



# Estudio de los procesos de la emancipación peruana en las aulas escolares bajo el contexto de la emergencia sanitaria 2020-2021

Artículos originales: HISTORIA

RECIBIDO: 15/10/2023

APROBADO: 18/12/2023

PUBLICADO: 30/12/2023

**Jorge Luis Castro Olivas**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

*[jcastroo@unmsm.edu.pe](mailto:jcastroo@unmsm.edu.pe)*

*ORCID: 0000-0002-7367-3922*

## RESUMEN

Partiendo de una reflexión acerca del reducido lugar que ocupa la historia nacional en la propuesta educativa oficial, se analizan los contenidos que aparecen en los textos escolares sobre los procesos que llevaron a la emancipación peruana, así como se comentan las dificultades ligadas al desarrollo de clases virtuales como consecuencia de la emergencia sanitaria. Se incide en el centralismo de la propuesta educativa oficial, a pesar de algunos esfuerzos por incurrir en los procesos regionales.

Se presenta un breve recuento de lo ya dicho sobre el tema, reflexionando sobre los problemas concretos del docente, como por ejemplo la dificultad para acceder, renovar o mejorar sus materiales de clase, comentando también sobre las problemáticas de los alumnos en el aula y fuera de ella, como la mala conectividad, los problemas emocionales a nivel familiar e individual y la eventual deserción escolar, situaciones que se agravaron por el habitual desdén del Estado.

**PALABRAS CLAVE:** Emancipación; textos oficiales; virtualidad; emergencia sanitaria.

## Study of the processes of Peruvian emancipation in school classrooms under the context of the health emergency 2020-2021

### ABSTRACT

Based on a reflection on the reduced place of national history in the official educational proposal, the contents that appear in school textbooks on the processes that led to the Peruvian emancipation are analyzed, as well as the difficulties related to the development of virtual classes as a consequence of the health emergency. The centralism of the official educational proposal, despite some efforts to influence regional processes, is also mentioned.

A brief account of what has already been said on the subject is presented, reflecting on the concrete problems of teachers, such as the difficulty to access, renew or improve their classroom materials, and also commenting on the problems of students in the classroom and outside it, such as poor connectivity, emotional problems at family and individual level and the eventual school dropout, situations that were aggravated by the usual disdain of the State.

**KEYWORDS:** Emancipation; official texts; virtuality; health emergency.

## Introducción

Desde la reforma educativa implementada en los años noventa, el área de Ciencias Sociales reúne lo que anteriormente eran los cursos de Historia del Perú, Historia Universal, Geografía y Economía. Aunque, las nuevas tendencias historiográficas, como la *Connected History*,<sup>1</sup> plantean el estudio y la comprensión de los procesos históricos en marcos continentales y globales, pero sin dejar de lado los regionales, la propuesta oficial parece soslayar que la construcción de los distintos Estados-nación sudamericanos no siempre tuvo características homogéneas ni lineales y que su estudio y conocimiento es necesario para comprender los peculiares factores de la realidad nacional.

Los acontecimientos históricos, nacionales y regionales, se ven entonces diluidos y empujados, afectando la construcción de las identidades. Los distintos procesos que desembocaron en la emancipación peruana se encuentran reducidos a unas cuantas unidades que deben revisarse rápidamente, pues existen múltiples temáticas en la currícula. Más aún, los acontecimientos regionales que dieron lugar a dos grandes rebeliones, por lo demás bastante violentas y muy complejas, las más de las veces, desaparecen de los textos, o son minimizados siendo apenas señalados como movimientos «precursores» que anunciaban o preparaban el acontecimiento central que es desde luego, la independencia de Lima, una discursiva de corte marcadamente centralista que en poco o nada ayuda a construir las diferentes identidades regionales y culturales.

El Ministerio de Educación propone el desarrollo y logro de las llamadas «competencias», siendo tres las señaladas para el área de Ciencias Sociales. En Historia se propone que el alumno sea capaz de «construir interpretaciones históricas», una meta bastante ambiciosa que en condiciones ordinarias es bastante difícil de lograr pues no se alienta ni se promueve la lectura, a no ser que sea de manera fragmentaria, lo que no permite conocer ni manejar al menos de manera aceptable el contenido propuesto, siendo muy improbable entonces que puedan hacerse «interpretaciones» sobre él.

Sin embargo, la competencia se mantiene inalterable desde hace varios años y ni siquiera se discute si podría variarse por una más realista. Si se considera además, la problemática de la emergencia sanitaria y los problemas económicos, emocionales y de toda índole que ésta trajo consigo, sumados a la ausencia o deficiencia de la conexión a Internet en la gran mayoría de hogares, se puede deducir fácilmente que los aprendizajes durante este período, se vieron afectados de manera muy significativa, por lo

1 La llamada *Connected History* (historias conectadas) planteada por Sanjay Subrahmanyam (1997: 735-762; 2001: 51-84), subraya el rol esencial jugado por las «culturas de los viajes» (cultures of travel), entendiéndolo por ello que las redes comerciales y circulación de viajeros, mensajeros, embajadores, etc., llevaban consigo la circulación de ideas y también objetos, proponiendo entonces la comprensión de los fenómenos políticos, culturales y sociales bajo esta perspectiva. Ariel Sar (2020), anota que desde esta óptica: «Se trata de dejar de lado el eurocentrismo en la producción de la historia y pensar desde una perspectiva global, rescatar el pasado de los Otros como si fuera el de uno mismo. Las historias conectadas contribuyen a dar visibilidad a culturas y regiones despreciadas por otros relatos, integran diversas situaciones y lecturas sobre hechos del presente desde una perspectiva de un mundo global en el sentido de que lo que ocurre en un lado del planeta puede repercutir, o repercutir, en otro lado».



que el logro de la competencia señalada se convirtió en una suerte de ideal utópico y alejado de la realidad.

