

Educación

Negritud e

Interculturalidad

Ensayos

en tiempos de neoliberalismo, pandemia y bicentenario en el Perú

Luis Martín Valdiviezo Arista



Publicación auspiciada por la Red Internacional de Estudios Interculturales-PUCP,
Cultural Agents Initiative-Harvard University, la Universidad Nacional José María
Arguedas y el Centro de Desarrollo Étnico (CEDET)

Lima-Perú, 2021

Luis Martín Valdiviezo Arista

Educación, negritud e interculturalidad: ensayos en tiempos de neoliberalismo,
pandemia y bicentenario en el Perú.

© Pontificia Universidad Católica del Perú.
Red Internacional de Estudios Interculturales-PUCP.
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
Email: ridei@pucp.edu.pe Informes: (511) 626-2000 anexo N°4529

© Cultural Agents Initiative-Harvard University
417 Bolyston Hall, Harvard Yard
Cambridge, Massachusetts 02138
Email: culturalagents@gmail.com Informes: 01 310-567-6823

© Universidad Nacional José María Arguedas
Escuela Profesional de Educación Primaria Intercultural.
Universidad Nacional José María Arguedas, Andahuaylas.
Jr. Juan Francisco Ramos N° 380. Andahuaylas - Apurímac
Email: secretariaepepi@unajma.edu.pe Informes: 083-422176 anexo N°1000

© Centro de Desarrollo Étnico (CEDET)
Avenida Bolivia 569, Breña, Lima 05
Email: info@cedetperu.org Informes: (511) 3302653

Redacción y corrección de estilo: Luis Martín Valdiviezo Arista

Edición E-Book: Idea Gráfica Impresiones SAC

Primera edición digital: mayo 2021

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/>

<https://www.culturalagents.org/>

<http://www.unajma.edu.pe/>

<http://cedetperu.org/index.php>

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-04905.

Editado por Red Internacional de Estudios Interculturales-PUCP.
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
Email: ridei@pucp.edu.pe Informes: (511) 626-2000 anexo N°4529

A los estudiantes y profesores peruanos del Bicentenario de la Independencia del Perú.
Sus palabras y silencios, lágrimas y risas, sufrimientos y entusiasmos, desesperanzas y
sueños inspiraron el nacimiento de este libro.

Luis Martín Valdiviezo Arista (Lima 1965)

Es profesor de cursos de ética, filosofía y educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Además, es consultor en temas de políticas educativas y culturales, y estudios afroperuanos. Obtuvo un doctorado en Educación en Justicia Social en la University of Massachusetts (UMass-Amherst) y, antes, un magíster en Educación Internacional en la misma universidad. Es también licenciado en Filosofía y bachiller en Humanidades por la PUCP. Sus investigaciones exploran las intersecciones de etnicidad, género, clase social y educación formal en la sociedad peruana. Actualmente, es Investigador Visitante 2020-2021 del Centro de Estudios Latino Americanos David Rockefeller de la Universidad de Harvard.

Este libro podrá ser reproducido total o parcialmente siempre y cuando se muestre tanto el nombre del autor como de las instituciones que lo auspician.

Educación, negritud e interculturalidad: ensayos en tiempos de neoliberalismo, pandemia y bicentenario.

@ 2021, Luis Martín Valdiviezo Arista

Palabras clave: Pedagogía, afroperuanos, indígenas, independencia, Covid 19, capitalismo, justicia social.

Las instituciones auspiciadoras, Red Internacional de Estudios Interculturales-PUCP, Cultural Agents Initiative-Harvard University, Universidad Nacional José María Arguedas y Centro de Desarrollo Étnico (CEDET), no asumen ninguna responsabilidad por el contenido del presente libro, siendo el autor el único responsable por la veracidad de las informaciones y/o comentarios vertidos en la obra.

Índice

Prefacio y apreciación, Doris Sommer	8
--	---

De la tragedia planetaria a la insurgencia bicentenaria, Edmundo Murrugarra

Florián	10
---------------	----

1. No una sino muchas pandemias	14
2. ¿Por qué filosofar en tiempos de pandemia?	18
3. Necesidad de una pedagogía filosófica	31
4. Las escuelas invisibles	34
5. Cultura, género y democratización de las escuelas	42
6. Negritud y educación intercultural	63
7. María Elena Moyano Delgado	71
8. Neoliberalismo en el mundo universitario	79
9. Universidades, racismo y machismo	84
10. Afrodescendientes en las universidades	92
11. Políticas universitarias de acción afirmativa	99
12. Dejar atrás la república ilegítima	106
13. Insurgencia Bicentenaria	110
14. Bibliografía	118

“... la muralla que el egoísmo y el interés han levantado para impedir la superación del pueblo indígena, el libre desborde de su alma, debe ser derrumbada en beneficio del Perú”, José María Arguedas.

Wilfredo Kapsoli, *Nosotros los maestros*, 1986: 58.

“No es información lo que necesitamos sino comprensión, para adoptar una actitud que nos permita entender lo que no sabemos. Queremos comprenderlo todo con el intelecto, y el conocimiento tiene claves en nuestro interior que, si empezamos a vivir con una actitud frente a la vida, entonces, esa escuela que hemos olvidado –la vida cotidiana-despierta”, Victoria Santa Cruz.

Luis Rodríguez Pastor, *Las palabras de Victoria*, 2016:76.

Prefacio y apreciación

Luis Martín Valdiviezo es un agente cultural. Quiero decir que no solo investiga las causas y pone al descubierto las inequidades de la educación peruana, sino que se inspira en la energía justiciera de los jóvenes y en la próxima celebración del Bicentenario de la Independencia para renovar el compromiso con un futuro más inclusivo y equitativo. Leer su libro es fortalecerse, tanto por la importante responsabilidad que nos impone -- en el Perú y a nivel internacional -- por los desafíos y las oportunidades que reconocemos todos, como por las medidas sensatas y prácticas que nos ofrece. Se trata de proyectar intervenciones humanistas interculturales, descoloniales y pedagógico-críticas. Los lectores se sentirán alertas frente a sus obligaciones, así como animados a emprender los caminos que se nos abren gracias a este libro maduro, de largo aliento y de espíritu comprometido.

Los caminos del cambio se preparan con una puesta en escena para arrancar: un mapa de grietas sociales revelados y agravados por la pandemia de 2020 (Capítulo 1) que nos lleva a considerar los pasos falsos de la orientación neoliberal de la educación pública – en la que el dinero hace las veces del juicio político y que conlleva un eurocentrismo cuyos pecados de soberbia hacen estragos en la autoestima escolar de la población peruana (Capítulo 2). La respuesta al diagnóstico, para Valdiviezo, va más allá de la denuncia; asume la tarea de pensar de otra manera a nivel cotidiano, de estar alertas respecto a la diaria discriminación étnica, al machismo y a la desigualdad económica (Capítulo 3).

Las prácticas discriminatorias, tan arraigadas que parecen ser naturales, construyen un apartheid educativo que aísla a los pueblos indígenas de una educación adecuada, que ignora los idiomas en que se desarrollan la mayoría de sus niños y adolescentes y que encarga a educadores poco preparados a trabajar en escuelas que carecen de servicios de agua potable y de electricidad (Capítulo 4). Para ganar perspectiva, Valdiviezo amplía la vista (Capítulo 5), para considerar el proyecto democratizador del modelo republicano. El contraste con el Perú real es devastador. Resulta que el legado racista y patriarcal de la sociedad peruana no solo ha obstaculizado su democratización, sino que en las últimas décadas ha facilitado la implantación de regímenes laborales y mercados neoliberales que profundizan las inequidades. No faltan razones para el pesimismo.

Ahora, por una bisagra de responsabilidad y de creatividad que domina Valdiviezo y evita la mala fe académica de protestar sin proponer, la segunda mitad del libro se atreve a hacer propuestas y a convocar a aliados. Yo me apunto. Propone, por ejemplo, descolonizar las políticas educativas y seguir las pistas interculturales señaladas por el afroperuano Nicomedes Santa Cruz y por el senegalés Leopold Sedar Senghor, defensores de la negritud (Capítulo 6). Además, Valdiviezo rescata y conmemora el proyecto político-educativo de María Elena Moyano, lideresa popular del

distrito autogestionario de Villa El Salvador, asesinada por quienes se oponían a un proyecto de revolución democrático-popular (Capítulo 7). Examina, a nivel nacional y global, cómo el neoliberalismo y las acreditaciones internacionales han alterado la vida universitaria al favorecer su cuantificación por encima de la reflexión crítica y creativa en los campos de las ciencias, las artes y las humanidades (Capítulo 8). La exhortación a reflexionar lo lleva a considerar tanto la reproducción de las creencias racistas en las universidades peruanas como las respuestas antirracistas para avanzar hacia una cultura intelectual de derechos universales (Capítulo 9). La situación específica de los afrodescendientes en las universidades peruanas después de la Conferencia Mundial de Durban del 2001 es el asunto del Capítulo 10, en el contexto del Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015-2024. ¿Cuán eficaces han sido las políticas cuantitativas de Acción Afirmativa, y cómo podrían complementarlas una política cualitativa de interculturalización en lo epistemológico, metodológico y curricular? (Capítulo 11).

Como cierre provisional a un proyecto que incita a seguir abriendo caminos, Luis Martín Valdiviezo pone en tela de juicio la legitimidad moral del Estado peruano frente a sus políticas educativas economicistas, corruptas, y francamente racistas. (Capítulo 12). Pero gracias a las movilizaciones ciudadanas de noviembre del 2020 que obligaron en cinco días a la renuncia de un gobierno recién autoproclamado, su libro termina con una inyección de fe y de optimismo por el protagonismo de los jóvenes que demandan mejoras de justicia y equidad en la política peruana (Capítulo 13).

Doris Sommer

Profesora de Lenguas y Literaturas Románicas, y de Estudios Africanos y Afro-Americanos, Catedra Ira Jewell Williams, de la Universidad de Harvard.

Directora de la Iniciativa Agentes Culturales, Universidad de Harvard.

De la tragedia planetaria a la insurgencia bicentenaria

En todos los rincones del planeta y, por supuesto, en América del Sur, constatamos que en todos los aspectos de la vida (como los gallos del poeta) los pueblos y sus mejores espíritus cavan buscando la aurora. Buscan salida de los callejones en que la civilización hegemónica ha metido a los pueblos de todos los continentes. El colapso de instituciones, de ideologías que señorearon la modernidad occidental y de los líderes políticos que las representaban, hace más perentoria esta búsqueda. Y si miramos el cercano y deprimente panorama de la representación política en el país y en el continente, la urgencia es más que inaplazable. Actuando en consecuencia desde el espacio de la educación, Luis Martin Valdiviezo nos entrega su cosecha de reflexiones.

Ingresa por la pandemia que, en su virulencia, ha desnudado las muchas apariencias y caras de la herencia eurocéntrica. Explora una docena de cuestiones fundamentales, con las que construye su crítica al eurocentrismo o colonialismo moderno. Usa la mejor herencia de occidente, el pensamiento analítico crítico, para reiterar la urgencia de volver a pensar las raíces, a cuestionar los fundamentos. Y con razón dice el autor, que el momento de la pandemia es buena ocasión para hacerlo. Pues, el misterio de la vida y la muerte, el temor masivo a lo desconocido e incierto, ponen a la orden día el cuestionamiento de certidumbres heredadas. Claro, también puede endurecerlas. Por eso, y precisando un poco más la tarea, sugiere que la pedagógica filosófica sea una las áreas de crítica a los prejuicios para la nueva siembra de vida.

La promesa de igualdad de humanos, supuesto en que se funda la convivencia política en la modernidad occidental, ha fallado. Se ha revelado clamorosamente ficticia. Los individuos supuestamente iguales que asumen el contrato social para la vida política siempre fueron desiguales. La lucha de los pueblos e individuos por sus derechos ha obligado a los Estados a eliminar paulatinamente una y mil restricciones, hasta finalmente, diseñar y aplicar políticas de afirmación positiva, que contradicen y corrigen ese supuesto. Para poner un ejemplo, el voto como derecho electoral siempre tuvo y tiene alguna restricción. Los iguales humanos, realmente no lo eran ni lo son. Deben serlo. Y el autor pone énfasis en que el universo invisibilizado abarca mucho más que las poblaciones indígenas de los territorios colonizados en América. Con toda razón incluye en primer lugar a la población del África Subsahariana, violentamente cazada, encadenada, esclavizada y traída a América para explotarla y negociarla como cualquier mercancía. Como lo fueron los chinos culíes y japoneses comprados en su país de origen e importados al Perú. A estos pueblos invisibilizados añade a las mujeres con sus pasadas y actuales luchas, dejando implícita la visión de otros grupos.

Por lo anterior, convoca a continuar la lucha democratizadora, una y otra vez. Entre otras razones porque el capitalismo ha vivido una mutación desde el último tercio del siglo pasado. Olvidó postulados y prácticas liberales para centrarse en recuperar

tasas de ganancia y condiciones que le permitan competir con nuevos actores, además de financiar el gigantesco aparato de dominación militar planetaria. Por eso lo de “neo” es añadido al viejo vocablo liberalismo. La consecuencia: las desigualdades entre clases sociales y etnias dentro de cada país, entre pueblos y entre países llegaron a convertirse en abismos espeluznantes. Y la vida de la gente se convirtió en infiernos de carreras por supervivir o por acumular, sin preguntarse por qué correr a consumir lo que la publicidad te dice que es la prueba de que existes. Así, quedamos lejos de los afectos y de la alegría del esfuerzo compartido en las familias y en las comunidades. Literalmente, enajenados.

Por eso mismo, el filosofar en tiempo de pandemia, dice nuestro autor, debe articularse con la acción crítica descolonizadora. Para que florezca la libre y mutua fecundación de pueblos y culturas sobre las derruidas jerarquías de dominación. Nos advierte que la descolonización no es un proyecto cuantitativo. Ni es propaganda de las bondades del mestizaje, como desde hace siglos lo han hecho las oligarquías dominantes. No. El que nos propone es un proyecto cualitativo que busca continuar y profundizar la democratización que nos ha traído hasta acá. Y por el énfasis que pone en varios de los capítulos, el autor, no solo por ser su esfera de acción, con toda razón propone llevar a cabo los cambios en la vida de la universidad. Allí se forman las élites y contingentes administradores de orden neocolonial. Pues allí debe desplegarse la crítica teórica y práctica que cambie esas instituciones y las élites y contingentes de administradores que forma.

En esta breve noticia del trabajo de Luis Martín Valdiviezo destaco dos referentes de reflexión y acción crítica liberadora de personas de la negritud o población afroperuana. Por la trascendencia de lo que iniciaron, Nicomedes Santa Cruz y María Elena Moyano. La acción crítica debe buscar cambiar los viejos prejuicios coloniales por los contenidos éticos, estéticos, epistemológicos y cosmológicos de los pueblos subordinados. Por las referencias que el autor hace de la historia cultural y social los pueblos y las destacadas figuras que se menciona, hay la acertada asunción de que los mismos pueblos en su resistencia a la opresión, iniciaron la redefinición, resignificación o recreación, según el caso, de los contenidos impuestos. Por eso, la crítica descolonizadora no significa devolución de la misma moneda extirpadora. Más bien es impulsar ese proceso a otros niveles y en condición del ejercicio de la libre voluntad. Serán entonces los materiales para una nueva convivencia.

Nicomedes San Cruz y su hermana Victoria en el campo docente, han destacado en la organización y promoción del arte de la población afroperuana. Pero también lo han hecho como creadores. Específicamente en la música, la danza y la poesía. Buena parte de peruanas y peruanos tenemos memoria del bello y travieso contenido crítico de las décimas de Nicomedes. Y de su presencia y talante artísticos. Es incipiente el estudio de su aporte, precisamente por la rigidez y estrechez de las estructuras curriculares y de la formación de los docentes. En la tradición política y académica occidental se excluye la risa, la alegría, la sorna y ridiculización como forma de conocimiento y crítica al poder, precisamente porque se sabe de su potente presencia liberadora. La risa y la alegría, más si están asociados a la ridiculización, disminuyen o eliminan el miedo paralizante que también sostiene las estructuras de dominación. Los

oprimidos siempre acuden a la sorna como arma de liberación, no solo ni siempre usan la cólera para enfrentar la opresión y el abuso. La caricatura, teatral, plástica o poética, siempre han sido prohibidas o perseguidas por los poderosos. En la cultura popular continúa esta tradición. Inseparables de la música y acompañando a la danza, la creación poética de Nicomedes es un material multifacético que contiene matrices éticas, estéticas y epistemológicas para fortalecer a los actores de otro orden social.

El pensamiento analítico no es el único ni el superior método para el florecimiento de los estudiantes y de los humanos, salvo en la civilización occidental y en las instituciones del Estado con su sistema educativo. Los afectos, el lenguaje musical y la experiencia rítmica son otros tantos caminos de aprendizaje y formas de ser alternativos. Tiene razón, pues, Luis Martín Valdiviezo en su alegato de llevar a cabo la crítica no solo como ejercicio teórico y verbal sino también para cambiar las formas de vivir la vida. Para cambiar la civilización. Y los pueblos de la negritud afrodescendiente destacan en este tipo de lucha cultural.

En María Elena Moyano, asistimos a una personalidad crítica reflexiva; o sea, argumentada del orden opresor. Tan franca en la crítica política tradicional como en la crítica traviesa de la cundería alegre que cultiva la población afroperuana. Vivía varios niveles de opresión. Como pobladora integrante de familia de escasos recursos, como mujer y dirigente de mujeres, como negra y destacada integrante de la población afroperuana. Y sospecho que estos rasgos la singularizaban de alguna manera en la organización política en la que participaba. Para el poder político era una fuerza a la que temían y vigilaban.

Y cuando digo poder político, me refiero tanto al Estado y sus aparatos represivos como a la organización terrorista Sendero Luminoso que la asesinó. Si su opinión sobre esta organización fue reiteradamente expuesta en sus intervenciones públicas y, a pesar de eso, fue asesinada sin defensa pertinente, entonces estamos ante la más clara demostración de que el Estado no se interesaba en proteger a quienes combatían frontalmente al terrorismo. Pero también es la demostración de que las organizaciones populares y sus dirigentes políticos no sacaban las conclusiones de la posición de extremo riesgo en que se encontraban. Autoridades del Estado y dirigentes políticos lloraron su muerte, pero ambos grupos no le dieron la protección que necesitaba. Ambos no creían en el contenido revolucionario democrático que María Elena llevaba a cabo.

Luis Martín Valdiviezo señala el camino de la democratización y especifica formas de esa democratización. Habría que añadir la más radical forma de democratización, que es la acción que cambia el poder real: la organización, la conciencia y la fuerza material de mujeres y pobladores. Por eso el poder del Estado no la quería, le temía, pero el poder antidemocrático del terrorismo la odiaba a muerte. Y se la dio. No fue la única, pero lo fue de la oprimida población minoritaria. Un acierto de Martín Valdiviezo en recordarnos esta historia cuando se explora las formas de lucha en la descolonización.

Asistimos, pues, al bicentenario de la República ilegítima que el autor recomienda dejar atrás con la mención al significado político, cultural y espiritual de dos héroes culturales y políticos de filiación afrodescendiente.

Al concluir mi noticia del estimulante trabajo de Luis Martín Valdiviezo señalo que el núcleo duro de la colonialidad está asediado en este trabajo, pero no criticado, como los tiempos reclaman. Es la crítica a la ontología oficial o hegemónica y que hoy empieza a ser realizada en voz baja pero que debemos hacerla en alta voz. Esa ontología es cuestionada por el hecho de que el Papa de la Iglesia Católica asume el nombre de Francisco para el ejercicio de su función. San Francisco de Asís practicaba la ontología del parentesco cósmico; explícitamente criticaba la soberbia antropocéntrica de los humanos desconociendo la dignidad y derechos de los demás seres. Crítica que se unió hace más de un siglo José Carlos Mariátegui cuando propuso ampliar la frase del evangelio de “Amaos los unos a los otros”, para incluir la frase “Amar a los árboles”. Porque la dominación de un pueblo a manos de otro, la colonización, tiene su raíz y modelo en la dominación de los humanos sobre los otros seres no humanos con los que compartimos el planeta. Y porque tanto la pandemia como la destrucción de la cadena de vida en el planeta necesitan una crítica desde las raíces.

Edmundo Murrugarra Florián

Colectivo Chaupi Atoq

1. No una sino muchas pandemias¹

El coronavirus, además de golpear la esquiua conciencia de nuestra propia mortalidad, ha sacudido profundamente la vanagloria de la civilización industrial-capitalista extendida a nivel global. En la primera mitad del 2020, hemos visto a buena parte de esa compleja estructura de cadenas multinacionales de producción y consumo pausar su ritmo hasta tocar la recesión. De no haber un fin abrupto a la pandemia en los próximos meses, la depresión económica afectará a países como el nuestro. La pandemia ha atenuado temporalmente la voracidad económica del sistema como no imaginábamos poco tiempo atrás.

Durante los 90, ideólogos de la globalización del neoliberalismo como Francis Fukuyama anunciaron que la humanidad había alcanzado la cúspide de sus posibilidades civilizatorias. El neoliberalismo, el libre mercado como eje de las sociedades democráticas, representaba el modelo socio-político históricamente insuperable. Habíamos llegado al Fin de la Historia. Las generaciones futuras solo tendrían que hacer correcciones y ajustes en sus diferentes países para que la humanidad alcance su máximo esplendor terrenal. Nada sustancial quedaba por crear a nivel económico, político ni moral para las siguientes generaciones.

Más allá de los cantos de victoria del neoliberalismo, en las décadas siguientes vimos en todo el mundo el ahondamiento de las desigualdades sociales debido a la

¹ Basado en mi artículo publicado en D'Cimarron en junio 2020. Enlace: <https://dcimarron.org/index.php/politica/31-seccion-politica-d-cimarron-7/210-no-una-sino-muchas-pandemias>

mayor explotación laboral, a la continua devastación y contaminación de los ecosistemas marinos y continentales², al recrudecimiento de las doctrinas que prescriben la opresión de género y al regreso de los discursos xenófobos racistas. Es decir que, antes de la propagación del COVID 19, vivíamos dentro de un mundo atravesado por injusticias económicas, ecológicas y sociales, cuya intersección oprimía a la gran mayoría de seres humanos. Estas injusticias, a la vez, beneficiaban a las minorías que monopolizaban el poder económico y político global³.

A pesar de la campaña de los monopolios transnacionales que controlan los medios de información para desinformarnos o hacernos ignorar estas injusticias, sabíamos que el llamado mundo normal era un sistema insostenible ambientalmente e inmoral; era un mundo de pandemias sociales que nos empujaba hacia la deshumanización y hacia la autodestrucción, arrastrando con nosotros a miles de especies animales y vegetales.

El coronavirus no solo es la pandemia que ha terminado de desnudar las irracionalidades y abusos de la globalización neoliberal, además, las ha exacerbado. Caminamos ahora a nivel nacional e internacional sobre una cuerda floja que puede llevarnos a cambios a favor de la justicia social o de versiones más violentas de las injusticias normalizadas por ese sistema. Una señal de las posibilidades de enfrentar nacional y globalmente nuestras pandemias sociales, es la intensificación de la conciencia anti-racista suscitada por la divulgación de las imágenes y voces, captadas por transeúntes, del brutal asesinato del ciudadano estadounidense George Floyd a

² El Informe Anual 2018 del Programa de Medio Ambiente de la ONU [<https://www.unenvironment.org/annualreport/2019/index.php>] indica que únicamente la contaminación del aire causa 7 millones de muertes cada año en el mundo.

