lo cual limita su desarrollo pleno (OPS-OMS 2021).

La situación actual del empleo en el Perú resulta un dato importante para evidenciar el impacto de la pandemia en la vida de las familias peruanas. A nivel nacional, en el segundo trimestre del 2021 hubo 736 000 empleos menos que en el segundo trimestre del 2019 en empresas de 10 trabajadores y más, es decir, 16 % menos. Asimismo, el empleo adecuado cayó en 2 200 000, es decir en 23 % (INEI 2021). Un estudio de Unicef (2021) analiza la relación entre la caída de ingresos en los hogares, y la salud y la educación de niñas, niños y adolescentes. En cuanto al indicador “deserción escolar”, este alcanzó el 13,7 % en el 2020, cuando el año anterior era de 7,7 % en el ámbito urbano; más aún, en el ámbito rural pasó de 11,8% en el 2019 a 19,8 % en el 2020 (Unicef 2021).

² Dato a mayo del 2021. Para mayor información, véase BBC 2021.

De manera general, el reporte indica que la situación se agrava en regiones donde la tasa de deserción acumulada es mayor; en otras palabras, las brechas se profundizan. Con estudios escolares inconclusos, las posibilidades de salir adelante se reducen considerablemente.

¿QUÉ HACER?

El despliegue del Minedu en el 2020 y en lo que va del 2021 para asegurar los aprendizajes a distancia en el nivel básico no ha conseguido los logros esperados. El retorno a la presencialidad parcial o completa en las instituciones educativas públicas, con los debidos protocolos de bioseguridad, va ganando consenso entre familias y docentes de los ámbitos rurales y urbanos, no solo por las dificultades para alcanzar los logros de aprendizaje con la educación a distancia, sino también porque la escuela es un lugar para la socialización, el juego, la protección y la alimentación escolar —que bien puede aliviar los bolsillos de las familias—. No obstante, es necesario identificar a quienes se han quedado fuera del sistema educativo y cuya condición económica familiar no les permitirá retornar; en estos casos, será necesaria una intervención social intersectorial más sostenida hasta conseguir la restitución de su derecho a la educación.

Por otra parte, la educación pública, gratuita y de calidad se convierte en un clamor general, no solo por los traslados masivos de las instituciones educativas privadas a las públicas, sino por el rol que le toca cumplir al Estado como garante del derecho a la educación. Asimismo, por la necesidad de introducir grandes cambios que implican repensar los sentidos mismos de la educación; esto, cuando la vida humana se ha visto fragilizada ante la pandemia; cuando el calentamiento global amenaza la subsistencia de todos los seres vivos; y cuando las desigualdades y la discriminación por género, etnia y clase se articulan y retroalimentan de manera perversa salvaguardando el *statu quo* en medio de una crisis política y económica que no parece acabar.

Todas las instituciones y organizaciones están llamadas a repensar la educación, en todos sus niveles, porque la pandemia expuso las desigualdades en las que se ha desarrollado en estos dos últimos años. A la vez, las experiencias educativas impulsadas desde las pequeñas comunidades merecen ser especialmente valoradas, porque no encontraron barreras e hicieron posible la pervivencia de la cultura, así como la revitalización de las lenguas originarias y de múltiples conocimientos ancestrales. Hoy resulta más fácil reconocer lo mucho que estas distintas “culturas educativas” tienen para ofrecer

en la construcción de un nuevo proyecto de país intercultural que integre a todas las personas sin excepción.

Una nueva educación, a 200 años del bicentenario y en pandemia, debiera ser capaz de brindar diferentes ofertas educativas —en correspondencia con la diversidad que existe en el Perú— dentro y fuera de las escuelas, en presencialidad y a distancia, valorando lo que cada familia, comunidad y pueblo tienen para ofrecer en sus muchas lenguas originarias y haciendo posible que cada niña, niño y adolescente pueda educarse en su cultura, y también en libertad, criticidad, creatividad, justicia y amor por sí mismo y por el otro. Cabe retornar a la cosmovisión andina, que habita entrañablemente en la mayoría de peruanas y peruanos, cuando se habla del *uyway* (criar) como principio para la convivencia, una crianza que implica amor, cuidado y responsabilidad para gestionar y hacer posible la vida misma. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BBC News Mundo (2021, 31 de mayo). Perú duplica las muertes por covid-19 tras una revisión de cifras y se convierte en el país con la mayor tasa de mortalidad per cápita del mundo. <https://bbc.in/2YVnbUj>

CGR, Contraloría General de la República (2021). Informe de orientación de oficio 9919-2021-cg/SADEN-SOO Implementación de la estrategia “Aprendo en Casa” en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del Covid-19. Período de evaluación: del 1 de agosto de 2020 al 31 de enero de 2021. <https://bit.ly/3aMbp19>

El Peruano (2021, 29 de junio). Más de 250,000 alumnos de universidades denegadas podrán continuar sus estudios. <https://bit.ly/3jcjS2d>

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021, agosto). *Comportamiento de los indicadores de mercado laboral a nivel nacional*. Informe técnico n.º 3. Lima: INEI. <https://bit.ly/3mWyxzC>

OPS-OMS, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud (2021). *La niñez y la pandemia por Covid-19. Panorama general*.

Unicef (2021). Covid-19: Impacto de la caída de los ingresos de los hogares en indicadores de salud y educación de las niñas, niños y adolescentes en el Perú. Estimaciones 2020-2021 (reporte técnico). <https://uni.cf/3BTvHBM>

Acceso de la población afrop una mirada a los datos en el

Rocío Muñoz analiza el impacto del racismo y la discriminación en las expectativas y los planes de vida de niñas, niños y adolescentes afrodescendientes. Explica que es fundamental reconocer lo estructural del racismo y su directa relación con el ejercicio de derechos fundamentales y que no es posible entender el Perú sin la presencia y los aportes de la población afroperuana.

PALABRAS CLAVE:

Educación,
Discriminación,
Pandemia,
Población afroperuana,
Racismo.

The Afro-Peruvian population's access to education: a look at the data in the bicentenary

Rocío Muñoz analyses the impact of racism and discrimination on the expectations and life plans of children and adolescents of African descent. She explains that it is essential to recognize the structural nature of racism and its direct relationship with the exercise of fundamental rights, and that it is not possible to understand Peru without the presence and contributions of Afro-Peruvians.

KEYWORDS:

Education,
Discrimination,
Pandemic,
Afro-Peruvian
population,
Racism.

ROCÍO MUÑOZ FLORES

Periodista, investigadora afrofeminista.

Peruana a la educación: bicentenario

Según datos de un reciente estudio de la Comisión Económica para América Latina (Cepal) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), la población afrodescendiente de América Latina representa el 21 % de la población total de la región; es decir, 134 millones de personas que enfrentan un conjunto de desigualdades y brechas estructurales (Cepal y UNFPA 2020). Estudios realizados por organizaciones internacionales coinciden en señalar que las y los afrodescendientes enfrentan pobreza, discriminación y racismo estructural. En este contexto, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el período 2015-2024 como “Decenio Internacional de los Afrodescendientes”, y con ello hace un llamado a los Estados para que

“[...] tomen medidas concretas y prácticas mediante la adopción y aplicación efectiva de marcos legales, políticas y programas nacionales e internacionales para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia que enfrentan los afrodescendientes, teniendo en cuenta la situación particular de mujeres, niñas y hombres jóvenes” (ONU s. f.).

Reconocimiento, justicia y desarrollo son, pues, los temas del decenio. No obstante, han pasado seis años desde su inicio y, a pesar de algunos avances importantes, persisten profundas brechas estructurales que impactan en el ejercicio de derechos fundamentales de las poblaciones afrodescendientes. Sumado a ello, la pandemia y la crisis sanitaria ocasionada por el virus covid-19 han agravado la pobreza y las desigualdades ya existentes, situación que, evidentemente, impacta en la vida de mujeres y hombres afrodescendientes. El estudio de la Cepal y UNFPA menciona que

“[...] las desigualdades étnico-raciales constituyen uno de los ejes estructurantes de la matriz de la desigualdad social en América Latina y el racismo es uno de los elementos centrales de la cultura del privilegio, característica histórica constitutiva de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, originada en su pasa-

do colonial y esclavista y que continúa reproduciéndose hasta la actualidad a través de valores, prácticas e instituciones (Cepal y UNFPA 2020: 29).

El documento también advierte la pertinencia de una mirada interseccional en el diagnóstico y la atención de las desigualdades, en la medida en que nos permitiría reconocer que existen “personas, colectivos y grupos de población que experimentan la intersección de múltiples ejes de desigualdad y discriminación al mismo tiempo” (Cepal y UNFPA 2020: 29). Podemos identificar, por ejemplo, que las mujeres afrodescendientes experimentan un conjunto de discriminaciones determinadas en la intersección género, condición étnico-racial, clase y otras categorías de opresión, razón por la cual se requiere que la atención a las y los afrodescendientes incorpore diversos enfoques de derechos humanos, entre ellos los de género e interseccional.

LA POBLACIÓN AFROPERUANA

Algunos problemas del pueblo afroperuano están demarcados por la pobreza, la falta de políticas públicas específicas, el limitado alcance de las políticas existentes para atenderlo y la insuficiente información estadística desagregada. Sin embargo, desde la década del 2000 algunas encuestas nacionales —como la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho), la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes) y otras— nos permiten identificar datos relevantes para la caracterización de la población afrodescendiente en el país. No obstante, si bien es cierto que estas encuestas son muy valiosas, brindan información referencial, en tanto que son estudios dirigidos a la población nacional.

El último Censo Nacional de Población y Vivienda (INEI 2017) se traduce en un hito importante, en la medida en que permitió contar con información censal respecto a la población afrodescendiente. Nótese que el último censo que había incluido una pregunta sobre pertenencia



ANDINA

cia étnica racial era el de 1940: más de 75 años de invisibilidad, lo cual era una seria limitante para precisar el porcentaje de la población afroperuana. En este sentido, el censo del 2017 nos permite advertir que el 3,6 % de la población en el Perú se autoidentificó como afrodescendiente; es decir, el segundo pueblo más importante luego del quechua. A diferencia del promedio nacional, 46 % son mujeres y 54 % son hombres.

El 16,8 % de la población afroperuana vive en zona rural, en tanto que la mayoría vive en zonas urbanas (83,2 %). Las regiones con más población afrodescendiente son Lima (26,6 %), Piura (15,1 %), La Libertad (12,3 %), Lambayeque (9,5 %), Cajamarca (7,2 %), Ica (4 %) y la Provincia Constitucional del Callao (4,6 %) (Mincul e INEI 2018).¹ El 62,7 % de la población afroperuana está adscrito al Seguro Integral de Salud (SIS), es decir, no tendrían un contrato formal de trabajo.

EDUCACIÓN Y POBLACIÓN AFROPERUANA

Los estudios sobre población afrodescendiente en el país son insuficientes, principalmente desde un enfoque de género e interseccional, para dar cuenta del impacto del racismo en la diversidad de dicha población. La mayoría de estudios se han concentrado en el período colonial

y el sistema esclavista. De igual modo, como hemos advertido, la información estadística es insuficiente, lo cual impacta en el diseño de políticas públicas; por ello, contar con datos confiables y desagregados es clave para la generación de medidas y servicios orientados a la atención de las personas afrodescendientes y, en consecuencia, garantizar derechos fundamentales como el derecho a la educación.

El diagnóstico más relevante de los últimos años es el *Estudio especializado para población afroperuana (EEPA)*, que brinda datos importantes en tanto que su muestra la conforman únicamente familias afrodescendientes (Benavides y otros 2015). Uno de los capítulos se refiere al acceso a la educación; y sobre ello nos advierte que el mayor porcentaje de niñas y niños que no asisten a una escuela se encuentra en el rango de edad entre 3 y 5 años, con una tasa de asistencia del 72,2 %; esto también ocurre en el rango de 11 a 17 años de edad (82,5 %) (León y Tapia 2021: 2). Al analizar las diversas causas por las que niñas y niños de 3 a 5 años presentan porcentajes mayores de inasistencia, se identifica que una de estas causas es la falta de dinero (10,7 %).

Un dato relevante del EEPA nos permite identificar que el 8,4 % de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes de entre 12 y 18 años abandonó la escuela. La principal razón sería que no les gusta la escuela (33,3 %). Este

¹ El 21 % restante se distribuye entre los demás departamentos (Mincul e INEI 2018).



dato, profundamente relevante, merece una mayor profundización y análisis, que debe contemplar el impacto del racismo y la discriminación en las expectativas y los planes de vida. Otras razones del abandono son la falta de dinero (14,2 %), padecer de alguna enfermedad o haber sufrido un accidente (10,2 %), falta de seguridad en el traslado a la escuela (9,6 %) y estar embarazadas o ser padres (8,3 %), entre otras (14,8 %) (Benavides y otros 2015: 58). Nótese que la Endes 2020 indica que el 51 % de mujeres afroperuanas de 15 a 24 años de edad refiere “razones económicas, familiares” como la razón principal para no seguir estudiando, cifra mucho mayor en comparación con quienes se autoidentifican de origen nativo (43,7 %), blanco (47,6 %) o mestizo (44,6 %) (INEI 2021: 77).

Observamos que la falta de dinero aparece como una razón importante para el abandono de la escuela, lo cual nuevamente evidencia que la pobreza es una situación determinante para los pueblos afrodescendientes, que impacta en el acceso a la educación. El EEPA concluye que el 40,8 % hogares encuestados percibe ingresos totales entre los 750 y 1500 soles; asimismo sería mayor el porcentaje de hogares liderados por mujeres —respecto a los liderados por hombres— que ganan menos de 750 soles (Benavides y otros 2015: 22-23). Es oportuno resaltar el dato referido al embarazo adolescente, un tema relevante entre la población afrodescendiente.

En el actual contexto de pandemia la situación se habría agravado al hacer más complejas las oportunidades de niñas, niños y adolescentes afrodescendientes para acceder a la educación. Anotemos que un reciente estudio sobre condiciones de vida de la población en riesgo frente a la pandemia del covid-19, elaborado por el INEI, concluye que

“ [...] las personas afrodescendientes y las de origen nativo son más vulnerables a la pobreza. Las y los afrodescendientes en Perú tienen 2,1 más probabilidades de vivir en pobreza que los mestizos y 1,6 más que los que autoidentifican como blancos. Debido a que estas poblaciones han sido históricamente excluidas y discriminadas y tienen menos acceso a la educación, al empleo, salud, vivienda, entre otros (INEI 2020: 20).

De otro lado, un reciente estudio de GRADE sobre la situación educativa de niñas, niños y adolescentes afrodescendientes concluye que “en el nivel secundario 7 de cada 10 adolescentes de hogares afroperuanos logran culminar la educación básica regular, mientras que a escala nacional la proporción es de 8 de cada 10” (León y Tapia 2021: 5). Asimismo, niñas, niños y adolescentes rurales tienen menos oportunidades de terminar no solo la educación básica regular sino también la primaria (León y Tapia 2021: 6).

Respecto al acceso a la educación superior, el Censo Nacional de Población y Vivienda (INEI 2017) precisa que

solo el 11,5 % de afrodescendientes señaló tener estudios universitarios; es decir, casi 11 puntos porcentuales por debajo de la población que se autoidentifica como blanca, mestiza u otra (22,1 %). Estos datos son muy relevantes pues tienen relación con el acceso al empleo y la movilidad ocupacional de como estrategia para superar la pobreza. Coincidiendo con estos resultados, el estudio de GRADE indica que las y los jóvenes entre 25 y 34 años que se autoidentifican como afrodescendientes tendrían en promedio menos años de escolaridad (9,6 años) que sus pares de otros grupos étnicos, e incluso que el promedio nacional.

Respecto a la violencia física y emocional relacionada con discriminación por el color de la piel, 43,7 % de estudiantes a escala nacional han presenciado actos de esta clase en la escuela (León y Tapia 2021).² En correspondencia con ello, el EEPA ya había advertido que la discriminación o maltrato a personas afroperuanas ha sido presenciado por un 43,3 % de la población encuestada. Entre las principales causales de esta discriminación estarían la raza (31,1 %), el bajo nivel socioeconómico (12,6 %) y el barrio (5,4 %), entre otras. En relación con los espacios o situaciones donde el jefe o la jefa de hogar han sufrido discriminación, estos son la calle, las *combis* u otro transporte público (19,6 %); durante la postulación a un empleo (14,3 %); en el centro de estudios (13,8 %); en espacios familiares y entre amigos (12,5 %); en el centro de trabajo (9,2 %); en restaurantes, discotecas o tiendas (9,6 %); y en hospitales (7,5 %).

Como hemos señalado, el racismo es uno de los problemas centrales que enfrentan las poblaciones afrodescendientes, y el Perú no es la excepción. En este contexto, nos parece fundamental reconocer lo estructural del racismo y su directa relación con el ejercicio de derechos fundamentales. La I Encuesta Nacional sobre Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial, aplicada por el Ministerio de Cultura (2018), indica que el 53 % de las personas encuestadas considera a las y los peruanos racistas y muy racistas, en tanto que solo el 8 % se considera racista o muy racista. La encuesta indaga respecto al espacio donde se sintió discriminado y el 11 % señala que en un colegio público. El 60 % percibe que la población afroperuana es discriminada o

muy discriminada; entre las causas identifican el color de piel y otros rasgos físicos, así como el hecho de que se la asocia con la delincuencia. En efecto, en nuestro país existe una alta tolerancia frente al racismo, lo que genera que la discriminación étnico-racial se traduzca en una situación normalizada incluso en redes sociales. Nótese que no se cuenta en el país con una ley orientada a la atención y prevención de la discriminación étnica racial;³ solo el Código Penal establece sanción frente a estos hechos.

Las representaciones sociales negativas son constantes y se sostienen en estereotipos, estigmas y creencias sobre las y los afrodescendientes; son representaciones que tienen un impacto particular en la vida, en especial en las oportunidades y el ejercicio de derechos. La escuela no está por fuera de estos escenarios, y la discriminación étnico-racial ejerce sin duda una afectación en las niñas y niños afrodescendientes. Esta experiencia debe leerse, además, en su intersección con discriminaciones generadas por el género, la clase, la edad, la orientación sexual, etcétera.

Es necesario señalar que en el contexto de la pandemia la educación es principalmente virtual, lo cual también demanda de las familias afroperuanas acceso a tecnologías de información y comunicación. Sin embargo, el Censo Nacional de Población y Vivienda (INEI 2017) ya advertía que solo el 27,4 % de hogares que se autoidentificaron como afrodescendientes tienen acceso a internet y 31,4 % cuenta con computadora, tablet o laptop. Esto se traduce en una seria limitación para acceder a la educación virtual y, con ello, a la educación básica. Las áreas rurales presentan mayores limitaciones que las urbanas.

Lo planteado da cuenta de un contexto complejo, que exige del Estado no solo una adecuada caracterización de las demandas y necesidades de la población afrodescendiente, sino, además, medidas que garanticen el acceso a la educación de la población afroperuana a lo largo del ciclo de vida, con el fin de generar con ello un contexto favorable para superar la pobreza y la exclusión. Damos cuenta de la urgente necesidad de comprender el racismo sistémico y su relación con la pobreza y la exclusión; por lo tanto, no podemos obviar su impacto en el ejercicio de derechos fundamentales de los hombres y mu-

2 Se usó la base de datos de la Evaluación Censal de Estudiantes del 2019, que cuenta con información sobre actos de discriminación de un adulto o un estudiante contra otra persona en la escuela (violencia indirecta).

3 En el 2019, el Ejecutivo presentó al Congreso de la República el Proyecto de Ley 3793/2018-PE, para la prevención, eliminación y sanción del racismo y la discriminación racial.

jeros afrodescendientes. La invisibilidad de esta población, la falta de información estadística expresada en registros administrativos adecuados, los limitados estudios cualitativos y la ausencia de medidas de acción afirmativa, entre otros mecanismos para asegurar su acceso y permanencia en la educación, nos advierten de profundas brechas que deben ser urgentemente atendidas en el contexto de la pandemia. El racismo y la discriminación son fenómenos profundamente violentos, que generan afectaciones que deben ser reconocidas y sinceradas en el país. A inicios del bicentenario, no es posible entender el Perú sin la fundamental presencia y aporte de la población afroperuana; por lo tanto, su adecuada atención debe ser parte de las prioridades de la agenda estatal.

La reciente creación del Foro Permanente de Afrodescendientes,⁴ mecanismo consultivo y órgano asesor del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, esperamos que pueda ser una oportunidad importante para incidir en los Estados y avanzar sustancialmente en la generación de marcos normativos de atención a las poblaciones afrodescendientes. Asimismo, la Política Nacional del Pueblo Afroperuano debe traducirse en una oportunidad para el cierre de brechas y, con ello, generar las condiciones necesarias para desarrollar medidas orientadas a garantizar el ejercicio de derechos fundamentales del pueblo afroperuano. **t**

4 Asamblea General de las Naciones Unidas. Foro Permanente de Afrodescendientes. Septuagésimo quinto período de sesiones. Tema 70 b) del programa *Eliminación del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia: aplicación y seguimiento generales de la Declaración y el Programa de Acción de Durban*. 21 de julio del 2021. <https://bit.ly/3yYYvXy>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENAVIDES, Martín; Juan LEÓN, Lucía ESPEZÚA y Alejandro WANGEMAN (2015). *Estudio especializado para población afroperuana*. Lima: Ministerio de Cultura y Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://bit.ly/3hvsbpl>

CEPAL y UNFPA, Comisión Económica Para América Latina y el Caribe y Fondo de Población de las Naciones Unidas (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. Santiago de Chile: Cepal y UNFPA. <https://bit.ly/3nalBb8>

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima: INEI. <http://censo2017.inei.gob.pe/publicaciones/>

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *La autoidentificación étnica: población indígena y afroperuana*. Lima: INEI. <https://bit.ly/3jOsyNc>

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). *Condiciones de vida de la población en riesgo frente a la pandemia del covid-19. Encuesta Nacional de Hogares-Enaho 2019*. Lima: INEI. <https://bit.ly/3jQRcg4>

INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Perú. Encuesta Demográfica y de Salud Familiar. ENDES 2020*. <https://bit.ly/2WZkfph>

LEÓN, Juan y Juan José TAPIA (2021). *La situación educativa de las niñas, niños y adolescentes afroperuanos: una mirada al acceso, resultados y entornos educativos*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). <https://bit.ly/38P60Wg>

MINCUL, MINISTERIO DE CULTURA (2018). *I Encuesta Nacional. Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial. Principales resultados*. Lima: Mincul. <https://bit.ly/3hbRQTP>

MINCUL e INEI, Ministerio de Cultura e Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *La autoidentificación étnica: población indígena y afroperuana*. Lima: Mincul e INEI. <https://bit.ly/3DOBuKi>

MINCUL y GRADE, Ministerio de Cultura y Grupo de Análisis para el Desarrollo (2015). *Estudio especializado para población afroperuana*. Lima: Mincul y Grade. <https://bit.ly/2X2iPdv>

ONU, Organización de las Naciones Unidas (s. f.). Programa de actividades para la implementación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes. <https://bit.ly/38OMmJY>

La educación en Bolivia

Reflexiones a propósito de los “bicentenarios de la inde

El autor razona en torno al rol de la educación en Bolivia, desde una perspectiva latinoamericana, y plantea que es tiempo de reconocer la diversidad de la población, corregir errores y desarrollar los cambios necesarios para construir un futuro sustentado en la preservación de todos los seres vivientes.

PALABRAS CLAVE:

Bicentenario,
Bolivia,
Educación,
Sistema Educativo,
Plurinacional.

Education in Bolivia. Reflections on the “Bicentenaries of Independence” of Latin American countries

The author reflects on the role of education in Bolivia, from a Latin American perspective, and suggests that it is time to recognize the diversity of the population, correct mistakes and develop the necessary changes to build a future based on the preservation of all living beings.

KEYWORDS:

Bicentenary,
Bolivia,
Education,
Educational system,
Pluri-national.

NOEL AGUIRRE LEDEZMA

Educador popular boliviano, profesor del nivel secundario de Matemática. Pedagogo, economista y especialista en planificación estratégica y desarrollo institucional. Exministro de Planificación del Desarrollo, exviceministro de Planificación y Coordinación, y viceministro de Educación Alternativa y Especial.

pendencia” de los países de América Latina

Con mucha razón, Adolfo Pérez Esquivel, Nobel de la Paz, nos dice: “No hay pueblo sin memoria. Un pueblo sin memoria está condenado a ser dominado” (Infonews 2017). Esa memoria, hecha historia, nos recuerda que, ante más de tres siglos de violencia, conquista y explotación, los movimientos libertarios de América Latina de mayor significación se produjeron a finales del siglo XVIII, con las consiguientes declaraciones formales de independencia a principios del XIX.

