



Las desigualdades educativas en el Perú - Síntesis

Verónica Villarán¹

Febrero 2010

El presente documento constituye una síntesis del trabajo realizado para el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE, cuyo objetivo fue presentar el estado de las desigualdades educativas en el Perú.

El documento original empezó mostrando algunos indicadores básicos del contexto social y económico en el Perú, el marco jurídico en que se inscribe el enfoque de educación como derecho y algunos discursos sobre las desigualdades educativas que se mantienen en el país. Posteriormente mostró indicadores clave extraídos de las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación, para el año 2007, que daban cuenta del avance y de los pendientes en cuanto a las condiciones básicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que están insertos varios millones de peruanos, ya sea como estudiantes o como docentes. Estos indicadores fueron organizados en función a las 4 dimensiones exigibles del derecho a la educación: disponibilidad, acceso, permanencia y calidad. A continuación presentamos los hallazgos más significativos.

Sobre la disponibilidad

Para el año 2007 había en el Perú más de 8 millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar. Esta población en edad escolar se distribuía en grupos de edad que corresponden, normativamente, a la educación pre escolar (0 a 2 años) y a la educación básica en sus 3 niveles (inicial, primaria y secundaria). El grueso de la población en edad escolar se ubica en la edad normativa para primaria y secundaria y en áreas urbanas, siendo que sólo un poco más de la cuarta parte corresponde a población rural.

Precisamente para esta población rural el sistema ofrecía déficit de instituciones educativas. Para el año 2006, sólo el 73.9% de población escolar en primaria y el 35.8% en secundaria contaban con una institución escolar cerca de sus viviendas a la cual poder asistir. Así, el déficit de instituciones educativas para atender población en secundaria fue de 515 en el 2007.

Sumado al déficit de instituciones, las existentes se encontraban en condiciones desiguales. Del total de instituciones educativas existentes para atender la demanda escolar, sólo el 27.4% a nivel nacional contaba con todas sus aulas en buen estado, teniendo un 26.1% necesidad de reparaciones menores, un 29% con algunas de sus aulas requiriendo reparaciones mayores y un significativo 17.4% con todas sus aulas requiriendo reparaciones mayores. Analizando por ubicación, la quinta parte de instituciones educativas rurales (20.8%) requería en su totalidad reparaciones

¹ Investigadora y docente de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia; Directora de Seminarios y Secretaria Ejecutiva de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana; consultora en temas educativos. veronicavillaran@gmail.com



mayores, en contraste con un poco menos de la décima parte de instituciones urbanas (9.7%).

Más allá de temas de infraestructura y mantenimiento, estas instituciones educativas tenían déficit en cuanto a equipamiento básico, como aulas, carpetas y pizarras (como implementos más resaltantes), siendo que a un aproximado del 30% de instituciones tanto urbanas como rurales les estaban faltando carpetas suficientes para sus estudiantes.

Al mismo tiempo, en ningún caso las instituciones educativas públicas peruanas alcanzaban, en su totalidad, a acceder a los servicios públicos de agua potable, desagüe o electricidad. En todos los casos, no obstante, el déficit en las instituciones rurales es significativamente mayor que en las urbanas. Así, sólo el 33.3% de escuelas rurales está conectada a red de agua potable, el 38.3% a red de desagüe y el 34.5% cuenta con electricidad.

Finalmente, en términos del presupuesto nacional, el gasto público en educación representó un muy pobre 2.7% del PBI, bastante alejado del comprometido 6%. Este gasto público, además, estaba destinado mayormente a remuneraciones (75.9%), por lo cual lo que quedaba para gastos de capital o de bienes, servicios y mantenimiento era muy pequeño e insuficiente ante las carencias y demandas señaladas anteriormente.

Sumado a lo anterior, es importante recordar que si bien la educación pública peruana es por ley obligatoria y gratuita, esta gratuidad es relativa debido a que las familias representan una importante fuente de financiamiento del servicio educativo tanto público como privado.

En conclusión, podemos decir que el derecho a la disponibilidad (o asequibilidad) en el Perú está siendo vulnerado en tanto tenemos aun a muchos estudiantes que no cuentan con escuelas cercanas a sus hogares a las que puedan acceder con comodidad; no cuentan con escuelas en buen estado y con los mínimos implementos, tales como carpetas, suficientes para todos; no cuentan con escuelas que tengan agua, desagüe o electricidad; y no cuentan con un presupuesto suficiente que les permita hacerse cargo de sus necesidades, sin tener que comprometer para las mismas los aportes familiares, acentuando las desigualdades sociales y reproduciéndolas en las escuelas.