De un lado, un texto oficial y un programa curricular con contenidos bastante densos, que mantiene una narrativa centralista y criolla (a pesar de algunos esfuerzos aislados por desprenderse de esta línea), lejos de las propuestas modernas de la academia y del otro, las inadecuadas medidas que tomó el Estado frente a la pandemia que llevaron a miles de niños y adolescentes a perder el esencial contacto con sus pares lo que condujo, a no pocos, a severas crisis depresivas y en ocasiones a trastornos de la personalidad sumados a los habituales problemas económicos, intensificados por la emergencia sanitaria, que ocasionaron se acentúen la desnutrición y los conflictos familiares; configuraron en suma, un escenario nada propicio para el aprendizaje escolar. Estas líneas pretenden ofrecer un análisis y una reflexión frente a un panorama educativo que parece bastante sombrío.

### **El programa de contenidos y los textos oficiales frente al Bicentenario**

El programa oficial del Estado peruano no ha sufrido variaciones desde el año 2016, año en el que, tras un largo proceso, se llegó a cierto consenso sobre los contenidos que se debían incluir.

Aparece aquí un primer problema que deben afrontar tanto docentes cuanto alumnos y es el limitado número de horas de la asignatura frente a la gran densidad de contenidos propuestos. Como ya señalamos, el área de Ciencias Sociales comprende tres competencias y cada una de ellas plantea contenidos que, si bien es cierto pueden articularse en algunos casos, en otros, difieren radicalmente en sus temáticas, haciendo difícil su integración. La multiplicidad de temas y asuntos a tratar, lejos de incentivar y motivar el aprendizaje, lo desalienta, pues pretende que el alumno conozca y domine una variedad de temas que, en ocasiones, ni el mismo docente conoce, planteando pues una situación que está bastante lejos de la realidad del alumno. El logro de la competencia requiere que el participante maneje y conozca bien el contenido, cosa que se da sólo parcialmente, pues como es bien sabido, los índices de capacidad lectora son bastante bajos, incidiéndose además en el fragmentarismo, que propone una variedad de textos cortos, lo que, evidentemente, trae como consecuencia que se termine por un conocimiento superficial de varios temas sin profundizar en ninguno.

El docente deberá encontrar entonces las estrategias didácticas necesarias para administrar y presentar a sus alumnos una gran cantidad de contenidos, en un espacio de unas cuatro horas pedagógicas por semana en el mejor de los casos, tiempo desde luego, insuficiente. El programa oficial para Tercer Año de Secundaria, divide el curso en 9 unidades, 4 correspondientes a la primera competencia, 3 a la segunda y 2 a la tercera. Aquí vamos a referirnos únicamente a la primera competencia (Construye interpretaciones históricas).

Las cuatro unidades propuestas para esta competencia son las siguientes:

Primera unidad: La época del absolutismo. Las dictaduras y la concentración del poder.

Segunda unidad: La era de las revoluciones. Sociedad civil y transformaciones sociales.

Tercera unidad: La época virreinal. Sociedad peruana y diversidad cultural.

Cuarta unidad: El proceso de independencia de América. Bicentenario y proyección nacional.

Este trabajo analizará únicamente el enfoque que se viene dando a la cuarta unidad, correspondiente al proceso de emancipación de América. Esta unidad aparece dividida en 11 subtítulos, que son los siguientes:

- 4.1. La crisis de orden colonial.
- 4.2. La independencia hispanoamericana.
- 4.3. El pensamiento político independentista.
- 4.4. Rebeliones y conspiraciones criollas.
- 4.5. San Martín y la independencia del Perú.
- 4.6. El Protectorado de San Martín.
- 4.7. Bolívar y la consolidación de la Independencia.
- 4.8. La política bolivariana.
- 4.9. La independencia: cambio y continuidad.
- 4.10. La formación del Estado republicano.
- 4.11. La formación de los Estados latinoamericanos. (MINEDU, 2016)

### **Breve análisis de algunos contenidos del «texto oficial», omisiones y aciertos**

La lectura y análisis de la propuesta que deben desarrollar las distintas editoriales (San Marcos, Santillana, Tercer Milenio, etc.), plantea una visión dominada por San Martín y Bolívar como los protagonistas del proceso siguiendo la historiografía tradicional que centra el discurso en lo criollo y lo limeño. La proclamación en Lima en 1821 es el gran suceso, tal como lo propuso la historiografía de corte cívica, propuesta en sus inicios por Mariano Paz Soldán (1870), Manuel de Mendiburu (1874) y Sebastián Lorente (1876). Para este análisis vamos a tomar el texto de la editorial Santillana en su edición del 2016, que fue el que se repartió en los colegios hasta el 2020, año en el que, como es de sobra conocido, se interrumpió de manera abrupta la ahora llamada «presencialidad» para dar paso a las clases «virtuales».