Así, en la actualidad, siglo XXI, muchos países de América Latina rememoran el bicentenario de su fundación. Un bicentenario no es poca cosa; debe ser motivo para repensar el significado de este momento trascendental, releer la historia y entender nuestros orígenes e identidad, reflexionar y explicarnos por qué nos encontramos en la situación que estamos, analizar y proyectar el rol que nos corresponde desempeñar de aquí al futuro como la región de la Patria Grande, del Abya Yala. Somos veinte naciones distintas, pero estamos unidas por más de quinientos años de historia y una larga lucha por construir una región con justicia social, equidad e igualdad. En esta historia no pueden dejar de estar los últimos acontecimientos suscitados por la pandemia, que deja muerte y profundiza los problemas estructurales.

Este momento de crisis global representa una oportunidad única para debatir y definir el mundo que queremos para el futuro, reconstruir la armonía con el mundo natural, construir una sociedad sin desigualdades, asumir con humildad que los seres humanos no dominamos todo, construir otros modelos de desarrollo cuyo centro son todos los seres vivos, y retomar concepciones de vida más armónicas en nuestra relación ser, humanidad, comunidad, madre tierra y cosmos. Como dice Saskia Sassen, socióloga neerlandesa, corresponde “recuperar lo que hemos destruido”.

La educación es parte de esta realidad; en general, ha dependido del transcurrir de la historia, y también está desafiada a dar respuestas pertinentes y relevantes a

los tiempos y contextos, mucho más si son “tiempos de bicentenario”. Este debate está presente en Bolivia. No olvidamos los sometimientos de la Colonia, los levantamientos indígenas de la segunda mitad del siglo XVIII, los movimientos independentistas de 1809, la guerra de guerrillas y las batallas independentistas de los primeros años del XIX, la declaración de la independencia (6 de agosto de 1825) y el transcurrir de la República al Estado Plurinacional (2009), para construir futuro. Tampoco está ausente el debate en torno al rol que cumplió la educación en este largo caminar y los desafíos generados a partir de este proceso. Algo de este debate compartimos en este documento, partiendo de la experiencia de Bolivia y con una perspectiva latinoamericana.

BOLIVIA: DE REPÚBLICA A ESTADO PLURINACIONAL

El 6 de agosto del 2025, dentro de cuatro años, Bolivia recordará, ya como Estado Plurinacional, la fundación de la República. ¿Qué significa esto? ¿Qué explica el paso de *República de Bolivia* a *Estado Plurinacional de Bolivia*? Comprender este hecho es trascendental para entender el país, así como para construir su futuro, más aún cuando se trata de su bicentenario.

Dos hitos históricos dan fundamento a la concepción y sentido del Estado Plurinacional. Uno de esos hitos es la fundación de la República de Bolivia el 6 de agosto de 1825. La historia registra que el 9 de febrero de ese año Antonio José de Sucre emitió un decreto que dispuso que las provincias del Alto Perú —hoy Bolivia— deliberaran sobre su futuro en una asamblea de diputados. Como relata el jurista José Antonio Rivera, aquella norma establecía que la asamblea estaría conformada por diputados elegidos por

“[...] ciudadanos, que en ese momento, constituían los hombres que sabían leer y escribir, eran propietarios de un bien o un ingreso anual de 300 pesos o más; lo que supone que la inmensa mayoría de indígenas y campesinos, obreros y artesanos

no eran reconocidos como ciudadanos; por lo tanto, esos sectores sociales quedaron excluidos del proceso; dicho desde otra perspectiva, de los casi aproximadamente un millón de habitantes de las provincias del Alto Perú, participaron como votantes para la elección de los electores un número reducido de habitantes, principalmente los criollos y algunos mestizos que tenían el ejercicio de la ciudadanía, que en ningún caso fue superior al 10 % del total de la población” (2009: 64).

Bolivia se fundó con el concurso de 48 hombres de clases sociales acomodadas; no participaron mujeres, indígenas, originarios, campesinos, artesanos ni trabajadores. Ese proceso constituyente no fue democrático ni reconoció la diversidad de los grupos poblacionales. Desde ese momento, Bolivia estuvo configurada bajo una concepción de Estado-nación con el dominio de una clase social que, a título de *independencia*, en realidad intentaba gozar de los privilegios que supuestamente dejaban los españoles, institucionalizando la república colonial y monocultural. Como dice Félix Cárdenas,

“ El pecado original de los estados nacionales como Bolivia es su forma de nacimiento, la visión con la que han sido concebidos. Por eso Bolivia solo es una continuidad colonial y que hoy, en el proceso de transición constitucional tiene que aceptar las siguientes premisas de orden político: Bolivia, fue un país fundado sin nosotros, pero además, Bolivia fue un país fundado contra nosotros, los pueblos originarios indígenas y campesinos [...]. Bolivia es un Estado sin nación y nosotros somos naciones sin Estado [...]. El problema de Bolivia es el problema del indio; si no se resuelve el problema del indio, no se resuelve el problema de Bolivia” (2010).

Ahora que se recuerdan los bicentenarios, además de celebrar este acontecimiento corresponde discutir las condiciones en las que se fundaron nuestras repúblicas, las consecuencias que originó este hecho y las acciones que habría que tomar frente a esta situación. La educación tiene, por supuesto, un rol preponderante para una lectura crítica de esta realidad.

El segundo hito histórico está antecedido por la larga lucha contra la dominación ejercida en la Colonia y la república. La historia reciente tiene sus orígenes en la sucesión de hechos como las Marchas por la Dignidad y el Territorio que realizaron los pueblos indígenas de las tierras bajas en la década de 1990; la interpelación a la “democracia pactada” sostenida por los partidos conservadores; y cruentos episodios plenos de movilización popular, como la Guerra del Agua (2000) y Octubre Negro (2003), suceso este último que puso en agen-

da, entre otros temas, la exigencia de convocar a una Asamblea Constituyente.

El 6 de agosto del 2006 se instaló la Asamblea Constituyente para redactar una nueva Constitución, reestructurar el Estado y establecer un nuevo pacto social. A diferencia de lo ocurrido en 1825, ahora la Asamblea Constituyente estuvo constituida por 255 asambleístas hombres y mujeres, indígenas, originarios, campesinos, habitantes de ciudades; por profesionales, trabajadores, productores y representantes de organizaciones sociales de nuestra patria, elegidos por voto democrático del conjunto de la población. Esta Asamblea Constituyente expresó la diversidad de Bolivia en cuanto a sus maneras de concebir y entender la sociedad, el Estado, la economía, la política... Es la resolución de uno de los principales asuntos pendientes del año 1825: pueblos, naciones y comunidades tienen un Estado, y el Estado representa la diversidad de su población.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia se aprobó con el 61,43 % de los votos en un referendo realizado el 25 de enero del 2009. Posteriormente, en ese mismo año, el 7 de febrero, la promulgó el entonces presidente Evo Morales Ayma.

El paso de una sociedad monocultural, con una concepción de Estado-nación (nación dominante), a una sociedad pluricultural, en la que se reconoce un Estado en el que prevalece la convivencia, en complementariedad, de los pueblos y las naciones que la componen, explica el paso de República a Estado Plurinacional. Algo que, obviamente, no es cuestión de solo nombres sino del reconocimiento de nuestro origen y nuestra identidad. Partiendo de una lectura crítica, más allá de normas, conceptos y estructuras formales, la fundación del Estado Plurinacional de Bolivia es la reivindicación y valoración, así como la armonía y convivencia, de “las naciones y los pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas” (Constitución Política del Estado, Art. 3), frente a concepciones que intentan hacer prevalecer el dominio de una clase social, una nación, una cultura con rasgos coloniales, de colonialidad y patriarcado. Lectura propicia para entender el bicentenario de nuestros países.

LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA: HISTORIA Y CONTEXTO

En paralelo a estos acontecimientos, la educación en Bolivia transcurre las más de las veces dependiente de los vaivenes y tendencias de su historia. Veamos un ejemplo:



El tata Santiago Poma, aimara de Achacachi, precursor y uno de los creadores de la Escuela Ayllu de Warisata, cuenta un hecho ocurrido a fines del siglo XIX, que marca la historia de Bolivia y de su vida:

“ Hace tiempo alcancé a levantar una pequeña escuela para los niños de la comunidad. Este acto fue interpretado como un incalificable delito, y un día... con otros compañeros más, fui conducido a la cárcel de la capital, atado a la cola de los caballos que montaban los soldados. Mientras tanto, impunemente, las barretas de los opresores se encargaban de consumir la obra destructora... El edificio de la escuela fue demolido. Llegado a la cárcel el fiscal me hizo flagelar... y luego dispuso mi encarcelamiento, que duró tres años... Hoy me hallo reducido a la condición de [...] esclavo. Esta escuela /Warisata/ objeto de nuestras preocupaciones y desvelos, es de los indios, y yo tomo posesión de ella en nombre de nuestros abuelos” (en Ari 2003).

Parte de esta historia también son

“ [...] los sueños y la lucha de Avelino Siñani quien dio su vida por la construcción de la Educación Aymara y fue perseguido sañudamente por la Bolivia criolla, fue preso y torturado, su hijo de 18 años fue maltratado hasta ser muerto y su hermano apresado, por el delito terrible de fundar escuelas. Cuando Warisata fue destruida el Tata Siñani se murió de pena” (Ari 2003).

En gran parte de la historia de la Colonia y la República, la frase “Indio letrado es indio alzado” fue el pensamiento impuesto por las clases dominantes para justificar la explotación y negar a las y los indígenas, originarios

y campesinos el derecho a educarse. Pero, como todo proceso social, también motivó una rebelión desde la educación, que se expresó en las escuelas indígenas, en la Escuela Ayllu de Warisata —fundada en 1931, una de las experiencias de mayor trascendencia para Bolivia— y en otras acciones de organizaciones sociales y comunitarias. En los hechos, la lucha contra la negación del derecho y la ausencia de pertinencia y calidad de la educación para trabajadores e indígenas, originarios, campesinos, hombres y mujeres, se hizo parte de los procesos de movilización social y política por la liberación. Esta lucha se manifestó, por ejemplo, en la Revolución de 1952, mediante el Código de la Educación del año 1955, cuestionado por sus propósitos de “modernizar y castellanizar” la sociedad bajo principios civilizatorios homogeneizadores. También ocurrió cuando se impuso la Ley 1565 de la Reforma Educativa, una de las “hijas” del modelo neoliberal, que dio lugar a un largo proceso de resistencia frente a la llamada “ley maldita”.

A diciembre del 2005, a 180 años de vida republicana de Bolivia, la educación sostenida por los gobiernos de turno resultó con grandes y estructurales problemas que exponemos a continuación:

Colonialismo y colonialidad en educación. En un país donde imperó una visión hegemónica —así como un modo de vida— que ejerció su dominio sin tener en cuenta la identidad de los pueblos indígena originario campesinos, la educación se pensó e implementó con “cabeza ajena”: se aplicaron teorías educativas y peda-

gógicas oficiales mal copiadas o adaptadas, además de que, en su concepción, se redujo la educación a la de la escuela. Como producto de ello, quedaron afectadas de manera profunda su calidad y, fundamentalmente, su pertinencia.

Educación “divorciada” de la ciencia, tecnología, producción, economía y desarrollo. En un país que concentró sus posibilidades de desarrollo en un modelo económico primarioexportador, la educación se sustentó en su carácter de “satisfactor de necesidades individuales”. Se consideró una acción de asistencia social antes que un derecho, y se implementó al margen de las políticas económicas y de desarrollo.

Desigualdad en educación. Pobreza y desigualdad, producto de la acumulación irracional del capital, fueron los rasgos prevalecientes en Bolivia. La educación dejó de constituir un bien de carácter público: se redujo a ser otra manifestación de esa desigualdad, y llegó a extremos de discriminación con mujeres, pobladores de áreas rurales, indígenas, personas con discapacidad, trabajadores y adultos mayores, entre otros grupos sociales.

Gestión educativa con visión homogénea, escasamente participativa y dispersa. A lo largo de la historia se ignoró que a cada cultura le corresponde una identidad, un territorio, una forma de organización y de producción, etcétera. Coincidente con esta visión, se desnaturalizó la concepción y práctica de la participación en educación y se desconocieron las experiencias educativas de las regiones y comunidades, así como no existió una gestión como sistema educativo.

Estos antecedentes preceden el proceso de Revolución Educativa del gobierno de Evo Morales Ayma, que se comenzó preparar desde el 2006 y se puso en práctica, mediante un nuevo currículo en la integridad del Sistema Educativo Plurinacional, a partir de la gestión del 2015.

LOS CAMBIOS ESTRUCTURALES EN EDUCACIÓN

Revolución educativa por voluntad y decisión soberana

Uno de los cambios estructurales se refiere a los aspectos que motivaron la transformación de la educación en el último tiempo. Un análisis comparativo entre lo que pasó entre la Reforma Educativa y la Revolución Educativa explica este hecho. La Reforma Educativa, aprobada por Ley 1565 de 7 de julio de 1994, se estructuró sobre

la base de acuerdos y planteamientos teóricos asumidos en el ámbito internacional. Se inscribió en la “teoría del capital humano” priorizada por organismos internacionales —principalmente de carácter financiero— que decidieron “invertir” en educación, a título de *reforma educativa*, para generar réditos o ganancias como cualquier otro capital.

En la década de 1990, por ejemplo, el Banco Mundial se definía a sí mismo no solo como el mayor financista de la educación en los “países en desarrollo”, sino también como su principal asesor. Pese a tratarse de un banco, consideraba que esta función de asesoría era mucho más importante que la de prestamista; es más, las prioridades del Banco Mundial para el sector educativo se trasladaron a los distintos países a los que “apoyaba” este organismo financiero. De esa manera, la educación básica, ocho años de escolaridad, el control y prioridad de aspectos financieros y administrativos, la descentralización y la formación docente inicial se convirtieron en un aspecto de primera importancia para los países. Al final, como una moda impuesta por el financiamiento, las reformas educativas se implantaron en más de doscientos países:

“La cuestión de la reforma educativa en el mundo es un asunto floreciente. En la década pasada todo tipo de gobiernos, tanto de la izquierda como de derecha, liberales como autoritarios, se han dedicado a reconstruir sus sistemas escolares [...]. La reforma educativa está en el aire en todas partes” (The Economist 1992).

En ese contexto, Bolivia, desde 1994, por casi una década e inducida por organismos internacionales, se hizo parte de la moda de las reformas educativas. El Banco Mundial y otros organismos financieros asumieron el rol de asesores y hasta de supervisores, con el argumento de vigilar una correcta aplicación del proyecto de financiamiento que, en términos de créditos, alcanzó una suma próxima a los 300 millones de dólares. Las prioridades de la Reforma Educativa boliviana coincidían con las del Banco Mundial; se daba prioridad al cambio de la educación primaria y a la descentralización de la gestión educativa; con el argumento de promover cambios, la formación inicial de maestros se licitó y pasó a la administración de las universidades; en términos pedagógicos, su principal referente era el constructivismo, y con él venían las competencias, ambas como la gran novedad. La Ley 1565, promulgada el 7 de julio de 1994, se aprobó en reuniones prácticamente reservadas entre gobierno y Parlamento, ignorando aportes y acuerdos de organizaciones sociales y educativas. La Reforma Educativa formó parte de un conjunto de



normas y disposiciones que se inscribían en el modelo neoliberal, como las leyes de la Capitalización, Descentralización y Participación Popular.

La Ley de Reforma Educativa, resistida desde un principio por organizaciones sociales, educativas y de pueblos indígena originario campesinos, concluyó su ciclo con la demanda social de derogarla e instituir una nueva ley educativa.

Con el gobierno del presidente Evo Morales se dio inicio al diseño de la Revolución Educativa. En el 2006 se conformó la Comisión Nacional que recibió el mandato de redactar la nueva Ley Educativa Boliviana, cuyos resultados se presentaron, en su versión preliminar, en el II Congreso Nacional de Educación —organizado en la ciudad de Sucre, en julio del mismo año—, en el que participaron 33 instituciones y organizaciones representativas y vinculadas al sector educativo. Este II Congreso concluyó aprobando el Proyecto de Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”; y posteriormente, del 2006 al 2010, se sostuvieron innumerables reuniones para consensuarla con los principales actores del sector educativo. Por último, el 20 de diciembre del 2010, en la sede de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), se promulgó la Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

La Ley de la Educación 070 nace por mandato de las organizaciones sociales, comunitarias y educativas, así como por la Constitución Política del Estado (CPE)

promulgada en el 2009. Es parte sustancial de las políticas planteadas por el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 “Bolivia digna, soberana, productiva y soberana para Vivir Bien” y de la “Revolución Cultural y Democrática”. Se diseña en el marco de una amplia participación social y comunitaria; retoma las experiencias y propuestas educativas relevantes de Bolivia y otras afines del contexto internacional; es la base del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; y es expresión de la voluntad y decisión soberana del Estado.

LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN

Por un lado, en períodos previos al 2006 la concepción de educación fue reducida a la de escuela: se instituyeron políticas, currículo, marcos normativos, estructuras organizativas, etcétera, que le dieron prioridad a la educación escolarizada, formal o regular, con el consiguiente olvido, dependencia o menor atención de las otras formas de educación. Por otro lado, esta educación, reducida a la escuela tradicional, se asentó en el racionalismo, en el llamado “triálogo de lo absoluto”: la verdad absoluta, las miradas únicas de la realidad y la racionalidad como única forma de conocimiento caracterizaron esta concepción de educación.

Mediante la Ley de la Educación 070 y el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, la educación con enfoque holístico se concibe como de la vida, en la vida, para Vivir Bien; es decir, como “Formación

integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos” (Ley 070, Art. 3, Parágrafo 11).

La naturaleza holística de las dimensiones y la relación persona-comunidad-madre tierra/naturaleza-cosmos determina también el carácter holístico de los seres humanos. Nuestras culturas nos enseñan que estamos constituidos por cuatro dimensiones vivenciales: lo espiritual, el conocimiento, la política y la producción, que en lo educativo se traducen en *SER, SABER, DECIDIR Y HACER*. La dimensión *ser* está constituida principalmente por los principios, los valores y la identidad; *saber* implica la capacidad que tenemos todas las personas para crear, adaptar y recrear saberes y conocimientos; *decidir* se refiere a nuestra capacidad para asumir la organización, el ejercicio de la política y el poder, así como la convivencia con la comunidad; y *hacer* tiene que ver con nuestra creación y producción material e intelectual.

El modelo educativo basado en el ser, saber, decidir y hacer rompe con el racionalismo y el cognitivismo impuesto tradicionalmente en la educación, y se expresa en un enfoque de formación integral. Estas dimensiones, son la base del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y del Currículo del Sistema Educativo boliviano.

El Sistema Educativo Plurinacional se extiende hacia lo largo y ancho de la vida y “comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional [y] desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación” (CPE, Art. 77, II; Ley 070, Art. 8). Este mandato concibe la educación con un carácter democrático, inclusivo y plural, en el que conviven la educación escolarizada con la no escolarizada, que es reconocida por la Constitución Política del Estado (CPE, Art. 90, III). Así, desde la promulgación de la CPE y la Ley de la Educación 070, la educación se ha hecho mucho más que escuela y ha abierto oportunidades de formación para quienes en períodos anteriores carecían de ella o eran atendidos asistencialmente, y para quienes requieren continuar sus estudios, más allá del nivel académico previo.

En términos epistemológicos, conceptuales y metodológicos, todo esto se constituye en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo:

Socio-. Sin dejar de ignorar la individualidad de las personas, la educación es producto de la interacción social;

es un hecho social. Es democrática, plural e inclusiva, porque garantiza su pertinencia frente a la diversidad de la población. El modelo garantiza el derecho a la educación de todas y todos, desde una concepción de educación a lo largo y ancho de la vida.

Comunitario. La educación retoma valores, principios e identidad de las naciones y los pueblos indígena originario campesinos de Bolivia, como la complementariedad, la reciprocidad, el territorio y la territorialidad, así como la relación individuo-comunidad.

Productivo. Se generan procesos educativos que, entre otros, desarrollan la capacidad de crear lo tangible y lo no tangible, lo material y lo intelectual. El modelo vincula la práctica con la teoría, lo técnico con lo humanístico.

El cambio de concepción de la educación es radical y genera un pensamiento propio como parte del proceso de descolonización.

Expresiones del cambio en la educación boliviana en tiempos previos al bicentenario

Volviendo al origen, es decir, a los grandes y estructurales problemas citados en el segundo acápite del presente texto, veamos cuáles son las expresiones de los cambios concretos que ocurrieron entre el 2006 y el 2019, en la educación boliviana.

a) Bolivia cuenta con un nuevo modelo educativo con **pensamiento propio**, el mismo que parte de las dimensiones vivenciales del ser humano —ser, saber, decidir y hacer— y construye una Educación Sociocomunitaria Productiva, con un sistema educativo que comprende la Educación Regular, la Educación Alternativa y Especial, y la Educación Superior, y que posee una perspectiva democrática, inclusiva y plural.

Las dimensiones vivenciales del ser humano y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo son la base de un nuevo currículo para “Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva” (Ley 070, Art. 5). Por su carácter, este nuevo currículo es la base para la consecución de la calidad y la pertinencia del Sistema Educativo Plurinacional. Producto de ello, el currículo comprende objetivos y contenidos de carácter holístico; además, la evaluación de los procesos educativos valora el desarrollo de las dimensiones ser, saber, decidir y hacer.



b) Otro avance en la construcción del pensamiento educativo propio —y, por lo tanto, descolonizador— es el trabajo en torno a las acciones del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas. En principio, es una organización que cuenta con profesionales de los pueblos indígena originario campesinos, a través de una instancia plurinacional y treinta Institutos de Lengua y Cultura, uno por cada nación y pueblo indígena, lo que dio lugar a la formulación y aplicación participativa y comunitaria de 27 currículos regionalizados; esto, en los pueblos aymara, quechua, guaraní, chiquitano, ayoreo, guarayo, mojeño, ignaciano, uru, afroboliviano, yuracaré, moropa, tacana, machineri, yaminahua, cavineño, pacahuara, chácabo, leco, esse ejja, baure, mojeño trinitario, tapiete, itonama, sirionó, canichana y cayubaba, los primeros 21 aprobados y los restantes 6 en proceso de aprobación.

c) En Bolivia la educación une la práctica con la teoría; establece directa relación con la ciencia, tecnología, producción, economía y desarrollo; vincula el saber y el conocimiento local con los de otras culturas, así como fomenta la creación material e intelectual. Además, reconoce y homologa saberes, conocimientos y experiencias, en creciente vínculo con las potencialidades y vocaciones productivas de las regiones/territorios, la identidad cultural y las formas de organización. Producto de ello, año tras año, se amplía el número de estudiantes que, como parte de la formación mediante el bachillerato técnico humanístico, reciben su diploma de bachiller y título de técnico medio; esto

no solo abre perspectivas de continuidad de estudios en el nivel superior, sino también oportunidades laborales o de creación de iniciativas productivas, así como amplía la capacidad de comprender la relación y vivenciar la relación práctica-teoría. Se incrementa el número de estudiantes que se forman a nivel de técnicos básico, auxiliar, medio y superior, y se amplía el número de municipios donde se adecúan los procesos de formación técnica que vinculan la certificación de competencias y la formación complementaria para potenciar las capacidades productivas de las y los productores de las regiones y los sectores estratégicos.

d) La desigualdad en la educación comienza a superarse de manera significativa. Grupos sociales que en épocas pasadas fueron marginados, poco atendidos o ignorados en cuanto a contar con una educación que asegurara la continuidad de sus estudios, hoy tienen importantes oportunidades educativas.

Desde la implementación de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, la educación boliviana, brinda oportunidades educativas pertinentes para la diversidad de la población: personas con discapacidad; estudiantes con talento extraordinario y dificultades en el aprendizaje; niñas, niños y jóvenes que, por su discapacidad grave o muy grave, no podían asistir a las instituciones educativas; personas en contexto de encierro; jóvenes que prestan su servicio militar; trabajadoras asalariadas del hogar; niñas y niños que se encuentran internados varios meses en hospitales; poblaciones en

zonas de ribera, fronteras y en situación de cautiverio; productoras/es, trabajadoras/es, organizaciones sociales, comunitarias y productivas, etcétera, son el fiel testimonio de esta diversidad y de las políticas socioeducativas de carácter democrático, inclusivo y plural.