Sobre el acceso

Para el año 2007 había en el sistema educativo peruano, un 64.2% de niños y niñas en edad escolar, matriculados en el nivel inicial; un 93.7% de niños y niñas en edad escolar, matriculados en el nivel primaria y un 74.6% de jóvenes en edad escolar, matriculados en el nivel secundario.

Estos porcentajes se mantenían parejos por sexo pero mostraban diferencias importantes por área, siendo que en las áreas rurales el porcentaje matriculado en



inicial bajaba al 52.8% y el matriculado en secundaria bajaba al 63.5% (diferenciándose en casi 20% con relación a sus pares urbanos en ambos niveles). En números reales, esto quiere decir que teníamos fuera del sistema a poco menos de 800,000 niños, niñas y jóvenes.

En conclusión, podemos decir que el derecho al acceso a la educación (o accesibilidad) en el Perú está siendo vulnerado en tanto tenemos a poco menos de 800,000 niños, niñas y jóvenes fuera del sistema educativo. Particularmente, tenemos un alto porcentaje de niños y niñas entre 3 y 5 años que no cuentan con educación inicial y un importante porcentaje de jóvenes entre 12 y 16 años que no cuentan con educación secundaria.

Sobre la permanencia

Para el año 2006 encontrábamos que en primaria se retiraban 5.9% de estudiantes, mientras que en secundaria se retiraban 6.1%. Estos porcentajes, no obstante, ocultan que en el primer grado de primaria se retira un importante 11.4% de los niños y niñas que se matriculan, teniendo desde el inicio una trayectoria educativa irregular y accidentada.

No obstante, dentro de los matriculados y asistentes, las desigualdades en términos de las horas de clase efectivas al año son significativas. Al respecto, un estudio sobre la educación para las poblaciones rurales en el Perú elaborado por Eliana Ramírez muestra lo siguiente: “A pesar de haberse establecido mil horas de clase al año como mínimo para la primaria y 1070 para la secundaria, en el área rural se llega con dificultad a 400 al año. En muchos lugares no se trabaja los cinco días de la semana, el tiempo de clase se distribuye arbitrariamente como en preparar los desayunos o en extensos recreos.” (Ramírez, 2003).

Sumado a estas desigualdades en las posibilidades del aprovechamiento anual, sólo por cumplimiento horario, otros indicadores relevantes refieren a desigualdades en términos de la cantidad de años de permanencia en el sistema y a la cantidad de personas que acceden a la educación superior. Así, recientes estudios dan cuenta de que los tiempos de permanencia en el sistema expresan un crecimiento e inclusión desigual de acuerdo con la ubicación geográfica (Pasquier-Doumer 2002; Valdivia 2003).

En conclusión, podemos decir que el derecho a la permanencia en el sistema (o adaptabilidad) se vulnera en el Perú, en tanto el porcentaje de estudiantes que se retira o “deserta²” del mismo es alto, la cantidad de horas perdidas por año, particularmente en zonas rurales, es muy significativa y los años de permanencia en el sistema muestran un mapa diferencial en función al origen de las personas.

² Consideramos que el uso del término “deserción escolar” expresa una cierta injusticia en la mirada de aquellos que por múltiples razones, y no necesariamente por causa propia, debieron abandonar el sistema, y que oculta que en la mayoría de los casos, es el sistema mismo el que expulsa o repele a estos estudiantes.



Sobre la calidad

Para el año 2007 encontrábamos que el 17.7% de estudiantes de primaria y el 19.2% de estudiantes de secundaria mostraban algún grado de atraso escolar. Estos porcentajes eran significativamente mayores en las zonas rurales, con 25.9% en el primaria y 32.5% en la secundaria.

Al mismo tiempo, se encontraba que sólo un 20.9% de estudiantes urbanos de segundo grado lograban los aprendizajes previstos en comprensión de textos, en contraste con un muy bajo 5.6% de estudiantes rurales del mismo grado. En cuanto a los aprendizajes previstos en matemáticas, sólo el 8.6% de los estudiantes urbanos de segundo grado los lograban, sobre el 4.6% de sus pares rurales.

Las evaluaciones de aprendizajes en las mismas dos áreas realizadas en el 2004 en la educación secundaria no habían sido más alentadoras, encontrándose para comprensión de textos porcentajes por debajo del 15% como promedio nacional (llegando al 2.1% entre los estudiantes rurales del quinto de secundaria). En cuanto a los logros en matemática, estos habían sido más desalentadores aun, encontrándose que los porcentajes no superaban el 6% como promedio nacional (llegando al 0.2% entre los estudiantes rurales del tercero de secundaria).

