

# LA PROMESA DEL REINO DE LA LIBERTAD: MARGINALIDAD Y PROPUESTA DECOLONIAL PARA LA EDUCACIÓN PERUANA POSTBICENTENARIO

THE PROMISE OF THE KINGDOM OF FREEDOM:  
MARGINALITY AND DECOLONIAL PROPOSAL FOR  
POST-BICENTENNIAL PERUVIAN EDUCATION

Recebido em: 5 de janeiro de 2025  
Aprovado em: 12 de março de 2025  
Sistema de Avaliação: Double Blind Review  
RCO | a. 17 | v. 1 | p. 6-24 | jan./jun. 2025  
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4107>

**Erik Lionel Felix Asencio** *erik.felix.asencio@alumnos.uta.cl*

Magíster en Docencia Universitaria e Investigación, Universidad San Martín de Porres (Lima/Perú).  
Doctorando en Historia, Universidad de Tarapacá, Sede Arica (Arica/Chile).

**Adriana María Trujillo Cacho** *adrianatrujillo2998@gmail.com*

Magíster en Docencia Universitaria e Investigación, Universidad Católica de Trujillo (Trujillo/Perú).  
Docente de Historia, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima/Perú).

**Walter Oswaldo Casas Garcia** *wcasasg@hotmail.com*

Magíster en Educación en la mención de Dificultades de aprendizaje, Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima/Perú).  
Docente de la Segunda Especialidad en Gestión y Liderazgo Pedagógico, Universidad San Ignacio de Loyola (Lima/Perú).

**Alexander Lolo Paco Robles** *apaco@une.edu.pe*

Magíster en Educación en gestión Educacional, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima/Perú).  
Docente de Alfabetización Y Programación Curricular En EBA, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima/Perú).

## RESUMEN

La lucha por la independencia hispanoamericana fue también una guerra de promesas y propagandas para la plebe entre realistas y separatistas, liberales y conservadores. Entre las principales promesas se encontraban cuestiones como justicia e igualdad que debía partir de la generación de una *conciencia propia* para América. Esta conciencia propia tenía que desarrollarse, entre otros factores y gestiones políticas, mediante una educación universal que incluya a los sectores populares dentro del proyecto republicano. No obstante, con el transcurrir del tiempo el discurso de igualdad y justicia social se ha mantenido al igual que el problema de educación universal que prometía *libertar* al hombre de su ignorancia y de su estado de opresión y semiesclavitud. Bajo este marco, conmemorando el bicentenario de la independencia, lo que se puede evidenciar en el contexto educativo es una falta de compromiso político por acortar las brechas socio-económicas y un desentendimiento por la actualización pedagógica con sentido popular. El artículo se inserta en ese sentido en la revisión histórica de la educación peruana con el objeto de resolver cuestiones como ¿qué tan democrática y universal se ha constituido doscientos años después de su independencia? ¿se erigió verdaderamente una educación propia para la nación?. El visibilizar estos cuestionamientos aun no resueltos invita a cuestionar la política estatal y proponer nuevos paradigmas educativos como el *giro decolonial* que reorienten la educación hacia el pluriverso como resistencia a la marginalidad histórica-educativa del sector popular.

**Palabras clave:** Educación. Decolonialidad. Marginalidad educativa. Historia de la educación.

## RESUMO

A luta pela independência da América Hispano-Americana também foi uma guerra de promessas e propaganda para o povo comum, entre monarquistas e separatistas, liberais e conservadores. Entre as principais promessas estavam questões como justiça e igualdade, que deveriam ser baseadas na geração de uma consciência única para a América. Essa autoconsciência deveria ser desenvolvida, entre outros fatores e esforços políticos, por meio de uma educação universal que incluísse os setores populares dentro do projeto republicano. Entretanto, ao longo do tempo, o discurso da igualdade e da justiça social permaneceu, assim como o problema da educação universal, que prometia libertar o homem de sua ignorância e de seu estado de opressão e semiesclavidão. Neste contexto, comemorando o bicentenário da independência, o que se observa no contexto educacional é uma ausência de compromisso político com a redução das desigualdades socioeconômicas e um desinteresse pela atualização pedagógica com enfoque popular. O artigo se insere nesse sentido na revisão histórica da educação peruana com o objetivo de responder a perguntas como: quão democrática e universal ela foi duzentos anos após sua independência? Foi realmente estabelecida uma educação adequada para a nação? Tornar visíveis essas questões não resolvidas nos convida a questionar a política estatal e propor novos paradigmas educacionais, como a mudança decolonial, que reorientam a educação para o pluriverso como resistência à marginalização histórica e educacional do setor popular.

**Palavras-chave:** Educação, Decolonialidade, Marginalidade educacional, História da educação.

## 1 INTRODUCCIÓN

La lucha por la fundación republicana trajo consigo innumerables promesas para la población indígena, afro y mestiza; principalmente para los primeros en mención que para los años próximos a la guerra independentista, fines de 1700 e inicios de 1800, representaban alrededor del 60% mientras que el sector afro llegaba al 4% y la población mestiza al 21% (Gootenberg, 1995). Claramente este sector jugaría un papel importante en la independencia no solo del Perú, sino a nivel latinoamericano, su formación en guerrillas y montoneras y su contribución en recursos económicos, alimenticios y de trabajo hacía que esta mayoría poblacional sea receptora de promesas y propuestas por parte del sector político criollo separatista y de las fuerzas realistas en una campaña de propagandas con el objeto de sumar hombres y recursos a sus filas (Morán, 2017).

Entre las promesas de los líderes militares e intelectuales criollos independentistas giraba, además de la idea de igualdad y justicia, la promesa de libertad de la plebe a través de la educación. Monteagudo fue uno de los principales gestores de este pensamiento manifestando que, “el gobierno debe impulsar la ilustración. Es deber del gobierno educar a los indígenas y librarlos de la superstición” (Rodríguez, 2011, p. 68). El tucumano, al igual que otros liberales importantes como Sánchez Carrión se mostraba en contra de la *ignorancia* del hombre americano entendiendo que era este el principal factor que imposibilitaba el desarrollo del juicio crítico y abría paso a la subordinación definitiva de América al pensamiento y modo de vida cultural europeo (Felix, 2024).