La resolución de la desigualdad de la educación también se expresa en la ampliación de las oportunidades. Por ejemplo, mientras que la tasa de cobertura neta en Educación Regular en el año 2000 fue del 72,14 %, en el 2016 ascendió al 87,55 %; y, además —grata sorpresa—, con una predominancia de mujeres. Los mayores cambios se produjeron en las tasas de escolaridad de la Educación Inicial, que pasó del 35,73 % al 73,54 %, y de la Educación Secundaria, que se incrementó de 61,68 % a 84,14 %. Similar comportamiento se observa en la tasa de abandono intraanual en Educación Regular, que de 6,5 % en el 2000 se redujo a 2,65 % en el 2017.

En el Subsistema de Educación Alternativa y Especial también hubo cambios fundamentales. La cantidad de personas con alguna discapacidad que forman parte de los procesos educativos en el Sistema Educativo Plurinacional se incrementó de 6891 a 25 292 estudiantes en los últimos 14 años, incremento que casi cuadruplicó la población con atención educativa de este segmento. De igual manera, y en el mismo tiempo, la matrícula de Educación Alternativa (organizaciones sociales, comunitarias y productivas, personas jóvenes y adultas) se duplicó hasta llegar a más de 368 000 participantes, además de haberse incrementado de manera sustancial la cifra de mayores de 15 años que se forman en áreas técnicas en los niveles de técnico básico, auxiliar y medio.

Resultados similares se pueden encontrar en las áreas de alfabetización y posalfabetización. Bolivia no solo es un Estado libre de analfabetismo, sino que tiene la tasa de analfabetismo más baja de su historia: 2,26 % (2019), como producto de la alfabetización de más de un millón de personas, la mayoría de ellas mujeres (70 % del total). Asimismo, cabe incidir en el significativo incremento de las personas mayores de 15 años que concluyeron la posalfabetización, equivalente a la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas: aproximadamente 163 000 personas en el período 2012-2019.

También se han establecido mejores condiciones de vida personal y de trabajo para productores/as y trabajadores/as que en su vida diaria o laboral desarrollaron saberes, conocimientos y experiencias, y que,

luego de exigentes evaluaciones teóricas y prácticas, acreditaron su experticia en determinada ocupación mediante el Sistema Nacional de Certificación de Competencias. En el período 2008-2019 se certificó a 83 590 personas de 169 ocupaciones distintas.

La resolución de la desigualdad educativa también se expresa en medidas sociales de directo beneficio en los ingresos de alumnas y alumnos de educación fiscal y sus familias. En el 2017, más de dos millones de estudiantes (2 171 503) de primero a sexto de primaria y de primero a sexto de secundaria recibieron el Bono Juancito Pinto; en total, una suma de más de 434 millones de bolivianos, provenientes de los excedentes generados por empresas estratégicas del Estado Plurinacional de Bolivia.

- e) La gestión de la educación boliviana también ha tenido cambios sustanciales, que se asientan en el significativo incremento de las inversiones en el sector. En la gestión del 2005, el presupuesto agregado del sector representó el 4 % del producto bruto interno, mientras que en el 2016 el gasto ejecutado alcanzó el 9 %, el segundo más alto de América Latina y el Caribe. En términos absolutos, de 3256 millones de bolivianos en el año 2005, la inversión en educación se incrementó a casi 22 000 millones de bolivianos en el 2016. El sustancial aumento es la expresión de una voluntad política que prioriza la capacidad de generar excedentes que luego se distribuyen en políticas sociales.

La prioridad de la educación —y de las inversiones en el sector— también se expresa en la formación docente: formación inicial, en las escuelas superiores de formación de maestros; formación continua, mediante la Unidad Especializada de Formación Continua (Unefco); formación complementaria, a través del Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio (Profocom); y formación de posgrado, con la Universidad Pedagógica. Producto de ello, maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional han participado en 428 000 ocasiones en cursos de corta duración, 134 000 veces en cursos de formación complementaria de licenciatura y en 8 000 ocasiones en cursos de formación de diplomados y maestría. En total, en los últimos ocho años, los casi 150 000 docentes del Sistema Educativo Plurinacional participaron en 570 000 cursos de distinto nivel y temática. Estos datos expresan, además, el rol protagónico otorgado a las maestras y los maestros —principalmente, a su práctica y capacidad transformadora—, con el convencimiento de que el cambio en

su formación y desempeño profesional tiene directa implicancia en la calidad educativa y en la necesidad de construir una revolución educativa que parta de la participación social y comunitaria. Debemos considerar, igualmente, aspectos relativos a las políticas en favor de la reducción del número de maestras y maestros interinos —es decir, no titulados—, los incrementos de salarios y la cantidad de nuevas plazas entregadas año a año.

La inversión se relaciona directamente con la cantidad de computadoras entregadas a prácticamente la totalidad de docentes, y con los montos destinados a mejorar y construir una importante infraestructura educativa. En los últimos doce años, el gobierno nacional, a través del Programa Bolivia Cambia, Evo Cumple, y de proyectos del Ministerio de Educación, renovó la infraestructura de más del 60 % de las unidades educativas del país.

Por otro lado, gracias a los distintos niveles de concreción del currículo —base, regionalizado y diversificado— y otras medidas, la educación boliviana tiene una gestión educativa e institucional que interactúa con el mundo, el país, la nación o el pueblo, la región, el contexto de las instituciones educativas y las comunidades, partiendo del principio de la plurinacionalidad. Junto con ello, la participación social y comunitaria se ha hecho práctica cotidiana y directa, siempre en el marco de la democracia participativa.

Considerando que la educación boliviana “Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional y promueve el desarrollo armonioso entre las regiones” (Ley 070, Art. 3, Bases de la Educación), se ha restituido la gestión unitaria e integradora del Sistema Educativo Plurinacional, lo que supone una gestión armonizada entre los niveles nacional, departamental, distrital y de institución educativa.

Estos aspectos forman parte de las expresiones del cambio en la educación; son los signos que marcan el cambio de la educación con perspectivas al bicentenario de la fundación de Bolivia (2025). La educación boliviana cambia por decisión soberana y mandato de la sociedad; instituye un modelo educativo construido con “pensamiento propio”, sin dejar de pensar en —y retomar— los cambios en el contexto internacional, la ciencia y la tecnología; pone en práctica un currículo para la formación integral; establece condiciones para que sea una educación a lo largo y ancho de la vida, con calidad y pertinencia. Esta es la revolución educativa

que se construye en el marco de la revolución cultural y democrática.

PALABRAS FINALES

La historia y el curso de los acontecimientos nos dejan una gran cantidad de enseñanzas que habría que retomar para darle sentido al bicentenario.

En nuestros países, es tiempo de corregir los errores que se cometieron a lo largo de la historia republicana, de reconocer las características y la diversidad de la población, de atreverse a desarrollar los cambios necesarios para construir otra sociedad, de darle sentido a la educación para contribuir a la resolución de problemas estructurales. De otro modo, ¿qué significado tendría el bicentenario de nuestra patria?

También es tiempo de pensar en recuperar lo que nos dejó la historia para la región latinoamericana, de re-construir la patria grande, el Abya Yala, así como los pensamientos educativos de la región.

El bicentenario no solo se festeja: nos compromete a construir un futuro sustentado en la preservación de la existencia de todos los seres vivientes.

El debate está planteado... 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARI, Marina (2003). Warisata en la masacre aymara. *Bolpres.com*. <https://bit.ly/3BVdROv>

CÁRDENAS, Félix (2010). “*Mirando indio*”: aportes para el debate descolonizador. La Paz: Ministerio de Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización.

INFONEWS (2017, 19 de junio). Pérez Esquivel: un pueblo sin memoria está condenado a ser dominado. *Infonews*. <https://bit.ly/3BThzlv>

RIVERA, José Antonio (2009). Las tendencias del proceso constituyente en Bolivia. En José María Serna de la Garza (coordinador), *Procesos contemporáneos en América Latina: tendencias y perspectivas*, pp. 63-90. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <https://bit.ly/3twYEAm>

THE ECONOMIST (1992, 21-27 de noviembre). Reformas educativas (primera parte). *The Economist*, 325, 7786. Reproducido en <https://bit.ly/3AcFsdL>. Traducción de Manuel Servín Massieu.

En el Perú en el contexto del bicentenario

La enseñanza de la historia

¿La historia puede contribuir a crear valores republicanos y democráticos? Juan Fonseca plantea pistas para, a partir del bicentenario, construir una narrativa histórica más articulada y contextualizada con las experiencias presentes. Plantea que urge repensar los lineamientos sobre los cuales se construye la narrativa histórica desde la escuela.

PALABRAS CLAVE:

Bicentenario,
Ciudadanía,
Educación escolar,
Estudio de la historia.

In Peru in the context of the Bicentenary. The teaching of history

Can history contribute to create republican and democratic values? Juan Fonseca suggests ways in which, beginning with the bicentenary, we can construct a historical narrative that is more articulated and contextualized with present-day experiences. He suggests that it is urgent to rethink the guidelines on which the historical narrative is constructed in schools.

KEYWORDS:

Bicentenary,
Citizenship,
School education,
Study of history.

JUAN FONSECA ARIZA

Historiador. Profesor de Humanidades en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Coordinador general del Congreso Nacional de Historia Bicentenario celebrado en julio del 2021.

La Historia, enfocada nada más como un problema de conocimiento y, en menor grado, solo de divulgación y no de análisis, no tiene en sentido estricto ninguna repercusión sobre la vida.

Friedrich Nietzsche¹

En el Perú existe una profunda reverencia hacia la historia. Es uno de los pocos elementos culturales que concatenan lo identitario en el imaginario nacional hegemónico. Después de la gastronomía, la historia es lo que más enorgullece a los peruanos (RPP 2018). Esto no significa que sea lo que mejor conocen, aunque en el Perú se suele recurrir a explicarlo todo, o casi todo, partiendo desde la historia. Pero no necesariamente desde una visión crítica del pasado, sino desde esa perspectiva acontecimental, acumulativa y mítica que gusta a los medios y a los políticos.

La historia como ejercicio de memorización más que de memoria, más preocupada de las efemérides que de las narrativas que las construyeron, y sometida a los intereses de los poderes fácticos en lugar de cuestionarlos.² Remitiéndonos a la crítica de Nietzsche al historicismo rankeano, pareciera que un “exceso de historia” nos aturde, nos empacha y hasta nos enceguece, en lugar de conflictuarnos o complejizar nuestras miradas sobre nosotros mismos.

Paradójicamente, este exceso está también acompañado de olvidos y vacíos. La memoria histórica nacional se ha construido desde diversos centros: geográfico (Lima y la costa), étnico (lo criollo), cultural (lo occidental), de género (masculino), religioso (católico) y lingüístico (español), entre otros. Esto ha dejado de lado o en po-

sición subordinada a los otros núcleos de producción de la narrativa historiográfica, los cuales progresivamente reclaman su lugar en el centro hegemónico.

No creo que se deba prescindir de la historia en nuestras reflexiones sobre el presente y nuestro posicionamiento hacia el futuro. La historia nos articula con las experiencias vitales colectivas del pasado y proporciona los cimientos para la construcción dinámica de las identidades, pero también de su deconstrucción. Para ello se requiere una narrativa histórica que, aunque basada en los datos, surja desde las preguntas de la vida presente, cuestione mitos, construya memoria desde lo diverso y problematice ciertos sentidos comunes de lo nacional.

Uno de los espacios donde se nota esta dinámica compleja, entre el “exceso de historia” y, a la vez, sus vacíos, es en la educación escolar en sus distintas facetas.³ Es el caso de la enseñanza de la historia sobre los procesos latinoamericanos. El estudio de la historia en los colegios ha sido utilizado más como herramienta ideológica para alimentar nacionalismos excluyentes que como una narrativa que comprenda mejor los procesos continentales y, por qué no, fomente a la vez la integración latinoamericana. Los escolares peruanos conocen mejor lo ocurrido en la Europa decimonónica que lo ocurrido en el mismo período durante el proceso de formación de las repúblicas latinoamericanas.

No sabemos casi nada de la historia de nuestros vecinos, a pesar de que compartimos con ellos más historia que con Europa o Estados Unidos. Ahora, esto no es monopolio nuestro. Las historias nacionales de la mayoría de los Estados proponen una visión fragmentada de procesos históricos que, en el pasado, trascendían los límites impuestos por las fronteras nacionales republicanas. Así,

¹ Nietzsche 1980, como se cita en Frey 2015.

² Un ejemplo de ello es el del famoso Sol del Cusco, un objeto reivindicado por la élite cusqueña y ahora también por el Estado como un emblema de “cusqueñidad”, de continuidad de una identidad regional desde los tiempos incaicos hasta la república, aunque las evidencias arqueológicas contradigan dicha perspectiva. Ver Majluf 2021.

³ Esta sección se basa en gran parte de mi artículo *Recomendaciones para la elaboración de textos escolares con enfoque en la historia latinoamericana* (Fonseca 2009).

fenómenos como la revolución de Túpac Amaru, que tuvieron una mayor repercusión en el Alto Perú que en el norte peruano, es estudiado por nosotros como si este gran movimiento fuera exclusivamente “peruano”, dejando de lado la enorme repercusión que tuvo en el escenario altoperuano (actual Bolivia). Menos se entiende que, antes de la rebelión, el sur andino peruano y el altiplano boliviano conformaban una sola macrorregión con características muy particulares.

También ocurre cuando se estudian temas más recientes. Por ejemplo, el caso de los ciclos económicos y las subsecuentes crisis que sobrevinieron en la mayoría de los países latinoamericanos a causa de su progresiva integración a la economía mundial. A veces se piensa que recién desde las crisis económicas latinoamericanas de fines de la década de 1990, la economía latinoamericana ha estado integrada, cuando esto es algo que ha ocurrido a lo largo de toda la historia colonial y republicana. Lo mismo sobre procesos de impacto transnacional como las epidemias, cuyo análisis debe necesariamente perfilarse desde una perspectiva interregional.

La propia celebración del bicentenario podría ser problematizada si nos atrevemos a cuestionarla desde diversos ángulos. ¿Por qué la seguimos celebrando sobre la base de una cronología que privilegia Lima y la acción de los criollos? En México se celebró en el 2010 —en coincidencia con los 200 años del Grito de Dolores— el episodio que marcó el inicio de la guerra de independencia. En el mismo sentido, Colombia, Argentina, Chile, Ecuador, Bolivia y Venezuela han celebrado sus respectivos bicentenarios en coincidencia con los procesos iniciales de la lucha por la independencia, que generalmente estuvieron asociados a acciones y actores alejados de los centros del poder. Como la mayoría de ellos se dieron en el contexto de la formación de las juntas de gobierno entre 1808 y 1810, los bicentenarios latinoamericanos se celebraron alrededor del 2010. En esa línea, ¿por qué no celebramos nuestro bicentenario el 2011 o el 2014, conmemorando los primeros levantamientos independentistas autónomos: la insurrección de Tacna o la gran rebelión del Cusco?; o en todo caso, ¿por qué no en coincidencia con las primeras declaraciones de la independencia previas a la de San Martín en Lima?

Es que la enseñanza de la historia también ha sido desconsiderada con las historias subregionales; es decir, de aquellos espacios integrados por razones geográficas, económicas o culturales, pero que por causas políticas terminaron perteneciendo a departamentos o incluso Estados distintos. Por ejemplo, por qué no se enseña

una historia del sur andino, del Altiplano o de la costa norte en las escuelas de dichas regiones, o por qué no se enseña una historia común de la Amazonía en Ecuador, Perú, Colombia y Brasil. Esto también puede incluir a grupos poblacionales repartidos en distintos espacios regionales o nacionales como, por ejemplo, los pueblos indígenas altiplánicos (aimaras) o amazónicos.

ALGUNOS CRITERIOS PARA CONSTRUIR NARRATIVA HISTÓRICA DESDE LA ESCUELA

Ante este panorama, es importante repensar los lineamientos sobre los cuales estamos construyendo la narrativa histórica desde la escuela. Con ese fin, planteo algunos criterios.

Partir de la actualidad hace significativa a la historia. Es importante partir de temas de actualidad para encontrar una línea histórica común que permita reflexionar sobre factores comunes y soluciones conjuntas: los movimientos indígenas y su relación con lo nacional, el debate sobre la apertura o no de los mercados, el modelo de Estado que buscamos, y la participación de las mujeres y las minorías sexuales, entre otras, son algunas de las problemáticas que pueden servir para una reflexión actual y motivadora a partir de la cual se puede repensar la historia. El estudio del pasado se vuelve significativo solo cuando muestra su relevancia para la comprensión del presente.

Enfatizar un enfoque ciudadano, democrático e inclusivo. Uno de los elementos clave de las historias nacionales, en especial de las que pretenden convertirse en voceras oficiales de sus respectivos Estados, es el de la heroicidad como factor aglutinante de lealtades patrióticas y modelo de vida ejemplar para las generaciones actuales. No obstante, la figura del héroe, tan común en todos nuestros libros de historia, ha sido un fiel reflejo de las mentalidades excluyentes y marginadoras de nuestra conciencia nacional: predominan los hombres, blancos, militares, católicos y criollos. Es necesario integrar en la categoría de heroicidad a personajes que representen mejor el jardín plural que son nuestras sociedades.

La figura del indígena, del afroperuano, de la mujer, del niño, del LGBTI, del civil, etcétera, deben ser incluidas como paradigmas esenciales de civilidad, puesto que de esta manera acercamos mucho más la reflexión histórica al auténtico rostro de nuestros pueblos. Siempre me he preguntado, por ejemplo, por qué en el Perú se tiene como héroes paradigmáticos solo a militares, por



cierto respetables, mientras que ciudadanos cuya labor fue sumamente útil para la gente de su tiempo, como el científico Pedro Paulet, el médico Daniel A. Carrión o la pedagoga Elvira García y García, no califican para la categoría de héroes en la narrativa histórica oficial. Los textos de historia deben cultivar una perspectiva inclusiva, cívica y democrática en la concepción de ciudadanía que los estudiantes se están formando. De esta manera, la historia puede convertirse en un instrumento eficiente para la formación de las ciudadanas y los ciudadanos del futuro, y no quedarse en el papel de peona del nacionalista militarista que ha moldeado la mentalidad de los ciudadanos durante gran parte de la República.

Construir memoria desde las cotidianidades. Hace poco, un grupo de estudiosos de la religión desarrolló una investigación sobre la religión vivida (Romero 2020). En lugar de estudiar lo religioso desde los rituales o los actos de conexión explícita con lo sagrado, se dedicaron a analizar cómo las personas de fe viven en contextos cotidianos como el trabajo, los estudios o la familia; es decir, en el encuentro social. Es en esos ámbitos de lo personal, lo cotidiano, donde se percibe la real influencia de las creencias y valores religiosos. Creo que lo mismo ocurre con los valores ciudadanos, las ideas políticas o las nociones culturales. Es en la vida cotidiana donde se dimensiona su influencia, en donde se encarnan en palabras o actos que articulan el tejido social.

Esa dimensión se debe historizar. Es que la narrativa histórica no solo se construye desde los macrorrelatos. O no debería hacerlo, pues justamente es lo que propicia una memoria histórica excluyente, que se concentra en los discursos hegemónicos. Más bien, debería rescatar las microhistorias personales, familiares y comunitarias, ponerlas en relieve en los procesos de disputa por el reconocimiento dentro de la narrativa nacional.

En las cotidianidades se plasman los efectos concretos de los grandes procesos. Tal vez uno de los éxitos de producciones televisivas como *El último bastión* ha sido justamente articular un gran proceso como la guerra de la Independencia con las pequeñas historias familiares y personales, en donde el drama del conflicto se tradujo en tensiones, lealtades efímeras, temores y también valores. Ese ejercicio de ver los grandes procesos históricos a través de la experiencia vital de la gente común es eficaz para que los estudiantes encuentren significatividad en su aprendizaje del pasado.

Aprovechar los temas históricos para promover las habilidades de resolución de problemas. Esto significa desarrollar una capacidad fundamental para el progreso futuro de cada estudiante. La resolución de problemas es una técnica que permite utilizar los contenidos formales de una materia para ejercitar la capacidad de formular soluciones ante diversas situaciones de la vida social y cotidiana. La resolución de problemas

puede aplicarse en diversos aspectos, como la cultura de paz, el estilo de vida democrático, la economía solidaria, etcétera. Por ello, puede ser muy motivador sentirse protagonista de la historia opinando sobre lo que hubiera pasado en determinada situación si se hubieran aplicado las soluciones que él o ella plantean. De esta manera, cuando pasen a enfrentar desafíos de la vida cotidiana o, en el futuro, de la realidad nacional, se habrán acostumbrado a ver cada coyuntura como un desafío para desarrollar su ingenio, más que como un dilema imposible de solucionar.

DESAÍOS PENDIENTES

Uno de los grandes desafíos de la enseñanza de la historia en la escuela en los últimos años ha sido equilibrar la necesidad de la información con el énfasis en las competencias. Desde que el Currículo Nacional decidió sumergir las horas de los antiguos cursos de Historia del Perú e Historia Universal dentro del área de Ciencias Sociales, se han creado tensiones tanto en el debate público como en la práctica docente.⁴

Hay una idea común, por ejemplo, que se repite en relación con la enseñanza de la historia en los colegios: que no se enseña o que se enseña muy poco; incluso que ya no figura en el programa curricular, lo cual no es exacto. Pero sí es inobjetable que el estudio de la historia, en su perspectiva tradicional, ya no tiene la relevancia que tuvo en su momento. Pasamos del “exceso de historia” a una especie de limbo en el que la historia es un instrumento de desarrollo de competencias, pero sin una metodología eficiente que equilibre los dos enfoques. Tal vez ese es el desafío principal de los pedagogos en relación con la enseñanza de la historia en la escuela.

Para el mundo académico, por su parte, persiste el desafío de conectar el discurso histórico producido a partir de la investigación académica con las preguntas o intereses de cada estudiante. Es más, diría que esas preguntas pueden enriquecer o contextualizar mejor las preguntas desde las cuales nos acercamos al pasado común de la nación.⁵ El bicentenario presenta, en este sentido, una oportunidad para construir una narrativa histórica más articulada y contextualizada con las experiencias presentes.

Finalmente, para el Estado queda el desafío de propiciar espacios para producir espacios de producción descentralizada, inclusiva, intercultural e intergeneracional de narrativa histórica. Como nunca antes, la historia y los historiadores hemos obtenido algo de atención en el contexto del bicentenario. Es posible que la sigamos teniendo, al menos hasta el 2024, cuando se cierre el ciclo de celebraciones bicentenarias. Hay que aprovechar la coyuntura para problematizar, desmitificar y diversificar los discursos sobre nuestro pasado producidos desde el Estado y la opinión pública. Y desde una perspectiva política en su sentido más amplio, hacer de la historia una fuente para fortalecer los valores republicanos y democráticos que tanta falta nos hacen en el escenario nacional. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Juan (2009). Recomendaciones para la elaboración de textos escolares con enfoque en la historia latinoamericana. En Juan Luis Orrego, Cristóbal Aljovín de Losada y José Ignacio López Soria (compiladores), *Las independencias desde la perspectiva de los actores sociales*, pp. 335-340. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Pontificia Universidad Católica del Perú.

FREY, Herbert (2015, setiembre-diciembre). Nietzsche: la memoria, la historia: la *Segunda intempestiva* entre la crítica al historicismo y la negación de la filosofía de la historia. *Cuicuilco*, 64, 271-290.

GUERRERO, Luis (2018, 7 de mayo). Currículo nacional: historia de una obsesión. *Educación*. <https://bit.ly/38JcW7d>

MAJLUF, Natalia (2021, 10 de julio). ¿El Sol del Cusco? *Trama. Espacio de crítica y debate*. <https://bit.ly/3tlyznO>

PROYECTO ESPECIAL BICENTENARIO (2020). *200 años después Los escolares preguntan, los historiadores responden*. Lima: Proyecto Especial Bicentenario.

RPP, Radio Programas del Perú (2018, 28 de julio). ¿De qué se sienten orgullosos los peruanos? <https://bit.ly/3BGQAJ8>

RAMÍREZ, Cecilia (2016, octubre). Un Currículo Nacional para transformar vidas. *Tarea*, 92, 2-7. <https://bit.ly/3jPHeM8>

ROMERO, Catalina (2020, marzo). Religiosidad vivida y pluralismo religioso en Lima. *Páginas*, 257, 40-49. <https://bit.ly/3kW31kx>

4 Sobre el Currículo Nacional y la historia, ver Guerrero (2018) y Ramírez (2016).

5 Un esfuerzo interesante es el que se produjo por el Proyecto Especial Bicentenario (2020).

“El país que imaginamos”

Educación y ciudadanía: cómo llegamos al bicentenario

En el marco de la Feria Bicentenario “El país que imaginamos” se realizaron talleres extracurriculares de filosofía con niñas y niños. A partir de su experiencia como facilitadora, la autora plantea la urgencia de desarrollar buenos hábitos referidos al pensar en comunidad sobre nuestro país, y cómo la escuela puede contribuir a desarrollar el hábito de pensar y dialogar de manera crítica.