En conclusión, podemos decir que el derecho a la calidad de la educación (o aceptabilidad) se vulnera en el Perú, particularmente en relación a los logros de aprendizajes significativos como aquellos asociados a la comprensión lectora y a las matemáticas. Más allá de los cuestionamientos posibles a las pruebas estandarizadas de rendimiento, lo cierto es que los datos muestran que el aprovechamiento escolar, tanto en primaria y en secundaria como en áreas urbanas o en áreas rurales, es sumamente pobre.

Esto, no obstante, no es un hallazgo imprevisto si uno sigue con atención toda la secuencia de incumplimientos a los derechos antes mencionados. Si reconocemos que todos los derechos que componen el núcleo esencial del derecho a la educación son vulnerados en el país, no es de extrañar que los logros de este sistema educativo sean deficientes.

Así, es importante señalar que más allá de avances logrados en los últimos años (que con todo, siguen mostrando desigualdades en términos de disponibilidad, acceso y permanencia), un criterio central para el sistema es la calidad de la educación que brinda y en esa línea, tanto los datos antes señalados como muchos otros estudios, muestran que esta calidad está muy lejos de ser satisfactoria.

A modo de conclusión

A partir de estos indicadores se sostuvo que, a pesar de los avances de los últimos años, las 4 dimensiones del derecho a la educación se siguen vulnerando para niños, niñas, adolescentes y jóvenes peruanos que estando en edad escolar no acceden a todas las oportunidades y logros que un sistema educativo nacional debería poder



proveer, más allá de las diferencias en las condiciones de entrada. La expectativa y la promesa de una educación de calidad para todos y para todas, supondría justamente partir de esas diferencias, reconocerlas, asumirlas y desarrollar intervenciones y estrategias educativas capaces de superarlas, para garantizar aprendizajes de calidad en todos los casos. Esto, lamentablemente, no se evidencia en los indicadores.

Particularmente, el Perú tiene una deuda pendiente con el derecho a la educación, desde la dimensión de disponibilidad y acceso, para los niños y niñas de 3 a 5 años que no acceden a la educación inicial, para los adolescentes que no acceden o no concluyen la educación secundaria, y para la gran mayoría de escolares peruanos que, estando escolarizados, reciben una educación de baja calidad.

Esta situación, no obstante, no es exclusiva del Perú y probablemente su ocurrencia en muchos otros países sea una expresión de la complejidad del tema. Florencia Sourrouille (2009), en un muy reciente artículo de discusión publicado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina – SITEAL, del IPE-UNESCO y a partir de los datos estadísticos que este sistema proporciona, encuentra que en muchos países de América Latina y entre ellos el Perú, las desigualdades en materia educativa han mostrado un “corrimiento” hacia los niveles educativos superiores y hacia las cuestiones de rendimiento y logro, superadas en alguna medida las cuestiones de acceso.

Así, en la educación básica primaria habría casi una universalización de la matrícula (“casi” todos estarían adentro), pero en la medida en que se sube de nivel este universo iría decreciendo. Por otro lado, estar “adentro” no garantizaría estar logrando los resultados educativos esperables. Claramente habría una asociación entre pobreza y ruralidad, por ejemplo, con problemas en logros y en culminación de los niveles superiores (Sourrouille, 2009).

Siguiendo esta misma línea argumentativa, y ya directamente sobre el caso peruano, Patricia Salas (2009) reflexiona, en un artículo de discusión también publicado por el SITEAL, que la educación secundaria rural peruana es una tarea pendiente, enfrentada además a muchos obstáculos, como la propia desvalorización de lo rural y la consecuente corriente migratoria a las ciudades; la falta de pertinencia de una educación secundaria que no motiva a los estudiantes ni satisface a sus familias; las demandas económicas de las familias que fuerzan a los estudiantes a dejar la escuela (“abandono” potenciado además por lo dicho anteriormente sobre baja motivación y satisfacción de expectativas); la descoordinación o falta de planificación sectorial; la falta de coordinación o de generación de sinergias intersectoriales.