Es preciso mencionar que cuando se hablaba en estos tiempos de la ignorancia de la población, esta hacía referencia principalmente al factor analfabetismo, motivo por el que se impulsó el crecimiento de instituciones que favorezcan el desarrollo de las primeras letras en el Perú y el fortalecimiento intelectual. Para este fin se estableció la Escuela Normal de Varones (julio de 1822)<sup>1</sup>, la Biblioteca Nacional del Perú (agosto de 1821), creación de colegios primarios y universidades como la Universidad Nacional de Trujillo (mayo de 1824 – aunque inicia sus funciones en 1831). Estas instituciones instructivas, al igual que otras tantas, como la posterior fundación de la Escuela Normal Femenina, sentaron las bases que en teoría *liberaría* al hombre de la subordinación y semiesclavitud mediante la educación, que a su vez, modernizaría el estado dejando de depender plenamente de Europa (Rojas, 2021).

Con la instalación de estas instituciones académicas y otras que se irán formando después de la batalla de Ayacucho se puede notar la intención de universalizar la educación para constituir una América independiente en todo sentido. En este contexto decía Monteagudo: “el mejor modo de ser liberal [...]”

<sup>1</sup> Primer establecimiento de una institución formadora de docentes.

es promover la ilustración necesaria para la República” (Porras, 1969, p. 195). De igual manera, Sánchez Carrión mencionaba que “la libertad es mi ídolo y lo es del pueblo” (Porras, 1969, p. 199), con estas palabras el huamachuquino hacía alusión a una República plenamente democrática donde se elimine el autoritarismo y se asiente la equidad universal, de este modo – decía Sánchez – “un país independiente por el simple hecho de serlo, no es todavía para sus moradores una patria. Patria es una asociación de individuos formada bajo de leyes justas” (Porras, 1969, p. 200).

No obstante, es importante considerar que para la época el principal factor de igualdad y medio de reivindicación, principalmente para el sector indígena, tenía que ver con recuperar sus tierras arrebatadas con la llegada hispana. Por su parte, para el sector afro la libertad significaba sacudirse definitivamente de la esclavitud. En ese sentido la educación pasó a ser factor secundario para estos sectores al no ser su eje central de la lucha independentista. La idea del progreso a través de la *educación universal* en contraparte para los ilustrados significaba un pilar fundamental para la independencia definitiva. Desde luego este ideario no fue propio de los liberales americanos sino que la adoptaron principalmente de la ilustración francesa después de la revolución que colocaba a la educación como un derecho vital del hombre llegando a esta parte del mundo como un ejemplo a seguir (Alfaro, 2023). Sin embargo, el caos y despreocupación política, económica y social en los doscientos años van a impedir un desarrollo continuo y coherente<sup>2</sup> de la educación peruana dentro de una sociedad fragmentada socioracialmente, con distintas necesidades y aspiraciones sociales que no intentaron descifrarse por lo menos hasta mediados del siglo XX y que luego, a pesar de algunos intentos de aterrización educativa al contexto peruano con el surgimiento de la filosofía crítica-marxista no llegaron a concretarse (Felix, 2024).

En este punto es importante mencionar que el brinco de 200 años de historia ha hecho que indudablemente el pensar del sector popular-marginado cambie sustancialmente tomando en la actualidad a la educación como uno de los principales medios para el desarrollo y la igualdad social, algo que se refleja constantemente en los diversos sondeos y encuestas como el desarrollado por la Encuesta Nacional de Percepción de Desigualdades (ENADES) (Oxfam Perú, 2022) en el que las sociedades periféricas ven a la educación como un medio para escapar de su marginalidad principalmente económica.

Con este preámbulo surgen preguntas claves de reflexión dentro de la conmemoración del bicentenario: ¿Qué tanto se desarrolló la educación peruana después de doscientos años de

---

<sup>2</sup> En líneas generales, la educación peruana no ha sido manejada coherentemente de acuerdo a su contexto, por el contrario, siempre se ha impuesto modelos administrativos y pedagógicos extranjeros que no han cumplido las expectativas de homologar una educación de calidad y localizada (Felix, 2021).

independencia?, ¿Se aparto finalmente de la dependencia europea económica y científica<sup>3</sup> como buscaban los intelectuales de la fundación republicana?<sup>4</sup>, ¿Se puede decir que el peruano se *liberó* de la opresión económica-social doscientos años después de esta promesa republicana a través de la educación o, en contraparte, este derecho se mantiene rezagado del interés político?

Las preguntas no solo buscan describir el contexto histórico y educacional peruano sino también, al observar las flaquezas del sistema educativo, proponer alternativas para mejorar y redireccionar la educación postbicentenario hacia el integracionismo con base filosófica decolonial. Para esto se ha analizado justamente el contexto mediante esta óptica crítica que toma al aspecto histórico como una confirmación del dominio occidental-moderno que se ha mantenido desde la época de la conquista americana de distintas maneras (desde lo militar hasta lo filosófico-psicológico) (Dussel, 1994). Al respecto Montoya (2021) habla de la modernidad euro-norte-América-centrista como un desplazamiento de centro moderno a Norteamérica con los mismos propósitos de una imposición cultural, científica y epistémica sobre el *Sur*, imposibilitando en este caso la construcción de una educación verdaderamente libertaria y autónoma para los países, donde la enseñanza reivindique lo propio y se visibilicen los actores locales<sup>5</sup> (Felix, 2023) construyendo una nueva memoria histórica y pedagógica que siente las bases para la equidad social, involucrando e invitando a las poblaciones periféricas a disertar sus problemas, necesidades, opiniones y percepciones sobre lo que pretenden con y para el Estado.