PALABRAS CLAVE:

Bicentenario,
Ciudadanía
democrática,
Educación,
Pensamiento crítico.

“The country we imagine”. Education and citizenship:
how we arrived at the Bicentenary

Extra-curricular philosophy workshops were held with children at the Bicentennial Fair: “The Country We Imagine”. From her experience as a facilitator, the author raises the urgency of developing good habits related to thinking in community about Peru, and how the school can contribute to develop the habit of critical thinking and dialogue.

KEYWORDS:

Bicentenary,
Democratic citizenship,
Education,
Critical thinking.

ALESSANDRA DIBOS GÁLVEZ

Licenciada en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), magíster en Filosofía de la Educación por la Universidad de Toronto (Canadá) y diplomada en Filosofía para Niños por el Instituto para la promoción de la filosofía con niños de la Universidad de Montclair (IAPC- Nueva Jersey) y por el Centro Latinoamericano de filosofía para niños (CELAFIN, México). Durante el 2019 diseñó e implementó talleres de filosofía con niños en diferentes ciudades del país en el marco del Proyecto Bicentenario “El país que imaginamos.”



★ EL PAÍS *que* IMAGINAMOS

Centro de Recursos
para la Ciudadanía



¡Estamos en Culturaymi!
Parque de la Exposición



Del 27 de julio al 11 de agosto

Partiendo de una perspectiva de educación ciudadana democrática y de mi experiencia como facilitadora de talleres extracurriculares de filosofía con niñas y niños, en este artículo responderé a la pregunta de cómo llegamos a nuestro bicentenario de la independencia. Comenzaré compartiendo parte de los resultados y aprendizajes que extraímos de los talleres de filosofía con niñas y niños que se realizaron durante el 2019 en tres ciudades del país, en el marco de las ferias ciudadanas organizadas por el Proyecto Bicentenario.¹

En el contexto de las celebraciones públicas por el bicentenario, el objetivo de los talleres era abrir un espacio donde menores de diferentes edades —y sus acompañantes: familiares y docentes, principalmente— se animaran a pensar sobre lo que creemos saber —y querer— de nuestro país, así como de nosotros mismos, como ciudadanas y ciudadanos del Perú. El tema

central de los talleres era “El país que imaginamos”, y optamos por plantear dos preguntas orientadoras para la reflexión y el intercambio: ¿cómo es el Perú en el que quisieras vivir? y ¿qué tipo de persona/peruano quisieras ser en ese Perú que imaginas?

Como los talleres se realizaron en espacios públicos abiertos a todas las personas que quisieran participar, la metodología debió ser flexible para adaptarse y responder a un público diverso, en ocasiones con una marcada diferencia de edades, como niñas y niños de 10 años acompañados por abuelos de 60 años a más y con hermanos de 4 años o menores.

Una situación significativa versátil con la cual “enganchar” a un público diverso para “pensar juntos el país que imaginamos” fue tararear la canción *Me llamo Perú*, del compositor Augusto Polo Campos. A partir de ella, resaltamos cómo el coro con cada letra de *Perú* expresa determinados valores o ideales respecto de los cuales se podía reflexionar, discutir, cuestionar, reafirmar o reformular como mejor nos parezca. ¿Queremos llamarnos Perú con *R* de rifle? ¿Por qué sí, por qué no? ¿Queremos llamarnos Perú con la *E* del ejemplo? ¿Ejemplo de qué? ¿Ejemplo para quién? ¿Nos gusta o nos identifica llamarnos Perú con *U* de unión? ¿Qué significa la unión? ¿Somos un país unido? ¿Qué nos une —o desune— como peruanos? ¿Qué quisiéramos que nos una? ¿Qué podría ayudar a unirnos? Para ser unidos, ¿requerimos ser iguales? ¿Requerimos sentir y/o pensar igual? ¿Por qué? Las precedentes son algunas de

¹ Los talleres de filosofía con niñas y niños tuvieron lugar en el marco de las Ferias Bicentenario “El país que imaginamos”, que formó parte del Programa Cultural de los Juegos Panamericanos Lima 2019, *Culturaymi*, del 27 de julio al 31 de agosto del 2019, en el Parque de la Exposición de Lima. Se realizaron 35 talleres dirigidos a niñas y niños, pero abiertos al público general, por lo que participaron con sus acompañantes. En Lima, en los talleres intervinieron aproximadamente 700 personas, entre mayores y menores; y en Arequipa y Tacna hubo 12 talleres, con alrededor de 250 participantes, en octubre y noviembre del 2019. Lamentablemente, los talleres programados para el 2020 en diferentes regiones del país se cancelaron debido a la pandemia que estalló en marzo del 2020.



las preguntas que motivaron y orientaron el intercambio y diálogo en los talleres.

A partir de las preguntas motivadoras formábamos grupos pequeños para que conversaran, intercambiaran ideas y propusieran los ideales o valores que querían asociar con el nombre de nuestro país, o que significaran o representaran el “Perú” según su punto de vista; es decir, el taller buscó convertirse en una pequeña *comunidad de diálogo filosófico*.²

En efecto, el diseño del taller tuvo como inspiración y referencia central el programa de filosofía con niñas y niños de Lipman y Sharp (1992). La pregunta y el carácter indagatorio del intercambio y del diálogo entre participantes era el corazón del taller, como lo es en la llamada *comunidad de diálogo filosófico* propuesta por ambos pedagogos.

¿Qué significa que el corazón del taller sea su carácter indagatorio? Pues que su sentido, su objetivo, no es llegar a consensos sobre aquellos valores y principios

que quisiéramos que sostengan nuestra convivencia como peruanos, sino más bien *pensar* en ellos, pero no por cuenta de cada uno —*monológicamente*— sino en diálogo; es decir, escuchando otras voces y estando dispuestos a que otras voces nos interpelen. Este ejercicio del pensar crítico incluye habilidades de pensamiento como formular y evaluar argumentos, captar sentidos en el lenguaje, tomar conciencia de los contextos, reflexionar y aplicar criterios adecuados.

Si bien la literatura sobre pensamiento crítico es muy amplia, en este caso consideraremos los rasgos distintivos del pensamiento crítico propuestos por Lipman: i) la fundamentación en criterios, ii) la autocorrección y iii) la sensibilidad al contexto (De Puig 2018). Durante un diálogo, todo ello requiere un ejercicio continuo de esclarecimiento: definir y redefinir términos, explicarlos, y hacerlo con sustento y con ejemplos que ilustren las ideas y propuestas de las personas participantes. Debido al corto espacio, en esta ocasión no desarrollaremos con más detalle cada uno de los rasgos mencionados; tampoco nos alcanza para detenernos en los fundamentos teóricos ni en la metodología del programa de Filosofía para/ con Niños (FpN). Sin embargo, lo que hemos mencionado brevemente alcanza, creo, para comentar algunos aprendizajes y resultados en relación con el tema que nos convoca: ¿cómo llegamos al bicentenario, en lo que a pensamiento crítico y ciudadanía democrática respecta?

Aunque cada taller fue único, por la diversidad de edades, perfiles y proveniencias de las personas que parti-

2 El programa de Filosofía para/ con niños de Lipman y Sharp consiste en conformar comunidades de diálogo filosófico con los niños y niñas, donde cada uno aprende a filosofar (desarrollar habilidades de pensamiento crítico, ético y cuidante) interactuando con los otros miembros de la comunidad (sus pares y la maestra). Así entendida, la comunidad de diálogo es sustancial al programa de FpN: es allí donde se practica la cooperación y la construcción conjunta de conocimiento sobre asuntos epistemológicos, lógicos, estéticos, éticos, sociales y políticos (Splitter y Sharp 1996).

ciparon, nos ha sido posible identificar ciertos denominadores comunes. ¿Qué hemos encontrado y qué nos revela esto sobre nuestro pensar crítico?

Las niñas y los niños más pequeños y las personas de mayor edad solieron formular nuestros motivos de orgullo en términos de recursos materiales o tangibles; y no tanto —o casi nada— en términos de actitudes y valores de la ciudadanía, como peruanos y como nación. Esto nos revela que el criterio con el que interpretamos y evaluamos la peruanidad deja en la sombra, paradójicamente, la existencia y agencia de las y los ciudadanos, y pone la atención en nuestro patrimonio natural y cultural. No obstante, cuando, como facilitadores, les hacíamos notar que se enfocaban en recursos materiales e invitábamos a considerar también retos que quisieran asumir en términos de principios y valores, los que más se repitieron como deseables y necesarios fueron el respeto, la honestidad, la no discriminación, la tolerancia y la paz (versus la violencia).

Entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes primó un sentimiento patriótico o nacionalista particular, asociado a logros en diversos ámbitos, sobre todo deportivos y gastronómicos. Esto se explica, en parte, porque los talleres se realizaron en paralelo a los Juegos Panamericanos, en los que el Perú, además de alcanzar un buen desempeño deportivo, obtuvo éxito como país organizador. Esto revela que para fundamentar nuestro juicio sobre lo que debemos valorar y cuidar empieza a tener presencia un criterio de peruanidad más amplio, menos restringido —diferente al mencionado en el acápite anterior—, que se orienta no tanto a “objetos” sino más bien a actitudes, acciones y “resultados” de la agencia ejercida por ciudadanas y ciudadanos. Pero también se percibe un sentido histórico pobre, un manejo de nuestra historia muy básico y técnico, que es preocupante porque la conciencia histórica, el reconocimiento y la comprensión de los cambios y las permanencias a lo largo del tiempo —que nos han forjado como sociedad y nación— son piezas fundamentales de lo que Lipman considera la *sensibilidad al contexto* y de lo que varios concebimos como fundamental para la ciudadanía democrática (Valle 2021).

El intercambio y la discusión fueron notoriamente más difíciles y retadores en un inicio, cuanto más heterogéneas eran la procedencia y las edades en los grupos. Se percibía una desconfianza mezclada con timidez —y acaso con temor— de las y los participantes, al encontrarse de pronto sentados al lado de otras personas to-

talmente desconocidas, cuando la dinámica del taller requería que se entablase conversación e intercambio. Pero en no pocas ocasiones esos intercambios muy tímidos fueron ganando confianza y terreno: en la mayoría de los talleres, cada grupo se animó a salir al frente, a exponer ante todas las personas, los resultados de su diálogo en núcleos más pequeños. Fue hermoso ver, en más de cuarenta talleres en diferentes ciudades y plazas públicas, cómo representaban a su grupo, indistintamente, niñas de 7 años, abuelas de 70, escolares de 13 años, padres de familia de diferentes edades y proveniencia.

Lo que más nos interesa destacar es que la gran mayoría de participantes expresaron su satisfacción, alegría y agradecimiento por haber podido compartir sus opiniones y sentires en público, en un espacio abierto, y por haber sido escuchados, no solo por otros ciudadanos desconocidos, sino, en varios casos, por sus propios familiares: nietos oyendo a sus abuelos opinar o viceversa; padres escuchando a las madres de sus hijos exponer los resultados del intercambio de sus grupos. Ha sido revelador y gratificante ver cómo niñas y niños interactuaban no solo con sus padres y hermanos sino también con sus abuelas u otros adultos mayores. El que niñas muy pequeñas, por ejemplo, hayan asistido en compañía de sus abuelas y las vieran salir al frente para expresar su opinión y los resultados del intercambio en los grupos, puede ser muy potente y empoderador para las niñas en especial, y para los niños en general.

Esto último, si bien quizá no alcance para considerarlo como el rasgo referido a la capacidad de autocorrección —elemento del pensamiento crítico—, sobra para afirmar que la actitud de apertura, así sea en forma de disposición tímida para expresarse y escuchar —lo que posibilita eventualmente una conversación entre diferentes— no ha sido escasa: hay el recurso.

¿Qué nos revela todo esto? Los talleres para motivar a que la ciudadanía reflexione sobre nuestra peruanidad en el bicentenario sí fueron aprovechados. Las personas participantes se animaron a pensar y a dialogar, en vez de solo opinar a modo de monólogo. La metodología invitó a pensar de manera crítica-constructiva sobre aquello que somos y sobre aquello que nos gustaría cambiar o mejorar. Quienes participaron mostraron apertura y valentía para reconocer no solo motivos de orgullo sino incluso de vergüenza nacional, y para formular retos y cambios con los cuales comprometernos de modo personal y como sociedad.

En resumen, estos talleres revelaron dos aspectos —igual de importantes— a considerar y atender: por un lado, el nivel muy “en inicio” de nuestras habilidades de pensamiento crítico; y por otro, el deseo tímido, temeroso, junto con una actitud de apertura valiente para echarlo a andar y ponerlo en práctica. Sumado a esto, se reveló la alegría y el goce de menores y mayores luego de haber expresado y compartido “en comunidad” los resultados de su ejercicio de pensar el Perú que imaginan.

Con tristeza, me parece que es así como llegamos al bicentenario: pobres de buenos hábitos del *pensar en comunidad* sobre nuestro país. Llegamos al 2021 lejos de ser excelentes en pensar de modo crítico, creativo y, a la vez, ético-cuidante. Adrede he utilizado el calificativo *excelente*, porque me interesa resaltar que el pensamiento crítico es considerado una virtud que, como todas —sostiene Aristóteles— se va forjando con la práctica o el ejercicio. Así como una cantante, por ejemplo, se ha vuelto *excelente* practicando el canto, es decir, cantando, y una buena periodista, un buen maestro, se han ido “haciendo buenos en lo que hacen” precisamente haciendo bien eso que hacen; así, del mismo modo, aprendemos a pensar críticamente y nos volvemos pensadores críticos ¿cómo? Pues practicando el *pensar de manera crítica*. El mismo principio se aplica a la educación para la ciudadanía democrática. Su objetivo es que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan no solo desplegar una serie de capacidades cognitivas y afectivas, sino también aportar y sostener una cultura democrática sin la cual los sistemas democráticos no prosperan. Si nuestra cultura democrática —como nuestras habilidades para pensar críticamente— está en el nivel de “inicio,” no es porque no podamos “progresar” o porque estemos destinados a ser mediocres en ello, sino porque no hemos cultivado esos hábitos lo suficiente, a lo largo de estos 200 años de historia republicana. Porque, siguiendo a Aristóteles, los hábitos se tornan en eso, en hábitos, solo si los practicamos *habitualmente*, es decir, constante y sostenidamente, a lo largo de la vida.

Al diseñar los talleres de filosofía con niñas y niños —y con personas adultas, ya que así terminaron siendo— tuvimos claro que su finalidad sería constituirse en espacios y oportunidades precisamente para practicar el pensar de manera crítica sobre nuestra identidad como personas y como sociedad peruana, para practicar el diálogo —democrático— entre diferentes. Y necesitamos con urgencia cada vez más espacios donde practicar *el pensar dialógico y democráticamente*. Al haberlo

hecho —así fuera en un nivel de inicio—, llegamos al bicentenario, además de con tristeza, también con esperanza. Esto, por haber constatado la apertura, disposición y hasta avidez y necesidad urgente de participar en espacios de intercambio honesto, reflexivo, dialogante, constructivo.

En el terreno de la educación, sin duda en nuestro país se vienen haciendo esfuerzos para expandir y fortalecer el desarrollo de las competencias necesarias para una ciudadanía democrática; pero queda claro que no son suficientes. Se requiere complementar todo —o replantearlo— desde una orientación más integral hacia la transformación de las escuelas en espacios reales que inviten, acojan, orienten y promuevan la práctica —el hábito— de pensar y dialogar de manera crítica, creativa y *cuidante*, en comunidad. Espacios inclusivos para estudiantes, madres, padres, abuelas, abuelos, docentes, autoridades. Porque así como *una golondrina no hace el verano*, una clase en la que se conversa, dialoga y discute sobre el país que somos y que queremos ser, solo un día o dos a la semana; una sola actividad para conversar sobre eso durante el trimestre; una que otra elección de municipio escolar; un taller sobre *el Perú que imaginamos*; una tarde de cine con chicas y chicos para discutir documentales o películas desde una perspectiva de ciudadanía democrática; una o dos visitas o discursos de autoridades con motivo de las Fiestas Patrias, o cualquier otra actividad esporádica y no habitual, ¿cómo podrían hacer que ese pensar se convierta en hábito? 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE PUIG, Irene (2018). *Aprender a pensar: la práctica de la filosofía en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LIPMAN, Matthew y Ann Margaret SHARP (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: La Torre.

SPLITTER, Laurence y Ann Margaret SHARP (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

VALLE, Augusta (2021). *Historia y ciudadanía: relatos del pasado para construir el futuro*. Lima: Consejo Nacional de Educación (en proceso de publicación).

Notas para una acción necesaria en el camino del buen vivir

Para descolonizar la educación

Grimaldo Rengifo Vásquez reflexiona en torno a la urgencia de descolonizar la educación en el Perú y abrirla al diálogo de saberes. Resalta la necesidad de fortalecer en la niñez su relación cercana e indisoluble con la naturaleza. Plantea descolonizar el poder del docente, el currículo y la metodología en las áreas rurales andino-amazónicas.

PALABRAS CLAVE:

Currículo,
Descolonizar,
Diálogo de saberes,
Educación.

Notes for a necessary action in the Andean-Amazonian way of good living (*allin kawsay*). Decolonizing education

Grimaldo Rengifo Vásquez reflects on the urgency of decolonizing education in Peru and opening it to the dialogue of knowledge. He highlights the need to strengthen children's close and indissoluble relationship with nature. He proposes decolonizing the power of the teacher, the curriculum and the methodology in rural Andean-Amazonian areas.

KEYWORDS:

Curriculum,
Decolonize,
Dialogue of knowledge,
Education.

GRIMALDO RENGIFO VÁSQUEZ

Docente. Licenciado en Pedagogía y Humanidades, Biología y Química por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Egresado de la Maestría en Filosofía con mención en Historia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Diploma de estudios antropológicos en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Consejo Nacional de Educación.

vivir (*allin kawsay*) andino-amazónico

ón



ANDINA

La colonización, como ha sido sugerido en textos del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec 1993), es el traslado compulsivo de una forma de ver y sentir el mundo sancionado como universal hacia otros pueblos que participan de formas diferentes de ver y sentir el mundo. La sociedad o un grupo social que considera, por alguna razón —siendo la religiosa y la científica las más socorridas—, que su forma de ver y sentir el mundo es universal por ser la verdadera, se vuelve imperialista cuando transfiere su organización y principios a todos los pueblos del mundo utilizando todos los medios a su alcance: militar, económico, po-

lítico, social y cultural. Para su realización, como decía Eduardo Grillo,

“Necesita sancionar como normas universales los comportamientos que convienen a sus intereses, así como necesita de celosos funcionarios (estatales o no) dentro y fuera de los países imperialistas para que vigilen el estricto cumplimiento de esas normas. En la Universidad [en el sistema educativo, añadido] es donde se forma a tales funcionarios. Ahí se les inculca la convicción en los “principios” que rigen a los países imperialistas, la seguridad de que ellos constituyen el modelo a seguir (Grillo 1993: 11).

Si hablamos de descolonizar la educación en el Perú es porque a través de este sistema se adiestra al colonizado para que acepte la superioridad del colonizador. Tres temas, a nuestro entender, cruzan la descolonización de la educación en las áreas rurales andino-amazónicas: *la descolonización del poder del docente; la descolonización del currículo; y la descolonización de la metodología de la enseñanza*. Tres temas que se hallan enlazados y en mutua interrelación; no se puede entender uno sin pensar en los otros.

¿Por qué descolonizar el poder del docente? El poder del docente es análogo al del Dios judeocristiano: crea de la nada. No existe mundo previo a su acto creativo; por eso se dice “creación *ex nihilo*”. Quien ejerce la docencia procede de modo similar: crea saber a partir de la nada. La nada es una invención suya, pues con cada niña y cada niño que ingresa a la escuela se filtra —para el caso andino-amazónico— una sabiduría milenaria, de modo que lo que hace mediante el proceso de escolarización es instalar la “nadería cognitiva” como parte de su procedimiento didáctico.

El procedimiento más conocido es tomar la sabiduría de la niñez como conocimiento previo, expresión de una conciencia ingenua que luego se irá criticando y velando conforme se la reemplaza por conocimiento objetivo y racional. El menos visible, pero no por ello menos real, es el desprecio y la represión cuando algún niño o niña alude el saber de sus abuelos: se los califica de atrasados e inservibles.¹ De este modo se crean el vacío cognoscitivo, la carestía de saberes, una situación de orfandad que debe ser llenada por el saber experto. El único que creará conocimiento en adelante será su docente. Se ha instalado en el aula la parroquia del conocimiento, con sus verdades, su deidad y sus súbditos.

NOTA DEL AUTOR: Hablo de descolonización como la “des-instalación” de un mecanismo mental, pero también corporal, alojado con característica de verdad única en la mente y cuerpo de docentes e intelectuales de la denominada sociedad civil y del Estado, y que se proyecta a niñas y niños mediante el proceso de escolarización incubando una mentalidad proclive a los fundamentalismos. Este mecanismo mental instalado como parte del proceso de colonización impide sentir y comprender otras formas de ver el mundo y la posibilidad del despliegue de una forma plural y diversa de ver, estar y habitar como humano en la naturaleza de la cual se es parte.

1 Dice Illich sobre la economía, pero que bien puede aplicarse a la educación: “La economía moderna presupone la devaluación de los patrones de conducta determinados culturalmente. La producción en masa de bienes, servicios e imágenes presupone el marchitamiento cultural a través de la difusión del desvalor. La sociedad moderna, construida sobre la devaluación normada de las culturas tradicionales, es la matriz necesaria para la acumulación de valor económico” (1986: 4).

Se construye así la escasez cognoscitiva, para proceder a colonizar el “espacio mental” de la niña y el niño con el conocimiento que trae y reproduce su docente en clase. El nuevo conocimiento poco a poco empieza a “habitar” en la mente de la niñez, mientras que, de modo paralelo, el antiguo es desbrozado, talado, cortado, para colocar en su reemplazo el nuevo “árbol del conocimiento”. En este sentido, la docencia “hace espacio”, prepara lugares, libera sitios anteriormente ocupados por la sabiduría, hace huir los saberes comunitarios tildándolos de obsoletos, y “llena” lo liberado con el nuevo conocimiento al que asigna la cualidad de superior.² Este es el significado del acto de colonizar: invadir para colocar lo considerado bueno y mejor, en el llamado “infiel”, en el renuente a adecuarse al modelo propuesto.

Para construir conocimiento nuevo están los métodos que niegan, desconfían y cuestionan todo saber basado en la tradición, para luego invitar a la alumna y el alumno a “descubrir” por sí solos el saber nuevo. El método usado brinda estas herramientas y posibilita la búsqueda autónoma del conocimiento cierto. El propósito es que el niño y la niña estén en posesión de conocimientos y métodos para conocer y dominar la naturaleza. Como en la tradición andina la sabiduría no está para dominar sino para dialogar con ella, lo que traen de casa no sirve para el nuevo propósito: conquistar a la naturaleza. Se reemplaza la crianza recíproca por el verbo *manejar*.

Cada docente reproduce en el aula la estructura del poder de la sociedad peruana en tres aspectos: a) en la reproducción del mito de que el ser humano no se educa fuera de la escuela. Es decir, niega cualquier otra vía para aprender, en particular la anclada en la vida de las comunidades andinas y amazónicas, a las que califica de antiguas, informales y arcaicas; b) en la organización de su trabajo educativo, pues es la persona que sabe, es quien detenta el poder acerca de qué, cuánto, dónde y cómo enseñar, y sus estudiantes son quienes no saben, quienes tienen que sujetarse —como objetos del acto educativo— a los designios de su docente. Aparecen en el aula un sujeto y un objeto que funcionan de modo análogo a la estructura del conocimiento moderno. En este proceso, la niña o el niño se cosifican: como decía Freire, son una suerte de “olla vacía” en la que se depositan conocimientos; y c) en el adiestramiento de la mente de sus estudiantes, para que acepten la disciplina, la vigilancia y el orden que impone en el aula. Sus instrumentos: el castigo psicológico —ahora ya no

2 Para el uso de algunos adjetivos me he servido del texto *El arte y el espacio*, de Martín Heidegger (1970).



funciona el físico— mediante la evaluación que premia o castiga al inepto en cuestiones de abstracción mental; el sojuzgamiento del cuerpo por la mente, del que no se salva ni la llamada *educación física*; y un ordenamiento del aula similar al de los hospitales y las cárceles, al cual se ha referido Michel Foucault en su texto *Vigilar y castigar*.