En consecuencia, Salas reflexiona sobre las desigualdades que se mantienen en la educación secundaria, a pesar del aparente concurso de muchos actores por superarlas: “(...) buscamos la garantía del derecho, logros de calidad para todos y todas y que esa calidad y ese derecho, exigen miradas complejas pues hay que asegurar pertinencia, desarrollo integral y derrotar comportamientos jerárquicos, discriminatorios violentos, etc., etc., etc.; la dificultad es manifiesta y el desafío también. Muchos de los actores sociales y políticos, reconocen la importancia de la



educación, emprenden iniciativas, invierten recursos; pero muchos de ellos tienen graves problemas de enfoque, son fuertemente activistas y están muy dispersos; dicho de otra manera, esa intensa actividad no ayuda a provocar sinergias, ni procesos sostenidos de cambio que hagan visualizar mejoras significativas en los resultados. En 8 ó 10 años, no hemos logrado mover indicadores importantes, ni de aprendizaje ni de acceso.” (Salas, 2009).

Para Benavides (2007), enfrentar los retos de la desigualdad educativa en el Perú supone: a) una política educativa proequidad, para lo cual se requiere “un modelo de sociedad y de Estado que considere la necesidad de atender adecuadamente el contexto de alta desigualdad social en el que opera la escuela”; b) programas de acción afirmativa adecuadamente diseñados, utilizando “la inversión educativa en programas que busquen revertir las desigualdades” y en los cuales es importante “ubicar en el centro de las estrategias el problema de los aprendizajes de los estudiantes”; y c) establecer prioridades de largo plazo, empezando con los que ingresan al sistema: “Es importante atender a los niños y las niñas que recién ingresan al sistema educativo en las zonas de mayor pobreza.”

Es decir, claramente se pone sobre la mesa la dimensión política de la problemática de las desigualdades, y desde este lugar, los desafíos para su superación se ubican en el campo de las políticas, no sólo educativas sino las políticas sociales, integradas, intersectoriales, en las cuales en el Perú tenemos aun muchas limitaciones y poca experiencia.

Pero además, o por lo mismo, se pone sobre la mesa el desafío de un “modelo de sociedad” que apueste por y avale, por ejemplo, políticas redistributivas orientadas con lógica equitativa y con criterio de justicia social. Y al mismo tiempo, que apueste por y avale, por ejemplo, un modelo de educación de calidad, con criterio de equidad, que promueva el re-conocimiento, respeto y valoración del otro.

En este marco, se plantea la necesidad de repensar y replantear la lógica de una matriz urbanocéntrica y occidental, que históricamente fue marcando pautas y direccionando un tipo de educación que favorecía a aquellos que de por sí tenían ya condiciones y características de entrada ventajosas, en desmedro de la gran mayoría de peruanos y peruanas que no contaban con esas condiciones alineadas al sistema educativo, ni con los recursos para acercarse a las mismas ni con las posibilidades de subvertir las reglas del juego.

Así, muchos peruanos y peruanas han venido y vienen recibiendo una educación de pobre calidad, pertinencia y utilidad. Peor aún, vienen financiándola en buena medida. Y por si todo lo anterior no fuera bastante, muchos peruanos y peruanas han venido y vienen aun hoy transitando una experiencia educativa que, más allá de no garantizarles aprendizajes significativos, valiosos ni constructores de mejores oportunidades, tampoco les garantiza respeto ni trato justo.

Pablo Villatoro y Martín Hopenhayn (2006) suman al derecho a la escolarización y a una educación de calidad, el derecho al trato justo en las escuelas. Este derecho



implica replantear las relaciones entre los distintos actores de la institución escolar, empezando por reconocer a los niños y niñas como sujetos capaces de tener opinión y deseo; supone no discriminar ni excluir por ninguna razón, ya sea género, cultura, etnia, condición socioeconómica, etc., y defender el derecho a la vida escolar sana, garantizando que las normas que reglamentan la convivencia al interior de la escuela sean siempre compatibles con la dignidad de niños y niñas y respondan a fines formativos antes que punitivos. El logro de este derecho supone preparar a todos los actores con herramientas y estrategias para resolver conflictos de modo saludable, donde además se busque el crecimiento y desarrollo personal. Con ello, se deben erradicar todo tipo de prácticas autoritarias que apelan a la agresión, castigo verbal o físico y maltrato en cualquiera de sus formas y expresiones.

En las escuelas peruanas, sin embargo, mucho de lo dicho anteriormente se sigue dando. Así, siendo la educación un derecho inalienable de todas las personas y de las sociedades, es en sus distintos aspectos un derecho vulnerado en tanto no se ofrece ni se logra para muchos, ya sea porque no es accesible o porque siéndolo, no responde eficientemente a las necesidades o a las expectativas de quienes lo vivencian.