En resumen, la investigación recoge los lineamientos de la fundación republicana en relación a la educación y reflexiona sobre los avances logrados doscientos años después. Su fin no es solo describir la actual situación educativa postpandemia, sino también, proponer a la decolonialidad como un enfoque filosófico de reivindicación a los sectores populares considerando como refiere Turra (2017) que la región latinoamericana se enfrenta al problema hegemónico y colonialista de la que hay que salir desde todos sus campos, siendo uno de los principales el educativo. En lo pedagógico, se habla de una pedagogía decolonial que complementa al enfoque constructivista implementado en el Perú, la misma que presenta aún líneas por reforzar para visibilizar a las poblaciones marginadas histórica, cultural y socialmente.

---

<sup>3</sup> Aunque claramente no se hacía referencia a la *epistemología del poder*, los liberales radicales entendían que se debían refundar el conocimiento hacia una reconceptualización y valoración americana (Felix et al., 2024).

<sup>4</sup> La corriente moderna eurocéntrica y, ahora, Norteamérica-céntrica implica una imposición científica, educativa, cultural, etc. sostenida por el modelo económico capitalista.

<sup>5</sup> Si se revisa el texto escolar Santillana (2016) se puede dar cuenta de la marginalidad histórica en el área de las ciencias sociales a las luchas populares que verdaderamente expresan el sentir del país. Personajes como San Martín o Bolívar cuentan con un apartado textual significativo mientras que el ideario indígena-popular queda relegado.

## **2 LOS ROSTROS DE LA MARGINALIDAD: CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCATIVO DEL INDIO, AFRO Y MESTIZO.**

El problema del indio, afro y mestizo en el Perú históricamente tiene que ver con el concepto de marginalidad, el cual según Quijano (1980) “se usa con tres dimensiones analíticas fundamentales: 1) como ‘marginalidad sociológica’, 2) como ‘marginalidad cultural’ 3) como ‘marginalidad psicológico-social’” (p. 73). En todos los casos, estas marginalidades se traducen en el encubrimiento político de los *Otros*<sup>6</sup>; lo que posibilita que las brechas sociales se mantengan firmes. Cuando hablamos de brechas sociales como factor de desigualdad, principalmente nos referimos al Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, el cual considera también, además de la condición económica, a la educación y salud (Hunt, 2011).

Desde el contexto histórico se puede decir que, “las características de la sociedad virreinal se mantuvieron durante buena parte del siglo XIX [...] Servidumbre y esclavitud, unidas con autoritarismo, paternalismo subordinación y dependencia, caracterizaron las relaciones entre las capas superiores de la sociedad y los grupos subordinados” (Rosas, 2021, p. 151). Este hecho desemboca en lo manifestado por Hunt (2011), quien considera que a partir del siglo XIX “las brechas en cuanto al bienestar humano, no importa cómo se midiera este, se ampliaron hasta alcanzar los niveles que *hoy nos resultan familiares*<sup>7</sup> [...] las tendencias a lo largo de los siglos parecen estar bien establecidas” (p. 486).

Esta mantención de desigualdad colonial y republicana para el caso educativo se convierte aún más preocupante si se considera el contexto contemporáneo postpandemia y el boom de la tecnología hecha por Puiggrós (2001): “en América Latina subsistía el analfabetismo y se agregó el analfabetismo tecnológico; no se había resuelto la deserción escolar y se agrega la masificación tecnológica que deja afuera de la escuela a millones de niños y jóvenes” (p. 11). Lo descrito permite evidenciar claramente como el estado económico influye en la educación, de su financiamiento depende la “educación moderna”, tecnologizar los márgenes y brindarles, por lo menos, las mismas herramientas y condiciones pedagógicas para el desarrollo académico y social igualitario.

Ahora bien, esta mezcla de diferencias socioeconómicas y tecnológicas – que se traduce en una educación no equitativa y fragmentada – guarda un problema generalizado que no debe centrarse o reducirse puramente a analizar las diferencias de recursos, materiales y condiciones salariales; aspectos

---

<sup>6</sup> Término empleado por los pensadores decoloniales como Quijano para hacer referencia a las poblaciones históricamente relegados.

<sup>7</sup> Cursiva colocada de nuestra parte con el objeto de enfatizar la lectura.

que sin duda son importantes pero que no encierran totalmente el problema de marginalidad de los pueblos. Para el sector marginado la democratización tiene que ver también con reivindicación cultural, realzando y considerándose desde el ámbito educativo sus posturas políticas y visiones del mundo para erradicar por ejemplo la errónea concepción que coloca a los servicios educativos como factor primario para alcanzar la igualdad (Quijano, 1980). Los servicios educativos deben entenderse como un complemento a la educación intercultural que es la que debe buscarse, de aquí “la necesidad de repensar en nuevas formas de institucionalidad democrática. Algunas de estas posibilidades las hemos explorado al mirar las exigencias de la globalización y la interculturalidad” (Lanegra, 2021, p. 134).

Para importantes teóricos e historiadores sociales, la no consideración cultural de las poblaciones marginadas en la educación es claramente el afianzamiento del racismo que va más allá de la discriminación del color de piel e implica una subordinación del hombre no blanco hacia lo moderno-occidental impidiéndole ser libre de pensar, actuar y sentir (Felix, et al., 2023). En ese sentido, Quijano (2014) manifiesta que “la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (p. 780). Flores-Galindo (1998) comparte esta idea al mencionar que “por racismo entendemos algo más que menosprecio y la marginación entendemos un discurso ideológico que fundamenta la dominación social teniendo como uno de sus ejes la supuesta existencia de razas y la relación jerárquica entre ellas” (p. 260).