³ Naomi Klein en su libro “Esto lo cambia todo” examina los beneficios que las corporaciones obtienen a través de la devastación del planeta.

manos de cuatro policías de Minneapolis. Esto ha desencadenado indignación y movilizaciones ciudadanas en casi todos los Estados de ese país. Estas movilizaciones exigen justicia en este caso, así como cambios estructurales, no solo en los sistemas policiales y judiciales, sino también en los sistemas económicos y políticos.

Estas demandas, identificadas con banderas como ‘Black Lives Matter’, se han extendido también a países europeos, africanos, asiáticos, del Medio Oriente y de América Latina, a través de las iniciativas de diversos colectivos de ciudadanos locales y nacionales. Se hace patente que el racismo, aprovechado y fortalecido por el neoliberalismo para normalizar la explotación de los trabajadores y la usurpación de los territorios ancestrales por parte de las industrias extractivistas, afecta a la mayor parte de las sociedades del mundo.

En América Latina, histórica y estructuralmente, el racismo se ensaña con aproximadamente ciento veinte millones de ciudadanos afrodescendientes y cuarentaicinco millones de ciudadanos indígenas⁴. Con la complicidad de sus propios Estados, los derechos personales y colectivos de estos ciudadanos son cotidiana y sistemáticamente atropellados cuando sus escuelas carecen de energía eléctrica, agua, libros, Internet y profesores; cuando no cuentan con servicios médicos; cuando su fuerza de trabajo recibe subsalarios; cuando sus territorios son invadidos y devastados por industrias extractivistas; cuando sus activistas y líderes son torturados y asesinados por la policía, el ejército o los grupos paramilitares de sus propios países.

¿Qué necesitamos hacer en América Latina y el en Perú para resolver nuestro racismo estructural de herencia colonial? Primero, necesitamos fortalecer las alianzas

⁴ Las cifras de la población afrodescendiente e indígena provienen del Panorama Social de América Latina preparado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de las Naciones Unidas en el 2015.

entre nuestros pueblos afrodescendientes e indígenas a fin de articular objetivos, planes y estrategias para la democratización de nuestros Estados bajos los principios de libertad, igualdad y fraternidad. Segundo, necesitamos cumplir y hacer cumplir, la Convención 169 de la OIT (1989), el Plan de Acción de la Conferencia de Durban (2001) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007). Tercero, necesitamos construir alianzas con los sectores progresistas de la sociedad civil para darle enfoques anti-racistas, interculturales y/o de etnoeducación a los contenidos propalados por los medios de comunicación masiva, así como a todas las modalidades de la educación pública y privada desde el nivel inicial hasta el superior. Y, finalmente, como el mayor obstáculo para estos cambios estructurales provendrá de los poderes económico-políticos globales, necesitamos sustituir el neoliberalismo por un sistema económico regional basado en la cooperación, la reciprocidad, el equilibrio ecológico, el respeto de las aspiraciones al buen convivir de los distintos pueblos, así como en el respeto de los derechos humanos.

Como educador constantemente me pregunto qué debemos cambiar en nuestras creencias y prácticas en las aulas así como en el sistema escolar para que la educación peruana responda a las necesidades arriba señaladas. De alguna manera, los siguientes ensayos son intentos de responder a esta interrogante.

2. ¿Por qué filosofar en tiempo de pandemia?

‘Una vida sin examen no tiene objeto vivirla’, Platón, *Apología de Sócrates*, 38a

La situación de emergencia nacional y mundial ocasionada por la pandemia del Covid 19 puede llevarnos a considerar que, en momentos como este, filosofar no es una actividad necesaria. Lo ineludible parece ser únicamente actuar con urgencia para frenar la propagación del virus. Sin embargo, filosofar y actuar con urgencia no se oponen ineludiblemente. Por el contrario, pueden complementarse de maneras mutuamente enriquecedoras. El amor al saber y el amor a la acción han sido fundamentales durante milenios para llevar adelante el sobrevivir y vivir de nuestra condición humana. Gracias a ellos, se han superado innumerables adversidades y se han levantado las civilizaciones de todos los continentes. Creo que, precisamente, en estos momentos de pandemia, necesitamos practicar estos dos amores con radicalidad.

Esta pandemia no solo ha amplificado nuestro temor a la muerte y ha trastocado nuestros hábitos sociales cotidianos, sino que también ha propiciado el cuestionamiento de las verdades económico-políticas de nuestra época: las verdades convencionales establecidas en los últimos 30 años en la sociedad nacional y en la sociedad global, desde el fin del periodo llamado de “Guerra Fría”. En ese sentido, esta pandemia ha creado condiciones favorables para repensar tanto nuestros hábitos y estilos de vida personales como los principios y consecuencias sociales de las estructuras del sistema imperante a nivel nacional y global.

Lo personal y lo estructural no son dimensiones separadas sino interdependientes. Nuestras preferencias personales desde alimentos, música, ropa, información, oficios e identidades sociales están fuertemente vinculadas a una estructura de producción y consumo nacional e internacional. Asimismo, esta estructura existe dado que sus normas y sus procesos se han convertido en verdades convencionales o fenómenos naturales para millones de personas que los asumen como incambiables en el presente histórico, ¿cuáles son estas verdades convencionales de nuestra época? Mencionaré solo a dos de las que sostienen al sistema económico-político imperante: ‘la superioridad del neoliberalismo’ y ‘la superioridad de la civilización occidental’.

Ambas ‘verdades’, a su vez, son respaldadas por numerosas creencias que, en el caso del neoliberalismo (versión extrema del capitalismo), han justificado la primacía del producto bruto interno sobre el desarrollo humano, de la bolsa de valores sobre el equilibrio ambiental, del progreso y de la modernidad sobre lo tradicional, del oro sobre el agua, del éxito material sobre el buen convivir. En el caso de la superioridad de occidente o el eurocentrismo, existen diversas creencias que asumen lo europeo como la expresión más elevada de la humanidad. Este eurocentrismo sostiene las pretensiones hegemónicas de lo occidental sobre el resto de culturas del mundo. En cierta forma, el eurocentrismo considera a la civilización occidental como la única que posee saberes universales mientras que las demás solo tienen alcance particular. Para el eurocentrismo, Occidente es la civilización a la cual todas las otras necesitan convertirse para redimirse.

En el Perú, tanto el capitalismo como el eurocentrismo se remontan a su pasado colonial y atraviesan toda su historia republicana hasta el presente. Después de

diferentes reconfiguraciones, ambos ‘ismos’ se han robustecido en las últimas décadas. Los sistemas educativos, la publicidad comercial y los medios de comunicación (pertenecientes a grupos de poder político y económico) han inculcado en muchos peruanos la creencia de que no hay desarrollo sin conversión al capitalismo y a la occidentalización. Más aun, los discursos dominantes presentan al capitalismo y al Occidente como realidades consustanciales. La absolutización de estas verdades en las últimas décadas ha agravado nuestros problemas de desigualdad social, económica, cultural y política. Incluso, en tiempos de pandemia, el sometimiento irreflexivo a estas verdades ha dado lugar a actos brutales, pero legales, como multiplicar por especulación los precios de los medicamentos y los costos de los servicios médicos. La lista es mucho más larga. La lógica económica de la oferta y demanda, sin el límite de los valores sociales, puede conducir fácilmente a la barbarie en tiempos de calamidad.

Si no compaginamos el filosofar con el actuar con urgencia en estos momentos, en primer lugar, corremos el riesgo como individuos y países de prolongar en el tiempo esta situación de pandemia, lo cual extenderá su impacto sobre un mayor número de seres humanos. En segundo lugar, nos exponemos a recaer en nuevas y peores pandemias a corto plazo. Necesitamos transformar nuestras formas de vida, individuales y colectivas, de tal manera que no solo superemos la pandemia del Covid 19 sino que también corrijamos las condiciones sanitarias, ecológicas, económico-industriales, políticas y culturales que hicieron posible su manifestación y agravaron sus consecuencias.

Si mantenemos posturas que niegan la importancia de filosofar y la necesidad de cambiar nuestras maneras de habitar la Tierra, lo más probable es que, cuando pase esta emergencia sanitaria, retornemos a la llamada “normalidad” previa cuando lo que

debemos hacer es superarla. Esa “normalidad” consistía en un orden político, económico, cultural y social basado en relaciones deshumanizantes entre personas, entre comunidades y entre países; asimismo, ese orden normalizaba una relación destructiva con los sistemas ecológicos que sostienen nuestra supervivencia. No se requiere mayores demostraciones para admitir que continuar con la devastación de la Naturaleza acarreará inmediata o simultáneamente la destrucción de la existencia humana.

Justamente, dicho orden “normal” ha sido la condición que ha facilitado la transmisión y la mortalidad del virus, lo cual ha multiplicado el número de las víctimas fatales. Esto ha exacerbado las secuelas corporales, psicológicas, económicas y políticas de esta enfermedad. Esta pandemia se ha sumado a otras antiguas pandemias sociales con las cuales hemos crecido y con las que hemos convivido día a día como parte de nuestra “normalidad”. Por estas últimas me refiero al imperialismo (la subyugación militar, económica y política de unos países por otros); la explotación laboral (tanto de personas profesionales como de no profesionales) por parte de las empresas; la destrucción de los ecosistemas marinos y continentales por parte de las corporaciones industriales y los mercados; el racismo contra indígenas, africanos, árabes, gitanos, kurdos, rohingyas y otros; el patriarcado (la opresión de las mujeres en las esferas familiares, económicas y políticas); y, por supuesto, la corrupción de las clases políticas. Si bien todas estas son antiguas pandemias sociales, en los últimos 30 años han sido nuevamente justificadas de diversas maneras por el sistema neoliberal. De allí la necesidad de cuestionar filosóficamente las verdades que sostienen el orden actual y de actuar colectivamente para re-humanizar nuestro mundo.

Históricamente, las pandemias no son ajenas al filosofar. Sócrates fue testigo de la Peste de Atenas (tal vez, fiebre tifoidea) que llevó a la muerte a 100,000 personas en

cinco años. Justamente, las verdades morales, políticas, religiosas, científicas y artísticas habituales de la sociedad ateniense se tornaron insostenibles frente a la tragedia de esa peste. Todo lo que era evidente hasta entonces se cayó a pedazos frente a ese mal tan inesperado como incomprensible. Posiblemente, en ese contexto, Sócrates agudizó sus preguntas sobre el sentido de la vida humana. La filosofía como actitud o disposición para desentrañar con preguntas rigurosas la incertidumbre o la perplejidad, aflora en distintos momentos de la vida de todo ser humano, especialmente en momentos de grandes crisis.

Al igual que la Peste de Atenas, la pandemia Covid 19 tiene que ver, en primer lugar, con nuestra salud y nuestra mortalidad. Esto ha generado situaciones de pánico o extremo temor entre nosotros. Sin embargo, la pandemia no nos ha hecho mortales, ya lo éramos desde el momento en que empezamos a vivir. Cuando escribo esto, estoy pasando por el dolor de haber despedido a familiares y amigos muy cercanos a causa de esta pandemia. Además, experimento angustia ante la posibilidad de convertirme en una víctima mortal más del Coronavirus. Sin embargo, me pregunto si debe importarme más cuánto tiempo voy a vivir que cómo debo vivir el tiempo que me resta, ¿debo preocuparme más por alargar mi vida o por alcanzar una vida digna de ser vivida? El imperativo consustancial a la actividad filosófica socrática ha sido luchar sobre todo por una vida digna, ¿debe ser este un imperativo para aquellos dedicados a la actividad educativa?

La pandemia también nos golpea porque nos obliga a detener muchos de nuestros hábitos cotidianos. Ese frenazo nos sustrae de nuestras rutinas sociales semanales y nos permite recordarlas como una película suspendida ayer. Esta distancia nos pone en condiciones de pensar en el sentido de las cosas que hacíamos a diario.

Pensar puede ser chocante para los muchos que hemos vivido pretendiendo ignorar nuestra mortalidad, para quienes hemos vivido pretendiendo no pensar en que algún día moriremos o, incluso, negando la muerte cuando es obvio que ella es nuestro destino universal. La pandemia nos obliga a pensar en el sentido de la muerte y eso nos conduce, de un modo u otro, también a pensar en el sentido de la vida. De esta manera, la pandemia nos pone en condiciones de filosofar, ¿tiene la vida un sentido más allá de competir por la acumulación de bienes materiales, prestigio y placeres sensoriales?, ¿tiene la vida un propósito distinto que debemos descubrir?, ¿debemos darle nosotros mismos un propósito a la vida?, ¿qué es una vida digna y cómo alcanzarla?, ¿qué hay después de esta vida?, ¿nos integraremos a la tierra o iniciaremos una nueva forma de existencia inmaterial o material? De las respuestas o reflexiones que generen estas preguntas deberían derivarse no solo la forma de vida individual que hagamos durante y después de la pandemia, sino también las formas de vida que forjemos como sociedad.

Más de dos milenios después, conocemos algunas de las opiniones de Sócrates sobre estos temas gracias a la narración de Platón en su *Apología de Sócrates*. He seleccionado algunas pocas líneas de este texto solo para estimular nuestra reflexión. El texto de la *Apología* se basó en el discurso que dirigió Sócrates al tribunal que lo juzgaba por corromper a la juventud, por no creer en los dioses y por introducir divinidades nuevas en Atenas. Sócrates sabía que ese tribunal podía condenarlo al destierro o a la pena capital. Con respecto al miedo a morir dijo: “Temer la muerte no es otra cosa que creer ser sabio sin serlo, pues es creer que uno sabe lo que no sabe. Pues nadie conoce la muerte, ni siquiera si es, precisamente, el mayor de todos los bienes para el hombre, pero la temen como si supieran con certeza que es el mayor de los males” (29 a).

Es imposible superar nuestra ignorancia sobre la muerte mientras estemos vivos. Y lo desconocido nos da temor. Este temor nos lleva a prejuzgar la muerte como un mal. Más aun, el miedo a morir nos lleva a organizar nuestras vidas en base a una negación fundamental: la negación de nuestra temporalidad y, por lo tanto, la negación de algo tan natural como nuestro envejecimiento y agonía constante.

Igualmente, el miedo a lo desconocido nos hace oponernos a los cambios que necesitamos hacer en nuestras propias vidas y en nuestras sociedades. La sociedad peruana suele ser mayoritariamente conservadora. Los peruanos solemos prejuzgar que cambiar las cosas algo malo traerá. Nuestro temor al cambio suele reflejarse en el antiguo refrán repetido popularmente “Más vale malo conocido que bueno por conocer”. Este sentimiento de temor también está frenando las transformaciones que necesitamos hacer de manera urgente como país. Para superar estos temores necesitamos reflexionar, pensar y filosofar si un Perú mejor es posible y cómo podemos construirlo.

Con respecto a la mejor manera de vivir, Sócrates afirmó: “El mayor bien para un hombre es precisamente éste: tener conversaciones cada día acerca de la virtud” (38 a). Una vida reflexiva es la mejor manera de realizar nuestra condición humana o, al menos, de evitar nuestra deshumanización. Al respecto, Hannah Arendt sostuvo la importancia de la reflexión para evitar los errores que llevaron a la humanidad al holocausto durante la Segunda Guerra Mundial: “La manifestación del viento del pensar no es el conocimiento; es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo. Y esto, en los raros momentos en que se ha llegado a un punto crítico, puede prevenir catástrofes, al menos para mí” (1995: 137)⁵. Necesitamos reflexionar sobre la

⁵ Hannah Arendt (1995), *De la historia a la acción*.

justicia de las reglas de conducta, las prioridades y las prácticas sociales que llevamos a cabo día a día. Este filosofar es imprescindible para hacer las transformaciones que nos permitan ser mejores personas y, a la vez, construir una sociedad más justa; es decir, un mundo mejor.

Sócrates, además, pensaba que las posesiones materiales podían ser buenas para las personas que habían cultivado la virtud (especialmente la justicia) pero, sin virtud, ser rico no era mayor beneficio. Al respecto decía: “No sale de las riquezas la virtud para los hombres, sino de la virtud, las riquezas y todos los otros bienes” (30 b). La propuesta socrática de priorizar la virtud, hoy puede leerse también como una advertencia frente a las consecuencias del consumismo ilimitado promovido por el neoliberalismo.

De alguna manera, la voluntaria inconsciencia de nuestra mortalidad que, conlleva a la falta de reflexión sobre el sentido de la vida, ha facilitado nuestra aceptación irreflexiva del juego que nos ha propuesto el sistema neoliberal en las últimas décadas. Se trata de un sistema que promueve la acumulación (sin pausa ni límite) de dinero y demás riquezas materiales antes que la virtud moral; un sistema que exagera aquellas creencias que justamente cuestionaba Sócrates por sus consecuencias morales y sociales. El neoliberalismo, que es la desmesura del capitalismo, nos empuja a producir y consumir constantemente (cada vez más) sin comprender para qué. Por ello, para el neoliberalismo es mejor que no pensemos críticamente en el sentido de sus principios, reglas y aplicaciones. No es de extrañar que, a los estudios universitarios que fomentan la reflexión sobre temas sociales, se les haya cortado los fondos en los Estados Unidos así como en diferentes países de Europa y de Asia en estos tiempos de neoliberalismo. En el Perú, se eliminaron los cursos de filosofía de los colegios; en el

Japón, se eliminaron los cursos de filosofía en las universidades (aunque después se vieron forzados a reponerlos); en Brasil, algunos ministros de Bolsonaro han propuesto eliminar las facultades de filosofía y ciencias sociales con el argumento de que no contribuyen al crecimiento del producto bruto interno.

La falta de un filosofar en las esferas públicas hizo más fácil nuestra entrega masiva a los intereses de las corporaciones transnacionales que dominan los mercados financieros e industriales neoliberales. Muchos reducimos nuestros mayores intereses a comprar video-juegos, cosméticos, zapatillas, ropa, autos, casas, acciones en la bolsa y cuanto oferta se ofreciese cada semana. Todo ello para, después, pagar deudas por el resto de nuestras vidas. Esta irreflexividad colectiva ha convertido al mall en un símbolo de esta época. Muchas ciudades del Perú y del mundo han hecho de ellos el centro de su vida social. Otro símbolo de esta época es la Bolsa de Valores. Las ganancias de las bolsas preocupan más a los poderosos del sistema que el colapso de los sistemas públicos de salud y de educación.

En general, es necesario reflexionar sobre las contradicciones del sistema político-económico imperante en nuestra época. Hay un problema moral estructural cuando el sistema promueve la primacía de los intereses financieros e industriales sobre los derechos humanos, la justicia social y el desarrollo humano. El Perú se re-insertó en este sistema económico internacional a inicios de los años 90. Lo hizo manteniendo el papel de país exportador de materias primas (rol que había tenido desde que era una colonia) e importador de ciencias y tecnologías (no de productor). De acuerdo a este papel, los gobiernos peruanos han moldeado las políticas públicas más importantes siguiendo las indicaciones del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y del Fondo Monetario Internacional.

Como resultado de estas últimas décadas de políticas neoliberales, el Perú ha tenido casi dos décadas de crecimiento continuo del producto bruto interno pero ha agravado las desigualdades entre pobres y ricos al punto que, por ejemplo, el 12% de las niñas y niños, ciudadanos menores de 5 años, padecían de desnutrición crónica antes de la pandemia. En todo ese tiempo, la inversión pública conjunta en salud y educación no superó el 9% de este Producto Bruto Interno. Por ello, pienso que las consecuencias letales de esta pandemia han sido exacerbadas por las condiciones creadas por el neoliberalismo global de las últimas tres décadas y por el neoliberalismo nacional de los últimos 28 años.

Es el momento de preguntarnos si tiene sentido promover y defender un sistema que subordina la salud y la educación de las personas a los intereses de las corporaciones nacionales e internacionales, ¿no sería mejor que lo económico sea un medio para ofrecer una mejor salud y educación a todas las personas? Si fuese así, podríamos utilizar el equivalente al 30% del PBI para financiar los recursos humanos y materiales que se requieren para ofrecer una buena educación y una buena salud públicas, ¿hay algo mejor que se pueda hacer por el presente y por el futuro de una sociedad?

Esta crisis también nos lleva a preguntarnos cuáles son los principios que pueden sostener un sistema económico-político que priorice la calidad de la educación y de la salud de sus ciudadanos. Un sistema así, ¿no será a la vez un sistema que promueva su desarrollo humano?, ¿un sistema económico-político centrado en el desarrollo humano no contemplará también el equilibrio ecológico?, ¿puede haber desarrollo humano sin equilibrio ecológico?, ¿no será un sistema que tenga todo esto un sistema con justicia social? Luego, ¿cómo implementar esos principios? Estas preguntas

han caracterizado el trabajo de filósofos desde Sócrates y Platón hasta Iris Marion Young y Martha Nussbaum y, además, son preguntas que las diferentes comunidades del mundo continuamente se plantean para perfeccionar sus formas de convivencia o de co-existencia. En ese sentido, llamamos preguntas filosóficas a aquellas que han surgido de las personas y comunidades que han asumido la tarea de pensar críticamente el sentido de la realidad social y natural que las rodeaba. Podríamos decir que todo aquel que piensa crítica y creativamente sobre el sentido de la realidad hace una reflexión filosófica, no se necesita un título para ello.

Nosotros podemos encontrar reflexiones filosóficas muy profundas sobre el sentido de la vida humana y de la Naturaleza dentro de las civilizaciones africanas, americanas (de Abya Yala), asiáticas, de Oceanía y del Medio Oriente. Sin embargo, los procesos de colonización e imperialismo europeo en los últimos 500 años han incitado a la desvalorización de estas reflexiones de las culturas no-occidentales así como han impuesto el rechazo a sus expresiones humanistas, científicas, tecnológicas y artísticas. Esto me lleva al cuestionamiento del eurocentrismo, que es el segundo punto de esta exposición. Este eurocentrismo también facilitó nuestra aceptación del neoliberalismo, pues este fue presentado como la última creación del mundo occidental y como el nuevo camino a la occidentalización.

Por un lado, en todos los continentes existen culturas que han sostenido día a día por miles de años la existencia de millones de seres humanos. Es sensato creer que estas culturas atesoran experiencias y saberes técnicos, científicos, humanistas y ético-políticos valiosos. Si no fuese así, estas culturas no existirían hoy. Por otro lado, cada cultura posee una manera propia de sentir, pensar y actuar en el mundo, en la realidad. De alguna manera, cada cultura concibe un tiempo-espacio distinto. Para unas culturas,

el tiempo es una dimensión lineal progresiva que marcha del pasado al futuro y, para otras, del futuro al pasado. Para algunas, el tiempo es una dimensión circular que se cumple a través de ciclos. Además, unas culturas conciben tiempo y espacio como realidades distintas; otras, conciben tiempo y espacio como consustanciales (como en la cultura andina, la Pacha).

Además de los saberes humanistas, científicos, tecnológicos y artísticos concretizados en arquitecturas que han sobrevivido siglos y milenios en África, América o Abya Yala, Asia, Medio Oriente y en la misma Europa, encontramos en otras culturas extraordinarios saberes que pueden ser útiles justamente en estos tiempos de pandemia relativos a plantas, raíces, cortezas y frutos medicinales; a cereales y semillas con altos valores nutritivos; a formas de vivir en equilibrio con el medio ambiente; a formas de meditar para alcanzar la paz interior y, a partir de ella, una conducta sensata en el día a día; a tratamientos para el estrés, la ansiedad y el pánico. En fin, a formas de interpretar la vida y la muerte que pueden aportar mucha prudencia, tan necesaria en estos días. Además, es bueno recordar que en el Perú co-existimos descendientes de pueblos originarios (andinos, amazónicos y costeños), con descendientes de africanos, asiáticos, europeos y del Medio Oriente. Abrir nuestras perspectivas a la riqueza cultural de la humanidad ayudará también a revalorizar la propia diversidad cultural peruana. Esto contribuirá al logro de una convivencia más respetuosa entre los peruanos de distintos orígenes y permitirá la construcción de un país más integrado, sabio y justo.