A modo de invitación

El trabajo original concluye con una invitación. Una invitación a mirar algunas otras dimensiones de las desigualdades educativas que quedan ocultas o postergadas por la urgencia de dar cuenta de las relativas a disponibilidad, acceso, permanencia y calidad. Nadie pone en duda la necesidad, la urgencia, de lograr que los niños de 3 a 5 años accedan a una educación inicial de calidad que los habilite a iniciar su proceso educativo escolar en igualdad de condiciones. Nadie pone en duda la necesidad de imaginar y proponer mecanismos eficientes para lograr que todos los estudiantes concluyan su educación básica con las herramientas necesarias para desplegar una vida plena. Nadie pone en duda que la calidad educativa debe ser radicalmente mejorada.

Sin embargo, creemos, hay más. Creemos que garantizar el derecho a una vida escolar sana y al trato justo en las escuelas, erradicando toda forma de discriminación, es también una dimensión que aunque legal y jurídicamente no sea siempre “claramente exigible”, sí lo es éticamente.

Creemos que esto pasa por valorar la experiencia educativa en tanto experiencia de vida, y por lo tanto, valorar y defender la necesidad, el imperativo, de hacer de ella, de lograr de ella, de vivir en ella, una experiencia positiva, nutritiva, afirmadora de la identidad, del reconocimiento y de la valoración del sí mismo pero también del otro.

Creemos que reconocer y valorar la experiencia escolar en tanto experiencia misma, nos obliga a mirar cómo es esta experiencia, cómo la ofrecemos y cómo la transitan los “recién llegados”, los que van llegando, los que siguen llegando, cada día: nuestros niños y niñas (y nuestros docentes también). Creemos que poner en esa dimensión vital la mirada, nos obliga entonces a pre-ocuparnos por ella, a pre-ocuparnos por observar cómo recibimos a los niños y niñas a las escuelas, desde su



primer día, cómo los acompañamos en este tránsito, cómo los despedimos cuando salen.

Nos obliga a preguntarnos, entonces, cómo estamos recibiendo y cuánto estamos acogiendo a todas y a todos los que llegan y si es que estamos habilitando las oportunidades para que concluyan su escolaridad en el marco de una experiencia educativa sana y justa.

Y es aquí entonces, al pre-ocuparnos por la experiencia vital del que llega a la escuela, donde nos resuena Jacques Derrida y su idea de la hospitalidad, y donde nos resuena Hannah Arendt y su idea (hermosa) de la natalidad.

La hospitalidad en Derrida remite al encuentro (o desencuentro) donde se ofrece y se posibilita (o no) la acogida, el amparo, el hospedaje a “otro”. Y entonces remite también a la negación de lo anterior, a la hostilidad. Pero más aun, remite a la imposibilidad de la hospitalidad si es que ésta se da como deber y si exige del otro un cumplimiento. Derrida dirá que sólo es hospitalidad si “es un don ofrecido graciosamente”. Pero dirá también que la Hospitalidad (con mayúscula) deja de existir en el mismo momento en que se ofrece, pues su existencia supone las leyes de la hospitalidad (con minúscula): aquellas que el “dueño de casa”, el que “hace la ley”, el “anfitrión” impone al recién llegado. Dirá Derrida que el recién llegado, ni bien llega, pregunta: ¿Qué es esto? ¿Cómo funciona? Y pregunta en una lengua que aun no es la suya, la propia. Pregunta en la lengua del dueño de casa (única posibilidad de ser comprendido) y he aquí que se instala “la primera violencia”. Dirá, más aún, que la cuestión de la lengua estará siempre implicada en la experiencia de la hospitalidad. Referirá a Levinas, quien decía que “el lenguaje *es* hospitalidad”. (Derrida, 2008).

Y allí cuando había declarado que “no hay hospitalidad”, nos tranquiliza diciendo: “Lejos de paralizar el deseo o de destruir la exigencia de hospitalidad, esta distinción [entre la Hospitalidad incondicional y los derechos y deberes que condicionan la hospitalidad] nos impone determinar lo que podríamos llamar en lenguaje kantiano (...) *esquemas* intermediarios.” (Derrida, 2008).

¿Cuánto de hospitalidad como don ofrecido y cuánto de imposición y violencia se da en la relación entre el “dueño de casa” y el “recién llegado”? ¿En qué medida se tiende más a la acogida – hospitalidad y en qué medida a la hostilidad, en esta relación difícil?

Justamente en torno a estas preguntas, Carlos Skliar (2008) reflexiona: “La pregunta por la convivencia y la hospitalidad en tiempos de crisis es, ante todo, una pregunta interminable, insondable. Pero es la pregunta que hay que hacerse ya que se trata de la pregunta en cuestión, la cuestión incuestionable. Porque, ¿acaso no es ésa la única pregunta que nos cuestiona, que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en este mundo? ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan?”