En tal sentido, se habla de una epistemología occidental social-racista que impone, entre otras formas de dominación, sus posturas científicas como guías del mundo periférico y que ha mantenido la exclusión sobre aquello considerado poco importante o nulo a resaltar académicamente como la cultura popular<sup>8</sup>. Se configura en consecuencia un racismo cultural que se refleja en la educación, principalmente, en los materiales pedagógicos peruanos como los textos escolares<sup>9</sup>. Esta concepción de racismo que engloba casi todas las formas de discriminación/marginalización para el sector indígena, afro y mestizo; se ha convertido en un símbolo de rechazo principalmente por la población juvenil contemporánea al comprenderla como obstáculo para el desarrollo y como un factor enraizado que no permite integrar las diversas naciones y sus procesos culturales al Estado peruano (Ipsos Perú como se citó en Lanegra, 2021,

<sup>8</sup> Entiéndase por esto las tradiciones de la población indígena, afro y mestiza.

<sup>9</sup> Véase Santillana (2016). Este texto es repartido en las instituciones educativas públicas. Si se realiza una revisión analítica sobre estos textos, principalmente en la rama de las ciencias sociales, se puede dar cuenta la omisión histórica de los grupos sociales populares de principio a fin. Se denota un modelo histórico de arriba hacia abajo que resalta principalmente las grandes figuras occidentales y criollas.

p. 133)<sup>10</sup>. Se debe procurar entonces, además de reflexionar sobre los procesos históricos-educativos del país, favorecer un renovado pensamiento educativo entendiendo que, “para los pueblos indígenas, el derecho a la educación es prioritario, no solo como un medio para salir de la exclusión y la discriminación que han sufrido históricamente, sino para el pleno goce de los derechos humanos y colectivos” (CEPAL como se citó en Araujo, 2017, p. 20).

Es importante detenernos en este punto para mencionar que esta lucha indígena guarda grandes implicancias con el sector mestizo si se considera que, si bien estos “se realizan mayormente en la costa [mantienen un] predominio de la tradición originaria andina y amazónica” (Lynch, 2014, p. 18). Por lo que, con semejanzas y diferencias, lo que se pretende es establecer una educación inclusiva que favorezca “la construcción de identidades múltiples que ‘blinden’ a las personas contra el racismo y la xenofobia y que [...] permitan la construcción de proyectos igualitarios colectivos” (Vila, et al., 2010, p. 43).

Asimismo, debemos mencionar que esta reivindicación histórico-cultural para las poblaciones marginadas mantiene todavía en el Perú el problema de la universalidad educativa. Es preocupante ver que del total de encuestados por ENADES; donde entre el sector poblacional indígena, mestizo y afro suman un total de 78%, más de la mitad (52%) solo ha llegado como máximo a completar el nivel secundario (Oxfam Perú, 2022, p. 11). Es decir, existe una cantidad considerable que no ha podido acceder a los centros educativos superiores evidenciando que la educación en el Perú se viene “democratizando” en los niveles básicos, los cuales se encuentran proporcionalmente relacionados con una baja condición económica. En ese sentido, “pareciera operar un estancamiento en los logros educativos, con muchos jóvenes completando solo la educación secundaria e imposibilitados de hacer estudios superiores” (OCDE como se citó en Barrantes, et al., 2012, p. 98). Esto explica que el 92% de la población considera la existencia de una educación desigual, siendo la población mestiza, indígena y negra las que más de acuerdo se encuentran con esta premisa (Oxfam Perú, 2022, p. 39).

Esta situación de desigualdad se refleja también en los sondeos geográficos, como la diferenciación entre lo urbano y rural (siendo lo rural un espacio donde mayoritariamente habitan los sectores históricamente marginados), evidenciándose que ambos núcleos poblacionales no han podido ser emparejados hasta el momento: “sí hay una reducción de la desigualdad en educación, pero esta disminuye en la misma medida para urbanos y rurales, evitando que los niveles puedan encontrarse” (Cuenca y Urrutia, 2019, p. 457). Nuevamente resolvemos que, entendiéndose que en las zonas rurales habitan mayoritariamente la población mestiza, indígena y afro, se puede notar que la permanencia de

---

<sup>10</sup> Se observa sin embargo que esta idea de racismo sigue siendo superficial.



marginalidad educativa, social y cultural ha sabido mantenerse en una República que celebra doscientos años de independencia.

### **3 LA EDUCACIÓN POSTBICENTENARIO: PROPUESTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL**

Con el contexto histórico-social descrito líneas arriba se evidencia la urgencia de un cambio político, filosófico y pedagógico que involucre a todo estudiante en el quehacer del proceso enseñanza-aprendizaje. La invisibilización histórica y cultural de los sectores marginados evidentemente es una traba para el verdadero desarrollo social y un problema a resolver postbicentenario. Así las cosas, si bien las políticas sociales y educativas generadas desde el gobierno central son las que marcan la pauta para el desenvolvimiento académico-pedagógico, las nuevas condiciones originadas por la pandemia despertaron en el sector docente capacidades de reinversión e innovación "extracurricular y normativo". Un aspecto pedagógico que se fortaleció por ejemplo fue la *pedagogía de las emociones*, asimismo para el campo de las ciencias sociales se invitaba a los estudiantes a reflexionar sobre cómo las desigualdades socioeconómicas tenían relación directa con el grado de afección de la pandemia, el análisis del desempleo, la mala alimentación, entre otros temas sociales marcaron en los estudiantes un interés por cambiar los sistemas políticos, sociales, culturales, económicos y educativos generando *mapas de empatía* (Hernández, 2022).

Ciertamente el contexto latinoamericano abre espacio para el desarrollo de pedagogías con perfil socio-humanista y críticas al contexto contribuyendo con un enfoque más democrático como la pedagogía decolonial que, como expresa Peñuela (2009): "emerge como una posibilidad investigativa para problematizar, de-construir y re-construir las prácticas de formación ético-políticas, en el marco del capitalismo de la información y la comunicación [...] tanto en escenarios de educación formal como informal" (p. 45). En otras palabras, este nuevo paradigma filosófico-pedagógico postula que el rol de enseñar y educar del maestro debe orientarse hacia la reconstrucción histórico-social buscando renovar la estructuralidad de la enseñanza en los *países periféricos*<sup>11</sup> hacia una educación plenamente inclusiva en el que los sectores marginados presenten su cultura al diálogo académico resistiendo a la universalización del conocimiento que margina lo autóctono y *racionaliza* la educación como durante los siglos XIX y XX en el Perú.