El primer subtítulo acerca de «La crisis del orden colonial», hace una revisión rápida al proceso de las Cortes de Cádiz, sin explicar claramente las ideas liberales que se planteaban y apenas mencionando la participación peruana en las Juntas. Un pequeño cuadro hace notar entre paréntesis a Vicente Morales Duárez, minimizando su importancia a pesar de que se trató del peruano que ocupó el cargo más alto dentro del siste-



ma español a lo largo de toda la época colonial. Ni una palabra acerca de las primeras elecciones en el Perú (Aljovín-López, 2005), ni menos sobre los discursos de Demetrio Túpac Yupanqui en las cortes. El texto soslaya mencionar que desde la década de 1780, los altos funcionarios de la Corona ya podían prever que el imperio se perdía y que se avizoraba una cercana catástrofe (Lucena, 2003). Es cierto que, como señaló François Xavier Guerra (1992), el bienio 1808-1809 se considera como «el periodo crucial», en lo que puede definirse como una suerte de parte aguas de la historia colonial, pero el proceso de crisis no se inicia en ese momento. Se enfoca el discurso en lo político y se dejan de lado otras aristas que permitirían una mejor comprensión de la crisis del gobierno español. La rápida revisión permite al alumno deducir a duras penas que hubo «un cambio» sin que se comprendan bien ni sus razones ni sus procesos.

El subcapítulo «La independencia hispanoamericana», presenta una apretadísima síntesis con una gran cantidad de contenidos en un incomprensible deseo de abarcar en pocas líneas eventos bastante complejos. Se menciona por ejemplo la rebelión liberal española de 1820 y en un par de líneas se dice que «aceleró el proceso de independencia» (Santillana, 2016:123), sin explicar cómo ni por qué. Es importante subrayar sin embargo que el subcapítulo tiene el mérito de incluir referencias a la independencia del Brasil, suceso que no puede desligarse y más bien está bastante relacionado con lo que sucedía en el resto de Sudamérica, como bien han señalado colegas como João Pimenta (2017).

El acápite acerca del pensamiento político independentista, al comentar el reformismo criollo y la conocida publicación de la Sociedad de Amantes del País, *El Mercurio Peruano*, afirma que contemplaba «planteamientos de reforma política a partir de una óptica ilustrada» (Santillana, 2016: 125), cuando se ha subrayado más bien que los redactores eran bastante liberales en términos científicos pero muy neoescolásticos y conservadores en lo social y político (Quiroz, 2014), por lo que no se comprende de qué planteamientos reformistas están hablando. Aunque nadie duda del plausible deseo de sus editores de «hacer más conocido el país que habitamos», lo que podría ser entendido como una búsqueda o reafirmación de identidad, este periódico (y no revista como aparece en el texto), estuvo lejos de proponer un «amor patrio» como tema central de su discursiva, tal como se dice en la misma página. Una afirmación como esa es totalmente discutible y parece obedecer nuevamente a una historiografía de corte cívico y decimonónico. Jean Pierre Clément (1979), hizo el análisis del índice de materias del *Mercurio*, y no se puede considerar que «el amor patrio» haya sido su eje temático. Más discutible aún es afirmar que los editores «trataran de vincularse con el pueblo», como dice el texto, pues se trataba de una sociedad ágrafa donde este «pueblo» apenas tenía acceso a los medios de prensa. Los subscriptores del *Mercurio*, como hace varios años analizó Clément, no eran precisamente miembros de la plebe o pueblo aludido.

Se menciona desde luego, la gran rebelión cusqueña de 1814, pero como parte del subcapítulo «Rebeliones y conspiraciones criollas» y precedida del subtítulo «Las conspiraciones en Lima» como si estas hubiesen tenido el mismo volumen e impacto

de la gran rebelión sureña. Aparece luego un subtítulo que dice «Las rebeliones en las provincias peruanas», que empieza diciendo: «Fuera de Lima...», lo cual denota un fuerte matiz centralista en el texto. Lo que sucede entonces «fuera de Lima», es presentado como complementario y accesorio. La rebelión cusqueña, que pudo dar origen al Estado-nación peruano y constituyó a decir verdad en una serie de movimientos y rebeliones y no solo una, es tratada en apenas 19 líneas, lo cual resulta inaceptable dada su importancia, magnitud y complejidad. Es meritoria sí, la inclusión de textos sobre la participación de la mujer peruana (Santillana, 2016: 133) y las reflexiones de Basadre acerca de lo que hubiese ocurrido si triunfaba el intento de 1814 (Santillana, 2016: 129).