Skliar, al mismo tiempo, ensaya una respuesta (retadora, compleja): “Habría que pensar quizá, que lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deja en posición de deudor, para entonces diferenciar claramente el efecto de la hostilidad que provocan ciertas prácticas autodenominadas de inclusión social y educativa (...). Aquello que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición, esto es, dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas (...)”.

Pero, ¿qué es lo que acontece cuando llegan los nuevos a las escuelas? ¿No es acaso que se les recibe con el listado de normas que han de cumplir, con el listado de pautas que han de seguir, con el listado de prohibiciones e infracciones que no han de cometer? Ciertamente, son las leyes de la hospitalidad (con minúscula, como nos decía Derrida). ¿Y cuántas de éstas no son acaso condiciones imposibles para el recién llegado? ¿Cuánto del “siéntate y estate quieto” no es una condición más bien hostil para un niño? ¿Cuánto de “así no se habla, estás hablando mal” no es plena hostilidad para quien no habla la lengua “de la escuela”, la “correcta”? ¿Cuánto de “el profesor es el que sabe” no es, a fin de cuentas, violencia y hostilidad hacia ese otro que entonces, por reflejo, es el que “no sabe”?

Pero, ¿es acaso posible ofrecer hospitalidad sin condiciones? Ya Derrida nos decía que no. Y nos decía que lo que toca entonces es buscar esquemas intermediarios. Sí, al recién llegado se le ha de explicar cómo funciona la escuela, cómo se ha de trabajar y cómo se ha de convivir, pero el marco puede ser distinto, puede ser de bienvenida, de atención y cuidado, de protección, hasta cierto punto, sí.

Graciela Frigerio (2006) decía: “Qué hacer simplemente con el otro, con el nuevo, con el que llega, con el que ingresa. Y así me refiero al recién nacido, al que entra a la escuela. Qué hacer con los recién llegados, como los llamaban a Arendt. Siempre entendí que la educación era un modo de dar trámite a la hospitalidad con los recién llegados. Quiero decir que la extranjería, esa que es estructurante del conocimiento, también es estructurante de la relación pedagógica, de la relación educativa. Cuando nos encontramos con los chicos y ellos con nosotros, hay una extranjería de unos y otros. Frente a esta extranjería y al destino que le demos a esta extranjería, desplegaremos distintas posibilidades, distintas estrategias que harán que sea posible, o no, enseñar y aprender.” (Frigerio, 2006).

¿Cuánto de despliegue de distintas posibilidades, ante la llegada de estos nuevos que irrumpen en las aulas y en los patios, se pone en juego en nuestras escuelas, en la disposición de nuestros docentes? ¿Cuán conscientes son/somos, incluso, de la responsabilidad que tenemos ante estos recién llegados, no sólo con relación a la enseñanza de la lectura y escritura o de las matemáticas, sino en cuanto a su propia experiencia escolar toda, a su experiencia vital, aquella por la cual, en parte, podrán desplegarse y devenir?



En una cita que sintetiza su mirada sobre la educación, Arendt dice: “La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 2003).

Nada más esperanzador que este planteamiento, que recorre la obra de Arendt: “Con cada nuevo nacimiento nace un nuevo comienzo, surge a la existencia potencialmente un nuevo mundo” (Arendt, 1998). Y en este milagro o maravilla del nuevo comienzo que se hace posible con cada nuevo nacimiento, con cada nuevo recién llegado, reside la importancia y la centralidad de la educación. Y dada esta importancia, entonces, la educación debe responsabilizarse por cuidar y preservar al recién llegado, debe acogerlo y prepararlo, sin pretender sojuzgarlo a una continuidad, cuando él vino para el cambio.

Reconocer, aceptar y valorar a los que llegan como aquellos capaces de renovar el mundo, de llevar a cabo algo nuevo, es sin duda un giro dramático en el contexto educativo, donde más bien lo que prima es una mirada deficitaria del otro, del que llega a las aulas sin saber, sin poder, del que debe ser “educado” para “ser”.

Si la escuela mirara a los niños, a las niñas, a los y las adolescentes y les reconociera este valor, este potencial de cambio, antes que mirarlos con recelo y temor o con bajas expectativas en torno a lo que son capaces de ser y de hacer, probablemente las relaciones serían distintas, probablemente la convivencia sería más saludable (con todo lo que de conflicto igualmente tendría que tener para ser un encuentro entre sujetos).

Siguiendo las ideas de Arendt, Miriam Southwell (2005) opina: “Que haya sujetos que pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no solo lo que haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. (...) Es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación a la que aludía Hannah Arendt al comienzo; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudar a procesarlos intelectual y afectivamente, y también establecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección.”