Finalmente, filosofar en tiempos de pandemia puede prevenir que, al término de esta calamidad, caigamos en uno de los peores futuros posibles: un regreso a lo mismo que hoy es considerado la “normalidad” perdida, lo cual no es más que un orden político, económico y cultural que deshumaniza las relaciones entre personas y destruye

los ecosistemas del planeta. Filosofar en tiempos de pandemia puede contribuir a un cambio personal y social para hacer de nuestras familias, comunidades y países entidades más solidarias (donde la salud y la educación sean la prioridad de los gobiernos) y centradas en la justicia social y en el equilibrio ecológico.

3. Necesidad de una pedagogía filosófica⁶

“El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización...”, Paulo Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, 1992:126.

Sabemos que en todas las culturas se han planteado preguntas sobre el sentido de la existencia en sus múltiples manifestaciones. Estas preguntas han dado lugar a reflexiones y búsquedas a través de diversos caminos sensoriales, afectivos, intelectuales, intuitivos y/o vivenciales. Si bien la filosofía como área de estudio tiene su cuna en la Grecia clásica, la filosofía como actitud o disposición aflora en distintos momentos de la vida de todo ser humano, sobre todo cuando nuestras verdades morales, políticas, religiosas, científicas, artísticas o psicológicas habituales se hacen insostenibles frente a un presente que nos golpea de modos inesperados, incontenibles e incomprensibles.

Ubicándonos en el contexto de nuestro presente social, ¿qué sentido tiene una pedagogía filosófica en un país republicano democrático habitado por descendientes de pueblos originarios (andinos, amazónicos y costeños), africanos, asiáticos, europeos y del Medio Oriente que aún se relacionan entre sí bajo modos coloniales y patriarcales de opresión?, ¿qué sentido tiene educar filosóficamente en un país que tuvo hasta hace unos meses más de 15 años de crecimiento continuo del producto bruto interno bajo un modelo neoliberal y, sin embargo, permitió que el 12% de sus niñas y niños menores de

⁶ Basado en mi presentación durante la Mesa Redonda ‘¿Qué sentido tiene una escuela de filosofía en el Perú?’, organizada por la Escuela Profesional de Filosofía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el jueves 21 de noviembre de 2019.

5 años padecieran desnutrición crónica?, ¿qué sentido tiene filosofar en un país donde las oportunidades de educación, trabajo y participación política están además diferenciadas según la identidad de género de las personas?

La lista de preguntas puede continuar pero voy a detenerme en estas tres preguntas que tienen que ver con nuestra realidad social como país. Estamos a puertas de celebrar el nacimiento de la república peruana basada en ideales de libertad, igualdad y fraternidad, y sabemos que estos ideales no han logrado moldear satisfactoriamente nuestras interacciones personales y culturales como tampoco la redistribución de los recursos económico-políticos a nivel local, regional y nacional.

Comenzaré con la primera pregunta relativa a la diversidad social de nuestras ciudadanías. Nuestras interacciones siguen siendo mayormente moldeadas por creencias y prácticas eurocéntricas y patriarcales en las esferas políticas, económicas, culturales y domésticas. Esto se debe a la reproducción de normas, protocolos y rituales que naturalizan e, incluso, legitiman estas formas de dominación racista y machista⁷. Como decía Aimé Césaire (2006), la opresión no solo deshumaniza al oprimido, sino también deshumaniza al opresor. Para tratar inhumanamente o como inferior a otra persona, primero hay que brutalizarse. A su vez, una persona tratada de forma brutal difícilmente podrá realizar sus mejores cualidades humanas. Estas formas de opresión o discriminación suelen inducir en los afectados procesos de negación, ocultamiento, odio, alienación o desarraigo de sus propios orígenes e identidades. También generan reacciones de resistencia, rebelión, resentimiento o venganza.

⁷ La I Encuesta Nacional "Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y Discriminación étnica-racial" (2018) aplicada por IPSOS por encargo del Ministerio de Cultura del Perú reveló que el 53% de los peruanos percibe a la sociedad peruana como muy racista o racista. Además, los resultados de otra encuesta de opinión de IPSOS de febrero del 2019 mostró que el 71 % de peruanos y peruanas justifica que el hombre agrede físicamente a la mujer en caso esta le sea infiel.

Vivimos en una sociedad que día a día agrede la dignidad colectiva de sus propias ciudadanías a través de esta discriminación diversa de lo no-europeo y de lo no-masculino. ¿Qué sentido puede tener una educación filosófica en este contexto? Creo que esta educación puede contribuir a nuestra autoliberación de las creencias y prácticas opresivas de nuestra sociedad. Examinando socrática y críticamente el origen, sentido y consecuencias personales y colectivas de estas ideas, podemos liberarnos del control que ejercen sobre nuestra subjetividad personal y colectiva. De esa manera, estaremos en mejores condiciones para conocernos, auto-reconocer nuestra dignidad y reconocer la dignidad de los demás. Así podremos dismantelar creencias opresivas y construir creencias sociales que promuevan la realización humana de todas las personas, cualesquiera sean sus etnicidades y sus géneros.

Y esta educación filosófica puede promoverse a través de métodos filosóficos no solo en la educación superior (universidades e institutos), sino también en la educación secundaria, primaria e inicial. Además, puede practicarse a través de los medios de comunicación como radio, televisión, prensa impresa o electrónica, documentales y cine; así como a través de las organizaciones comunales, estudiantiles, sociales, sindicales u organizaciones estatales nacionales e internacionales dedicadas al desarrollo social, político y cultural.

La segunda pregunta nos obliga a pensar en el sistema económico dentro del cual vivimos y para el cual vivimos. Nuestras formas de producción, redistribución y consumo corresponden a las de una economía centrada en la exportación de materias primas e importación de manufactura. Nuestra economía sigue siendo de dependencia a mercados externos. Durante la colonia dependíamos del mercado de la metrópoli, ahora dependemos del mercado capitalista internacional. Y esa es la posición que ha elegido

perpetuar nuestra oligarquía nacional en alianza con nuestra clase política a lo largo de casi dos siglos.

El neoliberalismo actual y los discursos que proclaman su inexorabilidad han fortalecido esta tendencia histórica al aplastar los intentos que hubo de construir un país independiente con un Estado de bienestar. Para que un país exportador de materia prima sea competitivo necesita, además de recursos naturales, una masa laboral barata y sumisa, pocos impuestos para las industrias extractivas y la desprotección de sus sistemas ecológicos. Así, la explotación de los trabajadores, la destrucción del medio ambiente y los privilegios tributarios crean condiciones que atraen a las corporaciones. A su vez, estas mismas condiciones crean un círculo de pobreza que acorrala a la mayoría de ciudadanos y que es funcional al sistema neoliberal. Los bajos salarios, la contaminación de las aguas y la baja o pésima calidad de los servicios públicos, crean los contextos para la reproducción masiva de un proletariado que ofrezca fuerza de trabajo barata. Y estos círculos de pobreza oprimen especialmente a las personas indígenas y afrodescendientes y, más aun, a las mujeres dentro de estas ciudadanías.

¿Qué sentido tiene una pedagogía filosófica en este contexto? Pues la filosofía también puede liberarnos de la opresión neoliberal mostrando las contradicciones y las consecuencias socio-económicas de los discursos y prácticas neoliberales (entre otras, la explotación humana y la destrucción del medio ambiente). Luego de ello, la filosofía puede contribuir al desarrollo de los diálogos dentro de las escuelas, familias, comunidades, regiones del país a fin de construir economías más humanas y sostenibles, que sean un medio para la realización de las personas y de los pueblos en equilibrio con los sistemas ecológicos.

Volviendo a las preguntas iniciales por el sentido de la pedagogía filosófica en el Perú actual, creo uno de esos sentidos es el de contribuir desde la educación a la construcción de un país con una mayor justicia social enriqueciendo las prácticas comunicativas en todas las esferas sociales. Expandir la consciencia de la importancia de estos diálogos para la realización de nuestra humanidad es un paso indispensable para el desarrollo de nuestras distintas ciudadanías.

4. Las Escuelas Invisibles⁸

“Muchas veces, de modo sistemático y estructural, vuestros pueblos [indígenas] han sido incomprendidos y excluidos de la sociedad”. Papa Francisco, discurso en Chiapas, 15 de febrero de 2016.⁹

“Ser educador, educadora dependerá, en lo concreto y en primer término, de los niños y niñas y su contexto cultural en el que nos toque desempeñarnos. Los aportes de las pedagogías y psicologías aprendidas serán de gran ayuda si estamos dispuestos a partir de los sujetos concretos, los niños y niñas, y confrontar dichos conocimientos con la complejidad de la realidad de los niños y los saberes, creencias, pautas de crianza de sus familias y comunidades”. Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana*, 2007:72.

Existen dos cifras que me permiten suponer que un tercio de la nueva generación de ciudadanos peruanos con identidades originarias está creciendo al margen de la educación formal. La primera cifra viene del *Registro Nacional de Instituciones Educativas EIB* (2013)¹⁰, que señala que existe un poco más de un millón de estudiantes indígenas en las escuelas públicas del país. La segunda viene del *Informe 163* de la Defensoría del Pueblo (Avances y desafíos en la implementación de la política de educación intercultural bilingüe 2012-2013) que estimó en más de medio millón los infantes y adolescentes indígenas que no asistían a ninguna escuela.

Múltiples preguntas pueden surgir ante esta situación de marginación educativa. La primera que viene a mi mente es ¿qué hace este medio millón de ciudadanos en edad

⁸ Basado en mi artículo publicado en PÓLEMOS -23 febrero, 2016. Enlace: <https://polemos.pe/las-escuelas-del-peru-invisible/>

⁹ Publicado en http://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2016/documents/papa-francesco_20160215_omelia-messico-chiapas.html

escolar en el momento en que escribo este artículo?, ¿dónde está y a dónde va? Cuando en mayo del 2014 pregunté a un alto funcionario del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) sobre la situación de los sin-escuela, la respuesta fue que el Estado no tenía idea. Lo cierto es que podemos recolectar muchas hipótesis sobre su situación actual; la mayoría de ellas sumamente angustiantes.

A lo anterior se suma que la situación de los jóvenes indígenas que van a la escuela tampoco es reconfortante. Según las Evaluaciones Censales Educativas (ECE) llevadas a cabo por el MINEDU, las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) presentan los grados más bajos de comprensión lectora y matemáticas. El objetivo de las ECE es evaluar los aprendizajes en comprensión de lectura y lógica-matemática de los estudiantes que han concluido el primer ciclo de educación primaria, es decir, el segundo grado de primaria de educación regular y el cuarto grado de primaria de EIB. En el caso de estos últimos, las ECE además identifican el nivel de logro en comprensión lectora en quechua Cusco–Collao, aimara, awajún o shipibo–conibo, como lenguas maternas; e identifican el nivel de logro en comprensión lectora en castellano como segunda lengua. Los resultados se ordenan en 3 niveles: 2 (satisfactorio); 1 (en proceso de lograr los aprendizajes esperados) y -1 (no lograron los aprendizajes esperados al punto de tener dificultades hasta para responder las preguntas más fáciles de la prueba).

Los datos de la ECE 2012¹¹, indicaron que el porcentaje de estudiantes de EIB ubicados en el nivel 2 en los cuatro idiomas originarios en que se aplicó la prueba fue 11% en quechua; 3.6% en shipibo; 1.7% en aimara y 5.1% en awajún. El 13.6% de

¹¹ Para mayor información: <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1405>

estos estudiantes alcanzó el nivel 2 en comprensión lectora en castellano, el 23% el nivel 1 y el 63.4% el nivel -1. La ECE del 2013¹² sólo evaluó la comprensión lectora en castellano y los resultados fueron apenas mejores que los del año anterior, pero estuvieron todavía bastante lejos de ser buenos; pues el 13.1% alcanzó el nivel 2, 25.2% el nivel 1 y el 61.7% el nivel -1.

Estos resultados tan entristecedores nos llevan también a preguntarnos por la actuación de los profesores que sirven a nuestras/os niñas/os y adolescentes indígenas. El *Informe 163* de la Defensoría del Pueblo (2013) señaló que existían 27,000 maestros de EIB y calculó que faltaban 25,000 para cubrir la demanda de las escuelas de EIB. El *Informe 152* de la Defensoría del Pueblo (2011), señaló que el 46% de los profesores en escuelas de EIB no poseían la especialidad de EIB y que el 59% de los profesores en escuelas de EIB de la Amazonía no hablaban la lengua de sus alumnos. En el documento *Aportes a la construcción de una propuesta de formación de docentes en EIB* (2014), un conjunto de ONGs educativas agrupadas bajo el proyecto Ruta del Sol-Intiq Ñan, eleva a 67,921 el número necesario de docentes con formación EIB para atender 981,231 alumnas/os de nuestros pueblos originarios. Es decir que se requerirían un poco más de 40,000 nuevos docentes de EIB. Por su parte, los cálculos de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDU (DIGEIBIRA) en el 2014 estimaban en 55,000 los docentes de EIB requeridos a nivel nacional, o sea que los nuevos docentes requeridos llegarían a 30,000; una cifra imposible de alcanzar en los próximos 10 años considerando que las actuales universidades e institutos que ofrecen la carrera pedagógica de EIB lograron 695 ingresantes en el 2012¹³. Las cifras sobre los docentes requeridos son mayores si deseamos incluir al medio millón de

¹² Para mayor información: <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1766>

¹³ Para mayor información: <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=24526>

infantes y adolescentes que no asisten a ninguna escuela. En realidad, es un escándalo que no se haya decretado una emergencia educativa por la marginación educativa absoluta en la que se encuentra un tercio de la ciudadanía indígena en edad escolar.

Esta situación es en gran medida el resultado de las oportunidades negadas por nuestra república (fundada en los principios de libertad, igualdad y fraternidad) a sucesivas generaciones de nuestros ciudadanos originarios. Pero, cuando entre las estructuras discriminatorias se abre una pequeña oportunidad, los resultados son admirables. Precisamente el proyecto para la educación rural Ruta del Sol, implementado desde el 2007, ha obtenido logros excepcionales en siete escuelas de Canchis, Cusco, (otras regiones abarcadas por este programa son Apurímac, Ayacucho, y Huancavelica). Este proyecto educativo EIB incluye la formación en servicio de los docentes que laboran con una población rural mayoritariamente quechua-hablante. La prueba ECE 2013, mostró que el porcentaje de estudiantes de 4to grado de estas siete escuelas que obtuvo el nivel 2 en comprensión lectora en castellano superó el promedio regional y nacional. Destacó especialmente la escuela de Pauchintani y Patacanha donde el 75% y 40% respectivamente de los estudiantes lograron el nivel 2 tanto en comprensión lectora en quechua como en castellano (Ruta del Sol-Intiq Ñan 2014). Este resultado extraordinario muestra las posibilidades de la EIB de mejorar en corto tiempo la calidad del servicio educativo que se ofrece a nuestras comunidades originarias a lo largo del país, ¿por qué no llevar este modelo a las miles de escuelas de EIB del Perú?

En una sociedad peruana democrática, el objetivo de la educación intercultural bilingüe debería ser ofrecer a los ciudadanos de culturas y lenguas originarias las mismas oportunidades educativas que tienen los castellano-hablantes en todos los niveles; es decir, desde el pre-escolar hasta el postgrado. Esto será difícil dada la

estructuración eurocéntrica y castellana del país pero lo difícil no es igual que lo imposible. Dar un tratamiento equitativo y diferenciado a las escuelas de nuestro Perú profundo requiere de un pacto social entre el Estado y la sociedad civil. En el marco de ese pacto, se necesita también de alianzas entre organizaciones indígenas, ONGs educativas, Ugel(s), universidades, institutos, gobiernos regionales, gobiernos locales y ministerios, para que las políticas y programas que buscan esta transformación se implementen.

Una medida ineludible e inmediata para irnos aproximando a ese ideal debe ser investigar y hacer de conocimiento público la situación de los 513,124 niñas/os y adolescentes indígenas (según el *Informe 163* de la Defensoría del Pueblo) que se hallan fuera del sistema escolar. A partir de los resultados se debe elaborar un plan nacional de emergencia para lograr su inclusión social y educativa. Otros pasos iniciales a dar son: enfatizar la alerta contra el racismo, el etnocentrismo y la xenofobia en los contenidos de la educación pública peruana sea la Básica Regular, Básica Alternativa, Básica Especial o EIB.

Las prácticas sociales discriminatorias funcionan sobre la base de imaginarios colectivos que atribuyen contenidos peyorativos a ciertas identidades sociales. Desde la colonización, la racialización de lo aborígen junto a lo africano, supuso su inferiorización frente a lo europeo. Este prejuicio colonial debe ser desmantelado a través de una educación democrática. Para ello, se requerirá capacitar a los directivos, personal administrativo, profesores y estudiantes, tanto como a los padres de familia en temas de prevención y tratamiento de estos problemas. Se requiere, además, implementar la EIB por regiones según las tradiciones indígenas vigentes. Por ejemplo, en regiones como Cusco todas las escuelas públicas, institutos y universidades podrían

convertirse en instituciones biculturales y bilingües. Se requerirá para ello, además de capacitar a miles de maestros que ya laboran en las escuelas públicas EIB y no EIB, libros y audiovisuales quechua-castellano, medios de información y servicios públicos bilingües castellano-quechua.

Se requiere finalmente promover esta simetría en la esfera pública. Una medida posible es requerir bilingüismo castellano-lenguas indígenas a todos los funcionarios públicos. El otorgar igual reconocimiento político a las lenguas originarias facilitará los cambios en las políticas lingüísticas de nuestras escuelas y universidades así como los diálogos, reconciliación y enriquecimiento entre todas tradiciones peruanas, incluidas las de herencia asiática, africana y del Medio Oriente. En general, tenemos que elaborar e implementar medidas que pongan fin a la invisibilización social de más ciudadanos peruanos.

5. Cultura, Género y democratización de las escuelas¹⁴

“En el Perú la educación no se resuelve mediante el método sino mediante el conocimiento de la cultura, de las costumbres de cada pueblo”, José María Arguedas (Wilfredo Kapsoli, *Nosotros los maestros*, 1986: 78).

El nivel de civilización a que han llegado diversas sociedades humanas está en proporción a la independencia de que gozan las mujeres (Flora Tristán, *Peregrinaciones de una paria*, 1938:77)

La democracia como justicia social.- Existe un consenso mayoritario a nivel global acerca de la superioridad que tiene la democracia sobre otros tipos de sistemas contemporáneos para evitar la opresión política y lograr la justicia social, interpretada como el respeto de los derechos humanos. No obstante, incluso con buena voluntad política, no existe suficiente acuerdo respecto de cómo interpretar e implementar la democracia ya sea a nivel local, nacional o mundial.

Una de las principales razones de estos desacuerdos es el hecho de que existen diferentes percepciones y expectativas en torno a la democracia en función de las creencias particulares de cada grupo cultural. Las realidades sociales son más multiculturales¹⁵ en la globalización posterior a la Guerra Fría (1947-1991), en la que todos los países se han hecho más interdependientes económica, política y culturalmente, a la vez que un mayor número de sus ciudadanos ha migrado internamente y a otros países. Por esta razón, la práctica de tolerancia cultural y/o la

¹⁴ Basado en el capítulo 1 de mi proyecto de tesis de maestría “Multicultural Societies – Intercultural Citizenships: The Peruvian Case” defendido ante la Escuela de Educación de la Universidad de Massachussets en mayo del 2004.

¹⁵ Estoy empleando la palabra “multicultural” para describir la tradicional diversidad étnica y de género.

interculturalidad parecen necesarias para alcanzar una democracia satisfactoria en cualquier país, y ambas prácticas deberían ser alentadas por los sistemas educativos de estos tiempos como dos de las principales virtudes democráticas.

Para democratizar la sociedad peruana, el sistema educativo puede y debe jugar un rol de liderazgo en un proceso de sustitución de creencias y prácticas coloniales, racistas y/o xenofóbicas (especialmente contra las identidades indígenas y afrodescendientes) por creencias y prácticas sociales de respeto, reconocimiento mutuo y diálogo entre las culturas. Necesitamos construir relaciones democráticas entre las culturas; es decir, entre las personas socializadas en cosmovisiones y/o idiomas distintos. Esto significa cambiar un sistema escolar que históricamente ha impuesto la hispanización y castellanización en un país donde la mayoría de los estudiantes comparten raíces indígenas, hispanas, africanas, asiáticas, árabes y judías.

La concepción moderna de la democracia occidental como una forma de gobierno basada en la voluntad del pueblo es el resultado de un debate histórico orientado, al mismo tiempo, a resolver las raíces de las guerras religiosas y civiles, y a sustituir las estructuras sociales feudales de los Estados europeos. John Locke (1632-1704) fue uno de los primeros en concebir a este modelo como una herramienta para reconciliar la concepción moderna del individuo (como racional, libre e igual) con el orden político. Según él, un orden político legítimo debía basarse en el consenso de la mayoría; en un contrato social entre hombres libres e iguales. Esta democracia lockeana sería capaz de garantizar la paz al establecer leyes que sean reconocidas como justas por la mayoría. La tiranía, por el contrario, producía guerras internas, debido al conflicto entre los intereses de la mayoría de gobernados y los de la minoría de gobernantes.

El principal interés de la mayoría sería la protección de la propiedad privada (la propiedad del cuerpo y de la tierra). Además, este nuevo orden social separaría la vida cívica de la vida religiosa. La primera pertenecería a la esfera pública y la segunda a la esfera privada. La política, para ser obedecida, dependería de la ley y la coerción; la religión, de la fe y la persuasión. Locke creía que, al separar ambos ámbitos, se evitaría las guerras religiosas.

Casi un siglo después, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) consideró que los intereses privados de todos podían ser incompatibles; por lo tanto, no podían ser la base racional de un orden social justo. Por ello, en *El contrato social* él propuso a la voluntad general orientada al bien común como el principio para construir el contrato social y el orden político correcto. La ley justa sería la que fuese compatible con el bien común. Dentro de esta realidad política, los individuos adquirirían una identidad social racional, lo cual significaba que cambiarían la libertad natural por una libertad convencional. Además, entre individuos libres e iguales, la ley solo puede establecer obligaciones recíprocas.

Más tarde, Kant (1724-1804), pensó que el contrato social era solo una idea racional original (no un hecho histórico) que nos permitía juzgar la equidad de cualquier ley. Según él, una ley sería justa si reconcilia la libertad de cada individuo con la libertad de todos los seres humanos (*Hacia la paz perpetua, un diseño filosófico*). Un Estado legítimo debía basarse en este principio racional. El Estado tenía que promover la convivencia pacífica entre los individuos. Sin embargo, afirmó que el uso por parte del gobierno de la fuerza era legítimo cuando era necesario para prevenir una injusticia. De acuerdo con Kant, los principios racionales del derecho debían extenderse también a la esfera internacional para que regulen las relaciones entre los Estados.