El subcapítulo titulado «San Martín y la independencia del Perú», presenta como ya dijimos, la proclamación de Lima como suceso central del proceso en un texto no libre de inexactitudes, pues por ejemplo se afirma que San Martín «A fines de 1816, partió de Cuyo e inició su pasó a través de la cordillera...» (Santillana, 2016: 130), cuando es bien sabido que existe un consenso que señala como fecha de la partida el 17 de enero de 1817. Dato no menor puesto que si se consigna que fue «a fines de 1816» pudiera pensarse que se trató de noviembre de 1816, incluso. Un error por demás grosero, aparece cuando se afirma que el desembarco en Paracas tuvo lugar «el 8 de agosto de 1820», en lugar de mencionar la fecha correcta que es el 8 de setiembre. Luego se hace una breve mención a los procesos regionales subrayando el de Trujillo, pero diciendo que los de Lambayeque y Piura fueron una mera imitación de aquel (Santillana, 2016: 130), lo que implica un serio desconocimiento de los sucesos lambayecanos donde Manuel Iturregui y Pascual Saco Oliveros actuaron por separado de Bernardo de Torre Tagle como hemos demostrado en una reciente publicación (Castro, 2020). Hay que destacar sin embargo, que en el cuaderno de trabajo aparece una invitación al proyecto titulado «La independencia en mi región» (Santillana, 2016b: 103) y también un interesante extracto de Nelson Manrique<sup>2</sup> que menciona la participación indígena (Santillana, 2016b: 95), aciertos que no deben dejar de mencionarse y aplaudirse, pero que quedan como esfuerzos aislados en medio del discurso con matiz centralista que abarca las páginas centrales del texto.

El subcapítulo sobre el Protectorado es bastante breve e incluye una enumeración de «las principales obras», al estilo de los textos tradicionales que mencionaban una serie de hechos que debían ser memorizadas por los alumnos. Se incurre pues nuevamente en los problemas que ya se habían dejado de lado, pues la citada enumeración no explica cómo ni por qué se tomaron estas decisiones y cuál fue su importancia para una república en formación. La mención a la conferencia de Guayaquil es sumamente concreta soslayándose groseramente que dicho puerto dejó de pertenecer al Perú en 1822, situación cuya importancia han señalado varios historiadores (Pereyra, 2014). Se persiste en comprender y presentar la política de unión bolivariana como una inten-

2 El extracto de Manrique corresponde al texto *Democracia y nación: la promesa pendiente* (2006).



ción de crear «una patria grande», cuando se trató de un proyecto autoritario y vitalicio. Con una mención tan apretada e incomprensible de sucesos, ¿está en capacidad el alumno de «interpretar hechos históricos» como pide la competencia?

Las siguientes unidades pasan por una revisión del proceso bolivariano en el Perú. La mirada que se da al paso de Bolívar por el Perú es bastante complaciente con el libertador (aunque se le menciona explícitamente como «dictador») (Santillana, 2016: 137) y se termina desdibujando por completo el rol de los peruanos Riva Agüero y Torre Tagle. Vemos entonces cómo esta historiografía oficial permanece atrapada en el siglo XIX, tal como bien lo señaló José Chaupis (2015), centrando su discurso en San Martín y Bolívar, donde los peruanos aparecen como una suerte de comparsas o personajes secundarios de los grandes protagonistas que siguen siendo los criollos llegados de fuera del Perú.

### Positivos avances en el cuaderno de trabajo

Los ejercicios propuestos por el cuaderno de actividades de Santillana, son sin duda el mayor mérito de la propuesta (Romero Meza, 2022), pero el problema aparece cuando los estrechos márgenes de tiempo otorgados al curso hacen prácticamente imposible que se cumpla con el desarrollo de las mismas. Dialogamos con un grupo de jóvenes que egresaron de un Colegio emblemático el año 2020 y llevaron el curso el año 2018. Ellos manifestaron que en esa ocasión, casi no desarrollaron las citadas actividades o lo hicieron muy parcialmente, lo que demuestra que en la práctica es poco lo que se llega a concretar. El año 2018 el dictado del curso se llevó a cabo de manera ordinaria, pero no se tuvo el tiempo requerido para culminar las actividades propuestas en el cuaderno de trabajo que, según nos indicaron los entrevistados, siempre o casi siempre quedaban inconclusas. No es difícil imaginar que las condiciones derivadas de la crisis sanitaria, empeoraron esta situación.

Sorprende ver que el programa oficial, no ha sufrido variaciones en muchos años, aunque hay que reconocer los esfuerzos que hacen las editoriales para incluir contenidos que de alguna manera cuestionan los puntos de vista tradicionales y decimonónicos acerca de los distintos procesos que derivaron en la emancipación.<sup>3</sup> Además de la densidad de contenidos, la mirada que presenta el MINEDU sigue aún lejana de las nuevas visiones historiográficas, que comprenden los distintos momentos que condujeron a la emancipación como una suerte de conflictos internos y guerras civiles derivadas de los procesos globales y diversificados en distintos acontecimientos regionales que no solo tuvieron como protagonistas a criollos y limeños sino también a indígenas y esclavos cimarrones así como a diversos actores que de ordinario, han sido dejados de lado.

3 Entendemos que se trató de varios procesos en momentos distintos y no de un solo «proceso emancipador» lineal y ascendente como lo concibió la historiografía tradicional.