Recibir en/con hospitalidad, re-conocer en cada recién llegado la maravilla de su potencial y de su ser-posible, darle a cada uno y a cada una las herramientas para que sean capaces de renovar el mundo, protegerlos, cuidarlos, acogerlos en ese tiempo, son sin duda retos complejos. Ponen en entredicho algunos de los principios



fundacionales de las escuelas, algunas de sus creencias más arraigadas, algunos de sus prejuicios más sólidos.

Sin duda algunos transitan experiencias escolares más acogedoras, más protegidas, más retadoras. Algunos transitan una escolaridad en la que son reconocidos, en la que las expectativas son altas y por tanto las oportunidades son mayores, en la que el despliegue de aquellas estrategias a las que refiere Frigerio son más eficientes y la provisión de las herramientas que nombra Southwell más completa. Y sin duda algunos otros transitan experiencias escolares más deficitarias, más “resignadas” ante los propios prejuicios de un sistema que no cree en el otro, que no lo reconoce; experiencias más frustrantes, más violentas, más dolorosas a fin de cuentas.

Y de estas experiencias, ¿qué indicadores nos dan cuenta? ¿Qué estadísticas nos hablan de la hospitalidad o de la hostilidad que habita, convive y atraviesa las experiencias escolares de cientos y miles de estudiantes? ¿Qué cuadro, qué tabla o qué gráfico de evolución histórica nos dice si vamos mejorando, si cada vez más niños son reconocidos, acogidos, valorados y potenciados como sujetos? ¿Qué indicador nos dice si por el contrario, las experiencias, vividas desigualmente también en esta dimensión –subjetiva, es cierto, se mantienen o se agudizan?

Los indicadores repasados previamente no nos hablan de estos temas. Las estadísticas oficiales, las pruebas de rendimiento, las correlaciones entre nivel de escolaridad y acceso al mercado de trabajo (todo esto importante) no nos dice mucho sobre la “calidad” de la experiencia escolar en tanto experiencia vital, profunda.

Si ya observábamos cómo se presentan y cómo se mantienen las desigualdades educativas en términos de la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad educativa, no es difícil suponer que en las configuraciones que estas desigualdades producen, las propias experiencias de quienes habitan y transitan esos escenarios serán también desiguales.

Nuestra invitación es entonces a detenernos a mirar también esta dimensión de las desigualdades, aquella que hace cuerpo en la propia vivencia cotidiana, en la propia experiencia, enriquecedora o limitante, retadora o frustrante, protectora o dañina, respetuosa o discriminadora. Y no, como dice Dussel (2005), “por un acto caritativo”, sino porque creemos que éste debe ser parte del reto, el más grande de todos, el que coloca la clave de las desigualdades no sólo en las condiciones, en los procesos o en los objetos, sino en los mismos sujetos que construimos a diario la base de la desigualdad, al mirarnos y tratarnos como desiguales. Es decir, en las personas.

Detenernos en esto sería, además, ser consecuentes con nuestros lineamientos de política más importantes, como el Proyecto Educativo Nacional, asumido como Política de Estado en enero del 2007, en el cual se señala: “Es imperativo reconocer en primer lugar, como verdad fundamental, que la educación es un derecho individual y colectivo y que el ejercicio de ese derecho debe ser una *experiencia de*



disfrute y de enriquecimiento de nuestra humanidad.” (CNE, 2007; el resaltado es nuestro).



Bibliografía del texto original

- Ames, Patricia (2002). Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos – IEP.
- Arendt, Hannah (1998). Los orígenes del totalitarismo. Madrid: Taurus.
- Arendt, Hannah (2003). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política. Barcelona: Editorial Península.
- Banco Mundial (2005). Opportunities for All. Perú Poverty Assessment. Document of the World Bank. Washington DC: WB.
- Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mèlich (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, Fernando (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. En: *Revista de Filosofía No. 26*. Universidad de La Rioja. En línea: <http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/11921/11501> [Acceso 8 agosto del 2009].
- Bello, Manuel (2002). Perú. Equidad social y educación en los años '90. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Bello, Manuel (2007). Equidad y condiciones de educabilidad: Investigación y políticas.
- Ponencia presentada al Taller “Investigación educativa y políticas públicas: construyendo la misión de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana”. Lima, noviembre del 2007.
- Bello, Manuel y Verónica Villarán (2004). Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Benavides, Martín (2007). Lejos (aún) de la equidad: La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En: *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.
- Chiroque, Sigfredo (2009). Perú 2010 – 2015. Escenarios posibles y educación. Inédito. Artículo enviado por correo electrónico a listas de interés.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Informe Final. Lima: CVR.
- Consejo Nacional de Educación (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima: MED/CNE.
- Derrida, Jacques (2008). La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones La Flor, 3ra ed.
- Du Bois, Fritz (2004). Programas sociales, salud y educación en el Perú: Un balance de las políticas sociales. Documento preparado para el Instituto Peruano de Economía Social de Mercado – IPESM. Lima: Fundación Konrad Adenauer.
- Dussel, Inés (2005). La escuela y la crisis de las ilusiones. En: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, Graciela (2006). Los oficios de educar. Sentidos del trabajo en las instituciones y las aulas. Presentación pública.
- Guerrero, Luis (2007). Currículo e inclusión en el nivel inicial y el primer ciclo de la primaria: Visiones, estrategias, experiencias y buenas prácticas en la Región Andina.