<sup>11</sup> Término que encierra a las ex colonias occidentales hoy conocidos como países en vías de desarrollo.

La pedagogía decolonial implica establecer otros rumbos educativos para sacudirse del eurocentrismo y su política moderna que opaca al mundo popular. Para esto, como expresa Stanislaw Ríos (2008), evidentemente la "igualdad de oportunidades no es suficiente para revertir las disparidades [...] sería necesario explorar políticas redistributivas más activas a fin de avanzar en la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente" (p. 71). Esta política de mayor redistribución activa y efectiva debe ser aún más intensa postpandemia entendiendo que los factores de desigualdad provocados por este fenómeno "tendría serios impactos a mediano y a largo plazo [donde] muchas personas han abandonado la educación y capacitación, y su calidad se ha deteriorado, lo cual afecta las posibilidades de las generaciones actuales en el futuro" (Alarco y Castillo, 2022, p. 20).

Lo que se pretende en esa medida para el caso peruano es una educación que reflexione históricamente sobre sus avances educativos postbicentenario y los desafíos que ha colocado la pandemia para alcanzar una pedagogía pluriversa que respete la pluriculturalidad característica del Sur, impulsando a que los docentes recojan las visiones y opiniones particulares de los estudiantes socioculturalmente distintos tejiendo una red de juicios que fomenten el diálogo múltiple entre el mundo moderno tecnologizado y las voces de las periferias. Estableciendo como manifiestan Arguello y Anctil (2019) "la coexistencia de lo múltiple [...] para hacer patente el carácter indescifrable y variopinto de la condición humana" (p. 1). Generando a su vez

[...] un contexto escolar interétnico [...] atravesado por relaciones sociales y culturales asimétricas, [recayendo el principal peso sobre] la enseñanza de la historia [que] se representa [hoy en las periferias] como un dispositivo cultural privilegiado de la colonialidad del poder y del saber, en tanto valida unos contenidos escolares y una perspectiva de estudio monocultural que se vincula directamente con la tradición cultural europea (Turra, 2017, p. 276).

En ese sentido, la pedagogía decolonial como contribución a la educación peruana busca justicia social teniendo como principal objetivo la igualdad sociocultural que ha "calado fuerte en la nueva generación" (Ipsos Perú como se citó en Lanegra, 2021, p. 133). Importante detenerse en conceptos como justicia e igualdad si se considera que, para Lanegra (2021), "los adolescentes son personas a quienes la justicia los moviliza; para ellos justicia implica más equidad y mismos derechos [como también, visibilidad de los relegados]" (p. 133). Bajo este discurso se debe alcanzar la intersubjetividad socioeducativa "como una base fundamental en el desarrollo de las culturas, pues sustenta epistemológicamente la interculturalidad, debido a que la interacción entre sujetos permite la comprensión y el reconocimiento de conocimientos, saberes y creencias propias" (Beltrán, et al., 2020, p. 18).

El problema para esta interacción de *saberes otros* es que dentro de la mantención del método educativo tradicional muchas veces los estudiantes son considerados tabula rasa, es decir, sin nada que aportar para la ciencia moderna siendo marginados no solo en su modo de participación sino también en su forma de ver, entender y visionar el mundo propio de cada cultura a la que pertenecen (Felix et al., 2024). Con esta mantención del método pedagógico tradicional y vertical se puede decir que las políticas de integración en el Perú han fallado permanentemente debido también a la supremacía hegemónica pedagógica/administrativa occidental que no logra incorporar, valorar y validar concretamente los diversos *Otros* aportes fuera del entendimiento euro-norte-america-centrista (Felix, 2021).

Otro factor que llama la atención, y por lo que se propone la descolonialidad como el paradigma pedagógico para contribuir a la educación peruana, es el hecho de que una cantidad poblacional considerable considere a la lengua como característica fundamental para alcanzar una mejor educación y condición de vida. El 41% del país considera que “hablar bien el castellano” es una ventaja para una mejor posición socioeconómica (Oxfam Perú, 2022, p. 81). Aquí es importante que entendamos que esta castellanización va acompañada de un proceso formativo-educativo que incursiona al no hispanohablante al “mundo moderno” anulando su cultura, pasado y lengua al no ser un factor valorativo del sistema educativo moderno. Para resolver este conflicto en el caso latinoamericano, por su diversidad cultural y lingüística se propuso el Modelo Intercultural Bilingüe con la intención de integrar al indígena al sistema-mundo moderno sin que eliminara este su pasado partiendo por la mantención de su lengua y de este modo, “lograr mayores relaciones de equidad entre diversas lenguas y culturas en contextos específicos y nacionales” (Cueto y Secada, 2004, p. 149). Sin embargo, este ideario ha quedado en el aire con el avance progresivo y agresivo de la globalización siendo el castellano el idioma visto para el progreso.

En definitiva, el paradigma educativo decolonial no solamente pretende la equidad y revaloración de lo marginado a partir de una práctica educativa reivindicativa, crítica, popular e histórica-social, sino pues comprende un enfoque amplio que pasa por la preservación de la lengua, de toda tradición cultural, forma de pensar y ser en el mundo. Para ello busca enlazar problemáticas, necesidades y objetivos compartidos entre docentes, estudiantes, directivos y comunidad entendiendo “el educando no es solo hoy el niño, lo es toda la población que necesita elevar su nivel de vida” (Basadre, 2000, p. 292). Por tanto, el camino hacia la democratización educativa

[...] ya no es el único reto importante, es del todo preciso que la sociedad adquiera un nuevo compromiso social y es conseguir que la educación se construya bajo unos parámetros de calidad (...) solo desde una educación de calidad se podrá minimizar los efectos que conducen a la exclusión social (Joan, 2005, p. 47).