La difusión de estas y otras opiniones a través de discusiones intelectuales y políticas influyó en las revoluciones estadounidense y francesa, así como también en la independencia de los pueblos latinoamericanos en el siglo XIX, comenzando por Haití y terminando por Cuba. Desde entonces, los Estados latinoamericanos han prometido construir una ciudadanía de individuos racionales, libres, iguales y fraternos. La educación igualitaria era considerada como un medio indispensable para formar a los ciudadanos que hagan funcionar a las repúblicas democráticas. Además, esta educación debía preparar a las personas para competir en las mismas condiciones en la vida económica. Sin embargo, el racismo y el machismo (institucionalizado por estos mismos Estados) impidieron a los indígenas, a los afrodescendientes y a las mujeres en el siglo XIX el acceso a la educación y a la ciudadanía en igualdad de condiciones.

A lo largo del siglo XX, la mayoría de los Estados republicanos latinoamericanos, si bien comenzaron a reconocer, lentamente, la igualdad ante la ley entre mujeres y hombres, al mismo tiempo empujaron a las comunidades no-occidentales a abandonar sus culturas y lenguas originarias como un requisito para acceder a una educación y ciudadanía plena. Este ha sido el caso de las comunidades indígenas y afrodescendientes peruanas, la conversión cultural les ha sido exigida para reconocerlas como sujetos de derechos democráticos. Generación tras generación, estas desigualdades en los tratos han construido brechas políticas y económicas entre las personas con identidades occidentales y no-occidentales, como también entre hombres y mujeres. Al mismo tiempo, los prejuicios de género han levantado murallas entre individuos heterosexuales y no-heterosexuales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, declaró que “...el

reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana es la base de la libertad, justicia y paz en el mundo...”. Tras las experiencias extremas de genocidio y holocausto de la Segunda Guerra Mundial, la democracia basada en los derechos humanos se convirtió en el núcleo de la agenda de la comunidad internacional: “(1) Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos” (Naciones Unidas, 1948). Lo anterior se tradujo en libertades políticas y civiles en el mundo capitalista; así como igualitarismo económico y social en el mundo socialista; asimismo, como autodeterminación e independencia en el tercer mundo.

Naciones Unidas ha establecido los derechos humanos como el marco teórico y legal que todos los Estados deben respetar para ser reconocidos como miembros de la comunidad internacional. El rechazo de estos derechos, aunque sea parcialmente, puede afectar la legitimidad de un Estado. Sin embargo, en las últimas décadas, esta concepción de los derechos humanos ha experimentado cambios y ampliaciones en su contenido. En 1966 y 1979 los derechos culturales y los derechos de la mujer fueron reafirmados con la finalidad de evitar o confrontar la exclusión cultural y la opresión masculina, respectivamente. En el año 2001, la preservación y promoción de la diversidad cultural fue adoptada como parte de los derechos culturales por la UNESCO. En su declaración, la UNESCO consideró a la cultura como:

... el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias...

En el primer artículo de esta declaración se afirma que “... la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos...” (UNESCO 2001). No obstante, la diversidad cultural plantea la posibilidad de reevaluar incluso la legitimidad de la concepción actual de los derechos humanos desde perspectivas culturales diferentes a la occidental y, eventualmente, exigir su reformulación o afirmar el relativismo cultural. Esto es especialmente peligroso para los ideales de paz mundial, considerando que algunas culturas aún proyectan imágenes peyorativas contra otros grupos culturales o contra algunas identidades de género. Estas representaciones denigrantes suelen utilizarse para justificar la subordinación, la marginación y, en casos extremos, el exterminio de los grupos despreciados.

Debido a ello, el reconocimiento de la diversidad cultural no puede darse sin restricciones. Todos los grupos culturales necesitan convivir en condiciones de paz y dignidad; con más urgencia hoy en día, cuando la globalización ha multiplicado las interdependencias alrededor del mundo. La concepción actual de los derechos humanos proporciona aun un cierto terreno común donde todas las culturas pueden obtener argumentos para defender su derecho a co-existir. Simultáneamente, estos mismos derechos humanos establecen los límites de la tolerancia hacia los diversos valores culturales. En otras palabras, la diversidad cultural solo puede celebrarse cuando esta es compatible con formas de vida democráticas. La misma declaración de la UNESCO afirma lo siguiente: “Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance” (2001).

Existen suficientes ejemplos históricos de la violencia extrema causada por la codicia económica, el fundamentalismo religioso, el totalitarismo político, los nacionalismos y regionalismos xenofóbicos, el racismo y el patriarcado para defender los derechos humanos por razones pragmáticas más que por principios metafísicos. Sin embargo, al mismo tiempo, es importante reconocer que los derechos humanos, como toda creación humana, son perfectibles. Una de las cuestiones más graves que se derivan de esta posición es: ¿cómo juzgar aquellas creencias y prácticas sociales que, sin dañar a otros grupos culturales, no son compatibles con los derechos humanos de Naciones Unidas? Considero que la persuasión intensa es la mejor opción si la vida, la integridad física y la libertad de movimiento de las personas no se ven afectadas. La democracia es un proceso que ha requerido siglos para regular las esferas públicas, sociales y privadas en todos los países republicanos, y la tarea no ha culminado en ninguno de ellos.

La democratización de las relaciones entre las culturas y de las relaciones intra-culturales es la vía global más importante para fortalecer la convivencia pacífica y digna entre diferentes comunidades. Sin embargo, en ausencia de una cultura democrática, es casi imposible administrar Estados democráticos. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante considerar que cada país tiene derecho a desarrollar su propia manera de implementar la democracia. Empero, ¿qué ocurre cuando en un pueblo hay prácticas sociales que atentan contra la vida, la integridad física o la libertad de movimiento de algunos de sus miembros? Considero que la solución tiene que provenir tanto de los debates internos entre los miembros de la cultura que está siendo cuestionada, como de los debates nacionales e internacionales en los que dicha comunidad también debe participar. Incluso en situaciones extremas, la coacción debe utilizarse acompañada de persuasión. En ninguna circunstancia, se debe aceptar que los potenciales sacrificios de

inocentes se ‘eviten’ por medio del sacrificio real de otros inocentes (como en las guerras en Afganistán e Irak, 2001 y 2003 respectivamente). Combatir el terrorismo, las tiranías y los patriarcados con métodos terroristas descalifica moralmente el propósito de acabar con esos males, pues convierte en terroristas a quienes dicen defender los derechos humanos y la justicia. Además, incita nuevas tendencias terroristas en terceros (como sucedió en el Medio Oriente con ISIS), lo cual trae, como resultado final, mayores males para los pueblos intervenidos y para la humanidad en su conjunto.

Una diversidad desgarrada.- En el Perú, el proceso de colonización (1542-1821) convirtió a la cultura hispana católica en la dominante dentro de una sociedad marcada por diversos mestizajes. Actualmente, esta cultura hispano-católica es compartida en distintos grados por grupos con raíces europeas, indígenas, africanas, asiáticas y del Medio Oriente. A lo largo de los siglos, los grupos hispanos también se han apropiado de distintos contenidos lingüísticos, éticos y estéticos de las otras culturas así como éstas se han apropiado de aquello que pertenecía a la cultura hispana y a las otras culturas (este proceso incluye una larga lista que va desde la gastronomía hasta las creencias religiosas).

Según el discurso oficial tanto como el popular, este mestizaje es considerado como un rasgo positivo de la cultura peruana. Este mestizaje también es masivo en lo biológico. Se ha practicado la reproducción social sin mayores restricciones fenotípicas ni responsabilidades familiares desde principios del siglo XVI. Por ello, es difícil distinguir claramente hoy en día entre supuestos grupos raciales en el Perú. Además, los censos nacionales no registraron ninguna información sobre “raza” entre 1940 y 2017. Sin embargo, según los datos recopilados por auto-identificación en este último: 60.2%

de la población se auto-identificó mestiza, 25.7% indígena, 3.6% afrodescendiente, 5.9% blanca, 0.2% Nikkei & Tusan, 4.4% otros o no sabe.

Los quechuas fueron el grupo indígena dominante entre los siglos XIII y XVI en los territorios que actualmente pertenecen a Ecuador, Bolivia y Perú. Este grupo construyó una percepción sexista y complementaria del universo dentro de la cual la Tierra fue concebida como una divinidad femenina, la Pachamama (Madre Tierra); y el Sol fue pensado como una divinidad masculina, el Inti (Padre Sol). Sin embargo, las personas que integraban identidades personales masculinas y femeninas a la vez eran toleradas dentro del orden social indígena. Esta dualidad cósmica complementaria (masculino-femenina) aún se mantiene en muchas comunidades sudamericanas localizadas en los Andes y en la Amazonía. Ellas forman parte de la experiencia cotidiana de las personas. Un campesino peruano explicó:

Yo soy hijo de mis padres, que en paz descansen, pero también soy hijo de la Pachamama ... de la papa, del olluco, del maíz, ... para abrir la tierra debo pedir permiso de la Pachamama para que me permita trabajar su tierra.¹⁶

El pueblo español, que llegó al Tawantinsuyo en el siglo XVI, intentó sustituir a las culturas indígenas por la cultura católica hispana. Sin embargo, el resultado ha sido un proceso de sincretismo cultural en el que, por ejemplo, la Virgen María y la Pachamama, Jesús e Inti coexisten en la cosmovisión y ritos peruanos, a veces mezclados y, otras, separados. El catolicismo, además, trajo un dualismo masculino-femenino jerárquico y rígido donde lo masculino debía ser dominante. Además, para este catolicismo lo no-heterosexual era un pecado y, por ello, debía ser erradicado, incluso con la pena de muerte.

¹⁶ Julio Valladolid Rivera, "Andean Peasant Agriculture: Nurturing a Diversity of Life in the Chacra". *Interculture*, vol. 28, #1 (Winter 1995), pp. 23-26.

La educación de los indígenas durante el período colonial fue considerada un acto de caridad. La Iglesia Católica asumió la misión de evangelizar y "civilizar" a estas poblaciones, a pesar de que las sociedades indígenas tenían sistemas educativos avanzados como lo atestiguan sus diferentes tipos de organización social, arquitectura e ingeniería en sus ciudades, caminos y acueductos, artes plásticas y musicales, así como de producción agrícola y medicina (Varese 2020). La instrucción española en cualquier idioma indígena tuvo como principal propósito lograr que las personas de estos territorios se sometieran en alma y cuerpo al proyecto colonial. Uno de los primeros pensadores mestizos (quechua-castellano) fue Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616), quien en 'Comentarios Reales' propuso la revalorización de la civilización Inca desde las categorías occidentales hispanas y renacentistas.

Por otro lado, el legado africano en el Perú es tan antiguo como el español. Sin embargo, solo ha ganado algún reconocimiento en la cultura dominante desde la segunda mitad del siglo XX en gran medida por el trabajo de artistas e intelectuales afroperuanos unidos alrededor de los proyectos de los hermanos Victoria y Nicomedes Santa Cruz. Durante la época colonial, la esclavitud de personas africanas se legalizó sobre la base de la idea de que no eran seres humanos plenos. Según una fuerte tradición teológica cristiana, los seres humanos, creados por Dios a su imagen y semejanza, no debían ser esclavizados. Esto estaba en contra de la voluntad de Dios. La negación de la plena condición humana de los africanos permitía justificar su esclavitud aunque con límites morales y legales¹⁷.

A pesar de su extrema opresión, los africanos aportaron sus expresiones sociales, políticas, espirituales y artísticas, las cuales hoy en día también forman parte de la

¹⁷ Prueba de ello son las múltiples demandas judiciales presentadas por personas esclavizadas contra sus esclavistas así como algunos testamentos de estos últimos durante el periodo colonial.

cultura popular peruana. El primero y más popular santo católico oficial es el afroperuano Martín de Porres (1579-1639), canonizado en el Vaticano como Santo Patrón de la Justicia Social en 1962. La procesión católica más popular es la del Señor de los Milagros cuyos orígenes se remontan a los cultos de la comunidad angoleña de Lima en la primera mitad del siglo XVI.

Durante el siglo XVIII, el poder colonial enfrentó fuertes resistencias, organizadas y armadas, por parte de los pueblos indígenas y africanos. Diferentes rebeliones locales ocurrieron en todo el país. Asimismo, las jerarquías étnicas coloniales fueron cuestionadas no sólo por grupos indígenas y africanos sino también por grupos ilustrados vinculados a la clase dominante y, también, a la realeza inca. El tráfico ilegal de libros de la Ilustración trajo al Perú la primera ola de ideas democráticas modernas cuya crítica del orden feudal europeo permitió el reconocimiento del mundo inca como altamente civilizado. Esta ola ilustrada reforzó la voluntad de liberación contra el poder colonial de indígenas, africanos, mestizos y españoles nacidos en América. Es en este contexto que Túpac Amaru II y Micaela Bastidas lideraron la rebelión indígena que casi terminó con el poder colonial español en el Perú en 1872. Este fue el inicio de un movimiento de emancipación nacional que obtuvo el apoyo de los grupos étnicos mencionados líneas arriba. Unidos todos ellos, terminaron de expulsar al ejército y a las últimas autoridades coloniales españolas en 1824. La independencia política peruana se había promulgado en 1821.

Sin embargo, la independencia política no puso fin al eurocentrismo ni al machismo de la cultura colonial. El nuevo Estado, obligado a continuar con la expansión de la democracia moderna y basado oficialmente en los principios liberales de las revoluciones políticas de finales del siglo XVIII y principios del XIX,

contradictoriamente marginó a los pueblos indígenas y afrodescendientes así como a las mujeres. Un panorama similar se dio en el resto de América Latina. Incluso algunos países desarrollaron políticas de exterminio contra los pueblos indígenas como Argentina y Uruguay. Desde comienzos del siglo XX, el Perú (al igual que México) buscó la conversión hispana-castellana de los pueblos indígenas como el principal camino para su inclusión ciudadana (Dussel, 1998). En estos dos últimos países, los pueblos afrodescendientes fueron casi totalmente invisibilizados y marginados por la cultura dominante.

En cierta forma, la república peruana nació con un proyecto neocolonial. Cuando la primera Constitución peruana (1823) declaró al castellano como única lengua oficial, el quechua era la lengua más hablada (actualmente, aún existen más de cincuenta lenguas indígenas en el Perú). Según esta Constitución, los requisitos para tener derechos políticos eran: ser hombre, alfabetizado, católico y castellanohablante. Así establecida la República peruana, los indígenas y afrodescendientes continuaron siendo oprimidos por la reproducción de la lógica racista dentro del Estado y de la oligarquía. El impuesto indígena y la esclavitud de los afrodescendientes recién fueron abolidos tres décadas después, en 1854. Pocos años antes (1849), habían llegado al Perú con contratos de trabajo los primeros inmigrantes chinos. Se les llamó "culís" y la mayoría de ellos trabajó en las plantaciones costeñas de azúcar y algodón donde se les impusieron regímenes laborales esclavistas. A fines del siglo XIX, el primer grupo de trabajadores japoneses llegó al Perú, muchos de ellos también fueron a las plantaciones de azúcar y algodón.

A lo largo del siglo XX, la mayoría de los pueblos indígenas se vieron afectados por los abusos en las plantaciones así como por la violencia física de las corporaciones

mineras, madereras, caucheras y petroleras que invadieron sus territorios. Estas corporaciones contaron con el apoyo del Estado peruano debido a sus relaciones con las potencias capitalistas y militares.

El sistema de dominación feudal en las plantaciones llegó a su fin con el régimen militar progresista (1968-1975) del general Juan Velasco Alvarado. Esta administración expropió a muchos terratenientes y devolvió las tierras a las comunidades indígenas. En respuesta inmediata a la orientación socialista de este gobierno, Estados Unidos suspendió sus importaciones del Perú (Mauceri, 1995).

La mayoría de los conflictos sociales que actualmente agobian a la sociedad peruana están protagonizados por corporaciones extractivistas y comunidades locales rurales. La violencia que alcanzan estas luchas por los territorios evidencia la subsistencia de la lógica neocolonial apoyada en prejuicios culturales, raciales y de género tanto en los funcionarios de las corporaciones extractivistas como en los funcionarios del Estado, fuerzas policiales y militares peruanas¹⁸.

La falta de una gestión estatal democrática comprometida con la justicia social puede llevar nuevamente a la sociedad peruana a un estado de extrema violencia, similar al que padeció entre 1980 y 2000. Por un lado, la Comisión de la Verdad y Reconciliación del Perú (2003) ha establecido que ese fue el episodio de conflicto más intenso, extenso, y prolongado de toda su historia republicana. Fue, además, un conflicto que reveló las profundas y dolorosas divisiones del país. Las víctimas mortales de la violencia fueron 69.280 personas. El 75% de ellas fueron civiles que hablaban quechua u otras lenguas nativas como lengua materna. La guerra contra el terrorismo exacerbó el racismo histórico y estructural contra los pueblos indígenas tanto en los

¹⁸ El sociólogo Nelson Manrique en *La piel y la pluma* señala la relación entre la cuestión étnica racial y los conflictos sociales en el Perú republicano.

miembros del Estado como en los de los grupos subversivos. Estos utilizaron la tortura y la esclavitud como parte de sus estrategias de lucha. Las violaciones sexuales se dieron masivamente por perversión pero también como método de subyugación y venganza.

El grupo subversivo más letal fue Sendero Luminoso. Este grupo fue fundado y liderado por Abimael Guzmán, a quien sus seguidores consideraban la cuarta espada del comunismo (después de Karl Marx, Lenin y Mao Zedong). Los senderistas asumían los discursos de Guzmán como verdades incuestionables. El marxismo de Guzmán se oponía a la diversidad cultural y, especialmente, a las culturas indígenas. Sus acciones han sido extremadamente crueles con los líderes políticos indígenas y las líderes políticas mujeres que rechazaron los objetivos y métodos del grupo. Sendero Luminoso, incluso, descuartizó y esclavizó sexualmente a miles de mujeres indígenas en el periodo en que desarrolló su lucha armada. Por parte del Estado, las fuerzas armadas peruanas que lucharon ciegamente contra Sendero Luminoso también fueron sistemática y brutalmente violentas contra indígenas y mujeres.

Un legado doblemente patriarcal.- Siglos de imposición de supremacía masculina y segregación sexual han generado diferentes experiencias y visiones del mundo, identidades, virtudes y expectativas masculinas, femeninas y no-heterosexuales. De esta forma, se han producido subculturas masculinas, femeninas y no-heterosexuales dentro de cada grupo socio-cultural de la sociedad peruana. No solo la cultura hispana es históricamente patriarcal, también lo son (con diferentes matices) las culturas indígenas, asiáticas y africanas.

En la cultura hispana, mientras que el espacio masculino ha estado fuera de casa (trabajo remunerado y esfera política), el lugar femenino ha estado dentro de casa

(reproducción y crianza de menores). Además, la autoridad es asignada a lo masculino y la obediencia a lo femenino. Asimismo, los derechos de propiedad y de herencia han privilegiado históricamente a los hombres. En muchas zonas rurales, donde predomina la cultura indígena, hombres y mujeres comparten el trabajo de la tierra, aunque la reproducción y la crianza son deberes prioritariamente femeninos. Esta división es considerada como "natural" según las creencias sociales y conlleva a una asimetría machista en la valoración de los roles familiares y sociales según los géneros. Una diferencia histórica importante entre la cultura indígena y la cultura hispana es que el matrimonio en la mayoría de las culturas indígenas dependía de la decisión de la mujer luego de un periodo de prueba de dos años a través de una convivencia prematrimonial.

Hay que considerar que la Iglesia Católica aun es una de las principales instituciones morales de la sociedad peruana. Su sacerdocio, integrado exclusivamente por hombres, ha apoyado este orden social patriarcal desde el púlpito por casi cinco siglos en el Perú. Las iglesias evangélicas, con cada vez más creyentes en el país, también abogan por el patriarcado de orígenes bíblicos. El lazo del patriarcado con las creencias religiosas hace más difícil su cuestionamiento social. La crítica de las desigualdades de género es percibida como una herejía en las comunidades religiosas más conservadoras. Todo ello hace más ardua la superación de las injusticias de género. Una cosa distinta sucede con el racismo. Las religiones mencionadas proclaman que todos los seres humanos son hijos de Dios. Por lo tanto, todos son hermanos y gozan de la misma dignidad sin importar las diferencias raciales. En cierta forma, esta es una de las razones por las cuales en la sociedad peruana hay más resistencia explícita a las propuestas de equidad de género que a las de equidad racial.

La cultura española justificó las diferencias de género con las categorías aristotélico-escolásticas de racionalidad activa y pasiva. Según Aristóteles, los seres humanos se distinguían entre aquellos que poseerían capacidades racionales para elaborar argumentos de manera autónoma y aquellos que tendrían capacidades racionales para comprender argumentos mas no para elaborarlos. En este hecho ‘natural’ se basaría la diferencia entre amo y esclavo, hombres y mujeres, adultos y niños. Más aún, para Aristóteles, los hombres aportaban la racionalidad y las mujeres la materia durante el acto reproductivo de la concepción. De esta manera, para el imaginario católico español, las mujeres, los indígenas y los africanos poseían una racionalidad subordinada. Debido a ello, necesitaban de la instrucción del hombre cristiano europeo.

Durante el siglo XIX, los primeros programas de educación pública fueron implementados en áreas urbanas; con ellos se inició la construcción masiva de una identidad nacional que reflejaba los valores del grupo dominante (masculino, hispano, católico, castellano y urbano). Las mujeres y los grupos no occidentales quedaron fuera de esta educación pues se consideraba que no podían tener un estatus ciudadano pleno.

Una mujer testigo y analista de la nueva república peruana fue Flora Tristán (1803-1844), quien viajó por diferentes lugares del país. Su libro *Peregrinaciones de una Paria* (1838) refleja sus experiencias en este viaje. Fue una activista socialista y feminista que dedicó sus últimos años a organizar el sindicato internacional de trabajadores en Europa. Marx y Engels dijeron de su labor "... es en la propuesta de Flora Tristán donde hemos encontrado por primera vez esta afirmación (la necesidad de organizar a los trabajadores)" (Marx y Engels, 1976). Debido a las restricciones a la libertad femenina en ese momento, incluso en las clases altas, su influencia alcanzó a

pequeños grupos de intelectuales durante y después de su vida. Simone de Beauvoir afirmó:

La mayoría de las heroínas femeninas son rarezas: aventureras y originales, notables no tanto por la importancia de sus actos como por la singularidad de sus destinos. Así, si comparamos a Juana de Arco, Madame Roland, Flora Tristán, con Richelieu, Danton, Lenin, vemos que la grandeza de las primeras es, ante todo, subjetiva: son figuras ejemplares más que agentes históricos (2016: 159).

Las voces de las feministas peruanas posteriores a Flora Tristán, durante casi ciento cuarenta años, fueron voces de mujeres percibidas como blancas, de clase alta, con actividad literaria e integrantes de pequeños círculos intelectuales comprometidos con la justicia social y la modernidad. Al principio, fueron vistas como excepciones. Sin embargo, sus escritos fueron cambiando la imagen que se tenía sobre las mujeres dentro de la cultura hispana dominante generación tras generación. Ellas manifestaron sus críticas al sistema social peruano y, debido a sus denuncias, muchas de ellas fueron condenadas por sus familias, la Iglesia Católica y/o el Estado peruano. Así, algunas fueron aisladas en cárceles y hospitales psiquiátricos, o fueron enviadas al exilio.