Es cierto que se han hecho avances innegables desde los textos escolares de Pons Muzzo o Juan Castillo Morales, pero los fantasmas de Sebastián Lorente, Mariano Paz Soldán y Manuel Mendiburu y su historiografía de corte cívico, centralista y limeño del siglo XIX, aún se encuentran en los programas oficiales y en gran medida. Si no comprendemos que se trató de «una suma de guerras civiles» y no «una liberación llevada a cabo por ejércitos extranjeros contra un poder metropolitano europeo» (Estenssoro-Méndez, 2021), seguiremos arrastrando una visión decimonónica en pleno siglo XXI que en poco aporta a una verdadera comprensión de nuestra historia.

### **La preparación y capacitación del docente**

Normalmente es poco o muy poco el tiempo que el docente de secundaria puede tener para acercarse a la producción historiográfica actual y no precisamente por desinterés. Las dificultades que normalmente tienen los docentes peruanos para renovar o mejorar su propio material de trabajo ya han sido señaladas y no datan de estos tiempos (Aljovín-Rivera, 2005). Hay que indicar además, que la habitual corta permanencia de los titulares del MINEDU, genera inestabilidad en las políticas a largo plazo y el docente debe estar permanentemente al tanto de las continuas modificaciones y normas que se dan, por ejemplo, en las formas de evaluación y presentaciones de los distintos documentos que deben entregarse a lo largo del año. Todo esto hace bastante improbable que el docente pueda dedicar un tiempo a la lectura o investigación, pues la carga burocrática no solo es mayúscula, sino que constantemente varía. Esta carga suele ser mayor en los colegios nacionales donde la supervisión es mucho mayor por razones evidentes.

Un problema de sobra conocido que también impide que los docentes puedan acercarse a la moderna producción historiográfica, y que se manifiesta con mayor crudeza en los colegios estatales y en los particulares de reducido volumen, es el modesto salario que reciben los docentes, pues los montos percibidos son exiguos si se tiene en consideración el tiempo que se emplea en preparar las clases, completar la documentación burocrática y el dictado en sí de las clases, además del desgaste emocional y psicológico que debe enfrentar el profesor. Como bien es sabido, el libro aún es un artículo costoso en el Perú y las revistas de investigación virtuales requieren, evidentemente, del acceso a la Internet, que desde luego, no todos poseen.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el docente no solo debe completar y ejecutar una enorme cantidad de documentos e informes sino que, por el contexto particular que vivimos (crisis sanitaria seguida de crisis política), debe innovar constantemente las maneras de presentación de sus contenidos en las aulas virtuales (cuando se tienen), ello hace que sea prioritario capacitarse en Tecnologías de la Información y Comunicación, dejando «para otro momento», alguna lectura o profundización sobre los temas que debe impartir. El contexto de pandemia obligó al docente a concentrarse



en la forma en que debe presentar su material para que luzca atractivo, dejando en un segundo plano la búsqueda de mejoras en los contenidos.

Un docente que tiene en mente «completar una documentación urgente requerida por la UGEL», ya no dedica sus esfuerzos a leer más para comprender mejor los contenidos que dicta en clase, configurándose entonces una suerte de entrapamiento donde el profesor no puede mejorar ni perfeccionarse, porque está atrapado en una maraña burocrática que debe cumplir obligatoriamente y que además está sujeta a cambios permanentes, pues como ya se señaló, los titulares de la carteras rotan constantemente lo cual impide que se diseñe una real política educativa a largo plazo. Si se quiere que el docente pueda capacitarse, es imperativo reducir su carga de trabajo administrativa, entendiendo por ella los distintos e innumerables informes que debe completar y no únicamente las horas de preparación de clase, ello desde luego, depende únicamente de las políticas y lineamientos generales del MINEDU, pues los jefes de UGEL y directores de Instituciones Educativas deben seguir estas normas.

## **La virtualidad como consecuencia del COVID-19 y sus problemáticas educativas**

### *a. El gran problema de la conectividad*

Exceptuando algunos colegios particulares de Lima y algunas ciudades principales del país, el grueso de la población escolar afrontó serios problemas de conectividad que impidieron un desarrollo medianamente aceptable de los contenidos de los distintos cursos. Esfuerzos como los programas televisivos y radiales de *Aprendo en casa* resultaron improductivos toda vez que en lugar de ser conducidos por docentes, presentaban a artistas que seguían un guión como si se tratara de un programa concurso. La emisión televisiva presentaba un inexistente «escenario ideal» donde todos los alumnos comprendían fácilmente lo expuesto y pocas veces se brindaban ejemplos nuevos o reiteraciones de lo dicho, como de ordinario sucede en una clase real. En algunas oportunidades se invitaron a docentes que leían también una pauta y que, salvo contadas excepciones, dejaban más dudas que certezas en los alumnos. Evidentemente no existía ninguna interacción con los receptores y el esfuerzo rendía escasos resultados prácticos.

La falta de acceso a la Internet se convirtió en un serio problema que perjudicó el aprendizaje. Hace algunos meses el INEI compartió públicamente una información donde mencionaba que «52,5% de los hogares del país tiene conexión a Internet» (INEI, 2021), se desprenden de inmediato dos preguntas: ¿Qué sucede con el 47.5% restante? ¿Cuál es la calidad de conectividad de aquellos que sí cuentan con conexión? (Corresponsales escolares El Comercio, 2021) ¿Es suficiente tener la conexión para asegurar que la señal es óptima? Sabido es que el hecho de que «se tenga Internet» no

asegura que la conectividad sea buena pues pueden presentarse una multiplicidad de situaciones.