- El caso de Perú. Informe final presentado a la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. Oficina Internacional de Educación – UNESCO.
- Helfer, Gloria (2006). *Exigimos calidad. El estudiante, sujeto de derecho*. Lima: Congreso de la República.
- López, Néstor (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Mesa de Concertación de Lucha contra la pobreza. En línea: <http://www.mesadeconcertacion.org.pe> [Acceso 13 agosto del 2009].
- Ministerio de Educación del Perú (2007). *Indicadores de la Educación Básica en el Perú para el año 2007*. En línea: <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=425> [Acceso 23 agosto del 2009].
- Pasquier-Doumer, Laure (2002). *La evolución de la movilidad escolar intergeneracional en el Perú a lo largo del siglo XX*. En: *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 31 (3). Lima: IFEA.
- Presidencia del Consejo de Ministros y Ministerio de Economía y Finanzas (2006). *Informe Pre Electoral Administración 2001 – 2006*. Lima: PCM, MEF.
- Ramírez, Eliana (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Perú*. Santiago de Chile: FAO, UNESCO, DGCS ITALIA, CIDE, REDUC.
- Rengifo, Saúl (2004). *Alejandro Octavio Deustua (1849-1945) ante la condición humana*. En: *La intelectualidad peruana del Siglo XX ante la condición humana. Tomo 1*. Lima. Inédito.
- Rivara de Tuesta, María Luisa (2004). *Manuel Vicente Villarán (1873-1958) ante la condición humana*. En: *La intelectualidad peruana del Siglo XX ante la condición humana. Tomo 1*. Lima. Inédito.
- Ruiz Bravo, Patricia, Eloy Neyra y José Luis Rosales (2006). *Educación y cultura. La importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza aprendizaje*. En: *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.
- Saavedra, Jaime y Pablo Suárez (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Documento de Trabajo 38. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.
- Salas O'Brien, Patricia (2009). *Una secundaria de calidad: Una tarea pendiente. Reflexiones entre las problemáticas, las políticas y los intentos*. Artículo para el Debate 07, SITEAL – IPE UNESCO. En línea: <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/index.asp> [Acceso 21 septiembre del 2009].
- Skliar, Carlos y Magaldy Téllez (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sourrouille, Florencia (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad*. Cuaderno No. 2, SITEAL – IPE UNESCO. En línea: <http://www.siteal.iipe-oei.org/boletin/index.asp> [Acceso 21 septiembre del 2009].
- Southwell, Myriam (2005). *Notas acerca de la vocación y de la autoridad docente a propósito de Ni uno menos*. Presentaciones en Río Negro y Catamarca, en el marco



del curso: “Cine y formación docente” del Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina (en línea).

Valdivia, Néstor (2003). Población indígena y exclusión social en el Perú. En: *Análisis y Propuestas* 7. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE.

Vigo, Gladys y Teresa Nakano. (2007). El derecho a la educación en el Perú. Lima: Foro Educativo.

Villarán, Verónica (2007). Relaciones entre la escuela y las familias en una comunidad rural del sur andino peruano. Tesis presentada y aprobada por la Maestría de Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO Argentina.

Villatoro, Pablo y Martín Hopenhayn (2006). El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. En: *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio. N°3*. Santiago: CEPAL/UNICEF.

Zamalloa, Edgar (2006). Perú: Logros recientes y desempeño económicos. Dirección General de Asuntos Económicos y Sociales, Ministerio de Economía y Finanzas. En línea:

http://www.mef.gob.pe/DGAES/Seminarios_talleres/LogrosRecientes_EZamalloa_21JUN06.pdf [Acceso 15 agosto del 2009].