Algunas de ellas fueron Clorinda Matto de Turner (1852-1909), autora de la novela *Pájaros sin Nido*; Mercedes Cabello de Carbonera (1845-1909), quien escribió la novela *El Conspirador*; Dora Mayer (1868-1959), autora del ensayo *El Desarrollo de las Ideas de Avanzada en el Perú* y fundadora del periódico *La Autonomía*; María Jesús Alvarado (1878-1971) periodista feminista e indigenista; Miguelina Acosta Cárdenas (1887-1933) abogada feminista e indigenista; Ángela Ramos (1896-1988) periodista socialista; Magda Portal (1900-1989) autora de los ensayos *La Mujer Nueva, América Latina Frente al Imperialismo*; Blanca Varela (1926-2009) poeta; Cecilia Bustamante (1932-2006) poeta y ensayista; y María Augusta Arana, periodista, socialista y anti-clerical.

Recién a inicios de la década de 1970, los sectores académicos y políticos progresistas reconocieron los roles de liderazgo social ejercidos por las mujeres en los sectores obreros y campesinos. Entonces se empezaron a escuchar las voces de las organizadoras de los pueblos urbano-marginales pobres, líderes de base que luchaban no solo por derechos políticos, sino también por derechos económicos y de género. Las protagonistas en esos espacios eran mujeres indígenas, afrodescendientes y mestizas. Muchas de ellas, además, madres con escasa educación formal, que compartían un poderoso interés práctico: luchar contra la pobreza, la opresión de género y la marginación política. Ellas estaban comprometidas con los ideales democráticos y feministas. Algunas de ellas fueron María Elena Moyano Delgado y Pascuala Rosado Cornejo. La primera de ellas fue presidenta de la Federación Popular de Mujeres de Villa El Salvador, organización que impulsó el programa Vaso de Leche, que atendía diariamente a millones de escolares pobres. Fue asesinada en 1992 por el movimiento terrorista Sendero Luminoso cuando tenía 33 años. Pascuala Rosado Cornejo fue fundadora de la comunidad autónoma de Huaycán. Bajo su liderazgo, esta comunidad expulsó a los grupos terroristas y logró estrategias exitosas para combatir la pobreza. Ella fue, también, asesinada por Sendero Luminoso en 1996.

La primera vez que una mujer fue nombrada ministra de Estado fue en 1987 y ocupó el cargo de ministra de Educación. Desde entonces, las sucesivas administraciones han convocado a más mujeres profesionales para ocupar cargos como ministras. Sin embargo, aún no ha habido una mujer presidenta del país. Paralelamente, las mujeres de las clases sociales media y pobre, ya sean urbanas o rurales, han incrementado su participación en roles productivos formales en las últimas décadas; sin embargo, sus responsabilidades domésticas siguen siendo las mismas. En otras palabras, un amplio sector de las mujeres peruanas ha duplicado sus labores, debido a que los

hombres aún se resisten a asumir responsabilidades domésticas. Ellos perciben los trabajos domésticos como incompatibles con su identidad.

Racismo, machismo y neoliberalismo

Una de las consecuencias sociales del proyecto económico-político neoliberal seguido entre 1992 y 2020 ha sido el recrudecimiento de las prácticas y creencias sociales racistas y machistas. Estos factores han facilitado tanto la explotación laboral de trabajadores manuales y profesionales como la segregación social entre pobres y ricos, llevando en todos estos escenarios la mujer indígena y/o afrodescendiente la peor parte. Simultáneamente, en este periodo, el Estado ha priorizado el discurso del emprendedurismo en las escuelas a fin de hacer hegemónico el neoliberalismo. El emprendedurismo alienta a los niños y adolescentes a identificar el éxito con la plusvalía en los negocios particulares. Un buen número de las horas de clases se dedican a desarrollar capacidades y competencias emprendedoras en las nuevas generaciones a través de técnicas de couching y la promoción de los héroes del sistema: empresarios de éxito nacional y/o internacional que nacieron en la pobreza.

Estos discursos dejan de lado no solo el desarrollo del pensamiento crítico desde perspectivas de derechos humanos y de ciudadanía democrática; también deja de lado el desarrollo de un pensamiento filosófico elemental sobre el sentido de la vida y sus prioridades. Para el emprendedurismo no se necesita pensar sino lanzarse a competir por una acumulación de plusvalía sin límite, sin mayor reparo en los derechos humanos, en la explotación humana y/o en la destrucción del medio ambiente que eso puede acarrear. Así, las escuelas peruanas en estas últimas décadas han presentado como paradigmas de realización humana a billonarios como Bill Gates, Steve Jobs y Eduardo Añaños entre otros. Para el Estado y la oligarquía nacional e internacional, lo más importante ha sido

el crecimiento del Producto Bruto Interno (PBI), es decir, el crecimiento de los índices de producción y consumo por encima del desarrollo social, especialmente en los campos de la educación y de la salud.

Al ignorar en la formación escolar la necesidad de superar los prejuicios racistas y machistas a través de la exposición de las nuevas generaciones a epistemologías, metodologías y procesos reflexivos humanistas interculturales y de equidad de género, estos males sociales han continuado reproduciéndose y fortaleciéndose dentro de un sistema socio-económico que los encuentra altamente rentables. Las empresas han aprovechado estos prejuicios incuestionados para reimplantar regímenes laborales deshumanizantes que han llegado a exigir a sus trabajadoras manuales usar pañales a fin de que no detenga su producción ni cuando necesitan miccionar (como es el caso de las agro-exportadoras instaladas en la costa peruana) o imponer a sus trabajadores profesionales mínimos de producción que requieren dedicar también sus horas y días de descanso al trabajo de la oficina (una práctica generalizada en todos los sectores, incluso en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del propio Estado neoliberal).

En resumen, dentro de este sistema se han agravado estas desigualdades sociales histórica y estructuralmente construidas. Hoy en día, la sociedad peruana se ubica entre las sociedades con mayor violencia de género en el continente americano. Además, los pueblos indígenas andinos y amazónicos se encuentran en una situación de marginación y violencia político-económica impulsada por las empresas extractivistas y por el mismo Estado. Esta situación de neocolonización violenta de la Amazonía y de los Andes amenaza la supervivencia de los pueblos indígenas dentro de sus propios territorios. Además, los pueblos afrodescendientes se hayan invisibilizados por las políticas públicas del Estado.

Por ello, urge re-humanizar el sistema educativo. Necesitamos construir desde las escuelas imaginarios sociales no-opresivos, imaginarios que inspiren la realización de las personas y de sus comunidades. A ello pueden contribuir la interculturalidad crítica, el feminismo afro-indígena, la pedagogía crítica y la educación descolonial. Necesitamos una educación donde a través de la empatía, el diálogo, la reflexión, el interaprendizaje, la cooperación, la creatividad y la solidaridad se construya una cultura de justicia social que sea el sustento de una ciudadanía democrática participativa, creativa y plural. Esta reforma del sistema educativo no será posible sin una reforma del Estado. Esto último requiere un nuevo contrato social peruano. Es decir, para avanzar con la democratización de las escuelas necesitamos de una nueva Constitución intercultural, pro paridad de género y descolonial.

6. Negritud y Educación Intercultural

Lo mejor de lo que ha pasado a Indias se nos olvidaba, que son los españoles y los negros ... (Inca Garcilaso de la Vega, *Comentarios Reales de los Incas* [1609], Vol. 1, 1985: 606).

Hay dos maneras de perderse a uno mismo: a través de la segregación encerrándose en lo particular o disolviéndose en lo universal. Tengo una idea diferente de lo universal como aquello donde coexiste todo lo particular (Aimé Césaire, *Discurso sobre el colonialismo* [1950], 2006).

“Todas las culturas son diferentes en la forma, pero en el fondo buscan la misma cosa” (Victoria Santa Cruz, entrevistada por Eugenio Barba, 1978).

Exploro en este capítulo el papel potencial de la tradición de la negritud en la reforma de la política cultural de la educación peruana. La principal hipótesis que sostengo es que la incorporación de las propuestas de la negritud del peruano Nicomedes Santa Cruz (1925-1992) y del senegalés Léopold Sédar Senghor (1906-2001) al marco teórico de las políticas culturales puede abrir la mirada de la educación intercultural peruana no solo a los afroperuanos, sino también a los peruanos con raíces asiáticas, árabe-judías, indígenas no-quechuas y europeas no-españolas. Estas comunidades también han solido ser invisibilizadas por los discursos predominantemente hispano-incas de un Ministerio de Educación que al mismo tiempo se auto-proclama intercultural.

Según el consenso formado por investigadores de la educación y funcionarios del Estado en las últimas décadas, la educación intercultural debe promover el diálogo democrático entre los diferentes grupos culturales con el doble objetivo de alcanzar el reconocimiento recíproco y de construir una ciudadanía sin discriminación (Ministerio

de Educación 2002; Fornet-Betancourt 2005; Tubino 2002; Hornberger 1988). A pesar de que las políticas interculturales del Estado peruano han reconocido de manera explícita a los grupos socioculturales con raíces africanas como parte de la sociedad nacional, los afroperuanos no han sido incluidos plenamente en los diálogos y debates que deciden las políticas nacionales dentro del campo educativo.

La presencia de afrodescendientes en el Perú se remonta a los primeros días de la exploración española del país en el siglo XVI (Cieza de León; Inca Garcilaso de la Vega, 1609); y, en la actualidad, los afroperuanos representan alrededor del 3.6% de la población de acuerdo con el censo realizado en el año 2017 (INEI 2017). Hasta el momento, las políticas interculturales del Ministerio de Educación se han enfocado principalmente en algunas comunidades indígenas rurales que han sufrido y aún sufren exclusión extrema dentro de la sociedad peruana (López & Kuper 1999). A las comunidades excluyentes, usualmente hispano-urbanas, se les exime mayormente de la educación intercultural. Esto refleja una concepción deformada de los principios interculturales. Al hacer esto, el Estado peruano ha reducido el significado de “educación intercultural” a “educación indígena” neutralizando así las posibilidades transformadoras que la interculturalidad tiene para el conjunto de la sociedad peruana.

La falta de aceptación de la diversidad cultural y de un trabajo crítico en las escuelas para democratizar las actuales relaciones entre los grupos culturales de la sociedad nacional permite por omisión la reproducción de las dinámicas de exclusión histórica y estructural de los otros grupos invisibilizados por la historia oficial y por los discursos del Estado. Los enfoques interculturales que se discuten usualmente en la comunidad educativa peruana tienen su origen en los debates educativos, artísticos, políticos y filosóficos indigenistas desarrollados desde la primera mitad del siglo XX en

América Latina y en Europa. Se suele desatender que en esos mismos años comenzó a desarrollarse la Negritude en la América francófona, el negrismo en la América hispana y Harlem Renaissance en la América anglosajona. Estos movimientos intelectuales y artísticos han aportaron miradas afrodiaspóricas e interculturales que pueden enriquecer los enfoques educativos interculturales actuales.

Senghor, considerado como uno de los padres de la Negritude, ante pregunta: ‘¿qué es la negritud?’ señaló que “es [...] el conjunto de valores culturales del mundo negro, tal como se expresan en la vida, las instituciones, y las obras de los negros...” (1961: 9). La negritud es la cultura creada por los pueblos africanos ubicados al sur del Sahara y dispersada por todo el mundo a través de su diáspora. Como ocurre en todas las culturas, la negritud tiene su propia diversidad, y sus propios dilemas y contradicciones. Sin embargo, en los últimos cinco siglos, su principal problema ha provenido de fuerzas externas. Este problema consiste en la negación histórica, por parte de los imperios occidentales, de la condición de igual humanidad de los pueblos al sur del Sahara, o, en otras palabras, la negación de la realidad social de los mismos como creadores de cultura, historia, ciencia, tecnología, artes y tradiciones éticas.

En el continente americano, los pueblos afrodescendientes han confrontado las consecuencias corporales, sociopolíticas y económicas de este racismo. Muchos de ellos pelearon, a lo largo de toda América, por su liberación y, luego, por las independencias nacionales. La mayoría de ellos apostaron por la creación de repúblicas democráticas inspiradas en los principios de libertad, igualdad y fraternidad como la mejor manera de poner fin a la injusticia social. Sin embargo, cuando las nuevas repúblicas fueron establecidas en las Américas, los afrodescendientes fueron excluidos de diversas

maneras de la ciudadanía plena (Minority Rights Group, 1995), con la excepción de Haití, que en 1804 se convirtió en la primera República Negra en las Américas.

Frente a la negación de la igual humanidad de los pueblos al sur del Sahara y sus descendientes, Senghor y Santa Cruz trabajaron por el reconocimiento de los africanos, de los afrodescendientes y de sus respectivas culturas, históricamente estigmatizadas por el colonialismo/imperialismo europeo y euroamericano. Para ambos pensadores, los principios de libertad, igualdad y fraternidad debían regular no solo las relaciones entre las personas sino también las relaciones entre los pueblos. Estas relaciones podían motivarse rescatando las historias de las múltiples alianzas e intercambios culturales entre los pueblos y desarrollando diálogos entre las culturas actuales a fin de construir una convivencia libre, digna y pacífica.

El Ministerio de Educación del Perú ha adoptado explícitamente el discurso de la interculturalidad desde el año 1989. Desde entonces, la interculturalidad se ha convertido en un tema clave en el debate peruano sobre las relaciones entre diversidad cultural, educación y democracia. Sin embargo, los grupos dominantes hispano-castellanos y el Estado se resisten aun a hacer de la interculturalidad un principio rector en el diseño de la educación peruana. Una política educativa intercultural consistente debe surgir de diálogos democráticos entre los grupos socioculturales dominantes y los marginados con el objetivo de corregir las inequidades socio-culturales y construir una ciudadanía más democrática (Ansión 2006; Merino & Muñoz 1998, Rodrigo-Alsina 1997). Las políticas educativas del Estado peruano siguen estando marcadas por la protección de los privilegios de los grupos hispano-castellanos (Valdiviezo 2006a; Cornejo-Polar 2004; De la Cadena 2001b; Hornberger 2000) y, desde 1994, por la

adecuación a las directivas anglo-neoliberales de organismos internacionales; principalmente del Banco mundial.

Desde la primera mitad del siglo XX, el Estado peruano ha destacado el mestizaje solo entre las culturas castellana y quechua como la base de la identidad nacional del país. Este discurso del mestizaje ha dado forma a la historia oficial y a la imagen común del ciudadano nacional. Además, desde este mestizaje binario, la cultura indígena ha sido identificada como el símbolo del pasado y la hispana como el símbolo del presente y futuro (De la Cadena 2001; Cornejo Polar 2004, 2005). De esta manera, este mestizaje dualista proyecta, en primer lugar, una relación de dominación de lo español sobre lo inca. En segundo lugar, borra la diversidad socio-cultural que existe más allá de esa dualidad. Estos símbolos contenidos dentro del discurso de la identidad nacional peruana han condicionado el desigual reconocimiento y participación de los ciudadanos en las esferas política y económica en función de sus identidades culturales.

Este discurso del mestizaje sigue siendo la matriz de las políticas culturales del Estado. Esta idea oficial del “mestizaje” ha establecido límites teóricos tanto a la interpretación de conceptos tales como “diversidad peruana”, “multiculturalidad”, e “interculturalidad”, como a la traducción de estos dentro de los discursos de los currículos, programas, textos y proyectos del sector educación. La identidad dual castellano-inca empleada en la retórica estatal para describir la diversidad sociocultural de la nación ha excluido sistemáticamente a los afroperuanos, así como los peruanos con raíces indígenas no-quechuas, árabe-judías, asiáticas y europeas no-hispanas. Más allá del campo educativo, las políticas públicas mencionan la interculturalidad en alguna medida; sin embargo, omiten la histórica y actual diversidad cultural de la sociedad peruana y, por ende, las dinámicas de opresión dentro de esta diversidad. Lógicamente,

la interculturalidad no es posible sin el reconocimiento de la diversidad y de las desigualdades sociales.

Algunas propuestas de Santa Cruz y Senghor acerca del mestizaje (la fusión cultural) y la diversidad cultural pueden contribuir a una concepción más inclusiva y democrática de la educación intercultural en el Perú. Como mencioné más arriba, ambos pensadores propusieron que los principios republicanos de libertad, igualdad y fraternidad sean aplicados a las relaciones entre las culturas y los grupos étnicos. Para Santa Cruz, esta aplicación requería que todos los peruanos confronten y superen los prejuicios raciales/culturales del pasado colonial y del presente neocolonial. La concepción de Santa Cruz del mestizaje ofreció una descripción más compleja de la historia peruana y de la identidad nacional. Según él, desde la base de las tradiciones indígena-hispana-africanas, el Perú se extendía a un mestizaje mundial. Para Santa Cruz, las tres tradiciones mencionadas conformaban la raíz común de la cultura latinoamericana y postulaba el igual respeto para ellas (Santa Cruz, 1982). Para Santa Cruz, los argumentos más importantes de su tesis acerca del mestizaje fueron extraídos de los propios contenidos de la cultura y la historia populares. Él propuso la exploración y la enseñanza de las tradiciones de los pueblos, más que las de las élites, como una forma pedagógica de construir identidades descolonizadas en el Perú y en América Latina. Este proceso fomentaría verdaderas ciudadanías democráticas en la región.

Por su parte, Senghor (1977, 1993) propuso el diálogo entre culturas como un medio para superar los conflictos culturales y raciales derivados del colonialismo. El principal objetivo de estos diálogos consistía en encontrar y articular las diferencias complementarias entre las culturas. Esta era una manera de enriquecer la convivencia entre los pueblos de todo el mundo. Esta propuesta de la negritud se fundaba en una

interpretación de los principios democráticos de libertad, igualdad, y fraternidad. La concepción de Senghor de estos principios generalmente puso énfasis en el contenido antirracista, anticolonial y multicultural de los mismos.

Según Senghor, a partir de estos diálogos transculturales emergería una Civilización de lo Universal. Dicha civilización proporcionaría una matriz multicultural en la que las diferencias complementarias entre las civilizaciones pudiesen articularse. Los diálogos interculturales que Senghor proponía formaban parte de la respuesta de la negritud a las prácticas coloniales y neocoloniales que pretenden imponer una cultura particular como la mejor opción para diferentes pueblos a nivel nacional y global. Para Senghor, la Civilización de lo Universal establecería las condiciones político-culturales para una coexistencia pacífica y digna entre todos los pueblos. Este proceso debería humanizar las relaciones entre las comunidades y los países de todo el mundo (Senghor, 1977).

Los proyectos de Santa Cruz y Senghor estuvieron basados en el supuesto filosófico de la igualdad y la complementariedad entre las culturas de todos los continentes. Para que sea posible encontrar y restaurar la igualdad complementaria de todas las culturas, las personas y los pueblos tienen que descolonizar sus relaciones; en otras palabras, tienen que deconstruir o abandonar los proyectos que han buscado la hegemonía de unos sobre otros.

La inclusión de la negritud dentro del marco de la educación intercultural puede facilitar la conexión entre la educación intercultural, la descolonización y la ciudadanía democrática en el Perú. La transformación de la concepción oficial de la educación intercultural beneficiará el reconocimiento, la democracia y la equidad entre los peruanos con raíces hispánicas, indígenas, asiáticas, árabes y judías, europeas, y

africanas. De esta manera, los programas interculturales en educación pública pueden convertirse en herramientas más eficientes para la promoción de una ciudadanía intercultural y, con ello, para la democratización del Estado peruano.

7. María Elena Moyano Delgado¹⁹

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza (Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 1992: 116).

María Elena Moyano (1958-1992), mujer mestiza afroperuana, fue organizadora comunitaria y miembro del grupo fundador del distrito de Villa El Salvador de Lima. Los primeros habitantes de este distrito obtuvieron la autorización para habitar las arenas, que conformaban parte del límite sur de la ciudad de Lima, después de semanas de protestas y negociaciones ante el Gobierno peruano en 1971. Ubicados sobre este desierto, los habitantes construyeron con sus propias manos vecindarios que inicialmente carecían de agua y energía eléctrica.

Siendo adolescente, María Elena, participó en la Iglesia Católica como catequista; asimismo, fue integrante del grupo teatral “Renovación” y, luego, durante cuatro años, trabajó como educadora en el primer centro comunitario pre-escolar de su vecindario. En su breve autobiografía, María Elena escribió que en las primeras semanas: “Los niños se sentaban en piedras o ladrillos. Mi enamorado, Gustavo, trajo un día unas maderas y me hizo una mesa. Eran maderas largas en forma de círculo y los niños ya tenían donde dibujar y pintar. Se sentaban en ladrillos, sillitas y mesitas de madera” (Moyano 1993: 67). En esos mismos años, estudió sociología en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega de Lima.

¹⁹ Basado en mi texto “María Elena Moyano: construyendo ciudadanía y paz desde el Perú excluido” publicado en la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 22 Núm. 35 (2020).

Veinte años después de su fundación, Villa El Salvador tenía trecientos mil vecinos, un parque industrial, un mercado comercial activo, así como escuelas primarias, secundarias e institutos de educación superior. El rápido crecimiento de Villa El Salvador se basó en un modelo democrático participativo que María Elena Moyano junto a una generación de líderes locales promovieron. María Elena afirmó: “El desarrollo que hemos alcanzado en los últimos años no se ha sustentado en el apoyo del Estado, sino en la participación de toda la población organizada” (1993: 17). Se trató de una construcción ciudadana cimentada en la comunicación, el trabajo, la imaginación y la organización comunitaria cotidiana. Todo este proceso de deliberación y de acción colectiva para afrontar los problemas locales y nacionales impulsó entre vecinos la formación de una conciencia ciudadana crítica y transformativa.

Según Alonso Galván (2016) en Villa El Salvador: “... se desarrolló la organización política y una ‘cultura asambleística’ de participación que promovió la cooperación vecinal para el trabajo conjunto”. Esta praxis hizo de la asamblea comunal el centro de la vida ciudadana de Villa El Salvador, cuya población se hallaba en situación de marginación económica, política y cultural por parte del Estado y de los sectores dominantes de la sociedad peruana. La participación en la Asamblea suponía compartir reflexiones, presentar y examinar propuestas, establecer acuerdos y compromisos en aras de satisfacer las necesidades fundamentales de agua, luz, educación, alimentación, salud, trabajo, transporte, entre otras; así como de fortalecer las redes de solidaridad, justicia y democracia dentro de la misma comunidad.

María Elena junto a docenas de líderes populares desarrollaron, además, una pedagogía ciudadana activa e intercultural que principalmente se ejercía en la convivencia cotidiana entre los vecinos. Esta construcción democrática integró tradiciones políticas de las comunidades campesinas andinas (de las que provenían la mayoría de pobladores), de los

sindicatos obreros, de las organizaciones estudiantiles universitarias y de los partidos políticos de izquierda. Sabiéndolo o no, estos jóvenes líderes populares llevaron a la práctica propuestas pedagógicas similares a las de Paulo Freire (1992), como la de suscitar procesos de construcción del conocimiento a partir de la realidad local, es decir, de la cultura, del saber popular de las personas. En este proceso, los ciudadanos de Villa El Salvador construyeron estructuras distritales de poder de abajo hacia arriba basadas en el consenso entre los miembros de la comunidad.

Ese consenso partía de las reflexiones, opiniones y propuestas, presentadas en la Asamblea. Allí eran examinadas y discutidas para llegar a alguna conclusión. Se trataba de una práctica de poder democrático, definida por la filósofa Hannah Arendt (1974) como la acción para la construcción intersubjetiva de consensos. Al respecto, María Elena afirmó: “Villa El Salvador ha sido una escuela, un lugar de formación para muchas personas, para muchos líderes”, se trataba de un distrito donde se había implementado: “... la construcción, en pequeñito, de una sociedad distinta” (1993: 17). Al respecto, Jo-Marie Burt afirmó que María Elena Moyano “... creía firmemente en un proyecto liberador de participación popular y gobernabilidad democrática local” (2010: 167). Se trataba de un proyecto que confrontaba los patrones centralistas y elitistas del Estado capitalista peruano.