Es preciso recalcar que cuando se habla de calidad no solamente se está siendo referencia a aspectos como la infraestructura, recursos y materiales, su fin trasciende hasta las filosofías y modelos educativos guías para romper con el universalismo que deja de lado el pluriverso y sus perspectivas. Cuando se habla de calidad se hace referencia a una justicia social que espera recepcionar las múltiples visiones y percepciones de los grupos sociales para implementar políticas justas y en diálogo.

#### **4 LA ACCIÓN DOCENTE: ENTRE EL BICENTENARIO Y LA PANDEMIA**

Como se ha desarrollado, el avance respecto a la equidad social y verdadera *libertad* del hombre que aspiraba la élite ilustrada liberal durante la formación republicana parece haberse dejado de lado o como proyecto rezagado considerando la continuidad de marginalidad social, racial, política, económica y educativa que experimenta el sector indígena, afro y mestizo. Centrándose en el aspecto dialéctico de igualdad a través de educación, esta no solo ha sido un espacio de invisibilidad cultural de los sectores marginados, sino que también la democratización en temas administrativos como recursos y materiales educativos nunca han sido igualitarios entre los sectores urbanos y rurales (Cuenca y Urrutia, 2019) viéndose esta característica de manera notoria durante la pandemia cuando los estudiantes de las zonas periféricas del País – incluyendo Lima – no tenían opción de llevar la educación a distancia por falta de equipos tecnológicos<sup>12</sup>. Como marco referencial, Rojas (2021) describe muy bien el panorama al que tuvo que enfrentarse la comunidad docente:

Frente a las múltiples dificultades a las que debían hacer frente los jóvenes, diferentes instituciones educativas, públicas y privadas, buscaron dar soluciones a los problemas de conexión. De ahí que varias instituciones optaran por grabar las clases virtuales, para que sus estudiantes pudieran acceder en caso tuvieran problemas de conexión. Otras optaron por crear diversas maneras de atención, como por ejemplo WhatsApp (p. 39).

En esa medida las TICS se volvieron fundamental para el desarrollo y continuidad de las clases implementándose sobre la marcha su uso de manual y empleabilidad pedagógica (Andrada y Mateus, 2022, p. 29). De acuerdo las estadísticas del 2021 y proyecciones, el Perú compró y seguirá en esta línea de incremento más que significativo en compras de computadoras y otros dispositivos digitales para la continuidad educativa:

<sup>12</sup> Los estudiantes principalmente ubicados en las provincias andinas y selva del Perú no contaban con equipos como laptops o celulares para desarrollar sus clases y, si así fuera, no contaban con internet para ponerlos operativos.

Solo basta revisar las predicciones que señalan que en 2018 ya existía el doble de computadores portátiles que los que existían en el año 2015. Para el año 2022 se estima que el crecimiento de venta de teléfonos móviles en Perú crecerá un 29% respecto al anterior año. Solo en el primer trimestre de este año ya se han vendido en la región 2 millones de unidades (INEI como se citó en Criollo, et al., 2021, p. 1110).

Sin embargo, es importante mencionar que para el ministerio de educación la tecnología no estaba contemplada como una herramienta pedagógica antes de la pandemia por lo que su implementación y uso por parte de estudiantes y docentes fue un verdadero reto. Los docentes debieron acomodarse rápidamente a estas circunstancias y sacarle el mayor provecho posible, ahora no solo como medio didáctico, sino también como un recurso necesario para poder desarrollar las sesiones de aprendizaje. De acuerdo con Andrada y Mateus (2022), con la tecnologización repentina y “la pandemia, la identidad docente se mostró más presionado [...] Las necesidades de generar aprendizaje, de mantener el acceso y de ser inclusivos cayó principalmente en sus hombros” (p. 28). Ante estas circunstancias, las clases desarrolladas a través de chats, vistas por televisión o escuchadas por radio reflejaron la profunda crisis tecnológica-económica del Perú y los desafíos que debe enfrentar y solucionar el docente.

Ciertamente el profesorado dentro y fuera de este contexto siempre se ha posicionado como agente de cambio, de hacer posible y poner en práctica los discursos políticos como las promesas republicanas de *libertad e igualdad* desde el ámbito pedagógico. En el contexto de la pandemia, el docente pudo tener a la tecnología como un complemento para poner en práctica la visibilización y diálogo con otras culturas mediante el internet que permite acercar a los lugares alejados o relegados a una pantalla. En consecuencia, en este nuevo espacio de educación el Estado debe como primer paso asegurar la tecnologización educativa universal para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de interconectarse – desde la óptica decolonial – con el mundo periférico principalmente en las sesiones de ciencias sociales.

Esta renovación pedagógica del docente tecnológica-epistémica en definitiva esperan por propuestas políticas con mayor respaldo humanista-democrático. En materia pedagógica se puede partir por reflexionar sobre los lineamientos constructivistas del Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016) en el que se pueden encontrar mayores preocupaciones del *cómo* enseñar desde el método constructivo, pero no acerca de la reestructuración del *qué* enseñar para que los estudiantes se sientan parte del discurso académico (Felix, 2021)<sup>13</sup>. Un cambio de visión política e implementación de un currículo crítico claramente es un proyecto a mediano y largo plazo que puede emprender el Estado partiendo por

---

<sup>13</sup> Principalmente se hace énfasis en los temas de historia que mantienen una línea vertical y occidental de los hechos marginando la participación popular en la historia.

la praxis pedagógica decolonial, donde la acción docente que sepa lidiar con las desigualdades históricas y con complejidades inesperadas como la pandemia y la incursión digital-tecnológica en la educación a partir de una base filosófica de lucha por la interculturalidad y resistencia a la homogenización educativa.