Descolonizar el poder del docente es crucial si se desea abrir la educación al diálogo de saberes, a la posibilidad de que existan el *iskay yachay* y el *paya yatiwi* (dos saberes en quechua y aymara). Si existe una persona que sabe y otra que no sabe, no hay posibilidad de un coloquio que solo es posible entre equivalentes. ¿Qué hacer?: “des-aulizar” la educación; sacar la educación del espacio en el que ha sido confinada por el sistema y en el que la profesora o el profesor reproducen el poder: el aula; y migrar el acto educativo hacia espacios de confianza intercultural (ECI)³ para criar las culturas

educativas moderna y andina en condiciones de equivalencia⁴. En este sentido, la mente, como el cuerpo, tienen que estar habitados por todos los saberes. El universo cognitivo y corporal de la niñez debe abrigar saberes amplios y densos para desplegarse en toda su expansión en el encuentro con la realidad, en el co-encuentro con la naturaleza, de la que forma parte. De este modo, su saber ensanchado se situará y armonizará en mejores condiciones y sin pugnas con el paisaje en el cual le toca actuar, que si solo lo realiza en un universo recortado de conocimientos. En esta sintonía, la niña o el niño y la realidad se interpenetran; el mundo humano y el más que humano son parte de un mismo cuerpo, un mismo territorio.

La chacra, la práctica de los oficios campesinos, el teatro, la danza, el canto, las labores comunitarias son posibilidades, entre otras, de que el saber de las niñas y los niños, así como la sabiduría de las abuelas y los abuelos, y de toda la comunidad, se expresen en condiciones de equivalencia respecto al conocimiento occidental moderno. De este modo, la educación no se desarrollará en condiciones de escasez, porque será capaz de reconocer

3 Los “espacios de confianza intercultural” (ECI), por oposición a los espacios iatrogénicos, que generan desconfianza, miedo, enfermedad y distancia, son lugares donde personas —en este caso niñas, niños, docentes, madres y padres de familia— que pertenecen a culturas diferentes y promueven la interculturalidad encuentran un ambiente de cordialidad, cariño, afecto y confianza. Esto les permite, por un lado, el desarrollo de actitudes, destrezas y facultades asociadas a su cultura de origen, y por otro, su apertura, interés y deseo de conocer, entender, apreciar y aprender los códigos, productos y formas de diálogo de una cultura diferente. Un ECI, como todo en la vida, se cría; y en este sentido, existen en las comunidades andinas una multiplicidad de espacios propios a partir de los cuales se regenera lo tradicional y se cría lo ajeno. La chacra, el agua, el bosque y las artes sanas son espacios y prácticas probados en los que se recrea cotidianamente este proceso de regenerar lo nativo y apren-

der lo ajeno. La propuesta es fortalecer los ECI de la comunidad y ampliar su radio de acción hacia la escuela, para que esta no solo se acodere en el espacio chacarero, bosquesino, acuícola y los talleres de artes sanas, sino que ella misma se convierta en una “escuela de diálogo intercultural”.

4 Como se dice en el *Proyecto Educativo Nacional al 2036*, a propósito del reto de la ciudadanía plena, “El fenómeno educativo (el aprendizaje) es algo que no se asocia de modo exclusivo a las labores que solemos identificar como ‘educativas’, sino que está presente en distintos ámbitos del quehacer humano” (CNE 2020: 20).

Cultura educativa de la comunidad. Esquema

Características del saber-hacer	Contenidos del saber- hacer	Valores del saber-hacer
Transmisión intergeneracional afectiva y de cercanía/ Múltiples vías de acceso: cuerpo, mente, sueños/ Con respeto: cada cosa en su tiempo y en su lugar/ El saber se recrea, no se reproduce. No existe un criterio de verdad único/ Todos aprenden, todos enseñan: sabe el humano, sabe la naturaleza: equivalencia/ Local y circunstancial/ Se aprende mientras se trabaja: no desliga teoría de práctica; el saber está ligado al hacer/ Relación vivencial: no de sujeto a objeto.	Saberes, señas y secretos para la crianza del paisaje: bosques y aguas; de la diversidad y variabilidad de plantas de cultivo y de sus parientes silvestres; de los caminos de las semillas; de la diversidad de animales domésticos y sus parientes silvestres; de ríos, peces, del bosque y de los animales silvestres, de los patrones culturales alimenticios; de la organicidad comunal; de la espiritualidad andino-amazónica. Saberes, señas y secretos del tejido, la cerámica, música y danzas; cestería, dibujos; medicina, etcétera.	Hablar la lengua con respeto y dulzura/ Practicar la reciprocidad y el compartir/ Labrar la tierra con cariño/ Servir a la comunidad/ Tener habilidades para las artes sanas/ Responsabilidad para con los demás: practicar las normas del buen gobierno comunitario/ Respeto y consideración a todo lo existente: seres humanos, naturaleza, y deidades/ Amistad y solidaridad con humanos y naturaleza/ Hacer que alcance para todos/ Conocer los libros de la modernidad para dialogar con el otro.

la sabiduría de la comunidad. La condición básica de la escasez, como hemos indicado, es la desvalorización de todo saber que repose en la comunidad. Al visibilizar el saber andino se evita que el acto educativo recree el poder omnímodo de la ciencia y la técnica modernas, y hace posible la “justicia cognitiva”.

¿Por qué descolonizar el currículo, es decir, los contenidos de la educación? Porque, a nuestro modo de ver, refuerza el poder de la profesora o el profesor al colocar en sus manos un instrumento —el currículo— para instruir a su estudiante en una relación de dominio de la naturaleza. El currículo reproduce en el aula tres procesos propios de la modernidad que están en la base de la actual crisis ambiental, social y espiritual del planeta: la desacralización de la vida cotidiana, la descomunización de la vida social y la desnaturalización —es decir, la separación del ser humano de la naturaleza— para construir al individuo moderno.

Una manera de reproducir este proyecto inaugurado en nuestras tierras por los primeros evangelizadores es colocar el prefijo *etno* a todas las materias del currículo, traduciendo los contenidos modernos al vernáculo para posibilitar una nueva evangelización, esta vez teniendo como nueva religión la ciencia y la tecnología moderna. El currículo no cuestiona, por ejemplo, el concepto de *cuerpo humano* como un conjunto de aparatos —digestivo, respiratorio...— ni de sistemas —nervioso, muscular...—, conceptos modernos que se hallan en la base de una concepción del mundo como una máquina. Tampoco cuestiona el antropocentrismo en el que el ser humano lo es todo y la

naturaleza es un medio al servicio de los fines conferidos por este. No discute el concepto de *recurso* y de *manejo*, como ideas asociadas al dominio de la naturaleza, incluso en los libros de ecología. Considera que las culturas andinas se mueven en el espacio cartesiano, un espacio geométrico poblado de triángulos y cuadrados. Pasa por alto que no hay *espacio* sino *lugares*, sitios ocupados por cosas, por cosas que son personas que tienen sus caminos, y que no existe el vacío pues todo se halla lleno.

Descolonizar el currículo es desarrollar dos tareas pendientes: a) develar la índole oculta del proceso de experimentación moderno, que provoca los desequilibrios ecológicos; y b) desarrollar lo que se ha venido a denominar “epistemologías otras”, afincadas en la sabiduría antigua de los pueblos, de modo que se coloquen ambas *epistemes* en condiciones de equivalencia.

Para esto es clave hacer de la vivencia andino-amazónica conocimiento reflexivo y compartible, realizar el ejercicio mental de pensarla en términos de sistema, siendo muy conscientes de que este procedimiento es solo instrumental. Nos permite colocar ambos saberes en condiciones teóricas equiparables, y explorar aquello que en esta era de calentamiento global —en la que ninguna tradición por separado tiene todas las respuestas— es pertinente para la vida.

Finalmente, ¿por qué descolonizar la metodología? Porque se halla afincada en el desarrollo de las competencias mentales vinculadas a la comprensión y manejo de la ciencia y la técnica modernas, exigién-

dole al alumno y la alumna un énfasis en capacidades mentales asociadas a la abstracción. La metodología de enseñanza actual subordina el cuerpo a la mente, limita el desarrollo de los sentidos, las emociones, los afectos y las pasiones, y los sumerge en su rol de suministradores de información que la mente debe de organizar.

No sólo se reduce y subordina el cuerpo a la mente, sino que también se limita una armoniosa educación de cuerpo y mente. Esto contraviene las maneras que asume el despliegue del cuerpo de la niñez andino-amazónica en el cuidado de la naturaleza, y trasgrede el papel del *sentipensar* en la regeneración de la cultura y de la biodiversidad.

El corazón de la metodología moderna radica en la separación del ser humano respecto al mundo más que humano; en la creación del objeto como algo distante, debajo y diferente ontológicamente al humano. La continua repetición de la relación sujeto-objeto crea un universo poblado de objetos al que el ser humano le confiere orientación y destino. La niñez es educada en la mirada técnica, en formas utilitarias de relacionarse con la naturaleza. Si el objeto naturaleza se rebela cuando es dominado, el sujeto considera que su repertorio de técnicas es insuficiente para mantener el control del objeto. Por lo tanto, el problema en cuestión se solucionaría con el desarrollo de tecnologías aparentes: lo que la técnica no puede hacer hoy lo podrá hacer mañana, y va en busca de estas. Muy pocas veces el sujeto investigador se orienta a rastrear procedimientos de indagación que sintonicen con los ciclos de la naturaleza; en devolverle su dignidad reconsiderando su condición de objeto.

La escuela, o más bien las metodologías actuales de enseñanza, no diferencian a niñas y niños teniendo en cuenta si se trata de un ruralita o un urbanita. Los manuales —léase “los textos”, incluso en el idioma vernáculo— los tratan por igual. El sistema educati-

vo, como está estructurado, no calza bien en la vivencia indígena porque le exige como condición previa el desarrollo de lo mental antes que una equilibrada relación entre cuerpo y mente. Los censos educativos así lo atestiguan. Quienes ejercemos la docencia tenemos poca conciencia de la necesidad de desarrollar y fortalecer en la niñez su relación cercana e indisoluble con la naturaleza.

Nuestra propuesta (ver esquema), es que el desarrollo de capacidades se base en el modo como la niñez se vincula con la naturaleza y en sus formas propias de aprender.⁵ Es lo que hemos venido a llamar “cultura educativa de la comunidad (CEC)”;⁶ en esta, el cuerpo —y no solo la mente— nutre su educación — su saber-hacer— cuando, por ejemplo, de aprender a leer se trata. **❶**

5 En la niñez quechua la relación temprana con el cuerpo de la madre se matiza, amplifica y profundiza en su vínculo con la chacra y sus espíritus, de modo que el mundo de sus relaciones no termina en el arrullamiento materno sino en su conexión más profunda con los sonidos y caricias de la naturaleza. La niña y el niño aprenden de las relaciones entre el canto de los pájaros y la luna con el ciclo de siembras y cosechas. Su cuerpo se va sintonizando con los ritmos de la naturaleza, actitud que seguirá por el resto de sus días como un mensaje y acoplamiento del ser humano a los decires y sentires de la naturaleza y de lo sagrado. Su conciencia será, así, una “conciencia participativa”; no habrá acto natural ni humano en el que no estén interconectados. Su “yo” será también un *nosotros*, y si bien hay una individuación —una diferencia entre yo y las otras personas—, el cordón umbilical que lo ató a la vida de su madre seguirá estándolo para el resto de su existencia, pero en este caso también con el bosque y la chacra, de modo que, antes que por su “yo” —su singularidad—, estará nutrido siempre del *nosotros*, al punto que cuando le pregunten “¿quién eres?” aludirá primero a la comunidad a la que pertenece y luego dirá cómo se llama. En toda esta multiplicidad de vinculaciones, su cuerpo sintiente se conectará de modo primordial con las entidades a las que se halla vinculado como una hebra a un tejido. Su “yo” estará impregnado de comunidad; será a la vez comunidad; y el lenguaje puede, en ciertos casos, no ser signo y símbolo humano de un “hablar sobre el mundo”, sino un mensaje, un decir de la propia naturaleza o de las deidades.

6 La cultura educativa de la comunidad se refiere a las modalidades propias de aprender y enseñar para regenerar los saberes y valores propios de la vida comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARE Perú (2009). *Proyecto curricular regional de Puno*. Puno: CARE Perú.

CNE, Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Lima: CNE y Ministerio de Educación.

GRILLO, Eduardo (1993). La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna. En: *Desarrollo o descolonización en los Andes*, pp. 9-61. Lima: Pratec.

HEIDEGGER, Martín (1970, junio). El arte y el espacio. *ECO Revista de la Cultura de Occidente*, tomo XXI, 2, pp. 113-120. Bogotá.

ILLICH, Iván (1986). El desvalor y la creación social de desecho. Ciudad de México: Tecnopolítica.

PRATEC, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (1993). *Desarrollo o descolonización en los Andes*. Lima: Pratec.

Proponen espacios de intercambio para debatir en un a

Jóvenes del bicentenario: un

Conversamos con Yenifer Chávez, de Ayacucho, Rosselyn Flores, de Lima, y Emerson Tocto, de Piura, cuyos testimonios dan cuenta de sus aspiraciones, así como de las dificultades y los desafíos que enfrentan como jóvenes en tiempos de crisis política y social, en el contexto de la pandemia. Demandan una mayor iniciativa del Estado para conocer sus necesidades, junto con políticas que favorezcan a la juventud.

PALABRAS CLAVE:

Cultura hegemónica,
Creación colectiva,
Historia,
Nuevo Teatro.

Call for spaces to share and debate with tolerance and respect. Bicentennial Youth: a look into the future

We talked with Yenifer Chávez, Rosselyn Flores, and Emerson Tocto, from Ayacucho, Lima and Piura respectively, who tell us about their aspirations, and the adversities and challenges they have to face as young people in times of social and political crisis amid the pandemic. They demand more interest from the State in learning about their needs and creating policies that favor the youth.

KEYWORDS:

Hegemonic culture,
Collective creation,
History,
New Theatre.

YENIFER CHÁVEZ ALARCÓN

Lideresa juvenil de Ayacucho

ROSSELYN FLORES BELTRÁN

Lideresa juvenil de Lima

EMERSON TOCTO CÓRDOVA

Líder juvenil de Piura

Entrevista realizada por José Luis Carbajo y Julia Vicuña Yacarine el 27 de setiembre del 2021.

ambiente de tolerancia y respeto

na mirada al futuro

Tarea: El motivo de esta conversación es el bicentenario. Somos parte de la historia y es importante reflexionar sobre cómo llegamos a esta fecha, cómo somos, qué queremos. ¿Qué quieren ustedes, cómo jóvenes, mirando su territorio, su región? ¿Cómo es nuestra juventud del bicentenario? ¿Cuáles son sus aspiraciones, sus proyectos de vida? ¿Les interesa la política? ¿Qué hace que se movilicen?

Emerson Tocto (ET): Según el INEI [Instituto Nacional de Estadística e Informática], Piura tiene actualmente 2 047 000 habitantes o un poco más, de los cuales 25,4 % son jóvenes. Estamos hablando de unos 520 800 habitantes; y la mayoría —al menos de entre 22 y 25 años— tienen emprendimientos y son independientes: tienen profesiones, pero han hecho sus propios negocios. Un gran porcentaje son migrantes que bajan de las provincias hacia la provincia capital; en este caso, Piura. Muchos son del Alto Piura; otros, de Sechura, Talara y de las provincias serranas de Ayabaca y Huanacabamba, y de la sierra de Morropón.

Esta migración se debe a un factor fundamental: la universidad pública. La Universidad Nacional de Piura alberga casi a la mayoría de jóvenes que vienen de provincias; es la casa de ellas y ellos. Un gran número se dedica a producir, a vender productos orgánicos de la región, como café, panela, algodón, algarrobina, chifles. Ellos mismos los empiezan a producir, porque sus padres son agricultores, agricultoras, y financian —en cierto modo— su propio proyecto, y representan a su comunidad; por ejemplo, los que han estudiado carreras como Industria, Economía, Ingeniería Química. Eso es lo que yo puedo más o menos identificar de los amigos que más frecuento.

Tarea: Gracias, Emerson. Yenifer, ¿tú querías decir algo?

Yenifer Chávez (YCh): Los jóvenes llegamos al bicentenario en medio de una crisis política, social, y también

en un contexto pandémico que no se debería obviar. ¿Por qué digo esto? Porque sigo en la universidad y he visto que muchos estudiantes han desertado, han abandonado sus carreras y no hay fecha de retorno hasta ahora. Inclusive mi proyecto de tesis va enmarcado en eso, y he revisado planillas de profesores para ver, por curso, cuántos compañeros no se han matriculado a partir del periodo pandémico. A partir de esta observación me he dado cuenta de que el abandono es grande, sobre todo de compañeras y compañeros migrantes que vienen de zonas rurales. La pandemia los obligó volver a sus territorios, donde no hay acceso a internet, y todo se les complicó porque no podían seguir las clases de manera virtual. Un gran número de estas compañeras y compañeros han abandonado sus estudios.

Pero antes de la pandemia ya había precariedad en cuanto al acceso. En Ayacucho tenemos una sola universidad pública, a la cual se presentan 12 000 estudiantes a los exámenes de admisión, y solamente 4 000 o 5 000 ingresan, dependiendo de cuántas vacantes haya en cada convocatoria. Los 8 000 o 7 000 estudiantes que no lograron ingresar vuelven a intentarlo en el siguiente examen, aunque algunos ya no. Hasta ahora no hay una investigación seria sobre la situación de quienes no ingresaron a la universidad. ¿Qué ha sido de sus vidas? ¿Cuántos lograron, por ejemplo, ingresar a institutos técnicos? Y también qué ha significado esta ruptura, en el sentido aspiracional, al no lograr su meta, porque hay una frustración de por medio. Y cuáles son las otras oportunidades que se nos dan, en términos de empleo digno —ya no de acceso a la educación—, que, por lo visto, en mi región no existe. Soy de una región que no tiene grandes industrias o grandes empresas, y los únicos trabajos son los informales, muy precarios, de un par de horas, o algunas veces incluso esclavizantes; se aprovechan muchas veces de la necesidad de la joven o del joven.

A mí me parece súper interesante lo que acaba de decir Emerson sobre la situación de su región, sobre estos

jóvenes emprendedores, pero a la luz de lo que ocurre en mi región, siento que hemos llegado al bicentenario —los jóvenes de mi región— con mucha precariedad y necesidad, porque no terminamos de cumplir con las expectativas promedio de una persona joven, como el acceso a la educación y al empleo digno. Creo que ha sido desmotivador vernos en un bicentenario en esta situación.

Tarea: Gracias, Yenifer. ¿Qué está pasando en Lima, Rosselyn?

Rosselyn Flores (RF): Sería importante sectorizar o identificar los tipos de realidades de las y los jóvenes; así podremos ver que algunos tienen ciertas oportunidades y otros están más limitados. Si bien es cierto que la pandemia nos ha golpeado en general, algunos han sufrido un mayor impacto. Algunas personas vieron que sus padres —o su familia— se quedaron sin trabajo, sin empleo; otros, que sus emprendimientos se redujeron; incluso algunos han sufrido el fallecimiento de su padre o su madre, lo cual ha hecho que también a nivel familiar vean reducidas sus oportunidades tanto en lo económico como en cuanto al apoyo emocional.

A la par, también hay jóvenes que están estudiando o han estudiado; algunos han tenido la oportunidad de continuar con su trabajo y otros han estado muy perjudicados, especialmente los que viven en las periferias, en las laderas o cerros de Lima Metropolitana, donde tienen que hacer uso de las ollas comunes, como un espacio colectivo de resistencia ante el hambre y la reducción económica que ha traído la pandemia. Un gran número de jóvenes ha perdido su trabajo, ha dejado de estudiar. Otros han continuado, pero ¿a qué costo? La educación virtual ha hecho que se sientan saturados, que la salud mental se vea muy vulnerada, incluso por no tener el contacto con amigas, amigos, compañeras y compañeros.

Nosotros organizamos un encuentro de jóvenes para identificar las problemáticas que aquejan a la juventud de Lima Metropolitana, y la salud mental salió como una de las principales. De igual forma, identificamos sus aspiraciones, y estas siguen siendo las profesionales, y sacar adelante a sus familias. Ahora valoran más a la familia, lo que es muy importante. Incluso más allá del éxito profesional, son importantes las personas que viven con nosotros, los seres humanos. Quizás la visión del éxito del sistema capitalista se ha visto hasta cierto punto cuestionada, porque, al fin y al cabo, más allá del “éxito” están las personas que nos acompañan, y la vida. Es lo más importante. Los proyectos de vida han



continuado, pero muchos han palpando que muchas de las cosas que tenían planeadas no iban a continuar o se iban a retrasar un poco, lo cual también trajo frustración; pero frente a esto, el tema de la resiliencia cobró importancia.

Ahora, si hablamos sobre el interés político de la juventud, les diré que sí hay, pero no es un interés partidario; más bien hay una perspectiva ciudadanista, que se ha ido construyendo desde hace más de diez años y que se expresó en las protestas contra la Ley Pulpín en el 2015 o en la movilización de Ni Una Menos [2016]. También hay mayor concientización sobre el tema ambiental.

Los jóvenes quieren hacer política ciudadana, pero tienen un rechazo ante el Estado y los partidos políticos porque se han portado mal. Los partidos políticos, al tener una estructura tan competitiva, disputas de poder internas sin pensar en la militancia —solo les interesa ganar elecciones y ser figuras políticas—, todo eso hace que los jóvenes los rechacen y piensen en otras formas de hacer política, como el voluntariado, el activismo y otras. En esa línea, hay jóvenes que se han metido en varios espacios, varias organizaciones juveniles, en voluntariados; pero ese interés es otra forma de hacer política.

Tarea: En Piura y en Ayacucho, ¿les interesa la política, ¿cómo la viven?

ET: Una cosa es hacer trabajo político dentro de un partido, donde tú debates, donde haces un trabajo in-

Yenifer Chávez Alarcón

Lideresa juvenil de Ayacucho

"Si no continuamos el trabajo con jóvenes, para que sean más sensibles ante el dolor de los demás, más empáticos, se van a perder generaciones que, en vez de avanzar, van a retroceder, y más con este bombardeo comunicacional que día a día lapida el tema de los derechos humanos, diciendo que incluso es un espacio comunista, cuando sabemos que no están promoviendo nada del comunismo. [...] Ciertos grupos de poder están promoviendo algunos términos que ni siquiera están siendo aclarados como debe ser, y todos los días le dicen a la ciudadanía lo que no es. Podríamos tener jóvenes, niñas y niños que van tomar una postura en base al engaño informativo de los medios de comunicación, que tergiversan lo que es".

terno y partidario, y otra cosa es hacer trabajo político desde la calle, desde los espacios colectivos. En Piura se da algo parecido a lo que mencionaba la compañera de Lima, y es que acá predomina el activismo en jóvenes con una visión progresista, más a la izquierda. Eso se vio reflejado en noviembre del 2020, con el rechazo al presidente de facto, Manuel Merino. Fueron días de autoorganización en las calles, acá, en Piura; de acoso policial también, pero hubo resistencia debido al hartazgo político, al mal proceder del Congreso [de la República] de ese año. Colectivos estudiantiles, juventudes de partidos políticos de izquierda, jóvenes independientes, artistas plásticos, músicos, estuvieron presentes debido a ese hartazgo. Había interés hacia la política, hacia lo que pasaba en el Congreso, en el Ejecutivo o en el Poder Judicial. Fue como un ímpetu lo que sucedió con Manuel Merino, y en cierto modo la gente la tenía clara: no se apoyaba a Martín Vizcarra, era el hartazgo que se tenía de los políticos tradicionales, de lo que hacían y querían hacer. Eso generó que se congregaran jóvenes en el colectivo Juventud Bicentenario: en este participaron jóvenes de diferentes organizaciones, colectivos culturales, artistas, jóvenes de universidades públicas y universidades privadas. Recuerdo que en esos días cerca de cuatro mil, cinco mil personas participaron en las marchas, en expresión de rechazo a la situación que se vivía.

También hay jóvenes que participan en partidos de izquierda —por ejemplo, en Nuevo Perú, Juntos por el Perú, Vamos Pueblo—. Sobre todo, actúan desde las

universidades públicas, que aquí en Piura solamente hay dos: la Universidad de la Frontera, que está en Sullana, y la Universidad Nacional de Piura. La cobertura de ambas es mínima para atender a cientos de jóvenes. Muchos jóvenes hacen arte, cultura, y su visión es hacer política, pero desde las calles, lo cual tiene sus ventajas, en cierto modo: no se amarran con nadie, pero también pueden caer en el anarquismo.

Esa es la situación que se vive en Piura. Hace poco estuve en un congreso juvenil. Nos invitaron la Universidad Nacional de Piura y el Gobierno Regional (GORE) de Piura. Era un congreso de jóvenes ronderos. Y otro día estuve justamente con los colectivos que participaron en noviembre del año pasado; se reunieron en una asamblea para recordar la muerte de Inti [Sotelo] y Bryan [Pintado] en Lima. Acá también hubo acoso político a algunos jóvenes, hubo una persecución que no se viralizó. Había ternas acá en Piura. La prensa nacional no captó esa situación.