María Elena fue Secretaria de Organización de la Federación Popular de Mujeres de Villa El Salvador (FEPOMUVES) en 1983. Luego, entre 1985 y 1988, fue presidenta de esta misma Federación. El FEPOMUVES desempeñó un rol decisivo en el diseño e implementación de este modelo de ciudadanía. Según María Elena: “Las mujeres han dado en estos últimos años una demostración efectiva de lo importante que es participar y hacer política en la propia práctica” (1993: 15). Esta Federación fue el movimiento de mujeres más grande de Lima en aquel entonces. Concentró sus acciones en la solución de problemas de

nutrición, salud, derechos humanos, empleo, educación y ciudadanía democrática. Las soluciones se construían a partir de las experiencias e ideas de las propias comunidades. Los comedores fueron centros de educación en convivencia democrática no solo en los espacios públicos sino también en los privados:

Las mujeres se han organizado para paliar el hambre a través de comedores (cientos y miles de comedores) y a través de los Comités del Vaso de Leche. Esos comedores han permitido que la mujer salga de su espacio privado, de su hogar, a un espacio más público, a un espacio comunal. En ellos no solo se tratan cuestiones de alimentación y sobrevivencia, conflictos de carácter comunal y social; también se tratan problemas de carácter personal y de género: por ejemplo, cuando una mujer es golpeada y maltratada por su compañero (Moyano 1993: 15-16).

Así, los comedores y el programa Vaso de Leche también fueron ‘talleres’ de formación en derechos personales y colectivos, y de empoderamiento de las mujeres en todas las esferas. Para María Elena: “El Vaso de Leche es una experiencia de organización, autogestión y valoración. Las señoras sienten que pueden resolver sus problemas solas, que también son dirigentes, que tienen capacidad” (1993: 23).

El testimonio de Esther Flores Pacheco, presidenta de la Federación de Mujeres de Villa El Salvador, ante la Comisión de la Verdad y de la Reconciliación del Perú en el 2002 también permite percibir el sentido pedagógico de la praxis política de María Elena:

Yo trabajaba con María Elena Moyano, cuando ella fue presidenta de la Federación de Mujeres en el año ochentiocho, noventa. Yo era asistente social de la Fepomuves. María Elena Moyano, era una mujer que trabajaba arduamente, desde temprano, hasta muy altas horas de la noche dedicándose a la organización, a organizar a las mujeres, a crear formas y niveles de conciencia en las mujeres. Es por eso que muchas mujeres salimos de nuestras casas, de las cuatro paredes, de nuestros problemas individuales a los problemas colectivos y logramos entender que teníamos un derecho y que teníamos la posibilidad de mejorar nuestra condición de vida (Comisión de la Verdad y de la Reconciliación 2004).

En 1989, María Elena fue elegida Teniente Alcaldesa del distrito de Villa El Salvador. Una preocupación que caracterizó su gestión fue que “... las mujeres participen en todas y

cada una de las decisiones que tome el gobierno municipal” (1993: 33). Para ella, la participación política de las mujeres tenía un poder transformador que aún no era apreciado por la sociedad peruana: “El país entero no se ha dado cuenta de que desde las organizaciones de mujeres, desde las organizaciones de sobrevivencia, desde las organizaciones vecinales se está construyendo lo que queremos gestar para un nuevo Perú” (1993:44). Este proceso apuntaba a la transformación de los sistemas económicos, políticos y culturales del país.

Para María Elena se trataba de una transformación estructural desde una forma de Estado centralizada y elitista hacia un Estado descentralizado y radicalmente democrático:

... nosotras planteamos, en primer lugar, cambiar la situación política y económica; planteamos alternativas que generen empleo; aumento de sueldos y salarios; que haya una equidad en la tributación; que se cambie la política alimentaria y se fortalezca al campesinado ... nosotras levantamos nuestra propuesta de autogobierno desde el propio pueblo (1993: 46).

María Elena y los líderes de Villa El Salvador asumieron la agencia para cambiar una realidad local y una realidad nacional marcadas por la opresión. Su propuesta de autogobierno popular posee coincidencias con lo planteado por Paulo Freire con respecto a la auto-liberación de los oprimidos: “Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo” (1992: 126).

Lamentablemente, entre los años 1980 y 2000, el Perú vivió una situación política extremadamente patológica. María Elena la describió a principios de los años 90 así:

Estamos viviendo una guerra sucia. En nombre de la democracia se viola a mujeres, se detiene a dirigentes populares, se arrasa con poblados enteros. Uno de los bandos, que dice luchar por el pueblo, también asesina a dirigentes populares e impone sus ideas por la fuerza, adoptando una posición autoritaria, vertical y de terror (1993: 15).

En un discurso público, ella manifestó que el modelo de desarrollo democrático comunitario que Villa El Salvador representaba estaba amenazado por los bandos enfrentados en esa guerra:

Estamos sufriendo condiciones económicas que son el producto de una política neoliberal que oprime y aplasta a la gente más pobre. Por otro lado, junto a lo anterior, las fuerzas militares están violando derechos humanos. Nosotros no podemos olvidar a los miles de muertos. Además está el grupo terrorista que aniquila a los líderes de nuestro pueblo y amenaza con imponer el terror sobre todo el país (Moyano, 2000: 70).

Como observa Jo-Marie Burt, María Elena fue:

... una de las pocas líderes de base que había obtenido reconocimiento a nivel nacional, principalmente por haber desafiado abiertamente a Sendero Luminoso ... Por ejemplo, en setiembre de 1991, Moyano compartió la mesa con un político de izquierda y un general retirado del Ejército en un importante programa de noticias, La Revista Dominical, para debatir cómo el Estado y la sociedad podían coordinar esfuerzos para combatir a Sendero Luminoso (2010: 173).

Luego a finales del mismo año, María Elena fue invitada a la Conferencia Anual de Ejecutivos del Perú (CADE). Allí afirmó: “Nosotros no podemos combatir el terror si no combatimos el hambre de la población” (Jo-Marie Burt, 2010: 174). Jo-Marie Burt también subraya que ese mismo año el diario La República la eligió “Personaje del Año”, y el renombrado semanario Caretas le hizo una entrevista-reportaje especial llamándola “Madre Coraje” aludiendo a la obra teatral de Bertolt Brecht.

A inicios de los noventa, la organización terrorista Sendero Luminoso había comenzado una campaña de asesinatos de mujeres líderes populares como Juana López (agosto 31, 1991), Moraliza Espeja Márquez (diciembre 6, 1991) y Emma Hilario (diciembre 20, 1991). Esta misma organización acusó a María Elena de colaborar con el Estado opresor y la amenazó de muerte. En respuesta, María Elena, como Teniente Alcaldesa de Villa El Salvador, organizó manifestaciones públicas para expresar el rechazo de los ciudadanos de

Villa El Salvador al terrorismo. Días antes de su asesinato, María Elena publicó una carta abierta dirigida a Sendero Luminoso:

La revolución es una afirmación de la vida y de la dignidad individual y colectiva. Esa es nuestra ética. La revolución no es muerte ni imposición ni sumisión ni fanatismo. Revolución es vida nueva -una creencia en y la lucha por una sociedad justa y digna- que apoye las organizaciones que el pueblo ha creado, respetando sus democracias internas, sembrando nuevas semillas de poder en el Perú (Moyano, 1993, 42).

María Elena intentó organizar una Marcha por la Paz 13 de febrero de 1992 pero el terror esparcido entre los ciudadanos impidió que más de medio centenar de ellos participe. Finalmente, el Estado peruano desprotegió la vida de María Elena. Ella fue asesinada violenta y públicamente el 14 de febrero de 1992 por un comando de aniquilamiento de Sendero Luminoso. De inmediato, ese mismo comando distribuyó panfletos pretendiendo justificar su asesinato.

María Elena no solo fue víctima de la lógica de exterminio de un grupo desquiciado por su sed de poder sino también fue inmolada por el abandono de un Estado neoliberal. Tanto los senderistas como los neoliberales veían en las ciudadanías activas, críticas, autónomas y transformativas un enorme obstáculo para alcanzar sus objetivos políticos. De alguna manera, las organizaciones sociales y políticas constituidas por los ciudadanos de Villa El Salvador obstaculizaban los proyectos de instalación tanto de una dictadura neoliberal como los de un totalitarismo maoísta. María Elena dijo al respecto:

Villa El Salvador es una muestra concreta de como el pueblo se organiza para enfrentarse al Estado y conquistar algunos derechos. Sin embargo, los senderistas pretenden aplastar ese proyecto, que no se ha quedado en la teoría, sino que se ha plasmado en un hecho práctico, en la consolidación de 2,500 organizaciones de base conformadas por jóvenes, mujeres, pequeños empresarios. Ellos quieren destruir esta realidad y decirle al pueblo que esa no es la solución ni la alternativa; que la única solución es que ellos ganen la 'guerra popular' y cambien el Estado. Nuestro punto de vista es totalmente diferente (1993: 17-18).

Para María Elena, el camino para enfrentar la injusticia social era la democracia radical pero con paz. Para ella, se trataba de dialogar en todos los sectores sociales sobre los problemas locales y nacionales para construir soluciones basadas en el respeto del consenso y de la dignidad de las comunidades. No podría haber paz verdadera sin ese respeto. Para ella, una sociedad que sistemáticamente atropella los consensos y la dignidad de un sector de su ciudadanía, vive en estado de violencia estructural. Por ello, la paz no era posible sin justicia.

El legado educativo de María Elena Moyano es su pedagogía política a favor de la justicia social promoviendo la praxis democrática ciudadana desde los sectores marginados para cambiar el conjunto de la sociedad. Su sueño era la transformación de las estructuras económicas, políticas y culturales inequitativas del país teniendo como eje la participación y creatividad de los pueblos en aras de construir una sociedad fundada en el respeto de la dignidad de todas las personas y, por ello mismo, fundada en la paz. Su pedagogía refleja aquello que Henry Giroux ha teorizado sobre la educación radical: "... supone escuchar a los pobres, a los oprimidos y demás grupos subordinados, y trabajar con ellos para que puedan ...cambiar las condiciones materiales y sociales concretas que los explotan y oprimen (2003: 140). En ese sentido, María Elena Moyano fue una extraordinaria educadora radical.

8. Neoliberalismo en el mundo universitario²⁰

Cuando la educación pública toma un cariz empresarial, no cumple su promesa de facilitar a los jóvenes las destrezas y conocimientos que necesitan para participar activamente en la configuración de la historia y el orden social vigente (Henry Giroux, *La inocencia robada*, 2003: 135).

La pandemia del COVID 19 es un catalizador de las contradicciones de nuestras sociedades y, por supuesto, de las contradicciones de nuestras universidades. Me voy a centrar en dos de estas contradicciones. La primera tiene que ver con la subyugación de los sistemas universitarios al neoliberalismo. Esto ha cambiado las relaciones entre lo económico y lo cultural dentro del mundo académico. La segunda, enlazada a la primera contradicción, tiene que ver con el imperialismo cultural anglosajón implementado a través del imperativo de las acreditaciones internacionales. Esto se opone a la búsqueda de universalidad de la vida universitaria, búsqueda que en las últimas décadas se venía replanteando a través de enfoques multiculturales y/o interculturales.

Comenzaré con la primera contradicción. Sabemos desde Aristóteles que toda producción cultural requiere de condiciones materiales. Bourdieu describió lo económico y lo cultural como campos de poder vinculados pero con reglas de juego distintas. El neoliberalismo ha impuesto sus reglas de juego económico a un mundo universitario que debería estar principalmente regido por las reglas de juego de la producción y redistribución de los bienes culturales (entendidos como los saberes y experiencias de las ciencias, tecnologías, artes y humanidades).

²⁰ Basado en mi ponencia en el Webinar: Virtualización o precarización, la organización sindical docente en tiempos de COVID, organizado por la Asociación Sindical de Docentes de la PUCP, el Jueves 25 de junio 2020.

Por un lado, en el caso de las universidades privadas, la gestión universitaria ha buscado evaluar el trabajo de las facultades académicas con los criterios con que se evalúa una tienda, un banco, una fábrica: ¿cuánto dinero producen al año? Por otro lado, en el caso de las universidades públicas se ha buscado que sus agendas de enseñanza e investigación correspondan a los intereses de las grandes corporaciones farmacéuticas, militares, petroleras, etcétera. Por uno y otro lado, la libertad de pensamiento, indispensable para la producción y redistribución de bienes culturales en las áreas de las artes, las humanidades, las tecnologías y las ciencias, se ha visto extremadamente restringida por gestiones universitarias de estilo neoliberal²¹. Algunas consecuencias de esto han sido el cierre o la amenaza de cierre de facultades y centros de investigación dedicados a las ciencias sociales y humanas (en Japón en el 2015; en Estados Unidos en el 2016; en Brasil en el 2019) o su precarización (en buena parte de los países europeos), así como la determinación desde las corporaciones industriales de las agendas que deben desarrollarse en los centros de investigación y laboratorios científicos y tecnológicos de las universidades, tanto públicas como privadas. Finalmente, en la apropiación de las patentes por parte de las corporaciones.

En general, el proceso de neoliberalización del sistema universitario ha marginado los espacios de reflexión social y de cuestionamiento de los estilos de vida y las relaciones de poder en las distintas sociedades. En otras palabras, este proceso ha arrinconado a aquellas facultades donde se pueden desarrollar críticas al sistema neoliberal así como, también, se pueden generar reformas o alternativas a este. ¿Cuál ha sido el rol de los docentes en todo este proceso cuya lógica atenta contra su libertad de pensamiento?

²¹ Los filósofos Martha Nussbaum y Miguel Giusti han examinado este asunto en diversas charlas, artículos y libros en los últimos años.

Como diría Giroux, creo que los profesores somos co-responsables de esta sujeción del mundo académico al neoliberalismo por no haber sabido defender los principios y el sentido de la libertad universitaria. Estos mismos debían dar lugar a comunidades de investigación, creación y enseñanza-aprendizaje en las artes, las humanidades, las ciencias y las tecnologías, y, a la vez, a comunidades comprometidas con el desarrollo de las sociedades y, en especial, de sus sectores desfavorecidos. Creo que en gran medida los profesores hemos caído en lo que Hannah Arendt²² llamaba la “banalidad del mal” al habernos abstenido de pensar en lo que el orden neoliberal implicaba para las comunidades universitarias y para nuestros respectivos países. Dejamos pasar sin mayor examen el discurso de Francis Fukuyama sobre el fin de la historia que proclamaba al neoliberalismo como la máxima expresión posible de la civilización humana y nos llamaba a convertirnos a él.

La segunda contradicción está atada a la primera y tiene que ver con las políticas culturales de nuestras universidades. Particularmente, en el Perú, como en la gran mayoría de universidades de Latinoamérica, la agenda neoliberal impuso, a través de organismos nacionales e internacionales de certificación y acreditación, estandarizaciones en base a paradigmas anglosajones y eurocéntricos que hicieron inviables los principios de interculturalidad/multiculturalidad suscritos por la Constitución, los ministerios de educación y las propias universidades. Con mayor rudeza, esto ha impedido la acreditación de universidades interculturales a las que se les exige la adecuación a estos patrones. Debido a ello, los sabios de los pueblos amazónicos y andinos no pueden participar en los procesos de investigación y de enseñanza-aprendizaje de las universidades interculturales pues, carecen de los diplomas de maestría que acrediten sus saberes. Pero no pueden existir maestrías que

²² En el ensayo *El pensar y las reflexiones morales* perteneciente al libro *De la historia a la acción*.

ofrezcan esos diplomas mientras no se les permita a los sabios indígenas participar de la vida universitaria. Incluso, en muchas universidades convencionales la exigencia del aprendizaje de una segunda lengua se ha limitado exclusivamente al inglés. Por lo tanto, se desvalorizan académicamente los idiomas ancestrales del Perú junto a la diversidad de lenguas del mundo. Así, dentro del sistema universitario peruano, el neoliberalismo ha sumado fuerzas con lo que la filósofa estadounidense Iris Marion Young llamaría el imperialismo cultural anglosajón²³. En general, este contexto ha hecho más difícil para el sistema universitario peruano dialogar con nuestras culturas indígenas tan ricas y diversas, que a lo largo de su historia han recibido aportes de pueblos de África, Asia, Europa y Medio Oriente.

Con estos imperativos neoliberales y anglosajones, la universidad peruana se ha hecho más ciega y sorda frente al país de Todas Las Sangres, como lo llamaba José María Arguedas. Históricamente, el mundo académico peruano ha tenido exámenes de ingreso y egreso, mallas curriculares, sílabos y prácticas con características eurocéntricas cuando nuestra realidad social requiere de aproximaciones interculturales en todos los ámbitos de la educación. El recrudescimiento del eurocentrismo, promovido por el neoliberalismo, facilita la reproducción de creencias y prácticas de opresión étnica, cultural y lingüística en nuestra sociedad.

Considerando el contexto previo a la pandemia y con mayor razón dentro de la pandemia, necesitamos revitalizar las organizaciones docentes no solo para reivindicar derechos salariales sino sobre todo para proteger la libertad de pensamiento indispensable para la producción y disseminación de los bienes de las artes, de las humanidades, de las ciencias y de las tecnologías dentro de nuestras respectivas

²³ En el libro *Justicia y política de la diferencia*.

sociedades. Asimismo, esta libertad académica debe permitirnos examinar críticamente el eurocentrismo y otras formas de opresión social enraizadas en nuestros propios discursos y prácticas docentes que tanto daño causan sobre nuestros propios estudiantes como el patriarcado, el clasismo y la intolerancia religiosa. Esa misma libertad de pensamiento debe acompañar nuestras investigaciones sobre el impacto del actual sistema neoliberal en la situación de los trabajadores urbanos y rurales, el desequilibrio ecológico y las desigualdades económicas del país. Los sindicatos docentes deben también ser espacios de reflexión y discusión de donde surjan propuestas para la transformación de nuestras universidades a fin de que sirva mejor la causa del florecimiento del saber así como del reconocimiento de la dignidad, la justicia social y la realización humana.

9. Universidades, Racismo y Machismo²⁴

La exclusión sistemática de las lenguas y saberes propios de la sabiduría poética de los pueblos de los ámbitos universitarios es expresión de un menosprecio estructural que en el Perú es transversal a casi todas las instituciones educativas del Estado y de la sociedad civil (Fidel Tubino, *La interculturalidad en cuestión*, 2015: 308).

Asumiendo una concepción humanista de las universidades como comunidades de investigación y de enseñanza-aprendizaje abiertas a la universalidad en las humanidades, en las artes, en las ciencias y en las tecnologías, y, a la vez, comprometidas con el desarrollo de sus sociedades, discutiré en esta parte las relaciones entre las universidades, el neoliberalismo, las clases dominantes, el racismo y el machismo de la sociedad peruana en el siglo XXI.

Las universidades peruanas tienen su origen en el periodo colonial. Este hecho desde entonces las colocó dentro de varias contradicciones. Entre ellas, señalo dos que están íntimamente vinculadas: la existente entre los propósitos del humanismo cristiano y los del imperio patriarcal español; y la existente entre las pretensiones de universalidad del quehacer universitario y las de hegemonía eurocéntrica de la colonización. Una consecuencia de estas contradicciones fue la reiterada marginación de los indígenas, afrodescendientes y mujeres (así como de sus producciones culturales) de la vida universitaria. Comenzada la República, la universidad y los grupos dominantes de la sociedad peruana siguieron mayormente inmersos en el legado de este periodo colonial. Esto fue uno de los motivos de los movimientos de reforma

²⁴ Basado en mi ponencia 'Universidades y Racismo' presentada en el 'IV Encuentro de Investigaciones sobre Cultura Afroperuana' organizado por el Ministerio de Cultura del Perú en julio 2020.

universitaria que gestaron los estudiantes peruanos entre 1919 y 1921. Al respecto José Carlos Mariátegui señaló que los estudiantes plantearon la “defensa de la autonomía de las universidades; renovación de los métodos pedagógicos; voto de honor de los estudiantes en la provisión de cátedras; incorporación a la universidad de los valores extra-universitarios, socialización de la cultura; universidades populares, etc.” (La reforma universitaria, 1928). Todo lo cual recibió una dura reacción de las autoridades y profesores en esos mismos años. Las décadas siguientes, la universidad peruana vivió, entre otras contradicciones, en la que existe entre su adopción de los principios ilustrados republicanos y su acatamiento de un Estado oligárquico que seguía un modelo capitalista de exportación de materia prima basado en formas de explotación feudal.

Hacia finales del siglo XX, las luchas indígenas y afrodescendientes por el reconocimiento dentro de sus sociedades nacionales a lo largo del continente americano, así como los movimientos por los derechos de las mujeres, impulsaron los cambios multiculturales/interculturales en los sistemas educativos y, por ende, en el mundo universitario latinoamericano. Las universidades peruanas empezaron a discutir y modificar sus políticas culturales y de género bajo la inspiración de principios interculturales y feministas. Casi al mismo tiempo, la globalización post Guerra Fría prometió nuevas oportunidades para alcanzar la igualdad cultural y de género así como la internacionalización de todas las culturas. Esta globalización resultó ser solo un señuelo para imponer el neoliberalismo en la mayoría de los Estados de continente, incluido el Estado peruano.

Hasta estos días, las clases dominantes del país han abrazado con entusiasmo el neoliberalismo no solo porque es un sistema que privilegia acumulaciones sin límite de

capital económico a costa de la privatización de los bienes colectivos y de una mayor explotación laboral, sino también porque su ideología individualista y emprendedurista desdeña la reflexión y los debates sobre las injusticias sistemáticas en las sociedades. La lectura neoliberal de la realidad peruana suele concluir en que las desventajas históricas y estructurales en las que se hallan amplios sectores de ciudadanas mujeres, indígenas y afrodescendientes, son solo carencias personales de espíritu emprendedor y competitivo, es decir, una falta de educación y voluntad individual para identificar las oportunidades de hacer negocios, acumular capital económico y salir de la pobreza.

La pedagogía del emprendedurismo es sumamente útil para los grupos que monopolizan el poder económico y político en el Perú. Insertada en los discursos de la educación pública, promueve una formación a-crítica con respecto a las reglas de juego del orden establecido. Así, se pretende moldear generaciones dóciles, productivas y competitivas. De hecho, la gran mayoría de adolescentes y jóvenes egresados del sistema público pasan a formar parte del proletariado indispensable para la continuidad de ese sistema que, en resumen, hace más ricos a los ricos, mientras mantiene a los pobres en la precariedad por generaciones.

Una de las injusticias históricas y estructurales de nuestra sociedad, que hace más tolerable esta desigualdad en la redistribución económica, es la intersección del racismo con el machismo. Para la mirada racista-machista ser 'india' o 'negra', 'mujer' y 'pobre' es algo natural. Y para la oligarquía peruana lo más deseable es la reproducción de ese orden pues le permite obtener masivamente fuerza de trabajo a cambio de subsalarios y propinas.