Al respecto es importante resaltar que, “los docentes [si bien] han logrado altos niveles de resiliencia, exigen de sus estados el rol de acortar las brechas existentes y agudizadas con la pandemia a través de políticas sostenibles” (Mateus, et al., 2022, p. 17). Esto en relación, entre otros, a que “el acceso de los estudiantes durante la pandemia ha estado relacionado a su condición socioeconómica, motivo por el cual desde el Estado se promovieron becas de continuidad educativa para los más vulnerables” (Rojas, 2021, p. 40); como también, bonos escolares, chips con internet, entre otros beneficios que si bien son positivos, no dejan de ser contextuales y relacionados con las herramientas mas no con temas de fondo como analizar, reflexionar y proponer otras medidas sobre la marginalidad económica, cultural e histórica de las periferias del país, que coincidentemente son quienes menos recursos y oportunidades de continuar con sus estudios tienen.

Sobre esta cuestión, es importante entender que, para el docente, la educación debe ser asimilada como un aspecto esencial para el desarrollo social. En esa medida, la pandemia y la virtualidad si bien se presentan como un reto, pueden ser tomados como una oportunidad de conexión – en la medida que el gobierno proporcione las herramientas necesarias – con lo desconocido, con *culturas Otras* a través de reuniones interinstitucionales rompiendo las barreras de las aulas escolares y los monodiscursos para desarrollar una educación intercultural.

En suma, la acción docente postcrisis de pandemia y conmemorativa del bicentenario se ha reinventado principalmente desde el ámbito tecnológico aunque esto no los ha apartado de su materia pedagógica impulsando algunos otros desde el área de las ciencias sociales una educación reflexiva sobre el contexto actual e histórico del país invitando a repensar sobre la pedagogía constructivista propuesta por el Ministerio de Educación (Felix, et al., 2023). De esta manera ha surgido como propuesta la pedagogía decolonial que sienta las bases filosóficas para una educación intercultural, democrática e igualitaria que cumpla con la expectativa ciudadana de una República que acaba de cumplir doscientos años de independencia.

La pandemia no solo ha traído nuevos mecanismos pedagógicos, sino también, un fuerte aire de empatía y de escucha activa que permite entrar perfectamente la idea de aprender del *Otro*, de no ignorarlo y de reconocerlo como parte de un todo diverso. Esta es la acción que ha emprendido el docente y la que debe valorarse significativamente, ha adoptado pues nuevas formas de enseñar y entender al *Otro*, esto es en definitiva, la promoción de un diálogo diverso que puede tomar un giro decolonial

y regional latinoamericano para establecer “un proyecto, que tome en cuenta y en serio la inclusión y curricularización de la episteme indígena” (Yangalí, 2016, p. 9).

## **CONCLUSIONES**

La formación de la República no solamente estuvo limitado al campo de la acción bélica durante los años 1820-1824, su emprendimiento comprendía de acciones paralelas que solidifiquen la independencia y den surgimiento a una sociedad justa y libre<sup>14</sup>. Ahora bien, claramente estas ideas fueron gestadas principalmente por ilustrados criollos que en suma tenían una concepción de país distinta a los sectores marginados, su panorama se limitaba a comprender al Otro como ser inferior a quien debía orientársele a la sociedad moderna. Con el tiempo este ideario ha ido solidificándose y conduciendo al Perú hacia la marginalidad racial-cultural de los pueblos en diversas materias, entre ellas, el ámbito educativo.

Ante esta situación ha surgido la necesidad de emplear nuevas técnicas, instrumentos y teorías educativas para reivindicar al *Otro* como el pensamiento pedagógico decolonial que intenta ver la educación desde un todo pluriverso, es decir, escuchando y respetando las ideas y procesos culturales negados históricamente al sector indígena, mestizo y afro. De esto se trata una verdadera democratización educativa, que trascienda los aspectos materiales, e incluso, económicos y conlleve al reconocimiento y reivindicación de los demás.

Posterior a la conmemoración del bicentenario y en medio de la crisis sanitaria se ha podido ver que en el Perú las brechas sociales y de marginalidad parecen estáticas. A la desigualdad socioeconómica, racial y cultural se le añadió las enormes diferencias digitales reflejadas principalmente entre la zona urbana y rural representada en su mayoría por el sector cultural negado. Así, la educación postbicentenario se enfrenta a hacer realidad las promesas de la fundación republicana, donde “la libertad, [que] era el medio para defender y hacer valer los atributos esenciales de la persona” (Rosas, 2021, p. 146) se convierta en una categoría social ganada a través del fortalecimiento de una educación popular y decolonial.

---

<sup>14</sup> Esta última se encontraba estrechamente relacionada con la universalización de la educación.

## REFERENCIAS

Alfaro, A. **Bicentenario: la educación peruana en tiempos de la independencia 1820-1823**. Lima: Editora Los Olivos S.A.C., 2023. 190 p.

Alarco, G. y Castillo, C. **Covid-19: Desempleo, desigualdad y precarización en el Perú 2020-2030**. Lima: Oxfam en Perú, 2022. 270 p.

Andrada, P., y Mateus, J. Percepciones del impacto de la pandemia en las prácticas docentes de Chile y Perú. **Apuntes. Revista De Ciencias Sociales**, Lima, v. 49, n. 92, p. 5-32, 2022. <https://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/1550>

Araujo, B. **Estudio de la mujer indígena amazónica situación y propuestas**. Lima: CAAP, 2017. 84 p.

Arguello, P., y Ancil, A. Descolonialidad y educación: Epistemologías y experiencias desde el Sur Global. **Sinéctica Revista Electrónica de Educación**, Jalisco, v. 52, n. 1, p. 1-3, 2019. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/937>

Barrantes, R., Morel, J. y Ventura, E. **¿El Perú avanza o los peruanos avanzamos? El estado actual de la movilidad social en el Perú** [Documento de Trabajo N° 174]. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012. 90 p.

Basadre, J. **Perú: problema y posibilidad**. Lima: Fundación Bustamante de la Fuente, 2000. 364 p.