La gente se está organizando, pero más que todo desde las calles.

YCh: Creo que se está generalizado la participación política de las y los jóvenes en diversas regiones. Hay un sentido de indignación y también de rechazo a los partidos políticos tradicionales. Sin embargo, situaciones muy coyunturales hicieron que surjan muchas iniciativas juveniles, como por ejemplo las marchas en contra de Merino. En Ayacucho también se sintió muy fuerte el ac-

tivismo político de la juventud en rechazo a la campaña presidencial de Keiko. Se crearon chats espontáneos de coalición contra Keiko, con frases como “Keiko No Va”, y se armó todo un colectivo de Keiko No Va.

Siento que la salida a las calles fue por temas súper puntuales. Para impulsar las acciones en contra de Merino, en Ayacucho se crearon muchos grupos de WhatsApp abiertos. Las y los jóvenes que querían organizarse entraban; creo que cada grupo de chat agrupó a más de 300 personas, y recuerdo que todo iba bien. Salió Merino, se acabaron las movilizaciones. Entonces, como que la mecha estaba alta, prendida por los jóvenes, y se iba apagando, hasta que un compañero decidió problematizar la discusión, dentro de este chat, mencionando el tema de la nueva Constitución. Ahí los jóvenes se dieron a la fuga del chat; unos se salieron en grupo y otros se retiraban insultando a los compañeros que sabíamos de su militancia en movimientos de izquierda.

Eso me hizo preguntarme hasta qué punto los jóvenes activamos, movilizamos y generamos un sentido común. Me parece que este sentido común se creó alrededor de un aspecto coyuntural que nos indignaba a todos, pero la juventud no tenía capacidad de problematizar algunas cosas, debatirlas, conversarlas. Como que le daba flojera entrar a un debate.

Creo que son muy poquitos jóvenes, contaditos, los que han decidido militar en partidos políticos, hacer su militancia activa, partidaria; pero son estigmatizados por el otro gran grupo de jóvenes que simplemente no han decidido participar en partidos políticos. Vale aclarar que los partidos políticos, la mayoría de ellos, son de izquierda.

En Ayacucho todavía existe el ánimo de “terruqueo”. Creo que es parte de esta nueva generación de jóvenes que en el aspecto político activemos por coyuntura, pero nos falta una reflexión más profunda para que nuestras propias acciones puedan ser permanentes. En algún momento del debate, quienes activábamos y militábamos nos preguntábamos sobre qué es el activismo, qué es la militancia, para diferenciar el activismo, que es únicamente de momento, muy contextual, y más bien la militancia implica una reflexión mucho más profunda, con metas y con miras a futuro. Eso sí, siento que a los jóvenes nos hace falta tener algo más programático a futuro.

Tarea: Rosselyn está en un movimiento de jóvenes de Lima Metropolitana; Yenifer, en un



movimiento de mujeres feministas; y Emerson, en un movimiento de jóvenes que participan en distintos espacios. Tienen una mirada del país y han optado por el cambio. Pero ¿qué pasa con la gran mayoría de jóvenes que se manifiestan en coyunturas, como contra la corrupción o contra la Ley Pulpín? ¿Qué oportunidades y desafíos tienen en su región para ejercer su ciudadanía? ¿Hay o no hay espacios de participación ciudadana? Si no los hay, ¿cuáles son los desafíos que ustedes tienen para constituir espacios de organización y participación ciudadana, para defender sus derechos?

RF: Vengo de la participación estudiantil y, sí, siempre he visto que hay distintos tipos de jóvenes que participan, e incluso se da esta replicabilidad de lo que se entiende como partido político, pero dentro de las organizaciones muchos de ellos se movilizan también y postulan a gremios estudiantiles. Ahora también participan en los tercios o asambleas universitarias o consejos. Por mi parte, integré la junta directiva de mi centro de estudiantes. ¿Y cómo así? Pues somos jóvenes a los que nos interesa participar en la parte política. También implica que veamos la posibilidad de que a través de la política podemos hacer otras cosas que muchas veces son rechazadas por parte de los estudiantes. Si bien es cierto que compañeras y compañeros debaten sobre el tema del poder, cómo hacer incidencia política en la escuela o en la universidad, también hace falta que se toquen otros temas como

Emerson Tocto Córdova

Líder juvenil de Piura

“La idea es que nosotros como jóvenes, varones y mujeres, como niños incluso, demos batalla desde el campo educativo. Es fundamental dejar las cosas claras, evitar todo ese terrorismo mediático que la prensa utiliza y que seguirá utilizando. Se pueden mejorar las condiciones de vida de las personas empezando desde las políticas, así como desde cabildos abiertos. El gobierno tiene que convocar cabildos abiertos en todas las regiones, para escuchar las demandas de todas las regiones campesinas, comunidades indígenas, profesores rurales, comunidad LGTB. Creo, en realidad, que todos tienen que ser escuchados”.

cultura, ambiente, salud y otros que les interesen a las y los jóvenes en general.

En mi caso, por ejemplo, me interesaban los temas sobre cultura y cambio social: qué se puede hacer a través de la cultura y el arte. Cuando se podían abordar temas académicos y culturales, me convenía de que podía postular junto con otros jóvenes que no eran muy ligados al tema político. Tenía una compañera que era de proyección social, otro más académico y un compañero que participaba en política —él era de Cajamarca y tenía otra visión de las cosas—. Fuimos una junta muy interesante. No tuvimos muchos enfrentamientos políticos, porque se generaba confianza, y también tenía que ver con el nivel político que había en las universidades. Si bien es cierto que los espacios de izquierda, los de centroizquierda, son los que se organizan, también pasa con los de derecha. Como decía un compañero, puedes hacer un montón de cosas políticas, pero también es importante que trabajes y que vean que tu trabajo está dando frutos. Que vean que es posible hacer algo desde los espacios de representación.

Dentro de la universidad hay espacios estudiantiles donde se trabajan temas académicos, como el turismo; hay agrupaciones de voluntariado que trabajan en salud reproductiva, salud mental, incluso en ingeniería. Los jóvenes están ahí participando, y es una forma de poner en práctica sus conocimientos, su talento, su profesión. A la par se ha incrementado el voluntariado a

nivel nacional, espacio en el que ponen en práctica no solamente sus conocimientos: también pueden hacer cosas en conjunto con otros jóvenes, no solamente en Lima sino también a nivel nacional.

Actualmente, la gestión de la Municipalidad de Lima tiene voluntad política o interés de trabajar con juventudes; tienen programas dirigidos a jóvenes organizados, para que fortalezcan sus organizaciones y puedan, incluso, generar proyectos. También han activado el sistema de juventud, donde estábamos nosotros. Nosotros existimos antes de la gestión actual; nuestro espacio de consejo ya existía, pero faltaba un sistema más grande donde poder conversar con el Estado, la sociedad civil, ONG que trabajan el tema, pero de manera más amplia y con presupuesto. Sabemos que quizás después de ellos no haya la misma voluntad política, pero estamos viendo también mecanismos de cómo hacer incidencia. Hay otras formas de participación de los jóvenes. No sé si han escuchado del k-pop, del *korean pop*, donde existen las *armys* o grupos de chicas que son seguidoras, pero acá en el Perú, como en otros lados, se han organizado porque también tienen una visión de progreso, a veces incluso para cuestionar a ciertos grupos políticos, como el fujimorismo, en el caso del Perú.

Tarea: Para ustedes, Yenifer y Emerson, ¿qué otras maneras de ejercer la ciudadanía existen en sus comunidades? ¿Cómo ejercen sus derechos chicas y chicos? ¿Conocen si hay otras experiencias organizativas en sus regiones?

YCh: Creo que la movilización por lo ocurrido en noviembre con lo de Manuel Merino también fue una oportunidad, porque también permitió que se visibilicen grupos barriales. Por ejemplo, a mí me sorprendió que a una de las movilizaciones llegara una organización de motos; hay como un colectivo de motos, y llegaron un montón de motorizados. Era sorprendente la cantidad de jóvenes en moto. Estos jóvenes están buscando que sus motos les sirvan para generarse un beneficio económico haciendo carreras de motos lineales, entonces me di cuenta de que se estaban organizando. Inclusive clubes de fútbol participaron; vinieron con su indumentaria de jugar fútbol. Grupos de ciclistas, también.

La participación juvenil sí se ha diversificado. Antes, cuando yo era mucho más activa en espacios consultivos como el Instituto Regional de la Juventud —que eran sobre todo espacios convocados por una ONG que convocaba y apoyaba—, se sabía que tal organización le pertenecía a tal ONG; esa era más o menos la dinámica, y algunas escuelas de formación también integraban este grupo, pero a mí me pareció súper grato ver esta forma más o menos diversificada como los jóvenes se han ido organizando. Ellos mismos han generado, buscando otros puntos, otros encuentros, menos académicos. Porque no han surgido en las universidades, en los espacios académicos, sino más bien en los espacios barriales, en la propia chamba, como estos motorizados que se juntaron a partir de la negación a que ellos siguieran trabajando. Han sido varios factores los que han motivado que se articulen.

Pero la participación o no participación tiene que ver con un aspecto económico. En algún momento, con las chicas de mi organización nos juntábamos y decíamos: “¿por qué nos reunimos tan poco?, ¿por qué no son más frecuentes nuestras reuniones, nuestras asambleas?”, y veíamos que casi nunca podíamos porque la mayoría de las compañeras que integraba mi colectiva tenían que trabajar, y no coincidíamos en el horario. Eso nos llevó a reflexionar sobre el activismo, la militancia, lo que implicaba. Muchas veces las organizaciones sociales no cotizan, y es todo un esfuerzo trasladarse de un lugar a otro; las banderolas y los materiales que se utilizan los autogestionamos nosotras mismas. A veces, muchas de las acciones son limitadas por el costo económico: no se pueden cubrir ni de manera individual. A cuántas compañeras les gustaría activar, pero se ven entre la espada y la pared cuando deben decidir por la chamba o ir a activar. Es una súper limitante para seguir participando en los



diferentes colectivos. He notado que los que siempre estamos somos los que tenemos ventajas en el trabajo: nos dan horas de salida, no tenemos que trasladarnos a otras ciudades, cosas que a muchas compañeras les impide ser parte. El factor económico muchas veces causa la renuncia a un proceso, al activismo.

ET: Me gustaría darle una mirada a lo que sucede en Piura en cuanto a la participación política. Se puede decir que hay dos bandos, porque aquí en Piura la derecha y el fujimorismo no son una novedad, son muy fuertes, y los jóvenes progresistas o que tienen una línea más a la izquierda son una resistencia constante. En los últimos meses de campaña electoral fue terrible, porque era un “terruqueo” constante a la ciudadanía que no estaba de acuerdo con las políticas que Keiko Fujimori planteaba. La prensa a su favor tenía gran influencia, mucha gente salía a marchar a favor de Keiko Fujimori, de manera indirecta, porque ellos decían que marchaban en contra del comunismo, en contra de los “seguidores de Abimael” y era tremendo.

Muchos de los jóvenes que estuvimos en noviembre, vimos que en la segunda vuelta apoyaban a Keiko Fujimori. Primero se fueron por López Aliaga, era gente un poco más tirada al Opus Dei, totalmente conservadores; para ellos estaba bien “defender” la familia, pero en realidad no entendían el porqué. Nosotros tratábamos en cierto modo de orientar y de educar. Yo, como profesor, y con la experiencia que tengo, trataba de dejar en claro, a los chicos a los que les

Rosselyn Flores Beltrán

Lideresa juvenil de Lima

“En cuanto a los desafíos de los jóvenes, creo que debemos ser esa llama esperanzadora que nunca se debe apagar. Los jóvenes tenemos mucha mística en nuestras vidas, en nuestras acciones, mucha creatividad, y deberíamos seguir manteniendo esa creatividad, esa mística, y seguir generando procesos. Muchos de los que estamos ahorita presentes, en un par de años más vamos a dejar de ser jóvenes, y van a venir otros jóvenes, y creo yo que debe ser un desafío de parte de nuestras organizaciones este cambio generacional, dejar memoria, cimientos, para que los jóvenes que vayan a quedarse o vayan a seguir el camino forjado no se sientan solos”.

enseñaba en secundaria, la situación que vivíamos. Era una campaña tremenda de desinformación. Lo mismo sucedió en Lima. Acá había paneles por todos lados, *posters* en contra del presidente actual, y eso generaba miedo; yo creo que ese era el verdadero terrorismo.

Acá en Piura la gente se daba cuenta, al menos la mayoría de jóvenes, sobre todo de las universidades públicas, que eran más conscientes que los de la universidad privada. No sé realmente qué tenga que ver con el tema socioeconómico, pero la gente de la sierra de Piura tenía una posición distinta —la gente de Ayabaca, de Huancabamba, por ejemplo— a la gente del Bajo Piura, donde en cierto modo tenían simpatía por el fujimorismo, y eso se debe a muchos factores. Uno de ellos es que, cuando Fujimori llegaba a Piura en época del Fenómeno del Niño, solucionaba sus problemas a corto plazo, y eso hacía creer a la gente que él estaba con ellos, pero no sabían realmente todo el grado de corrupción que había dentro del gobierno; y eso es lo que la gente en cierto modo desconoce y se debe hacer un trabajo político enorme.

En el sector Educación, según mi punto de vista y por mi experiencia, en los colegios hay consejos consultivos de niños y adolescentes —los famosos CCONNA—, donde se ejerce, en cierto modo, ciudadanía, y se puede entender un poco más la política. Actualmente los colegios de Ayabaca están trabajando veedurías, junto con la

Contraloría General de la República, observando, por ejemplo, el tema electoral último: si la municipalidad se prestaba para poner *posters* en algunas localidades, de algún candidato o candidata; en el caso de las tabletas que se recibieron últimamente, si se habían entregado a los estudiantes; estaban inspeccionando, en cierto modo. Y en el tema universitario, pues trabajan a través de los gremios de estudiantes, de colectivos de estudiantes. Hay gente joven que no necesariamente tiene estudios superiores, acá en Piura, que apoyó a Fujimori y a Aliaga; y gente un poco más consciente, que viene de provincias y apoyó al profesor Castillo.

Tarea: Si se ubican como gobernantes, ¿cuáles serían sus apuestas para fortalecer la participación ciudadana de la juventud? ¿Qué desafíos tienen las y los jóvenes militantes y quienes están metidos en el ejercicio de su ciudadanía para promover una mayor intervención? No solamente en términos de participación ciudadana, sino también de una conciencia que acompañe esa participación, una conciencia por el bien común, por la democracia. ¿Qué tendríamos que hacer? ¿Qué tiene que cambiar hacia adelante?

RF: Yo tengo una posición progresista y me preocupa bastante que la actual gestión nacional no tenga clara la importancia de estar en el Estado, en el sentido de que tiene la oportunidad de brindar aquellas cosas que has querido o que has esperado, y pareciera que no la tienen clara. Por ejemplo, el trabajar con jóvenes o

con niñas y niños desde el tema educativo y promover el involucramiento en ciudadanía, derechos humanos e incluso ciertos temas de teoría social. Desde el Estado pueden promover programas de capacitación, involucrar a jóvenes para que hagan acción social, para que vean de manera directa qué es hacer incidencia y apoyar a la comunidad, pero siento que no le están dando la importancia a eso. Ahorita se están salvando ellos mismos, o incluso están viendo más el tema del poder, pero se están olvidando de un factor importante: la lucha cultural.

Siento que el gobierno está desaprovechando una oportunidad valiosa, y no se están enfocando. Tienen que trabajar, porque los jóvenes piensan de distintas formas y hay que saber respetar eso; el adultocentrismo entiendo que está ahí. Creo que esa es una forma acortar las brechas: primero, con la formación de las juventudes en cuanto a los temas que ya hemos venido hablando, y que también tengan acercamiento con las poblaciones más vulnerables, con jóvenes vulnerables, y ese acercamiento va a fortalecer su visión.

Si no continuamos el trabajo con jóvenes, para que sean más sensibles ante el dolor de los demás, más empáticos, se van a perder generaciones que, en vez de avanzar, van a retroceder, y más con este bombardeo comunicacional que día a día lapida el tema de los derechos humanos, diciendo que incluso es un espacio comunista, cuando sabemos que no están promoviendo nada del comunismo. China y Rusia incluso tienen capitalismo de Estado, pero ciertos grupos de poder están promoviendo algunos términos que ni siquiera están siendo aclarados como debe ser, y todos los días le dicen a la ciudadanía lo que no es. Podríamos tener jóvenes, niñas y niños que van tomar una postura en base al engaño informativo de los medios de comunicación, que tergiversan lo que es. Nos vamos a polarizar más. Incluso se están perdiendo los sectores de centro. Obviamente el centro tal cual no existe —existen una centroderecha, una centroizquierda—, pero al menos lo céntrico rompía la polarización, y ahora siento que mucha gente no va a tener mucha capacidad de irse a la izquierda por temor, mientras la derecha, es una derecha fascista que internacionalmente se está organizando. Entonces se está cometiendo un grave error, y me preocupa mucho porque al final vamos a estar tan polarizados que la derecha fascista, conservadora, va a ganar.

Por otro lado, para que los jóvenes tengan las mismas oportunidades de acceso a una educación de calidad

y empleo se tiene que mantener la educación pública gratuita y un empleo digno. Desgraciadamente, ahorita todo está muy condicionado al tema económico a nivel mundial; estamos en un sistema capitalista, pero podemos hacer que sea menos fregado en cuanto a derechos laborales. La economía capitalista implica que tengamos relaciones económicas con otros países, y que incluso nuestro país se vuelva tecnológica y científicamente más fuerte. Por ese lado, la propuesta de que haya un Ministerio de Ciencia y Tecnología es buena, pero se debe promover el tema científico y tecnológico con conciencia social, porque la ciencia también tiene que estar ligada a un crecimiento y bienestar de la población, del país. Y garantizar que las mujeres tengan las mismas oportunidades, y que no exista discriminación de la diversidad de género, condición social y cultural; eso va a depender mucho de la lucha cultural que hagamos. Las posiciones fascistas quieren meterse por todos lados y tenemos que responder, porque después nos va a dar miedo responder. Eso sería de mi parte, sobre la importancia de ese tema.

Tarea: ¿Cuáles son los desafíos, por el lado del Estado y la sociedad civil? ¿Qué tienen que hacer los jóvenes, cuáles son sus desafíos en este proceso de participación ciudadana? ¿Qué condiciones necesitan para que ejerzan su ciudadanía?

ET: Creo que el gobierno se está dejando intimidar mucho por la derecha en temas concretos. Como diría Francisco Durand, “los apóstoles de la economía”, los que manejan y detentan los medios de producción en el país —y no solamente los medios de producción, sino también la prensa escrita y televisiva—, no dejan que el gobierno avance, pero también dentro del gobierno y el partido del gobierno se deben poner de acuerdo; hay muchos desacuerdos, muchas divisiones internas dentro de Perú Libre, y eso hace que no se ejerza, en la praxis, lo que se decía en campaña, que para bien o para mal modificaba y ayudaba a reestructurar un país que no ha podido salir del subdesarrollo en 30 años de neoliberalismo, en 200 años de capitalismo. Creo que están las condiciones para hacerlo.

Por ejemplo, saludo la Resolución Ministerial 0274-2021-Midagri, que crea el “Grupo de Trabajo Sectorial para el desarrollo del sector agrario y de riego en el marco de la II Reforma Agraria”. El 30 de setiembre, aquí en la provincia de Ayabaca, se va a realizar una cumbre. A muchos profesores rurales nos han invitado a participar. Ahí van a estar comunidades campesinas,



centrales únicas de rondas campesinas, pequeños agricultores, el ministro Víctor Maita. Será una especie de cabildo abierto, donde se van a escuchar las demandas de la población y de toda la región. Van a viajar dirigentes agrarios de varias comunidades campesinas de Castilla, Piura, Catacaos, Sechura; creo que desde esos espacios se debe empezar a trabajar. También hay por ahí voces reaccionarias. La Cámara de Comercio de Piura no ha entendido bien esta resolución, y piensa que este enfoque de “segunda reforma agraria” va a afectar a los grandes y medianos empresarios agrarios, a los exportadores, lo cual no es así: lo que quiere es mejorar la calidad de vida del pequeño agricultor, del agricultor comunal.

Creo que el gobierno tiene que ponerse fuerte en las políticas de su hoja de ruta, en su programa para facilitarlas y plasmarlas. La derecha va a chillar, los grupos fascistas van a chillar en todo momento, es un asedio constante. Estos cinco años van a ser de lucha y de pugna a través del Congreso, quizás con el Poder Judicial, pero la idea es que nosotros como jóvenes, varones y mujeres, como niños incluso, demos batalla desde el campo educativo. Es fundamental dejar las cosas claras, evitar todo ese terrorismo mediático que la prensa utiliza y que seguirá utilizando. Se pueden mejorar las condiciones de vida de las personas empezando desde las políticas, así como desde cabildos abiertos. El gobierno tiene que convocar cabildos abiertos en todas las regiones, para escuchar las demandas de todas las regiones campesinas, comunidades indígenas, profesores rurales,

comunidad LGTB. Creo, en realidad, que todos tienen que ser escuchados.

YC: Creo que uno de los primeros desafíos a cumplir, de parte del gobierno, es averiguar en qué están las juventudes a nivel territorial: qué están haciendo, a qué se dedican, cuántos trabajan y cuántos no trabajan. Por ejemplo, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) ha hecho, efectivamente, su trabajo; sin embargo, ha dejado a muchos sin estudiar, y para estos jóvenes, cuyas universidades fueron cerradas, ha significado un retroceso en su proyecto de vida. El desafío a corto plazo es tener un gobierno dialogante, pero capaz de resolver estos problemas que han sido generados por un Estado ausente en la educación universitaria por mucho tiempo, que ha permitido que la educación se privatice. En Ayacucho había como cinco universidades particulares; y ahorita que fueron cerradas, cientos de estudiantes no saben qué hacer y no pueden trasladarse a otras regiones donde sí pueden convalidar sus estudios. Es una problemática latente, pero hay un Estado todavía ausente, que no está dialogando. Lo decía nuestro compañero al proponer los cabildos. Se debería empezar a bajar a los territorios y ver la situación de los jóvenes, así como sus problemas. Ver cómo se pueden solucionar, y plantear políticas regionales y nacionales.

En cuanto a los desafíos de los jóvenes, creo que debemos ser esa llama esperanzadora que nunca se

debe apagar. Los jóvenes tenemos mucha mística en nuestras vidas, en nuestras acciones, mucha creatividad, y deberíamos seguir manteniendo esa creatividad, esa mística, y seguir generando procesos. Muchos de los que estamos ahorita presentes, en un par de años más vamos a dejar de ser jóvenes, y van a venir otros jóvenes, y creo yo que debe ser un desafío de parte de nuestras organizaciones este cambio generacional, dejar memoria, cimientos, para que los jóvenes que vayan a quedarse o vayan a seguir el camino forjado no se sientan solos. Que en algún momento digan “los compañeros que estuvieron antes que nosotros hicieron tal acción, mejorémosla”, entonces yo sí siento que a nosotros los jóvenes nos está faltando conectar con personas de nuestra generación.

La compañera decía “adultocentrismo”; muchas veces pareciera que nosotros mismos lo hemos adoptado. En algún momento definitivamente nos toca ser radicales con nuestros discursos, pero esa no es la forma de convencer a otros compañeros cuyas realidades, vidas, procesos culturales son diferentes. Recordemos que muchas veces quienes apoyan al fujimorismo son hijos de familias precarias, como las nuestras. De pronto, en vez de señalar, lapidar, culpabilizar o apuntar con el dedo, creo que debemos buscar formas de convencimiento; ese es uno de nuestros grandes desafíos.

Los jóvenes —que en este momento somos la memoria de este bicentenario— tenemos muchos desafíos. Inclusive, hablando de ejes temáticos, para las mujeres jóvenes, en este momento, uno de sus mayores desafíos es que se consiga la política de Estado para el aborto libre, seguro y gratuito; entonces, sí, siento que los desafíos van a variar según ejes temáticos, según las luchas que venimos realizando. Los universitarios: me imagino que su desafío es seguir generando conciencia de clase en las universidades, para por fin consolidar y lograr esa educación de calidad que hasta ahora no logramos consolidar. Seguimos muchos de nosotros en universidades súper precarias, con compañeros que siguen trasladando pupitres de un salón a otro, porque esa es la dinámica en la que la universidad, lamentablemente, se maneja, sin acceso a internet dentro de nuestros campos universitarios.