Sabemos que para combatir el racismo y el machismo, además de los cambios en la legislación, necesitábamos cambios en la cultura. Esto último es algo que se puede

lograr de mejor manera a través de la educación escolar. Necesitamos una educación que ayude a superar los prejuicios racistas (en buena medida de origen colonial), que motive el aprecio por la diversidad étnica y, a la vez, que transforme equitativamente las relaciones de poder entre los diferentes sectores del país. En pocas palabras, necesitábamos una educación intercultural crítica. Asimismo, necesitamos que la educación deconstruya los prejuicios machistas que obstaculizan el establecimiento de relaciones dignas entre personas de todos los géneros.

Pero, para el emprendurismo el racismo y el machismo no son en sí problemas. Más bien son oportunidades para maximizar la plusvalía. Para tener éxito empresarial, lo astuto es pagar los salarios más bajos y satisfacer mejor las aspiraciones de los clientes. Dada su condición estructural e histórica, el racismo y el machismo peruano en sus múltiples manifestaciones brindan oportunidades para competir en los mercados nacionales e internacionales. Por ejemplo, ‘justifican’ la producción basada en regímenes laborales que explotan a los grupos étnicos discriminados; dentro de ellos, especialmente a las mujeres. En otro aspecto, inspiran un marketing nacional donde la gran mayoría de las imágenes proyectan fenotipos caucásicos y género femenino, para ofrecer productos y servicios más exclusivos (por lo tanto más caros). Por ejemplo, discotecas donde solo se ofrece membresía a personas con colores de piel claros, así como la venta de cremas para aclarar los colores de la piel, tintes rubios para el cabello, etcétera. Todo es cuestión de identificar las aspiraciones del mercado racista y machista, aprovechar las oportunidades que se presenten y acumular rápidamente más ganancias.

La promesa del discurso emprendedor para las personas explotadas o expropiadas (en el caso de las comunidades indígenas y afroperuanas rurales) es que cuando tengan dinero, terminará su discriminación. Para los teóricos del

emprendedurismo, leer y discutir a Fanon, Quijano, Angela Davis, José María Arguedas, Nicomedes Santa Cruz, Marisol de la Cadena, es perder tiempo y dinero. Más aun, los estudios de arte, filosofía social y ciencias sociales son un desperdicio. Por ello no es de extrañar que otros Estados neoliberales hayan decidido cerrar o reducir los presupuestos de las facultades públicas de filosofía, ciencias humanas y ciencias sociales con el argumento de que no son rentables. En el Perú, se eliminó el curso de filosofía de la relación de cursos obligatorios para las escuelas públicas desde el año 2002 y no existe mayor presupuesto a través de CONCYTEC para la investigación en las áreas de las ciencias sociales y humanas.

Además, en este contexto neoliberal, se crearon docenas de universidades privadas con principios y objetivos empresariales. Las antiguas universidades públicas y privadas han sido también presionadas para adoptar criterios empresariales en su gestión. Las universidades empresariales promueven profesionales ávidos de insertarse en el mercado neoliberal nacional e internacional y alcanzar el ‘éxito’ sin pensar ni reflexionar en las maneras como esos mercados fomentan la explotación laboral basada en prejuicios racistas y machistas, así como la devastación del medio ambiente.

Las antiguas universidades públicas y privadas se han visto forzadas a adecuar su investigación y docencia a los intereses de las empresas privadas nacionales y extranjeras. Esto incluso afecta las políticas de publicación de las universidades que presionan a sus investigadores para publicar a través de editoriales académicas “arbitradas de prestigio internacional”. Un buen número de estas editoriales pertenecen a corporaciones que exigen la cesión de los derechos de autor y, luego, venden sus textos a precios exclusivos. El resultado final de este proceso tiende a una privatización

y elitización del conocimiento a nivel global lo cual es contrario a los ideales de justicia social y desarrollo humano propios de las universidades humanistas.

En general, la neoliberalización del mundo académico peruano ha restringido el sentido de la universidad como un espacio consagrado a la libertad de pensamiento. Esta libertad también requiere de un espacio de investigación y enseñanza abierto a la universalidad de los saberes. En ese sentido, esta universalidad debería conducir a los diálogos transcontinentales entre las civilizaciones como propuso el senegalés Leopold Sedar Senghor, al mutuo enriquecimiento entre la cultura indígena y la cultura hispana como propuso José María Arguedas, y a la confluencia del cauce africano y del europeo dentro del río profundo de la indigenidad peruana como propuso Nicomedes Santa Cruz. Por su vocación a la universalidad, las universidades están llamadas a ser comunidades multiculturales o interculturales. Sin embargo, el neoliberalismo ha reforzado el monoculturalismo eurocéntrico tradicional bajo la aplicación del imperialismo cultural anglosajón a través de las acreditaciones internacionales.

También, esta neoliberalización ha restringido el compromiso de las universidades con el bien común del país al tratar de imponer la agenda de los grupos política y económicamente privilegiados en el campo de la investigación y docencia. Las universidades, más aun en una democracia, están llamadas a promover la justicia social a través de la evaluación, mejora y transformación de las relaciones de poder en los sistemas políticos, económicos, culturales, legales y judiciales imperantes en el país.

¿Qué se puede hacer desde el Estado para retomar el compromiso de la universidad peruana en la lucha contra el racismo y el machismo? Desde la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), se puede exigir logros interculturales, anti-racistas y anti-machistas mínimos en las facultades de

humanidades, artes, ciencias y tecnologías para dar/renovar su licenciamiento. Desde el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), se pueden orientar los programas de becas hacia los sectores histórica y estructuralmente marginados de la educación universitaria y exigir a las universidades beneficiarias que ofrezcan programas cultural y lingüísticamente pertinentes a sus comunidades así como que desarrollen enfoques de género en todos sus cursos. Para propiciar estas transformaciones se requiere que las universidades implementen programas de capacitación anti-racistas y anti-machistas para sus actuales profesores, estudiantes y administrativos. Adicionalmente, hay mucho que se puede hacer en cuanto a políticas públicas desde los ministerios de Educación, Cultura y de la Mujer.

¿Qué se puede hacer desde las universidades? Se pueden crear programas de estudios andinos, amazónicos, afrodescendientes y de género. Estos programas que existen en muchos otros países han sido centros de promoción de la lucha contra el racismo y de la reconciliación interracial en Brasil, México, Estados Unidos, Canadá y muchos países de Europa, así como han sido bastiones en la lucha contra las diversas manifestaciones de opresión de género. Existen algunas universidades peruanas con programas de posgrado enfocados en nuestras culturas andinas y amazónicas, existen también universidades interculturales en ciudades andinas y amazónicas que no han concluido los trámites de licenciamiento ante SUNEDU, en gran medida, porque este licenciamiento es eurocéntrico y no contempla aspectos interculturales. También existen algunas universidades con programas de posgrado en cuestiones de género. Sin embargo, estos programas deberían existir a nivel de pregrado en todas las universidades del país.

Lo que no existe aún en el Perú son programas universitarios de estudios afrodescendientes. Esto es algo que propuso el Plan de Desarrollo de la Población Afro-Peruana 2016-2020 (PLANDEPA) elaborado por el Ministerio de Cultura. Desde entonces, yo he venido sugiriendo que estos programas de estudios, además de abarcar a la afroperuanidad, de la cual se ha venido hablando en los diferentes encuentros organizados por el Ministerio de Cultura, incluyan a las culturas e historias de África, a los autores de la Negritude en el mundo francófono (como Maryse Condé y Aimé Césaire), del Negrismo en el mundo hispanófono (como Excilia Saldaña y Nicolás Guillén), de Harlem Renaissance en el mundo anglófono (como Zora Neale Hurston y Langston Hughes), así como a los autores del anti-colonialismo (como bell hooks y José Martí), el postcolonialismo (como Chandra Talpade Mohanty y Edward Said), la descolonialidad (como Anibal Quijano y Montserrat Galcerán) y de la interculturalidad crítica (como Catherine Walsh, Raul Fornet-Betancourt y Fidel Tubino).

Resumiendo: a partir de un análisis sobre el sentido de las universidades en las sociedades actuales, los cambios que ha motivado el neoliberalismo en las universidades y el impacto del neoliberalismo sobre el racismo y el machismo, sostengo finalmente, que las luchas contra el racismo y el machismo son consustanciales al sentido humanista de la universidad y que, por ello, deben ser recuperadas por la universidad peruana. Para ello, he propuesto algunas transformaciones que revitalicen el rol de la universidad como espacio de auto-reflexión social y de humanización de nuestros sistemas de vida; es decir, que apunten a recrearlas como comunidades anti-racistas y anti-machistas.

10. Afrodescendientes en las universidades

... la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación (Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales*, 2014: 30-1).

El periodo 2015-2024 ha sido proclamado como el Decenio Internacional para los Afrodescendientes por la Organización de las Naciones Unidas. En este periodo se ha propuesto poner énfasis al cumplimiento de los objetivos de reconocimiento, justicia y desarrollo del Programa de Acción de la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, desarrollada en Durban, Sudáfrica, el 2001.

En Durban, el gobierno de Perú, junto a la gran mayoría de Estados del mundo, suscribió una Declaración que atestiguaba la subsistencia de obstáculos políticos y legales para superar el racismo construido históricamente por el colonialismo en el mundo y se comprometió a erradicarlos mediante legislaciones, políticas, estrategias y programas para promover un desarrollo social equitativo.

Según el documento del 2016 sobre el Panorama Social de América Latina de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la ONU):

En los países de América Latina las personas afrodescendientes aún están en situación de desventaja a causa de la desigualdad estructural y las múltiples formas de discriminación, fenómeno que se inició en el período colonial y se consolidó durante la creación de los Estados. Su resistencia y su lucha las han constituido en activos actores políticos y sociales,

posicionando sus demandas históricas en agendas internacionales, regionales y nacionales (p. 31).

Es importante indicar que en este informe no hay estadísticas sobre los afroperuanos. Estas recién se tuvieron con el Censo Nacional del 2017 que incluyó la variable de auto-identificación étnico-racial.

Luego de la Conferencia de Durban (2001), algunos pasos iniciales dados por el gobierno peruano fueron la creación de la Comisión Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos, CONAPA (2001); que después daría lugar al Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos, INDEPA (2005). La declaración del 4 de junio como Día de la Cultura Afroperuana (2006)²⁵, la creación del Museo Nacional Afroperuano (2009), la Resolución Suprema del Perdón al Pueblo Afroperuano (2009), la creación del Ministerio de Cultura (2010) como encargado de impulsar la perspectiva intercultural en el Estado y, dentro de este Ministerio, la creación de la Dirección de Políticas para la Población Afroperuana en el 2013.

En el 2016, el Ministerio de Cultura aprobó el Plan de Desarrollo para la Población Afroperuana 2016-2020 (PLANDEPA), el cual, aunque no aborda a profundidad el tema de la pertinencia cultural de los servicios educativos para la ciudadanía afroperuana, propone desarrollar programas anti-racistas en las escuelas, así como reducir la deserción escolar y aumentar la profesionalización entre los adolescentes y jóvenes afrodescendientes. Entre los objetivos estratégicos vinculados al sector educación, el PLANDEPA propone pasar del 87.1% al 90% de afrodescendientes jóvenes con educación básica regular completa. Además, plantea alcanzar el 10% de menores de 34 años con estudios superiores completos.

²⁵ Luego, se denominaría a junio como el mes de la cultura afroperuana.

Según los datos del Estudio Especializado de la Población Afroperuana (EEPA) del 2014, el 33.08% de los jóvenes afroperuanos entre los 18 y 26 años accedían a la educación superior (universitaria o técnica). El porcentaje era más alto en la costa sur, 38.28%, y más bajo en la costa norte, 26.91%. Estas cifras están por debajo de los porcentajes nacionales que señalan que el 43.37% de los jóvenes entre los 18 y 26 años acceden a la educación superior. Además, sólo el 3.38% de los afrodescendientes poseía una formación universitaria completa mientras el promedio nacional es 19.7%. Tanto para las familias como para las organizaciones de la sociedad civil afroperuana el acceso y culminación de los estudios superiores es clave para la inclusión social y la igualdad de derechos (CEPAL 2016).

Una tarea a asumir entonces es la de promover un mayor ingreso de jóvenes afrodescendientes a la educación superior. Sin embargo, los cambios en las cifras requieren también de un cambio en los contenidos y enfoques tanto de la educación superior como en los de la educación primaria y secundaria. Se requieren programas educativos interculturales que promuevan el auto-reconocimiento y el reconocimiento recíproco entre los estudiantes de distintas identidades étnico-culturales. En esa línea, el PLANDEPA propone la creación de programas universitarios con estudios afroperuanos en el 3% de las universidades. Esto aún no existe en ninguna de las universidades peruanas. Por ello, es recomendable observar lo que ha sucedido en varias universidades brasileñas, colombianas, estadounidenses, canadienses y diversas universidades europeas donde funcionan distintos programas de pregrado y posgrado especializados en estudios africanos y afrodescendientes.

Históricamente, los sistemas educativos latinoamericanos han tenido un rol lamentable en la perpetuación del racismo y la discriminación social, resultante de sus

concepciones hispanas mestizas y eurocéntricas. En general, a las escuelas y universidades se les asignó el rol de homogeneizar a una población con diversidad transcontinental bajo una identidad nacional con primacía de valores y lenguas europeas. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha cuestionado esta homogeneización y se ha abogado por la construcción de una igualdad o equidad que valore las diferencias socio-culturales.

Actualmente, desde los discursos oficiales del Estado y la sociedad civil, las escuelas y universidades peruanas están llamadas a contribuir en la construcción de una ciudadanía democrática intercultural. Este cambio de 180 grados en la misión del sistema educativo aún está en su proceso inicial. Por ello, encontramos una contradicción común en muchas escuelas y universidades peruanas: documentos institucionales pro interculturalidad y prácticas docentes homogeneizantes.

El cambio intercultural requiere de una mayor investigación y discusión académica sobre las creencias de menosprecio que se reproducen en nuestras escuelas y universidades contra nuestras identidades especialmente afrodescendientes e indígenas. Al respecto, cuando yo era estudiante de Estudios Generales Letras en la Pontificia Universidad Católica del Perú tuve que dar un control de lectura sobre el texto “Perú problemas y posibilidades” de uno de los sabios peruanos, Jorge Basadre, cuya Historia de la República del Perú yo había revisado docenas de veces cuando era un escolar. El texto del control de lectura contenía la siguiente afirmación:

Se ha dicho que tienen los negros la ligereza, la imprevisión, la volubilidad, la tendencia a la mentira, la inteligencia viva y limitada, la pereza para el trabajo, que el niño tiene. Su influencia [en la historia peruana] correspondió a esos caracteres [...] En resumen, fue el suyo un aporte de sensualidad y superstición.

Recuerdo que el día del control de lectura, esas líneas motivaron burlas contra los pocos estudiantes afrodescendientes que llevábamos el curso. Confieso que luego de ello, no tuve muchos deseos de volver a la clase ni de seguir leyendo a Basadre. A este tipo de situaciones me refiero, cuando digo que es necesario examinar como algunos discursos académicos continúan reproduciendo la discriminación social colonial.

Necesitamos repensar y reinterpretar nuestras artes, humanidades, ciencias y técnicas desde miradas más interculturales. Como afirma la escritora nigeriano-estadounidense Chimamanda Adichie: “Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota”.

No tendrá mucho sentido mejorar las estadísticas de acceso a la educación superior de nuestros estudiantes afrodescendientes e indígenas si lo que van a encontrar en las aulas de los institutos y universidades son creencias discriminatorias incuestionadas contra sus identidades. Se trata de iniciar un proceso educativo para superar los prejuicios racistas coloniales y neocoloniales transmitidos de generación en generación en nuestra sociedad. Es por ello muy importante a nivel universitario crear programas de estudios afrodescendientes, amazónicos y andinos; y, simultáneamente, promover enfoques y metodologías interculturales en las diferentes disciplinas.

En el caso de los estudios afrodescendientes, además de estudiar las culturas e historia de África, se podría estudiar a los autores de la Negritude en el mundo francófono, del Negrismo en el mundo hispanófono, de Harlem Renaissance en el mundo anglófono, así como a los autores del anti-colonialismo, el postcolonialismo, la colonialidad, el decolonialismo y de la interculturalidad crítica.

Este proceso educativo permitirá enfrentar los prejuicios naturalizados en las diferentes esferas de nuestra sociedad. Un estudio sobre la manera como estos prejuicios afectan el mercado laboral profesional de Lima se encuentra en el libro “Cuesta arriba para los afroperuanos: evidencia de la discriminación en el acceso al mercado laboral de Lima Metropolitana” publicado en el 2015 por los economistas Francisco Galarza, Gustavo Yamada Fukusaki y Carlos Zelada de la Universidad del Pacífico. En este estudio se muestra cómo los profesionales afroperuanos tienen 38% menos posibilidades de conseguir una entrevista de trabajo que los profesionales peruanos mestizos o blancos aun teniendo niveles de capital humano equivalentes.

Este es un pequeño ejemplo de la conexión existente entre la falta de aprecio de las identidades afroperuanas y la situación de pobreza que afecta a un alto porcentaje de ciudadanos afroperuanos. La filósofa Nancy Fraser²⁶ ha tematizado las maneras como usualmente las injusticias económicas refuerzan injusticias culturales y viceversa. Este círculo de injusticia parece darse en el caso de la ciudadanía afroperuana. Iris Marion Young²⁷ señalaba que cuando un grupo social era colocado en desventaja por los distintos sistemas de una sociedad (sistema educativo, sistema laboral, medios de comunicación) entonces ese grupo se hallaba en situación de opresión estructural. Esa es la situación en la cual se hallan los pueblos indígenas y afrodescendientes del Perú.

Como proponía el poeta y pensador afroperuano Nicomedes Santa Cruz hay que modernizar y descolonizar las identidades peruanas, lo que significa democratizar las interacciones cotidianas entre personas de sus distintos grupos socioculturales. Su poema *Canto a mi Perú* (1966) proyecta la esperanza de los sectores progresistas de la ciudadanía peruana en que el país logre constituir una gran hermandad:

²⁶ Nancy Fraser (1997), *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista*.

²⁷ Iris Marion Young (2000), *Justicia y política de la diferencia*.

Yo tengo fe en el Perú
Que va hacia la integración
Pues, sin discriminación
Los hombres se hablan de 'tú'...
Al mochica en Monsefú,
Al quechua de Paucartambo,
Al limeño de Malambo
Y al shipibo de Loreto
Los abraza con respeto
Mi fraterno amor de zambo... (1966, 12).

Una educación intercultural que apunte, entre otras cosas, a descolonizar nuestras interacciones en las distintas esferas de nuestra vida es una manera pacífica de poner fin a la opresión que ha construido históricamente las desigualdades entre nuestros ciudadanos para poder alcanzar los ideales políticos que dieron origen a la República: libertad, igualdad y fraternidad.

11. Políticas Universitarias de Acción Afirmativa²⁸

No se trata de escoger entre políticas afirmativas o transformativas sino, más bien, de utilizar las políticas afirmativas como medio para llevar adelante políticas transformativas a largo plazo. El objetivo común al que apuntan estas políticas es transformar nuestras democracias representativas en democracias radicales deliberativas que avancen hacia el ejercicio pleno de la ciudadanía intercultural con equidad de oportunidades (Fidel Tubino, *La interculturalidad en cuestión*, 2017: 313).

La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres (Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales*, 2014: 43).

En el último medio siglo en América, una de las herramientas educativas más importantes utilizadas para combatir la discriminación estructural contra ciudadanías afrodescendientes e indígenas ha sido las políticas de acción afirmativa en el sistema universitario. Estas políticas (implementadas en los Estados Unidos como respuesta a las luchas por los derechos civiles de los 50-60s y en Brasil como resultado de las demandas del movimiento negro y de los pueblos indígenas a comienzo de este siglo XXI) han enfrentado directamente las desigualdades entre los grupos socio-culturales en el acceso a los centros de educación superior. Sin embargo, estas medidas, aun cuando sean complementadas con otras que permitan la igualdad en la permanencia y graduación de los estudiantes de distintas identidades sociales, no serán suficientes para superar la discriminación cultural dentro de la educación superior. Para esto último, además de la igualdad cuantitativa, se requiere de la equidad cualitativa en la formación, enseñanza e investigación desde y para la diversidad cultural de las comunidades

²⁸ Basado en mi ponencia 'Políticas Universitarias de Acción Afirmativa para Afrodescendientes e Indígenas', presentada en la IX Semana Afroperuana, PUCP, 2019.

universitarias y sus sociedades. Es decir que se necesita una transformación de la cultura institucional de la educación superior. Históricamente, esta cultura ha sido eurocéntrica. Esta transformación de las creencias y prácticas académicas convencionales permitirá que las universidades se universalicen como instituciones de investigación, enseñanza, diálogos e interaprendizajes entre los saberes científicos, tecnológicos, artísticos y humanistas de las distintas culturas nacionales así como de las culturas de otros países e, incluso, de otros continentes.

En América Latina, para que las culturas afrodescendientes e indígenas ingresen a las esferas académicas se requiere un mayor número de profesores, investigadores y estudiantes que las cultiven e investiguen. Las políticas de acción afirmativa pueden servir para que ciudadanos indígenas y afrodescendientes logren equilibrios cuantitativos en el alumnado y en el profesorado. Pero, por un lado, ser indígena o afrodescendiente no significa necesariamente cultivar o investigar culturas indígenas o afrodescendientes. Por otro lado, las políticas de acción afirmativa no conllevan cambios epistemológicos, teóricos, curriculares, metodológicos o de política cultural en la educación superior. Para una democratización cualitativa de la educación superior se requiere de comunidades académicas con tradiciones culturales diversas que estén dispuestas a participar en procesos de mutua comunicación de saberes vía investigación, enseñanza y aprendizaje; estos procesos son consustanciales al *Universitas* de la Universidad.

Para que la universalización sea posible, es necesario que la universidad aborde críticamente la discriminación histórica y estructural contra las culturas no occidentales. Este examen debe, luego, dar lugar a la creación de propuestas de investigación y enseñanza apoyadas en nuevas formas de justicia cultural y epistémica que, además,

sean transversales en los procesos de gestión académica. Si el propósito es solo cambiar la demografía de las universidades, las políticas de acción afirmativa bastan. Limitarse a ellas en la educación superior solo hará más amable el orden eurocéntrico actual. Pero, este orden es una prolongación del proyecto de occidentalización iniciado con la colonización de América. Por este camino, las universidades latinoamericanas seguirán reproduciendo creencias y prácticas excluyentes de la diversidad cultural de sus propias sociedades.

Una vida académica abierta a la diversidad cultural nacional y mundial requiere de pedagogías más plurales y creativas; además, de comprometidas con la justicia social y el desarrollo humano. Promover la creación de discursos y prácticas orientadas a la realización humana en la convivencia digna, pacífica y feliz entre diferentes, requiere también de currículos, metodologías y epistemologías que sean críticas, descoloniales e interculturales o multiculturales. Todo esto significa entonces reformular la formación que se ofrece en la mayoría de las facultades de humanidades, artes, ciencias naturales, tecnologías y ciencias sociales de las universidades latinoamericanas.

Sin estos cambios, la mejora en las estadísticas de acceso de los afrodescendientes e indígenas a universidades e institutos superiores solo se logrará causando en estos estudiantes experiencias de desarraigo, alienación, aculturación, negación de identidad o internalización de racismo debido al eurocentrismo de los discursos y prácticas imperantes. Es decir que los cambios cuantitativos requieren de cambios cualitativos para ser personal y socialmente fructíferos. Se necesita hacer transformaciones en los contenidos, enfoques y métodos académicos para reorientarlos a la construcción de una sociedad abierta a la pluralidad de sus saberes y comprometida con la equidad social; esto último significa promover una sociedad que confronte sus

problemas de racismo, etnocentrismo, explotación económica, ecocidio, opresión de género y de subyugación política.