Beltrán, J., Osses, S., Del Valle, C., y Mansilla, J. Relaciones intersubjetivas en el campo de la interculturalidad. saberes culturales Mapuche. **Atenea**, Concepción, n. 520, p. 11-21, 2020. <https://revistas.udec.cl/index.php/atenea/article/view/1578>

Criollo, V., Calderón, A., Ruiz, L., y Tuesta, J. Rol del Perú frente a la educación virtual y nuevos desafíos por la pandemia Covid-19: Array. **Maestro Y Sociedad**, Santiago de Cuba, v. 18, n. 3, p. 1105–1119, 2021. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5397>

Cuenca, R. y Urrutia, C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. **Revista mexicana de investigación educativa**, Ciudad de México, v. 24, n. 81, p. 431-461, 2019. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000200431&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000200431&script=sci_abstract)



Cueto, S. y Secada W. **¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades**. Lima: Grupo de Análisis para el desarrollo Grade, 2004. 249 p.

Dussel, E. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural Editores, 1994. 175 p.

Felix, E. **Formación del docente universitario desde la decolonialidad: nueva perspectiva para la universidad peruana**. 2024, 223 f. (Maestría en Docencia Universitaria e investigación) – Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú, 2024.

Felix, E. Perú: lucha por la integración pluricultural y el peligro de la modernidad en la educación. **Revista Estudios Psicológicos**, Lima, v. 1, n. 4, p. 33–50, 2021. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.002>

Felix, E., Auris, D., y Saavedra, P. 2023. Historia desde los bordes: enseñanza de la historia local como reconstrucción y desarrollo identitario del Sur. **Desde El Sur**, Lima, v. 15, n. 4, p. 1-21, 2023. <https://doi.org/10.21142/DES-1504-2023-0059>

Felix, E., Trujillo, A. y Auris, D. Pensamiento político-educativo de Bernardo de Monteagudo y su relación con el establecimiento de la escuela normal en el Perú. **Historia Y Memoria**, Tunja, n. 28, p. 225–260, 2024. <https://doi.org/10.19053/20275137.n28.2024.14326>

Flores-Galindo, A. **Buscando un inca** [Segunda edición]. Lima: Editorial Horizonte, 1988. 340 p.

Gootenberg, P. **Población y etnicidad en el Perú republicano (siglo XIX): algunas revisiones**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Documento de Trabajo no. 71, 1995. 58 p.

Hernández, E. **El proceso de enseñanza de las ciencias sociales en la crisis social generada por la pandemia**. 2022, 71 f. (Licenciatura en Educación) – Universidad de Antioquía, Antioquía, Colombia, 2017.

Hunt, S. **La formación de la economía peruana. Distribución y crecimiento de la historia de Perú y América Latina**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Banco Central de Reserva del Perú, Instituto de Estudios Peruanos, 2011. 647 p.

Joan, M. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. Barcelona: Alfaomega grupo editor, 2005. 276 p.

Lanegra, I. **La travesía democrática. La democracia y el bicentenario**. Lima: Ministerio de Cultura del Perú, 2021. 162 p.

Lynch, N. **Cholificación, república y democracia: el destino negado del Perú**. Lima: Otra Mirada, 2014. 282 p.

Mateus, J., Andrada, P., González, C., Ugalde, C., y Novomisky, S. Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. **Comunicar**, Cardiff, n. 70, p. 9-19, 2022. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>

MINEDU. **Currículo Nacional de la Educación Básica**. Lima: Ministerio de educación, 2016. 224 p.

Montoya, S. **Aníbal Quijano: Reconstrucción de su vida y obra 1948-1968**. Lima: Heraldos Editores, 2021. 206 p.

Morán, D. **La revolución y la guerra de propaganda en América del Sur: Itinerarios políticos de la prensa en Lima, Buenos Aires y Santiago de Chile (1810-1822)**. 2017, 474 f. (Doctorado en Historia) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2017.

Oxfam Perú. **I Encuesta nacional de percepción de desigualdades 2022**. Lima: Oxfam Perú, 2022. 117 p.

Peñuela, C. Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 30, p. 39-46, 2019. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1340>

Porrás, R. José Faustino Sánchez Carrión, el tribuno de la república. En Molina, A. (Comp.), **Ensayos revolucionarios del Perú**. Lima: Ediciones Peisa, 1996. p. 165-220.

Puiggrós, A. Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana. En Torres, C. (Comp.), **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 203-224.

Quijano, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Assis, D. (Selecc.), **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832.

Quijano, A. **Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú.** Lima: Mosca Azul editores, 1980. 119 p.

Rodríguez, E. **Bernardo de Monteagudo y el Perú: aproximación a su pensamiento.** 2011, 134 f. (Licenciatura en historia) – Pontífice Universidad Católica del Perú, Lima, Perú, 2011.

Rojas, R. **La República imaginada. Representaciones culturales y discursos políticos en la época de la independencia.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2021. 152 p.

Rojas, V. **Educación superior en tiempos de pandemia: una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de Niños del Milenio en el Perú.** Lima: GRADE, 2021. 94 p.

Rosas, C. **La lucha por la libertad. Rebelión, Guerra e Independencia (1780-1826).** Lima: Derrama Magisterial, 2021. 199 p.

Santillana S. A. **Historia, Geografía y Economía.** Lima: Ministerio de Educación, 2016. 217 p.

Stanislao M. y Ríos V. **Desigualdad de oportunidades en el Perú: una aproximación econométrica.** Lima: CEDEP/CIES, 2008. 115 p.

Turra, O. Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches. **Atenea**, Concepción, n. 513, p. 263-278, 2017. <https://revistas.udec.cl/index.php/atenea/article/view/74>

Vila, I., Guitart, M., y Badenas, J. Identidad nacional, lengua y escuela. **Revista de Educación**, Madrid, n. 353, p. 39-65, 2010. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4d107407-6699-4dfc-bf7f-d1c547d313ed/re35302-pdf.pdf>

Yangalí, J. La educación hacia el bicentenario: inclusión. **Horizonte de la Ciencia**, Huancayo, v. 6, n. 11, p. 7-12, 2016. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960869001>