Es bastante conocido que en Lima se presentan serios problemas de conectividad aún en los casos de alumnos que cuentan con condiciones económicas para adquirir buenos equipos. ¿Qué sucede entonces con aquellos que no cuentan con equipos adecuados? ¿Qué sucede fuera de la ciudad de Lima y las principales capitales? ¿De qué manera recibieron sus clases virtuales los niños y adolescentes en localidades como Pamparomás, Lircay, Anta, Caballococha o Pausa, por mencionar solo algunas? ¿O sencillamente no recibieron ninguna?

El MINEDU suponía que los hogares donde no se contaba con Internet, debían recurrir a los programas de *Aprendo en casa*, a fin de suplir esta deficiencia. Es de suponer que los resultados no fueron muy efectivos.

¿Se podrá de alguna manera recuperar el tiempo perdido? ¿Se están haciendo esfuerzos para mejorar la conectividad de los lugares alejados, o, para empezar, de las capitales de provincia? ¿Podría un alumno graduado el 2020 esbozar al menos un panorama general del proceso emancipador?

Los esfuerzos de docentes, padres de familia y los propios alumnos chocan con la realidad de un país donde las víctimas de la pandemia sobrepasaron largamente las 200 000 personas. En medio de este panorama para nada alentador, la academia tiene una tarea pendiente para llamar la atención del MINEDU y el Estado peruano acerca de la importancia de la labor y misión educativa. Sin embargo, como sabemos, el peso de la enorme crisis política deja nuevamente de lado el planteamiento de soluciones para esta problemática, que no es ni ha sido históricamente una prioridad para el Estado a excepción de algunos momentos puntuales.

### *b. La ausencia y deserción escolar*

El altísimo número de alumnos que desertan de la escuela se convierte en un problema social que debe abordarse cuanto antes, pues lo más probable es que estos desertores pasen a formar parte de la cada vez más numerosa población de jóvenes Nini (ni trabajan ni estudian), con los peligros que ello implica.

Las bajas remuneraciones y la total ausencia de políticas de capacitación docente orientadas concretamente al aspecto social, no hacen más que ahondar el problema. Un docente que desempeña labores tutoriales podría convertirse en un agente que prevenga y luche contra este problema, pero por múltiples razones que escapan al docente mismo, esto no es así. El enfoque tutorial tradicional no aborda estas aristas o lo hace muy tangencialmente. Es cierto que se ha dado un importante giro hacia la evaluación formativa, pero los esfuerzos llevados a cabo no han servido de mucho si se tiene en cuenta las mencionadas cifras de deserción.

Al revisar estas cifras tenemos que: «La deserción aumentó en primaria de 1.3% al 3.5% lo que se traduce en más de 128 000 estudiantes, y en secundaria pasó del



3.5% al 4% lo que se traduce en 102 000 estudiantes» (Grupo Geard, 2021). Además se calcula que durante la pandemia, unos 300 000 alumnos pasaron de instituciones privadas a públicas, pues la crisis económica que trajo la pandemia paralizó el aparato productivo haciendo imposible para muchas familias cubrir los costos de un colegio particular por modesto que este fuera.

### *c. Dificultades de los alumnos en el aula y fuera de ella durante y después de la emergencia sanitaria*

Hay que recordar que la mayoría de los alumnos presenta dificultades de comprensión lectora derivadas de la poca o ninguna costumbre de leer, ocasionada por razones que no vamos a comentar aquí. Esto hace que un texto denso y lleno de información como los que propone el MINEDU, sea no solamente inadecuado, sino difícil de aprehender por los alumnos. Frente a ello el docente juega un rol esencial de facilitador, pero ¿en qué medida puede desempeñarlo si se encuentra concentrado totalmente en las cuestiones de forma y no de fondo?

Si el alumno no encuentra en su docente la información y/o motivación que requiere, recurrirá a la Internet donde abunda la desorientación si es que la búsqueda no se hace de manera dirigida (en la hipótesis que el alumno cuente con la conectividad necesaria para hacer esta búsqueda). Las bibliotecas en la mayoría de colegios o son inexistentes o están desactualizadas o son escasamente visitadas por el predominio de los medios tecnológicos.

Además de los problemas señalados, el alumno debe afrontar situaciones particulares en casa derivadas de la difícil situación económica que atraviesan la mayoría de las familias, lo cual puede acarrear también problemas nutricionales o de índole psicológico que vendrían a agravar un cuadro ya de por sí difícil. Estos problemas emocionales son también una de las causas de la deserción que afecta a cada vez más alumnos. Los problemas psicológicos y emocionales derivados del encierro, aislamiento y falta de interacción con sus pares son múltiples y se manifiestan de distintas maneras. Las secuelas pueden observarse hasta hoy en miles de niños y adolescentes en edad escolar.

## **Conclusiones y recomendaciones finales**

Si bien es cierto ha habido avances significativos, los textos oficiales que entrega el Estado siguen teñidos de una narrativa centralista que presenta la proclamación de Lima como el evento final de los esfuerzos emancipatorios. El rol de las regiones aparece subordinado y el papel protagónico sigue estando a cargo de San Martín y Bolívar y los personajes criollos.