Hay muchos jóvenes que se organizan a nivel de barrios. De pronto, saliendo un poco más de la academia, tendríamos que preguntarles cuáles son sus grandes necesidades, cuál es el desafío que se plantean. Empecé mi

participación diciendo que el primer desafío del Estado es saber dónde están sus jóvenes, en qué están sus jóvenes, para ahí recién apuntalar políticas que de verdad benefician a todos.

Tarea: Hay una juventud comprometida, conocedora sus derechos ciudadanos. También hay un grupo grande de jóvenes conservadores. ¿Es posible socializar con jóvenes “profamilia”, convencidos y atemorizados por un “comunismo” que no saben describir ni qué significa? ¿Cómo podemos fortalecer nuestra capacidad de tolerancia y manejar nuestras emociones para relacionarnos con personas que piensan distinto a nosotros?

YCh: Los espacios afectivos ayudan. Nosotros nos hemos formado con cierta conciencia, y creo que somos privilegiados porque hemos accedido a cierto tipo de libros, de información, a los que de pronto estos otros jóvenes no han accedido. En algún momento he participado en un espacio con partidarios, y lo que decíamos —les puede sonar como una broma— es que estos debates no se arreglan en reunión, sino con unas “chelas”. Es medio maleado arreglar estas cosas tomándose unas chelas, pero sí creo que sí podemos, en espacios mucho más fraternos, no tan verticales, donde no vas a confrontar ni a debatir. Se deben buscar espacios recreacionales, culturales; esto de las artes funciona un montón. Los testimonios también ayudan a mover otro sentido común. La cultura, la música, los poemas pueden ayudar a convencer a los otros, y con esto también considero que es importante buscar el mecanismo de cómo llegar: si están organizados, si es un grupo fujimorista a rajatabla... Si están organizados en clubes de fútbol, por ejemplo, organicemos un campeonato de fútbol. Que no sé si sería la chamba de las organizaciones, porque plata no tienen, pero puede ser si es un trabajo estatal, que tenga financiamiento para organizar actividades que ayuden a los jóvenes a vincularse, a escuchar otros testimonios y conocer otras realidades. A veces pasa que están tan encerrados en sus propios círculos, en sus grupos, que no se permiten escuchar a otros. Fomentar estos otros espacios podría servir, pero es un desafío, porque es bien difícil.

ET: Yo creo que las discrepancias son naturales en el ser humano. El problema es cuando te cierras y eres obstinado u obstinada en cierto tema y terminas defendiendo falacias, como los seguidores de Keiko Fujimori, de López Aliaga, que creen, hasta el día de hoy, que hubo fraude electoral. Esos partidos



fundamentalistas, de derecha, han creído —no sé si son conscientes de esto— que convierten falacias en verdades, y han sido apoyados por los medios de comunicación. Este es un factor en contra de la democracia. El papel que ha jugado la prensa nacional, sobre todo la prensa de Lima, ha sido tremendo, un atentado contra la democracia.

El Grupo El Comercio —que maneja casi el 70 % de los medios de comunicación— América Televisión, Canal N, creo que han sido fundamentales en el “terruqueo” a cualquier persona que piensa diferente a una opción alternativa al neoliberalismo. Creo que el gobierno tiene que armar consensos. También los líderes de derecha —en este caso, López Aliaga, Keiko Fujimori— deberían cambiar su discurso, aunque lo veo difícil; pero si realmente amaran la democracia, tendrían que cambiar. Recuerdo cuando Keiko Fujimori, en una manifestación, decía que ella reconocía a Pedro Castillo como presidente, pero, a la misma vez, que sabía que había fraude. Y esa es su táctica y seguirá así. Creo que hay que desterrar esos partidos políticos de derecha, y que se formen nuevos partidos. Quizá se puede discrepar, pero llegar a la violencia, como lo vienen haciendo estos grupos fascistas de La Resistencia o grupos vinculados con el aprismo o el fujimoriaprismo es terrible, porque le hacen daño a la democracia. El gobierno tiene que ser conciliador y muy astuto en estos cinco años para poder trabajar con la gente, escucharla, porque si no se escucha a las mayorías y no hay presencia del gobierno en los

asentamientos humanos, en las zonas rurales, no va a haber cambio.

RF: Coincido bastante con lo que comentan, y resalto que se tiene que sensibilizar a las personas que están teniendo estas posiciones, porque apenas bastante que aun ahora haya personas que sigan discriminando a otras, independientemente de cómo quieran manifestarse, o de cómo son, tanto a nivel étnico o de identidad de género. Se replica mucho lo que, como sociedad, hemos tenido durante todo este tiempo.

Hay que enseñar partiendo del amor y la paciencia, porque sin eso, que es algo emocional, no se va a poder cambiar algo así como así. Pero el tema también parte de cómo son acá las personas. Recuerdo que una compañera me decía que en Uruguay —hablamos de las personas que están en partidos de derecha e izquierda— la derecha es más respetuosa; acá empezaron a insultar, a “terruquear” a diestra y siniestra; incluso hasta cierto punto eso es ignorancia. Y otro punto más es que el conservadurismo en nuestro país es tan fuerte que, por ejemplo, a una persona que tiene su pareja en Uruguay le sorprendía cómo es que acá la izquierda se burla de la identidad de género. Qué clase de izquierda es la que está acá; allá es una izquierda más progresista. Ahí también está la diferencia que hay que trabajar.

Tarea: Muchas gracias por su tiempo. Ha sido muy interesante la conversación. 

Yuyachkani

Cincuenta años dando testir

Ana Correa comparte su reflexión sobre los 50 años de Yuyachkani, grupo de mayor edad del teatro peruano, que practica la dramaturgia en diálogo permanente con la problemática del país. La autora destaca el trabajo colectivo del grupo y nos habla de cómo buscan compartir con sus espectadores importantes datos históricos invisibilizados por la historia y el archivo hegemónicos.

PALABRAS CLAVE:

Cultura hegemónica,
Creación colectiva,
Historia,
Nuevo Teatro.

Yuyachkani. Fifty years bearing witness to our times

Ana Correa shares her reflection on the 50 years of Yuyachkani, Peru's theatre oldest group, which practices dramaturgy in permanent dialogue with Peru's problems. The author highlights the group collective work and talks about how they seek to share with their audiences important historical data concealed by hegemonic history and archives.

KEYWORDS:

Hegemonic culture,
Collective creation,
History,
New Theatre.

ANA CORREA BENITES

Actriz creadora, magíster en Antropología, docente de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, directora de teatro e integrante del Grupo Cultural Yuyachkani.

monio de nuestro tiempo

Yuyachkani nace en la década de 1970 como parte de la moderna tradición del Nuevo Teatro Latinoamericano, surgido en la segunda mitad del siglo pasado. El término nuevo teatro provenía de la definición de Berthold Brecht¹ para el teatro del período de entreguerras de los años 1930 en Alemania; lo nombraba así por la característica de tener un nuevo público y no por la antigüedad o modernidad del teatro.

Santiago García nos recordaba que, desde aquellos años, en nuestros países se había instalado entre la humanidad una cultura dominante, la eurocentrista, que en el teatro colocaba la palabra como fundamento tradicional.² Esto le entregaba el poder al dramaturgo literario, al autor. Este teatro iba acompañado de una sala con escenario frontal, butacas, un sistema lumínico, tramoya y cortinas; con una actuación realista de cuarta pared imaginaria, que mostraba un comportamiento basado en la vida ordinaria, en la vida cotidiana, con actores y actrices sin relación con el público. Este teatro se asumirá más adelante como teatro tradicional y se convertirá en el teatro hegemónico o el llamado teatro oficial.

Richard Schechner nos dice que “el teatro realista llegó a muchos rincones del mundo sobre las alas del colonia-

lismo y de la expansión de la cultura occidental” (2012: 24).³ Miguel Rubio, director de Yuyachkani, afirmaba en 1988, en un debate sobre el tema, organizado por Alfonso La Torre en el diario La República, que “el teatro no es literatura; su fin no es la lectura de textos impresos. La dramaturgia sería el conjunto de elementos que integra un espectáculo teatral, o el teatro entendido como la relación espacio-temporal que se da entre la escena y el público (Rubio 2001-2002: 51).

Desde sus orígenes, a través de su práctica, Yuyachkani se propuso recuperar la esencia colectiva del teatro y la apropiación de la práctica escénica para la invención de un teatro necesario, en diálogo permanente con la historia y la memoria del Perú. El teatro, para Yuyachkani, es una construcción cultural que nace de valores determinados de acuerdo con la comunidad donde se genera, respondiendo a relaciones sociales específicas y sin renunciar a la compleja relación entre lo real y la ficción.

La noción de grupo aparece como categoría, como motor fundamental del proceso de este nuevo teatro. Es la negación de la compañía, cuya organización vertical niega la participación del colectivo. El grupo es la recuperación del teatro como fenómeno colectivo: cambia el flujo autor-director-actor-público, y cuestiona la autoridad y el modo de producción que el teatro hegemónico planteaba.

EL GRUPO

El término teatro de grupo surgió para referirse a los grupos de teatro que asumieron la creación colectiva y el funcionamiento colectivo:

1 Eugen Berthold Friedrich Brecht (Augsburgo, Alemania 1898-Berlín 1956), poeta y dramaturgo, hombre de teatro y de grupo, renovador, creador del teatro épico o dialéctico, uno de los más influyentes dramaturgos del siglo XX. Fundó el grupo Berliner Ensemble.

2 Santiago García (Bogotá 1928-2020), actor, director y dramaturgo colombiano, pionero y primogénito de una dramaturgia de estilo propio, creador de personajes que aún son referentes en el mundo, investigador, pintor, gestor cultural, promotor de la identidad nacional y maestro de maestros para muchos profesionales de la actuación. Fallecido a los 91 años, dirigió la mayoría de las obras de La Candelaria, teatro que fundó en 1966 y en el que también actuó. Influyó en miles de casas teatrales de Colombia y Latinoamérica con sus teorías del arte dramático y con la búsqueda de lenguajes teatrales propios, y promovió el movimiento del Nuevo Teatro. En el 2012 la Unesco lo nombró embajador mundial del teatro.

3 Richard Schechner (Nueva Jersey, Estados Unidos, 1934), pionero de los estudios de representación, académico, director de teatro, investigador, crítico, editor y dramaturgo, profesor de la Escuela de Artes Tisch de la Universidad de Nueva York y editor de *TDR/The Drama Review*.

Yuyachkani en imágenes



1 *Allpa rayku* (1978). 2 *Los músicos ambulantes* (1983). 3 *Encuentro de Zorros* (1985). 4 *Contraelviento* (1989). 5 *Hasta Cuando Corazón* (1990). 6 *Santiago* (2000). 7 *Hecho en el Perú-Vitrinas para un museo de la memoria* (2001). 8 Augusto Casafranca, *Desmontaje de Adiós Ayacucho*. 9 Rebeca Ralli, *Hijo de perra* o *La Anunciación*. 10 *Sin título-Técnica mixta*. 11 *Discurso de promoción* (2017). 12 Personajes de las diferentes obras del repertorio de Yuyachkani a sus 50 años.



“ El grupo fue la célula madre en la que nos organizamos para gestar esa nueva teatralidad que reclamábamos a voz en cuello y que debía marchar acorde con los tiempos que se vivían, donde predominaba un sentimiento colectivo [...] [N]os atrevimos a reconocernos en nuestra particularidad y a inventar creativamente el teatro que nos hacía falta, sin vernos obligados a marchar al compás de las culturas hegemónicas (Miguel Rubio, en Guerrero 1990: 77).

En los años ochenta Yuyachkani estuvo entre los fundadores de la Muestra de Teatro Peruano, así como del Movimiento de Teatro Independiente Motín-Lima, en el que hubo más de cuarenta grupos organizados, cuyo territorio teatral era alternativo al de los elencos que se formaban y disgregaban una vez terminados el montaje y la temporada teatral. Si bien Yuyachkani no tenía modelos estéticos comunes con sus pares, sí había características predominantes que se compartían, como la autoformación, el entrenamiento corporal y vocal, el aprendizaje de danzas nacionales y de instrumentos musicales, y el trabajo en espacios abiertos. Un teatro basado en el trabajo de la actriz y del actor.

En mi tesis de maestría sustenté que, en el Perú, estos grupos aprendieron a enfrentar sus crisis de creación, a identificar sus carencias y sus limitaciones, y a sobreponerse a ellas con trabajo y mucho esfuerzo (Correa 2021). Quienes integraban los grupos fueron definiéndose en los procesos; algunos abandonaron el teatro de grupo para dedicarse a otras profesiones, mientras que otros fueron afirmándose y profesionalizándose como actores y actrices múltiples. Frente a la crisis de creación, se construían, en el proceso, nuevas técnicas que daban respuestas; y esa búsqueda se podía ver en las obras de creación colectiva que se presentaban en esos años. El proceso era intenso y con pérdida de integrantes, por la situación política, la crisis económica y el conflicto armado interno que enfrentó al Estado peruano y al grupo subversivo maoísta Sendero Luminoso de (1980-2000); pero quienes se quedaban se fortalecían con la experiencia.

Estos grupos crearon un nuevo modo de producción teatral, generado en base a la disciplina, el estudio en autoformación, la investigación permanente, la organización y la coincidencia con sus pares nacionales en encuentros, muestras, y talleres regionales y nacionales, que permitieron la irrupción de nuevas presencias, imágenes y personajes protagonistas de nuevas historias. Otros espacios, otro público, otras lenguas, otras costumbres, otras teatralidades en danzas enmascaradas, en fiestas populares, y una dramaturgia compleja capaz de contener toda esta diversidad. Yuyachkani buscaba, al lado de sus pares, una

estética que respondía a su ética y compromiso con el arte, la cultura y el país. Como bien dijo Hugo Salazar del Alcázar, “la ética es el mecanismo productor de identidad grupal. Es también lo que explica la persistencia y consolidación del movimiento. Sobre todo, en el inicio de algunos grupos como Yuyachkani”, y anunciaba —en 1990— que podría constituirse en un grupo “histórico” del movimiento, “[cuya] continuidad [al lado de otros grupos representativos de las diferentes regiones del país] y las mutaciones en sus procesos explicarían el propio proceso del movimiento” (1990: 17).⁴

LA CREACIÓN COLECTIVA

Cuando se escucha hablar de creación colectiva se piensa que es un texto literario creado en forma colectiva. En relación con la textualidad del teatro, el maestro Enrique Buenaventura nos dice que el texto del espectáculo se puede construir con o sin texto literario, escrito mediante improvisaciones del grupo creador:

“ El teatro es, per se, una creación colectiva y, por lo tanto, no he descubierto nada; y, en segundo lugar, eso no significa la eliminación del director, del autor, etc. Sino una valoración del actor, de quien, en último término depende el espectáculo (1981: 32).⁵

Considero que la definición de creación colectiva que da el maestro Santiago García, que se fundamenta en el hecho de que toda creación teatral es una obra artística de un grupo de personas, es la que más se aproxima a los procesos creativos de Yuyachkani, en los que existe un enfoque diferente de la producción teatral: la creación colectiva no como un método ni un sistema de creación, sino como “una actitud o disposición en el proceso de invención que tiene como condición —difícil, controvertida— el respeto del otro. Saber oír, entender y, lo más importante, encontrar en grupo las soluciones o los hallazgos, sin descartar que también podrían lograrse individualmente” (2006: 25).

Esta manera de crear fue una respuesta innovadora a la falta de obras literarias que tocaran los temas que Yuyachkani quería mostrar. La creación colectiva como un principio, como una actitud humanista, hizo suje-

4 Hugo Salazar del Alcázar (Lima 1955-1996), crítico e investigador del teatro peruano de las décadas de 1980 y 1990.

5 Enrique Buenaventura (1925-2003), fundador y director del Teatro de Experimentación de Cali. Destacado protagonista de la cultura colombiana del siglo XX. Dramaturgo reconocido mundialmente, director escénico, maestro, pintor, escritor y formador de actores y actrices. Creador del Método de Creación Colectiva.

tos a los actores y las actrices que intervenían en todo el proceso de creación de la obra de teatro; fue, por esto, una respuesta política del teatro de grupo de los años setenta, y continúa siéndolo en Yuyachkani hoy, 50 años después de su creación. Quienes integramos el grupo nos asumimos como actores y actrices creadores, que nos responsabilizamos por lo que hacemos y decidimos en el escenario.

NUEVOS PÚBLICOS Y ESPACIOS PARA LA ESCENA

Sin actores ni espectadores no existiría el teatro. Yuyachkani busca un trabajo colectivo entre actores/actrices, y entre ellos/ellas y los espectadores. Busca un juego de complementariedad en el cual el espectador atraviesa por un proceso de elaboración activa y aporta desde su experiencia social. Rubio da señales de este nuevo espectador y escribe sobre la relación dinámica del teatro de grupo con los nuevos públicos:

“[...] el espectador está presente desde cuando el grupo se lecciona la obra, los temas, las técnicas [...]; está presente desde el inicio mismo del proyecto, porque es a él hacia quien está dirigido el espectáculo, en donde participará como creador en la lectura que deberá hacer para completar con su imaginación lo que la convención escénica le propone” (Rubio 2001-2002: 22).

El teatro de Yuyachkani se dirige prioritariamente a un público interesado en la transformación social, que le plantea un teatro esencialmente de búsqueda y no de repetición, un teatro que le hable claramente, un teatro que le sea necesario para la vida.

LA CULTURA DE ACTRIZ Y DE ACTOR: EL CUERPO Y SUS TÉCNICAS

Eugenio Barba reconoce que la profesionalización actoral comienza con la asimilación de un bagaje técnico que cada actriz y actor personalizan. Señala, al respecto, que

“El conocimiento de los principios que gobiernan el bios escénico permite algo más: aprender a aprender. Esto es de enorme importancia para quienes eligen superar los límites de una técnica especializada o para los que se ven obligados a hacerlo. En realidad, aprender a aprender es esencial para todos. Es la condición para dominar el propio saber técnico, y no ser dominados por él” (1992: 26).⁶

6 Eugenio Barba (Brindisi, Italia, 1936), destacada personalidad del teatro contemporáneo, con numerosos reconocimientos, es uno de los forjadores del concepto *antropología teatral*. Ha ejercido su carrera profesional en Dinamarca, donde fundó el grupo Odin Teatret. Alumno

El nuevo público y los nuevos espacios —patios, plazas, atrios de iglesia, ventanas, techos de edificios, calles— le plantean al actor y la actriz de Yuyachkani una nueva preparación de su cuerpo y su voz, herramientas fundamentales de su creación.

Cuando hablamos de cultura de la actriz y del actor nos referimos al proceso constante, durante largas horas de estudio, de investigación de la teoría y la práctica, de entrenamiento físico, de trabajo con objetos, de aprendizaje de instrumentos musicales, poemas, textos y cantos tradicionales, y de aprendizaje de las ciencias sociales y políticas. Todo se convierte en parte de su acumulación sensible e información razonada.

Este proceso didáctico de investigación y formación será transformado, a través de la improvisación, en imágenes significativas, analogías, metáforas y acciones poéticas, para lo cual el mismo grupo inventa nuevas palabras, nuevos discursos, con el fin de llegar a producir cambios reales en la sensibilidad de los propios actores y actrices, y, más adelante, en sus espectadores. Esta cultura de actor y actriz conlleva una profesionalización forjada con disciplina, perseverancia y renuncia, que no ha pasado por títulos académicos ni por aulas universitarias, sino por la experiencia y el aprendizaje constante: “90% de sudor y 10% de inspiración”. El estudio práctico, para la vida y para el arte, tiene que ser concreto. Conocer la humildad y la ética del oficio.

A lo largo de los 50 años del grupo se gestaron varios términos que acompañaron este proceso: actor y actriz múltiples, actor y actriz integrales, actor y actriz creadores, actor y actriz testigos de nuestro tiempo, en búsqueda no de un público consumidor, sino de un espectador interlocutor. Esto llevó al grupo, desde los años noventa, a crear demostraciones de trabajo, desmontajes de sus obras teatrales y conferencias escénicas.

En julio del 2020, primer año de la pandemia, Yuyachkani estrenó, en el Gran Teatro Nacional de Lima, su proyecto de conferencias teatralizadas El teatro por dentro, compuesto por ocho desmontajes, demostraciones de trabajo y acciones escénicas. Este conjunto da cuenta de la cultura de grupo y de la cultura de actores y actrices que comparten la sistematización de gran parte de los procesos creativos del grupo durante sus 50 años de vida escénica: Desmontaje de Antígona, de Teresa Ralli;

y amigo de Jerzy Grotowski, está considerado, junto con Peter Brook, como uno de los últimos grandes maestros vivos del teatro occidental.

ACTOR/ACTRIZ TESTIGO DE NUESTRO TIEMPO

Rubio, hablando recientemente del grupo en un diálogo virtual con los historiadores Cecilia Méndez y Juan Carlos Estenssoro sobre la verdad y la ficción en la creación literaria y audiovisual en los imaginarios de la historia, en el contexto del bicentenario de la independencia del Perú, define con precisión cómo Yuyachkani entra al tema de la ficción y de la autoficción, y cómo también esa zona de autoficción interpela al grupo a partir del acompañamiento a las audiencias públicas de la Comisión de la Verdad, cuando los protagonistas verdaderos testimonian y no necesitan intermediarios:

“ Nosotros hablamos de una categoría del actor testigo de su tiempo, esa instancia de un actor que negocia documentos reales con documentos ficcionales y que crea sobre todo una circunstancia de convivencia con el espectador, que es lo que más se ha aceptado en los últimos años. Es decir, entender, más que el teatro, la teatralidad; buscar el convivio, buscar un vínculo con los espectadores donde todas y todos los que estamos en el espacio podemos coexistir y somos importantes” (Narra la independencia desde tu pueblo 2021: 12:13-12:50).

Podemos citar aquí a la instalación escénica Sin título-Técnica mixta, que toma el tema de la guerra de invasión con Chile y la guerra fratricida del conflicto armado interno en el Perú, y también Discurso de promoción, la última acción escénica creada por el grupo antes de la pandemia. Ambas tienen que ver con la historia. La primera trata sobre la permanencia de los abismos sociales, que se vivieron durante la guerra con Chile y que provocaron los años del conflicto armado interno: dos guerras, dos épocas, una de invasión y otra fratricida; la segunda, sobre la conmemoración de los 200 años de la independencia, en la cual la convención pasa por el discurso de la promoción que sale del colegio en el 2021: alumnas y alumnos cuestionan la ausencia de mujeres, de afroperuanos y de indígenas en el famoso cuadro Proclamación de la Independencia, de Juan Lepiani.⁷ La ruptura se da cuando una escolar ingresa al espacio y, luego de que plantea que a la mujer se la silencia, de que su cuerpo se toma como campo de batalla y botín de guerra, y se la saca de la historia, dice: “¡Este cuadro es insuficiente, este escenario es insuficiente, este espacio es insuficiente. ¡Deberíamos tener la posibilidad de contar nuestra historia de otras maneras!”.

7 El peruano Juan Lepiani pintó en Roma, en 1904, uno de los cuadros más reproducidos y vistos de la historia del arte peruano. Es un óleo sobre lienzo de grandes proporciones, en el que se recrea la proclamación de la independencia en la Plaza Mayor de Lima el 28 de julio de 1821.

Yuyachkani, más que una lealtad con la historia, busca ser leal con la convención —con ese momento de encuentro efímero con los espectadores— y compartir la necesidad de un nuevo discurso en el que se empiece a hablar de las ausencias, de los silencios, de los secretos y de los grandes datos históricos invisibilizados por la historia y el archivo hegemónicos. En Discurso de promoción se interviene el cuadro visualmente con imágenes de los y las ausentes. Por el traslado de actores y actrices, espectadores, instaladores y músicos, se toman los diferentes espacios de la sala. El espectador comparte un mismo lugar; los cuerpos negocian el espacio. Se acciona sobre la violencia contra la mujer, las esterilizaciones forzadas, la trata, los desaparecidos, el problema indígena, el tema de la educación, las cosmovisiones de los pueblos originarios. El escenario del convivio construye un discurso de imágenes y sensaciones que busca compartir la pregunta “¿qué le debe la República al pueblo peruano?”. Como dice Rubio,

“ [...] la obra termina con un carnaval que se anticipa al momento que estamos viviendo. Es un carnaval alusivo al grotesco que estamos viviendo con la señora que se autoproclama presidenta y que no quiere aceptar su derrota. Esa obra fue creada hace tres años y hay una construcción de una imagen que podría presentarse en este 28 de julio del 2021” (Narra la independencia desde tu pueblo 2021: 15:55-16:20).