Las guerras y procesos de emancipación no procuran ser comprendidos como una guerra civil con distintos momentos, sino como un proceso lineal y único que estaría reducido a un enfrentamiento de patriotas contra realistas, sin explicar las distintas realidades que se vivían en cada región.

Por lo demás, los contenidos que el texto pretende abarcar son muchísimos y las horas que se le asigna al curso son pocas, debiendo el docente multiplicar esfuerzos para hacer atractivos una multiplicidad de contenidos que en la mayoría de casos requieren explicaciones específicas si es que se pretende que sean bien comprendidos. El docente entonces se ve desbordado por una pléyade de contenidos que debe completar a como dé lugar. Bien se haría en reducir las unidades y contenidos priorizando los que sean verdaderamente significativos en cada región con la finalidad de ir fortaleciendo, y no debilitando como hasta ahora parece ser, las identidades regionales. Ayudaría mucho dejar de lado una narrativa centralista, aunque si bien es cierto han aparecido esfuerzos, estos suelen ser insuficientes.

De otro lado, la carga administrativa del docente y el exiguo salario que recibe en las instituciones estatales e incluso en las particulares de reducida dimensión, le impide contar con el tiempo y recursos necesarios para actualizar y mejorar sus contenidos, pues debe procurarse otros ingresos. El docente promedio debe trabajar horas extras en su domicilio, e incluso toma horas de su descanso dominical, tiempo que desde luego no es reconocido.

Las problemáticas escolares que hemos descrito (problemas nutricionales, psicológicos-emocionales, problemas económicos, falta de hábitos de estudio, problemas de comprensión lectora, etc.) se daban ya antes de la pandemia. La crisis sanitaria las agravó, pues trajo consigo la implementación de clases de manera virtual en la que solo un pequeño porcentaje de alumnos de colegios particulares de élite pudo contar con los recursos tecnológicos y académicos necesarios.

Al perder el contacto con sus compañeros, miles de niños y adolescentes empezaron a desarrollar diversos tipos de problemas de índole emocional. Además de ello, la gran mayoría se enfrentó a problemas de conectividad o falta de acceso a la Internet y aparatos de telefonía móvil que le permitieran interactuar de manera adecuada con sus docentes. Los esfuerzos del Estado, mal orientados aunque bien intencionados, constituyeron apenas un paliativo frente al enorme déficit que constituyó la educación virtual en un país donde la mayoría de los alumnos no cuenta con los elementos tecnológicos suficientes para acceder a ella.

La deserción escolar que ya era bastante alta, se incrementó por razones que van desde lo económico hasta el desánimo y frustración que pudo surgir frente a los problemas de aislamiento y ausencia de recursos tecnológicos, como también las diversas crisis familiares que se originaron en la emergencia sanitaria. En ese sentido, la labor del docente podría y debería ir más allá de lo académico, pero la interrogante es si los docentes se encuentran facultados y preparados para brindar un acompañamiento y orientación que vaya más allá de las aulas.

La problemática del curso era ya difícil, la crisis sanitaria la ha colocado en una situación de precariedad. El año del bicentenario nos encontró en medio de una pande-



mia que desnudó las limitaciones de un Estado-nación que hasta hace poco se ufanaba de sus logros macroeconómicos, cuando lo cierto es que no hemos podido superar los problemas estructurales que nos aquejan desde hace décadas.

En la medida que no existan políticas de Estado a largo plazo, ejecutadas por personas vinculadas al sector, que conozcan de cerca la realidad educativa del país, estas problemáticas irán agravándose, no solo en lo que corresponde al curso de historia, geografía y economía, sino en torno a la totalidad del panorama educativo general del país. Convendría quizá reasignarle al curso de Historia del Perú y sus diferentes historias regionales un mayor número de horas, desligándolo del curso llamado «Historia, geografía y economía», o en todo caso, adecuar los contenidos según las regiones donde se dicte el curso. En ese sentido son muy loables las iniciativas promovidas, por ejemplo, por Cecilia Méndez y Juan Carlos Estenssoro promoviendo la idea de «contar la independencia desde mi región». Lamentablemente iniciativas como ésta no tienen el apoyo oficial de un Ministerio que permanece encasillado en su propia visión y propuesta.

El año 2010, la historiadora y actual directora del IEP, Natalia Gonzales señaló: «Las ciencias sociales cuestionan lo establecido. Esta perspectiva está a contracorriente de aquello que el Estado quiere transmitir a través de la escuela, en donde la enseñanza de la historia se constituye como instrumento para la construcción de la nacionalidad única» (Gonzales, 2010). Trece años después, es poco o nada lo que ha cambiado: peor aún, no se vislumbra atisbo alguno para asumir el carácter intercultural del Perú por parte de un Estado que sigue presentando una historia centralista que no termina de asignar a sus regiones y culturas el protagonismo de sus propios procesos históricos. Los discursos y declaraciones de «interculturalidad» no sirven de mucho si las políticas de Estado no varían y se orientan a una participación efectiva de los sectores históricamente relegados. Si los libros de texto de Historia, apenas mencionan a indígenas, afroperuanos y pueblos originarios en un rol subalterno y secundario, subrayando siempre lo criollo por sobre todos ellos, se estará aportando poco o nada para la construcción de una auténtica nacionalidad. En ese sentido la academia debe lanzar la voz de alerta para iniciar primero una evaluación y luego la implementación de soluciones que a mediano plazo, puedan enfrentar esta difícil y aparentemente irresoluble problemática educativa, que tiene en el tema del curso de historia y el estudio de los procesos de emancipación, apenas una de sus aristas. Sin embargo, ello requiere de un soporte político que por ahora parece imposible de surgir.

## Referencias bibliográficas

- Aljovín, C. y López, S. (2005). *Historia de las elecciones en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios peruanos, Jurado Nacional de Elecciones.
- Aljovín, C. y Rivera, V. S. (2005). «Perú» en Valls, R. (Dir.) *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. 1. Países andinos y España*. Madrid: Fundación Mapfre Tavera. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Castro, J. (2020). *Tumbando héroes. Ensayos de Ciencias Sociales*. Lima: Ediciones Sequilao.
- Chaupis, J. (2015). Los textos escolares en conflicto con la subalternidad: La guerra del Pacífico en las aulas. *Revista Diálogo Andino*, 48, 2015. Páginas 99-108. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n48/art10.pdf>
- Clément, J.P. (1979). *Índices del Mercurio Peruano (1790-1795)*. Lima: Biblioteca Nacional, Instituto Nacional de Cultura.
- Corresponsales escolares El Comercio (9 de noviembre del 2021). «Conectividad y dispositivos los principales problemas del año escolar 2021». *El Comercio*. Disponible en: <https://elcomercio.pe/corresponsales-escolares/historias/conectividad-y-dispositivos-los-principales-problemas-del-ano-escolar-2021-lima-noticia/>
- Ediciones Santillana S.A. (2016). *Historia, geografía y economía 3. Texto Escolar*. Lima: Editorial Santillana.
- Ediciones Santillana S.A. (2016b). *Historia, Geografía y Economía 3. Cuaderno de trabajo*. Lima: Editorial Santillana.
- Estenssoro, J.C. y Méndez, C. (editores) (2021). *Las independencias antes de la independencia*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Grupo Geard (2021). *La deserción escolar en Perú*. Disponible en: <https://grupoguard.com/pelblog/categoria/desercion-escolar-peru/>
- Gonzales, N. (2010). La independencia en los textos escolares. *Argumentos. Revista de Análisis y crítica del Instituto de Estudios Peruanos*. Edición N°4. Disponible en: <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/la-independencia-en-los-textos-escolares/>
- Guerra, F. (2014 [1992]). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Editorial Mapfre.
- INEI (28 de setiembre 2021). *El 52,5% de los hogares del país tiene conexión a internet en el trimestre abril-mayo-junio de este año*. Nota de prensa. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/inei/noticias/534806-el-52-5-de-los-hogares-del-pais-tiene-conexion-a-internet-en-el-trimestre-abril-mayo-junio-de-este-ano>
- Lorente, S. (1876). *Historia del Perú desde la proclamación de la Independencia*. Tomo I (1821-1827). Lima: Imprenta calle de Camaná.
- Lucena M. (2003). *Premoniciones de la independencia de Iberoamérica; las reflexiones de José de Ábalos y el Conde de Aranda sobre la situación de la América española a finales del siglo XVIII*. Madrid: Fundación Mapfre Tavera.



- Mendiburu de, M. (1960 [1874]). *Diccionario histórico biográfico del Perú*. Lima: Editorial Milla Batres.
- MINEDU (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Paz Soldán, M. (1870). *Historia del Perú Independiente*. Tomo Primero. El Havre: Imprenta de A. Lemale.
- Pereyra, H. (2014). *La independencia del Perú: ¿guerra colonial o guerra civil? Una aproximación desde la teoría de las relaciones internacionales*. Badajoz: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica.
- Pimenta, J. (2017). *La independencia de Brasil y la experiencia hispanoamericana (1808-1822)*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Quiroz Chueca, F., & Quiroz Cabañas, L. H. (2014). El Mercurio Peruano (1791-1795): historia y sociedad. *Investigaciones Sociales*, 18(33), 131–139. <https://doi.org/10.15381/is.v18i33.10989>
- Romero Meza, E. W. (2022). Discursos históricos sobre la independencia del Perú en los textos escolares: Gustavo Pons Muzzo, Pablo Macera y Editorial Santillana. *Discursos Del Sur, Revista de teoría crítica en Ciencias Sociales*, 1(8), 51–84. <https://doi.org/10.15381/dds.n8.21659>
- Sar, A. (2020). Historias conectadas: ¿Una nueva historiografía en comunicación? *Actas de Periodismo y Comunicación*, 5(3). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6536>
- Subrahmanyam, S. (1997). Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. In: *Modern Asian Studies*, 31, 3. Londres, Cambridge University Press.
- Subrahmanyam S. (2001). Du Tage au Gange au XVIe siècle: une conjoncture millénariste à l'échelle eurasiatique. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. Paris, éditions de l'école des hautes études en Sciences sociales.