Como una manera de tensionar la ficción con la realidad y provocar el interés de “ver para creer” que tiene el espectador, en ambas obras hay una convivencia con objetos reales, con objetos de memoria y con la documentación. El espectador puede ver, acercarse, mover, leer, mirar. Incluso los cuerpos de los actores y las actrices portan información escrita y fotográfica verdadera, en las polleras, en la manta, en el sombrero, en la cushma. Una memoria por clasificar. Una dramaturgia peruana en diálogo permanente con la problemática del país.

EL ARTE COMO ACTO DE SINGULARIDAD, VERDAD Y BELLEZA

La pandemia nos detuvo la manera presencial en marzo del 2020. Las artes escénicas cerraron sus salas teatrales y sus espacios alternativos como la Casa de Yuyachkani. En esta coyuntura de confinamiento obligatorio, de pobreza extrema, de hambruna, de errores de los gobernantes y, en suma, de un sistema neoliberal que se cae a pedazos, bastaron los primeros veinte días para que, a inicios de abril del 2020, recogiendo los aprendizajes y antecedentes de los grupos surgidos en la década de 1980, acompañados de más de noventa grupos jóve-

nes, creáramos una nueva organización. El Movimiento de Grupos de Teatro Independiente del Perú (MG TIP) surgió, así, con el impulso inicial de hacerle frente a la precaria situación de muchos trabajadores y trabajadoras de las artes escénicas, generada por la informalidad, la falta de derechos laborales y sociales, y la falta de políticas y normas que nos protejan.

Como está escrito en los principios del MG TIP

“Asumimos el teatro como una opción de vida que busca el rigor artístico y promueve permanentemente la investigación, el desarrollo integral del/la artista escénico/a creador/a en sus diversos roles, la formación constante con un entrenamiento riguroso y pedagogías diversas, la sistematización, transmisión e intercambio, la exploración de múltiples códigos y dramaturgias y el abordaje de públicos y espacios escénicos diversos. Estamos comprometidos con la tarea de llegar a público de todas las edades y culturas, en especial a los sectores con menor acceso a los circuitos de cultura y difusión teatral”. (Documento del Movimiento de Grupos de Teatro Independiente del Perú).

Somos el grupo de mayor edad del teatro peruano y, con el grupo La Candelaria de Colombia, los más longevos de América Latina. Tenemos un amplio recorrido en el trabajo de la memoria, con importantes aportes a los procesos artísticos, pedagógicos, sociales y orga-

nizativos que configuran parte fundamental de nuestra historia y, al mismo tiempo, mantienen su continuidad, desarrollo y vigencia. Nuestro trabajo con jóvenes aliadas y aliados es indispensable.

El 19 de julio celebramos los 50 años del grupo en la puerta de la casa, que hemos convertido en terraza cultural. Ahí llegan vecinos y vecinas del barrio, amigos y amigas, espectadores con doble mascarilla; y a través de las redes sociales llegamos a un amplio público. Estamos tomando las plazas, las calles, los parques, el espacio público como territorios para los nuevos ritos, de conmemoración, de intercambio, arte y cultura:

“Intervenimos el espacio público, ya no pensado como hacer teatro de la sala en la calle, sino más bien tomando en cuenta la memoria que guarda el espacio, la dramaturgia misma de la ciudad, y cómo en esa dramaturgia que está escrita en la ciudad nosotros intervenimos y generamos espacios de re significación” (Narra la independencia desde tu pueblo 2021: 1:03-1:09).

Comparto, para terminar, una definición de la medicina tradicional china que plantea que la longevidad no es querer vivir más años, sino vivir plenamente tu edad. Somos longevos que asumimos el arte como algo original, como un encuentro radical con la imaginación. 

BIBLIOGRAFÍA

BARBA, Eugenio (1992). *La canoa de papel*. Ciudad de México: Gaceta.

BUENAVENTURA, Enrique (1981). *Conversaciones con Enrique Buenaventura Documento de Teatro I*. Lima: Grupo Cultural Yuyachkani.

CORREA, Ana (2021). “La XIII Muestra Nacional de Teatro Peruano (Andahuaylas, 1988) y la creación de una voz y cuerpo público”. Tesis de maestría en Antropología Visual, Pontificia Universidad Católica del Perú.

EL TIEMPO (2016). *Santiago García y La Candelaria: 50 años de teatro*. Archivo de video, Youtube. <https://bit.ly/38f9Mlc>

GARCÍA, Santiago (2006). *Teoría y práctica del teatro*, volumen 3. Bogotá: La Candelaria.

GUERRERO, Eduardo (1990). Yuyachkani: un ejemplo de compromiso y de rigor estético. Entrevista con Miguel Rubio. En: *Notas sobre el Itinerario y aportes del Teatro Popular en Latinoamérica y Perú desde los años 1970-1988*.

NARRA LA INDEPENDENCIA DESDE TU PUEBLO (2021). *La independencia en debate: la verdad por la ficción*, programa 1, 15 de julio. Archivo de video, Youtube. <https://bit.ly/2UMvShZ>

RUBIO, Miguel (2001-2002). *Notas sobre teatro*. Lima-Minnesota: Yuyachkani.

SALAZAR DEL ALCÁZAR, Hugo (1990). *Notas sobre el Primer Taller Nacional de Formación Teatral-Dramaturgia*. Lima: Yuyachkani.

SCHECHNER, Richard (2012). *Estudios de la representación Una introducción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

La república agrietada. Ensayos para enfrentar la peste

Carmen Mc Evoy. Lima, Planeta, 2021. 523 pp.



Estando próximos al bicentenario de la independencia del Perú, advertimos que la sociedad está agobiada por el temor, por las polarizaciones y extravíos que cada cierto tiempo azotan las tierras peruanas; pero que mantiene también un horizonte común, que busca un sentido en medio de este desconcerto y clama por esperanzas. El libro *La república agrietada* nos ofrece una ruta para la comprensión y la esperanza.

Conocí en persona a la autora del libro, Carmen McEvoy, durante un congreso internacional sobre la obra de Manuel González Prada, hace poco más de una década, en una pequeña universidad norteamericana ubicada en Baltimore, que nos ofrecía un lujoso hotel para los ponentes, mientras que los debates se llevaban a cabo en salones modestos que la alegría latinoamericana encendía. Ya había leído sus libros sobre la utopía republicana y sus investigaciones sobre Manuel Pardo, el primer presidente civil, cuya valoración en la historia política peruana se ha transformado debido a la agudeza y lucidez de McEvoy para convertirlo en un contemporáneo que nos interpela.

Por otra parte, también había leído con gran provecho un artículo suyo sobre Abraham Valdelomar, escrito desde las variables del escándalo y la nostalgia, una llave maestra para ingresar al complejo mundo de la sociabilidad y la sensibilidad de las culturas limeñas a inicios del siglo XX. Volviendo al congreso, ella debatió con energía y sin amilanarse un ápice con un mandarín de la izquierda peruana sobre el republicanismo radical de González Prada. Ahí constaté que estaba ante una intelectual que iba a contracorriente de nuestra tradicional y masculina

ciudad letrada, alguien dispuesto a pensar de otra manera la política y la cultura decimonónicas en el Perú.

Poco después presenté su libro *Soldados de la República. Guerra, correspondencia y memoria en el Perú (1830-1844)*, escrito al limón con José Luis Rénique, el historiador radical de risa estentórea. Este libro es una historia de los avatares privados y públicos de los principales actores de la república peruana, una indagación en los vericuetos de la cultura revolucionaria y de los caudillos, y un viaje por las formas retóricas del epistolario decimonónico. McEvoy demostró, con la ubicación, transcripción y edición de las cartas del mariscal Domingo Nieto, que ella podía ser también celosa guardiana de nuestra memoria histórica y sus soportes materiales, dispersados en tantos archivos del mundo por la negligencia y la incuria de nuestras autoridades. Un pedazo de papel escrito a mano hace más de 150 años puede contener una visión del mundo que nos ilumina hoy.

Cinco años después nuestros caminos volvieron a cruzarse. Gracias al entusiasmo de nuestra común amiga Susana Reisz, participamos en un proyecto de celebración del bicentenario que se denominaba Aula Itinerante, organizado por la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú en Cusco, Ayacucho y Arequipa. Para ello estuvimos en agotadoras pero fecundas jornadas de trabajo con docentes del lugar. Hasta hoy esa ha sido una de las experiencias más ricas de mi propia vida de académico. Recuerdo que desde el desayuno comenzábamos a hablar y discutir sobre la independencia y la prensa republicana,

mientras disfrutábamos de chaplas andinas. McEvoy era incansable y mantenía un buen humor a prueba de balas ante las dificultades absurdas que nos creaba la burocracia del Estado y su accionar formalista e insensato. He de añadir que el proyecto, como ya sospecharán ustedes, se desarrollaba en coordinación con el Ministerio de Cultura.

Un par de veces estuve en sus tertulias de su departamento en La Punta, con una vista maravillosa al mar, donde discutían y conversaban varones y mujeres de diferentes ideologías, pero todos comprometidos con la cultura y la historia del Perú. La palabra era la protagonista, pero detrás de la agudeza verbal, la paradoja, la ironía y otros recursos del (teatro) intelectual, se sentía el amor por el bien común y por la república inconclusa con promesas frustradas. Sí, qué duda cabe, pero todavía conteniendo posibilidades inexploradas que requieren de nuestras propias acciones para cristalizarse. Imposible no recordar las tertulias de Juana Manuela Gorriti en 1876, que reunían a literatos, políticos, pintores, músicos, que no solo hablaban, sino que también actuaban en pro de su patria, sin saber que el desastre se avecinaba.

En estos últimos años McEvoy ha ganado protagonismo en el espacio público y participa en varios proyectos conjuntos por el bicentenario, que para los decimonónicos es una fecha crucial. Contra vientos siniestros y mareas de desánimo, ella mantiene una actividad frenética, fundada en la confianza, en el otro y en la creatividad conjunta. Muchas veces he sido testigo de ello, por eso sé que no exagero. Adicionalmente, desde hace unos meses conversamos jueves y domingos muy temprano por el WhatsApp sobre las crisis que el país nos prodiga, los libros que estamos escribiendo, los obstáculos y locuras de la burocracia del Estado peruano. Son diálogos de antes del desayuno que han ido fortaleciendo nuestra amistad.

La pregunta matriz que nos desasosiega es cómo conmemorar una fecha tan significativa para la república en medio de la peste, la muerte y el colapso del sistema político. Creo

que el libro *La república agrietada* constituye una hermosa respuesta a esta pregunta. Sin duda, es un punto de quiebre en la carrera intelectual de McEvoy, por varias razones: no es un trabajo académico sino un libro de ensayos para el gran público; y su experiencia de columnista en *El Comercio* ha ido afilando su pluma, que ya ahora es experta en transmitir cosas complejas sin perder profundidad, mediante un lenguaje accesible.

La república agrietada está formado por un conjunto de textos, algunos de los cuales exploran con audacia la propia subjetividad de la autora, los gustos musicales, los afectos familiares, los entrañables lugares de la memoria personal, pero lejos de una mera narrativa del yo o de un autodocumento personal; se trata, más bien, de caminar con la autora las sendas de la racionalidad práctica, la sentimentalidad, la empatía, el descubrimiento conceptual, pues ellos son universales y terminan involucrando la especificidad del propio lector. La autora coloca este conjunto de textos en la misma senda de Michel de Montaigne, el fundador del ensayo moderno, este género híbrido que celebra la incertidumbre, la intertextualidad y la humanidad.

Actualmente, refugiados en nuestras propias casas, arrojados a un insólito tiempo propio, los que amamos la historia y la literatura nos sentimos a veces inútiles. Sin embargo, ese desasosiego invita al impulso agónico del ensayo para sembrar aporías, reflexionar desde la cultura y cuestionar el camino trazado por la utilidad y la necesidad. Este libro está organizado en varias secciones y cada ensayo tiene un título que invita a la lectura, como *el viaje imperdonable* o *escribir para sobrevivir* o uno más apelativo que emplea la letra de una salsa popular, *Oye, te hablo desde la prisión*. McEvoy conjuga la cultura canónica de las élites con las voces de la sabiduría popular, puede dialogar con Martha Nussbaum, disfrutar de Héctor Lavoe o del genial Leonard Cohen. La escritura es ágil, generosa en descripciones, sobre todo la naturaleza. A veces incluye pequeñas narraciones que van modelando una notable danza entre la microhistoria y la historia de las

ideas, entre el acontecimiento y el proceso. Algunos de sus textos guardan resonancias de otros que sus lectores ya conocemos, pero que han sido sometidos a un impecable trabajo de reescritura en pos de alcanzar nuevos lectores. Quizás hay un marco general para la escritura de estos textos, la pandemia y la fragilidad institucional de nuestra república. Estamos ante una escritura asediada por la muerte y el mal, pero que logra, en estas circunstancias tan difíciles, entregar ilusión y alegría al lector. Existe una discreta sabiduría, una razón práctica anglosajona combinada con una intensa emotividad latina en todo lo que escribe McEvoy, ya sea *El carnaval de La Punta*, *La fantástica aventura de Yma Sumac*, *El huarango*, *Francisco Bilbao* o *El suicidio de las repúblicas*.

La escritora acuña frases que son imágenes densas de nuestra experiencia como peruanos: “la república cocodrilo”, “la corrupción de todas las sangres”, “la fragilidad del bien común” o “la guerra como cultura política”. No se crea que solo hay diagnóstico y crítica; ella también confía y celebra los actos anónimos de millones de peruanos que permiten que el país siga adelante a pesar del inmenso daño que sistemáticamente se les causa, como ella misma escribe.

El título del libro es ejemplo de esta capacidad de síntesis en una sola imagen: *La república agrietada*. Inmediatamente nos sentimos todos convocados e interpelados. Como ella explica, se trata de convertir la fisura en algo que no se oculta, sino que se exhibe, pues es allí en esa fractura política o en esa prolongada división social donde

yace la fuerza para recomenzar, para volver a soñar con un horizonte común. Desde esta perspectiva, una grieta no separa, sino que articula, mediante un hálito de luz. Así, con esta imagen rectora, el lector inicia un diálogo, una escucha, una apertura multisensorial con imágenes y música, literalmente, a las dificultades que nos obligan. Este libro conjuga subjetividad, empatía y memoria; es un gran viaje intelectual con un mapa personalísimo de lugares, imágenes, sonidos e ideas del mundo. Una obra plural, dinámica, profunda.

La lucidez emotiva de McEvoy se enfrenta sin alardes contra la peste; y con la sonrisa de la sabiduría, aleja la catástrofe. Estos ensayos nos recuerdan que el Perú es una república agrietada, pero que en sus propias fisuras encuentra la potencia de la esperanza. La autora reconfigura tradiciones, explora con audacia la historia, traza asociaciones libres y multiplica los sentidos culturales desde dos espacios entrañables y excéntricos: La Punta y Sewanee, su montaña roja del norte. En tiempos de plagas, estamos ante un libro que celebra la eternidad de los momentos y la vida humana con una luminosa intensidad.

Marcel Velázquez Castro

Doctor en Literatura Latinoamericana por la Universidad Andina Simón Bolívar. Bachiller en Derecho y diplomado en Estudios de Género por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Licenciado y magíster en Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Enseña en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de La UNMSM, así como en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

aún peor, al contribuir a las brechas sociales traiciona la promesa liberal y republicana de ser la herramienta principal para quebrar las desigualdades heredadas.

En el ensayo “¿Hay identidad nacional en el Perú?” el autor sostiene que constatar la existencia de una nación, aun reconociendo que no es motivo de jolgorio —porque la construcción de una nación ha sido siempre, sobre todo, la destrucción de muchas otras—, no condiciona que se ponga en valor la fuerza del mito de la identidad nacional.

Vergara señala que lo que existe es la idea compartida de formar parte de algo que se llama *nación peruana*, y asume que en el Perú la construcción de esta identidad es sumamente compleja. La identificación nacional y la nación no solo se aprenden, sino que se viven. Una nación no es solo el resultado de una idea o de la educación, sino también de los lazos de pertenencia que unen a grupos de seres humanos. En la práctica cotidiana, a todo nivel, de las instituciones estatales se va edificando la idea de lo nacional.

El ensayo identifica rasgos de identidad nacional como el hecho de que, por ejemplo, en las serranías del Cusco las personas expresaran su rechazo a la intromisión de Hugo Chávez en la política nacional, considerándola como un factor ajeno y extraño a la discusión nacional. Luego señala otros aspectos que configurarían el alma nacional,

como las migraciones multitudinarias y las elecciones —de todo tipo: de presidenciales a locales— que delinean lealtades afectivas a partir de determinadas prácticas políticas.

Con la expansión del Estado y sus instituciones, la población también fue reconociendo que formaba parte de la nación en la que se sostenía tal Estado. Las paradas y reclutamientos militares han hecho lo suyo, los medios de comunicación han aportado también. La expansión de la educación ha sido la gran herramienta de instrucción nacional. Cada escuela llegó a ciudades y pueblos con un escudo y una bandera, y un profesor con un libro bajo el brazo presto a exaltar a los héroes nacionales.

Para Vergara no es tan importante la anhelada identidad nacional, por cuanto no garantiza que, como producto de ella, nos convirtamos en seres humanos más libres, solidarios y justos, o seamos una comunidad más democrática. Dado que nuestros problemas principales son la arbitrariedad, la ausencia de justicia, la indolencia ante la pobreza, lo que se requiere sobre todo es forjar una República más democrática y no una comunidad más nacional.

Huber Santisteban Matto

Magíster y licenciado por la Universidad Peruana Cayetano Heredia, docente de pre y posgrado en universidades peruanas, y consultor del Ministerio de Educación.

Normas para autores y autoras

La revista de educación y cultura *Tarea* es una publicación de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas que tiene como objeto primordial contribuir a la construcción de una opinión crítica sobre las políticas educativas, así como a la difusión de propuestas alternativas de política, orientadas a promover calidad y equidad en el servicio educativo. También busca difundir propuestas pedagógicas innovadoras, realizadas en el país o en el extranjero, con cierto nivel de sistematización, que inspiren cambios en la práctica y la teoría de la educación.

Cada número de la revista se edita tanto en versión impresa como en versión electrónica. Tiene una periodicidad cuatrimestral. El Consejo Editorial de la revista está conformado por una directora y tres miembros, quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Política editorial

Los artículos se recibirán en un formato electrónico editable; deben ser originales, no haber sido publicados ni estar siendo considerados en otra revista para su publicación. Las personas que escriben para la revista *Tarea* son responsables de las afirmaciones sostenidas en sus artículos.

La extensión máxima de un artículo es de 3125 palabras (seis páginas), y la mínima, de 1808 palabras (cuatro páginas). Los originales deben ser enviados en formato Word, tamaño A-4, márgenes de 2,5 cm, Times New Roman, 12 puntos, y con cada una de las páginas numeradas. Se aceptan artículos en castellano y lenguas originarias del Perú.

Los artículos deben ajustarse a la siguiente estructura:

Título: directo, conciso, pero informativo.

Autoría: a renglón seguido, centrado, se debe indicar el nombre y los apellidos de la persona o personas autoras. En la línea siguiente, membresía institucional, dirección postal y correo electrónico, y una breve hoja de vida —de no más de sesenta palabras— de cada persona a la que corresponde la autoría.

Resumen: del contenido del artículo, que debe tener una extensión de no más de sesenta palabras.

Palabras clave: el resumen debe ir seguido de un máximo de cinco palabras clave.

Texto: debe estar claramente organizado, con jerarquización de subtítulos primarios y secundarios. Debe procurar el uso de lenguaje inclusivo. Para la escritura de los números y símbolos deben seguirse las normas del Sistema Internacional de Unidades de Medida, que fue adoptado por el Perú desde 1982 (por ejemplo, el separador decimal es la coma).

Referencias bibliográficas: las referencias en el texto deben ajustarse a las normas establecidas por la American Psychological Association (APA); deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual provienen.

A continuación, ejemplos de citas bibliográficas:

Libros

ROCHABRÚN, Guillermo (2007). *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP.

TÁVARA OROZCO, Luis (editor) (2011). *Factores relacionados con el embarazo y la maternidad en menores de 15 años en América Latina y el Caribe*. Lima: FLASOG y PROMSEX.

UNESCO (2014). *Informe sobre el cumplimiento de la EPT para América Latina y el Caribe*. París: Unesco.

Colección

MANNARELLI, María Emma (2013). *Educación femenina, 1898. En Las mujeres y sus propuestas educativas 1870-1930*. Lima: Derrama Magisterial – Colección Pensamiento Educativo Peruano.

Artículos de revistas

IBÁÑEZ, A. (2010). El profetismo utópico de “la civilización de la pobreza”. *Xipe Totek*. Revista trimestral del Departamento de Filosofía y Humanidades de Gnosis – Instituto Cultural Quetzalcóatl, volumen 19, número 73, pp. 22-39. Guadalajara.

SIME, Luis (2011). Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medioambiente y salud. *Revista de Educação*, número 2, pp. 213-222.

Notas: las notas se presentarán numeradas y a pie de página.

Tablas: deben ser anteceditas por una numeración correlativa en sistema arábico y un título que indique su contenido. Asimismo, deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Figuras: deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Fotos: deben ser remitidas en archivos independientes con una resolución mínima de 2048 x 3072 píxeles. Dentro del texto se indicará [entre corchetes] la ubicación que se recomienda.

Abreviaturas: solo deberán utilizarse las universalmente aceptadas. Solo se describirán completamente la primera vez que sean citadas, seguidas de la abreviatura entre paréntesis.

También se considerarán propuestas de reseñas de libros: las notas para esta sección son comentarios de publicaciones. Deben tener 900 palabras (dos páginas) y no presentar resumen, palabras claves, ni subtítulos.

Responsabilidad de autoría: los trabajos se remitirán acompañados de un formato de autorización de publicación, en el que se concederá al Consejo Editorial el permiso de publicar el artículo previa evaluación de este. El documento deberá ser firmado por todas las personas autoras del artículo.

Declararán la originalidad del artículo y que en él se respeten los derechos de propiedad intelectual de terceros.

La Dirección de la revista acusará recibo a las personas autoras de los artículos, y posteriormente informará su aceptación o rechazo, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia y cumplimiento de las normas de publicación de la revista.

El Consejo Editorial estudiará el artículo con vista a su publicación, para comprobar si se adecúa a la cobertura de la revista.

Responsabilidades editoriales

El Consejo Editorial orienta la línea política de la revista, actúa como responsable de la temática y línea editorial, apoya el control de calidad del contenido de cada número. Define y revisa las políticas editoriales.

La Dirección de la revista es la responsable de los procesos que siguen los trabajos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad. Es responsable de conversar con las personas invitadas como articulistas y transmitirles las inquietudes e interés sobre los aspectos que deberían incluir los artículos, así como su propósito. La Dirección debe revisar los artículos y proponer —a las personas a las que corresponde la autoría— las aclaraciones, cambios e incluso los recortes que considere necesarios. Además, debe garantizar que los artículos que se publiquen no sean contrarios a la línea editorial de la revista. Una vez que se cuente con la versión final de los artículos, la Dirección de la revista indicará que se haga una impresión de los archivos que se le entregarán —junto a las versiones digitales correspondientes— a la persona contratada para realizar la corrección de estilo.

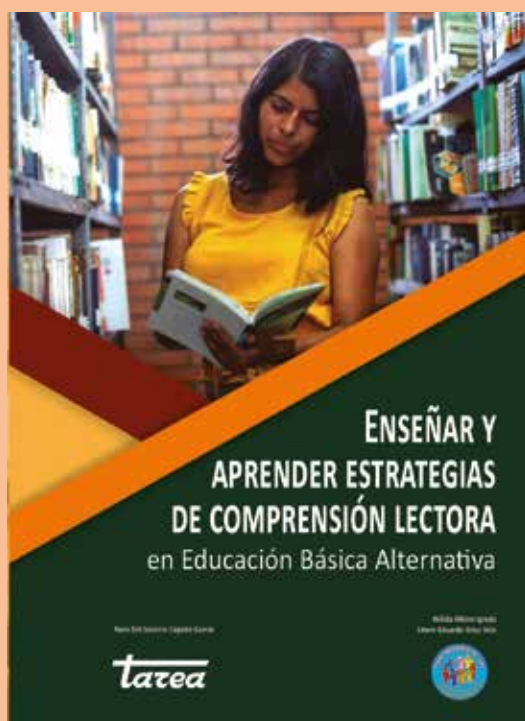
Luego de la publicación de un número de la revista, se difundirá y distribuirá entre las personas que colaboraron, los suscriptores y entidades con las que se tienen acuerdos de intercambio.

Declaración de privacidad

Los datos personales recogidos serán incorporados al directorio de *Tarea* y se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista, por lo que no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Tema del próximo número: Educación virtual

ÚLTIMAS PUBLICACIONES



tarea