Estos programas educativos junto al desarrollo de las vocaciones y competencias científicas, tecnológicas, artísticas y humanistas deben promover el autoconocimiento, el auto-reconocimiento y el reconocimiento recíproco entre los estudiantes de distintas identidades socio-culturales, así como la concientización sobre la necesidad de mantener el equilibrio de los ecosistemas y de transformar las estructuras económicas y políticas de sus sociedades a fin de alcanzar una satisfactoria equidad de oportunidades de desarrollo humano para todas las personas.

Por todo lo anterior, es muy importante crear programas de estudios y centros de investigación a nivel universitario dedicados las tradiciones culturales, artísticas, científicas y tecnológicas originarias de Abya Yala (América), África, Asia, Europa y Medio Oriente; además de dar espacio a los diálogos interdisciplinarios e interculturales sobre el anti-colonialismo, el postcolonialismo, la descolonialidad y la interculturalidad crítica. En el caso específico de las culturas afrodescendientes tanto latino como anglo americanas piénsese en los escritores y pensadores afrodescendientes de todos los géneros del mundo portugués, en los de la Negritud del mundo francófono, en los del Negrismo en el mundo hispanófono, en los de Harlem Renaissance en el mundo anglófono. Todo esto contribuirá a convertir a las instituciones de educación superior en centros de irradiación de ideas contra toda forma de discriminación así como a favor del enriquecimiento de los múltiples patrimonios culturales mediante la investigación, la enseñanza y los diálogos de saberes sin exclusión. Necesitamos repensar y reinterpretar nuestras humanidades, artes, tecnologías y ciencias desde miradas más plurales.

Las políticas culturales de la educación superior basadas en una interculturalidad abierta a la universalidad tienen enormes posibilidades de enriquecer las ciencias, artes, humanidades y tecnologías latinoamericanas. Considérese por algunos minutos en los beneficios que traería para la salud pública la formación de cuerpos profesionales que integren las medicinas alopáticas occidentales, con las medicinas indígenas, asiáticas y africanas. A partir de estos cuerpos profesionales, se podrían diseñar políticas de salud (servicios e investigación) con pertinencia cultural, además de un equilibrio entre las medicinas naturales e industriales que evite los excesos de las prácticas actuales. Algo semejante puede ocurrir en los casos de las ciencias agrícolas, de las ingenierías civiles y de la arquitectura. Además, los enfoques interculturales permitirían el desarrollo de investigaciones y competencias más pertinentes para la construcción de soluciones científicas y tecnológicas ecológicamente sostenibles. Similarmente, los diálogos entre las distintas tradiciones filosóficas, políticas, artísticas y literarias expandirían los horizontes de nuestras reflexiones, imaginaciones y creaciones.

Por el momento, solo en Brasil, Canadá, Colombia y Estados Unidos es posible encontrar centros de investigación y programas universitarios de estudios afroamericanos; mientras que en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, México, Perú y Venezuela se pueden encontrar los correspondientes de estudios indígenas. La mayor parte de estos centros y programas maneja presupuestos mínimos y los saberes afrodescendientes e indígenas no son abordados aún en equidad de condiciones con los occidentales.

Las descripciones de la filósofa Nancy Fraser (1997) de los grupos bivalentes, es decir, aquellos que padecen a la vez injusticias económicas y culturales; así como las descripciones de su colega Iris Marion Young (1990) relativas a los grupos que se

hallan en situación de opresión estructural se reflejan ampliamente en las ciudadanías indígenas y afrodescendientes peruanas. Por ello, es urgente buscar la equidad de oportunidades y condiciones para las personas afrodescendientes e indígenas dentro del mundo universitario; lo cual supone transformar sus sistemas actuales.

Este esfuerzo va a significar para las universidades peruanas navegar contra la corriente dentro de un sistema económico-político que tiende a ampliar las desigualdades entre ricos y pobres, entre urbanos y rurales, entre hispanos y afrodescendientes/indígenas como es el sistema neoliberal. Como profesor universitario, considero que no ir a contracorriente supone incurrir en alguna forma de complicidad con las injusticias del mismo sistema. Otra forma de complicidad es buscar simplemente la inclusión de los grupos excluidos dentro de este orden social sin buscar la transformación de sus estructuras en términos de equidad social. En el caso de tener éxito en esta búsqueda de inclusión sin transformación, no habrá desaparecido la injusticia, solo habrá sido transferida a algún nuevo grupo social. Se habrá logrado salvar una situación colectiva particular pero, a la vez, se habrá reforzado el sistema opresivo ofreciéndole nuevas víctimas. Una vía justa para conciliar la lucha por el respeto de los derechos ciudadanos de cualquier grupo con la justicia social es unir esta lucha con la búsqueda de equidad en las estructuras económicas, políticas y culturales, es decir, con la transformación estructural del sistema. Por ello, los esfuerzos por el reconocimiento ciudadano de los pueblos indígenas y afroperuanos serán justos si se dan en alianza con procesos de transformación económicos, políticos y culturales para alcanzar una justicia social estructural.

La educación es uno de los espacios más importantes para impulsar estas transformaciones estructurales. La difusión de las pedagogías críticas, interculturales y

descoloniales puede dar impulso a humanismos, ciencias, artes y tecnologías interculturales que, comprometidas con el bien común, apuesten por un país donde todos los ciudadanos y grupos socio-culturales puedan realizarse con dignidad, paz y fraternidad. En otras palabras, se trata de construir sociedades más humanistas y democráticas con aprecio de la diversidad de sus saberes y con una fuerte conciencia de justicia social así como con una primacía del bien común como guía de sus procesos.

De alguna manera, el poeta y pensador afroperuano Nicomedes Santa Cruz así como el narrador, educador y antropólogo indígena José María Arguedas anhelaban que una democracia cotidiana impregne las interacciones entre los ciudadanos peruanos. Una educación intercultural que apunte a descolonizar nuestros tratos cotidianos es una manera de ir poniendo fin a las relaciones que han construido históricamente las desigualdades entre nuestros grupos sociales para poder alcanzar los ideales políticos de la libertad, igualdad y fraternidad que inspiraron la lucha por la independencia política hace 200 años. Esta descolonización de nuestras interacciones interpersonales dará sostenibilidad a las transformaciones estructurales de lo económico, político y cultural que proponen las visiones críticas interculturales descoloniales.

12. Dejar atrás la república ilegítima²⁹

En las últimas décadas, la desaforada corrupción de la clase política y empresarial peruana parece haber llevado al Estado peruano a una crisis extrema de legitimidad. Un trance del que parece será difícil salir a través de los instrumentos institucionales establecidos por el mismo Estado ‘democrático’ peruano; pues, muchos de estos instrumentos han sido diseñados por autoridades corruptas para servir mejor a su propia corrupción. Considerando las protestas ciudadanas que en el 2019 se han desarrollado en nuestros países vecinos Ecuador, Bolivia, Colombia y Chile, es posible que de agudizarse las tensiones en el Perú, esto pueda llevar a la paralización del funcionamiento cotidiano del sistema político. En esa situación, necesitaremos refundar la república peruana con una Constitución frontalmente anti-corrupción.

Los serios problemas de legitimidad del Estado peruano se remontan a sus primeros años de existencia. La república peruana pretendió dar fin a un régimen monárquico colonial basado en la expropiación y explotación de los habitantes originarios de su territorio así como en el secuestro y esclavización de personas africanas. El sistema colonial proporcionaba una extraordinaria concentración de riqueza, poder y confort a una minoría de administradores coloniales en España y en el Perú a costa del sacrificio deshumanizante de la mayoría de habitantes del territorio peruano. Frente a esta opresión, la nueva república, propuso plasmar el ideal de una sociedad de iguales, libres y fraternos. Sin embargo, al poco tiempo, esta promesa se

²⁹ Basado en el artículo presentado en D’Cimarron en el 2019. Enlace: <https://dcimarron.org/index.php/politica/26-seccion-politica-d-cimarron-4/135-dejar-atras-la-republica-ilegitima>

redujo a una ciudadanía de hombres castellano-hablantes, alfabetizados, propietarios y católicos. Como argumentó Flora Tristán, la exclusión de las mujeres constituyó la primera transgresión flagrante de la nueva república. Y esta se dio en el mismo acto de nacer. La segunda transgresión de los ideales republicanos fue el retroceso en la legislación que abolía y criminalizaba la esclavitud africana y la servidumbre indígena, sistemas laborales completamente incompatibles con el sentido republicano del nuevo Estado. Así se restauraron tres sistemas de explotación humana basados en derechos desiguales por género y origen social. Esto ahondó la condición ilegítima de la república peruana, pues se mantuvo un conjunto de leyes coloniales que negaban la condición ciudadana del sector más amplio de la población. Esta restauración del orden social colonial condujo a una precoz metamorfosis de la república liberal en un Estado neocolonial, patriarcal y racista. El Estado se puso al servicio de los intereses particulares de las familias que conformaban una minoría oligárquica occidentalizada del país. Esta oligarquía mayormente se ubicaba en Lima³⁰.

Las repúblicas democráticas, como ha discutido Charles Taylor³¹, tenían el imperativo de plasmar un orden social donde todas las personas tuvieran los mismos derechos políticos, económicos y sociales; donde todos sean tratados con la misma dignidad cualquiera que sea su origen y condición. Aunque en 1854 se abolieron legalmente la esclavitud y el tributo indígena, estas prácticas ilegítimas se reprodujeron, con el apoyo del Estado, a través de: (1) la esclavización de los trabajadores chinos inmediatamente después de la abolición, (2) la ilegalización de las comunidades indígenas y la expropiación de sus tierras por parte de criollos y mestizos (alegando la carencia de títulos de esas propiedades comunitarias) durante la segunda mitad del siglo

³⁰ Para mayor información, el texto co-editado por Alicia del Águila y Milagros Suito "Participación electoral indígena y cuota nativa en el Perú", 2012.

³¹ Política del reconocimiento, 1992.

XIX y comienzos del XX, (3) la esclavización y asesinato de familias amazónicas durante la Era del Caucho (1880-1918), y (4) las prácticas feudales de explotación en los latifundios de la costa y sierra peruanas hasta la implementación de la reforma agraria a inicios de los años 70.

La lista hasta nuestros días es larga pero basta con mencionar la negación y atropello por parte del Estado y de la oligarquía empresarial actual de los derechos territoriales, culturales, lingüísticos, económicos y políticos de los ciudadanos rurales amazónicos, andinos y costeños. En este siglo, los abusos de las clases dominantes han llevado a violentos conflictos como los de Bagua (2009) y de Conga (2012), y recientemente al 60% de los más de 180 conflictos socio-ambientales que golpean al país este 2019 (según la Defensoría del Pueblo) incluyendo el conflicto de Tía María.

Hay un creciente consenso entre los ciudadanos peruanos en que este orden de cosas (exacerbado, además, por la corrupción) es insostenible y que necesitamos una transformación del Estado para evitar el ahondamiento de la injusticia social y los estallidos sociales que ella conllevará. Tal vez, en el 2021, más que celebrar el bicentenario, necesitaremos fundar una república legítima, lo cual entre otras cosas requerirá de una Constitución que priorice el bien común y que confronte la corrupción. Así se evitara con mayor contundencia la gansterización del futuro Estado. Además, necesitaremos que esa Constitución sea intercultural a fin de garantizar el acceso equitativo de todas las ciudadanías a los recursos económicos, sociales y políticos del país independientemente de su origen cultural, lingüístico, socio-económico y de género. Asimismo, necesitaremos que esta Constitución sea ecológica a fin de garantizar los derechos de la Naturaleza y el derecho a la salud de todas las ciudadanías. Y, posiblemente, requeriremos que esta nueva Constitución garantice el derecho a la

resistencia y a la desobediencia civil frente a un eventual gobierno genocida, tiránico o inepto. Finalmente, precisaremos que esta carta magna respalde el derecho ciudadano a refundar el Estado si la corrupción reaparece.

13. Insurgencia Bicentenaria³²

La injusticia produce entre los hombres discordias,
odios y disputas. La justicia, en cambio,
concordia y amistad (Platón, *La República* 351d).

Cuando el Congreso declaró la vacancia del presidente Vizcarra, por incapacidad moral permanente la noche del lunes 9 de noviembre de 2020, dejó al país atónito. Días antes, las declaraciones en contra de esta vacancia de los líderes de algunos de los partidos políticos que promovían el proceso, hicieron creer que se trataba de un intento más condenado al fracaso. Sin embargo, la propuesta logró 105 votos, 28 más del mínimo necesitado. El estupor cesó muy pronto y comenzó a fermentarse la indignación ciudadana ante el espectáculo de un poder legislativo tomando por asalto al ejecutivo. Este último, aunque corrupto y oligárquico, no era más decadente en ambos aspectos que el grupo vencedor. Esa misma noche, cuando los voceros de los partidos triunfantes declaraban ante la prensa en el frontis del Congreso, Carlos Ezeta (24) se aproximó y le propinó un golpe de puño en la cara a uno de los voceros. Los efectivos de seguridad lo detuvieron de inmediato. Ese golpe de mano al golpe de Estado, viralizado por incontables redes virtuales, fue como el campanazo que despertó una primera conciencia de insurgencia juvenil a nivel nacional.

³² Basado en el artículo publicado en D' Cimarrón en el mes de diciembre de 2020. Para mayores datos: <https://dcimarron.org/index.php/politica/38-edicion-especial/315-insurgencia-bicentenaria>

El presidente del Congreso asumió la presidencia de la República durante la mañana del martes 10 en medio de movilizaciones y protestas que empezaban a crecer a lo largo y ancho del país. El sentimiento común de indignación comenzó a unir a un país abismalmente fragmentado. El silencio de millones de ciudadanos que cargaban historias de injusticias, de frustración ante los obstáculos estructurales diarios, así como de pérdidas y despojos por la pandemia del 2020, fue quebrado por multitudinarias voces de protesta. El golpe de Estado por parte de una coalición de partidos obnubilados por el dinero y el poder inmediatos era demasiada humillación para los ciudadanos comunes. Sin caudillos identificables ni grandes discursos, comenzó una movilización social auto-convocada y auto-organizada por pequeños colectivos y por jóvenes particulares a través de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Llamados hasta antes de esa trágica semana, *milenials*, *pulpines*, *pokemones* y *tiktoquers*, los jóvenes nacidos alrededor del año 2000 habían sido caracterizados por su uso y abuso de los celulares, por su sumersión diaria en realidades virtuales, por su manía con los *selfies* y por su apática participación en los asuntos públicos (mayormente a través de *likes*). Ellos, en el curso de las horas que siguieron al golpe, se fueron pronunciando, organizando y encontrando en las plazas, hombro a hombro, jóvenes de todos los géneros, que mayormente se desconocían entre sí, pero que se unían por una común indignación. Así, caminaron como nunca por sus propias ciudades e, incluso, aprendieron los nombres de algunas de sus calles mientras gritaban su repudio a la corrupción política y exclamaban su sed acumulada de un Perú digno. Los jóvenes que estaban en pueblos pequeños así como aquellos que no pudieron marchar también se mantuvieron al tanto. Revisaban y divulgaban los videos y textos que los marchantes enviaban por WhatsApp, Tweeter, Facebook, Instagram y mensajes telefónicos.

El miércoles 11 juró un nuevo primer ministro marcado por una trayectoria de racismo, machismo y corrupción. El jueves 12 se comprometió el gabinete correspondiente. Miembros de ese mismo gabinete difundieron el cuento de terror de que las crecientes protestas eran parte de una conspiración organizada y financiada por la extrema izquierda internacional. Además, algunos ministros dijeron por sus redes personales que esos terroristas tenían planeado incendiar edificios y llevar al país al caos. La policía tuvo orden de golpear a diestra y siniestra, así como de lanzar bombas lacrimógenas. Algunos efectivos también dispararon canicas de vidrio y perdigones de plomo contra los manifestantes, otros de ellos secuestraron a insumisos en camionetas con placas veladas. Los jóvenes habían sido descritos como sangrientos criminales hasta por el ministro de Educación de ese gobierno golpista. Ese jueves, las protestas alcanzaron nivel nacional. En Lima, distintos colectivos de jóvenes anunciaron manifestaciones sucesivas en docenas de distritos, distribuyeron recomendaciones para quienes sean detenidos y organizaron brigadistas para atender a los heridos, así como para desactivar bombas lacrimógenas y para proteger a los detenidos por la policía.

Ese mismo jueves 12, el gobierno usurpador otorgó una concesión de 20 años a Pangeaco, una empresa perteneciente al grupo de Telefónica. Esta última empresa española debe más de 3,000 millones de soles en impuestos acumulados al Estado peruano desde que comenzó este siglo. En el mes de septiembre de 2020, el Tribunal Constitucional concluyó una disputa de más de 12 años iniciada por la solicitud de prescripción de deudas fiscales de Telefónica y otras 157 grandes empresas que operan en el Perú. El fallo permitió que el Estado continúe con el cobro de las deudas de esas empresas.

Hacia el sábado 14, las protestas crecieron en ciudadanos, extensión geográfica y calor emocional. Carteles que decían NO A LA VACANCIA, FUERA MERINO, MERINO KORRUPTO, QUE SE VAYAN TODOS, ASI AMO A MI PATRIA, EL CONGRESO ES NUESTRA PANDEMIA, VIOLENTOS SON LOS QUE PROVOCAN LA DESIGUALDAD SOCIAL, NO A LA REPARTIJA, ANTERO MISOGINO MACHISTA RACISTA, SE METIERON CON LA GENERACIÓN EQUIVOCADA, HOY ES UN BUEN DÍA PARA CAMBIARLO TODO, NOS QUITARON TANTO QUE NOS QUITARON EL MIEDO, MAMA ESTOY AQUÍ DEFENDIENDO A MI PERU, ASAMBLEA CONSTITUYENTE YA, PERÚ NO TE DUERMAS NUNCA MÁS, acompañados de tambores, skaters y danzas, algunas con orgullo LGBTI, se desplegaron por el país. Esta vez, la policía en Lima arremetió contra los ciudadanos que se dirigían hacia el Congreso como si se tratase de un ejército enemigo. Una violencia policial a ratos semejante a la desplegada este mismo siglo contra los ciudadanos indígenas y campesinos en los conflictos socio-ambientales del Baguazo, Conga, el Aimarazo, las Bambas y Tía María se reproducía en la intersección de las avenidas Nicolás de Piérola y Abancay del centro de Lima (aproximadamente a 500 metros del Congreso).

En este punto, la policía cercaba a los grupos, los sofocaban con bombas lacrimógenas y les disparaban. Grupos de mujeres y hombres en la primera línea de los manifestantes desactivaban las bombas con baldes de agua y bicarbonato o las relanzaban a la policía, no obstante, algunos caían asfixiados por el gas, heridos por los disparos, o por los golpes. Entonces los jóvenes brigadistas cargaban a los caídos y los llevaban a los puntos de las brigadas de enfermería, a las ambulancias o a los hospitales. Ese sábado, cuando se esparció la noticia de que un joven había fallecido, los

manifestantes se preguntaron cuál de todos los ensangrentados de ese día sería. Ese Estado ilegítimo había transgredido la última frontera de la humanidad. La policía represiva se había transformado en una policía asesina.

Con la muerte del estudiante de derecho Jack Brian Pintado Sánchez (22, Iquitos) la indignación juvenil se transformó en furia. El martes, Brian le había dicho a su abuela. “Mamá, me voy a la marcha porque amo a mi patria. Si no regreso me fui con ella”. Diez restos de perdigones, cuatro de ellos en la cabeza, pusieron fin a su vida. Muy cerca y pocas horas después, un perdigón de plomo destrozaba el corazón de Jordan Inti Sotelo Camargo (24, Ayacucho), un estudiante de turismo. Durante el velorio, su madre dijo atravesada por el dolor. “Tenía mi universo en casa y ahora me han quitado mi Sol”.

El domingo 15 de noviembre, el presidente usurpador, sin apoyo de la mayor parte de los partidos del golpe ni de las fuerzas armadas, sin el reconocimiento de la OEA ni de otros países, se vio forzado a renunciar. Lo hizo sin antes dar la orden de detener todos los operativos policiales. Aún había jóvenes secuestrados. Tampoco asumió ninguna responsabilidad por las muertes ni la violencia contra miles de ciudadanos que dejó a cientos de ellos en salas de emergencia y a veinte gravemente hospitalizados.

La rebelión no fue únicamente ante un político inescrupuloso con potencial de tiranuelo. Fue una insurrección ante una clase política corrupta y operadora de un neoliberalismo cada vez más rentable para los ricos y más empobrecedor para las mayorías. Esas mayorías marginadas, expropiadas y explotadas constituyen la fuerza de trabajo de una economía que ha crecido sin parar durante las últimas dos décadas mientras sus hijos acuden a escuelas pauperizadas, pues el presupuesto de la educación

pública no ha llegado ni al 4% del Producto Bruto Interno (PBI). Además, esas mayorías van a centros de salud colapsados por la falta de medicinas, de médicos y de tecnología desde años antes de la pandemia porque el presupuesto de la salud pública no ha recibido ni el 5% del PBI. Muchos de esos jóvenes conocían en carne propia lo que significaba trabajar por el sueldo mínimo de 930 soles con contratos de solo tres meses. Su protesta era contra toda una clase política que ha naturalizado sus privilegios y sus lobbies mientras pisotea los derechos de los ciudadanos hasta el punto que en el país la primera infancia padece la desnutrición crónica en un 12% y la anemia en un 40%.

Así, la rebelión ha sido también contra una desigualdad social inmoral, contra un sistema económico-político que atenta contra las oportunidades presentes y futuras de los más jóvenes. Es por ello que, en medio de las movilizaciones, las demandas de los ciudadanos de distintas regiones del país han coincidido en subrayar la necesidad de re-escribir la Constitución, de re-fundar el país. A 200 años de incumplida la promesa de la vida republicana, ellos exigen volver a sentar las estructuras fundamentales del país.

Esta insurgencia juvenil es también contra los ciudadanos de mi generación. Pues nosotros, sus madres y sus padres, hemos fracasado en la tarea de construir un país decente. Los jóvenes de todas las regiones del país se han levantado contra una corrupción política y empresarial que muchos de nosotros hemos tolerado, a la cual nos hemos sometido o, incluso, a la cual nos hemos aliado. Les hemos dejado un país corrupto por nuestra apatía, miedo, mezquindad o usura. Ellos se han impuesto la tarea que nosotros debimos llevar a cabo hace 40 años.

Muchos viajeros e investigadores nacionales y extranjeros presentían que esta sublevación tarde o temprano llegaría debido a las atroces injusticias sociales del país. En la historia de nuestra fallida república, las rebeliones contra el Estado han sido como

los terremotos. Se sabe que algún día llegarán pero no sabe cuándo ni dónde. Cuando aparecen son breves, pero vuelven. Lástima que algunas veces, se llevan a los mejores.

El domingo 15, los congresistas acordaron ceder el lugar a quienes votaron en contra de la vacancia para formar una nueva junta directiva. Sin embargo, a última hora se negaron a elegir como presidenta del Congreso a una profesora de literatura y feminista de izquierda, Rocío Silva Santisteban, quien tiene un amplio currículo en la defensa de los derechos humanos. El lunes 16, después de un día de indecisiones, casi de carambola, se eligió como presidente a un hombre de centro, Francisco Sagasti; también un académico investigador, pero acreditado por su experiencia laboral en el Banco Mundial y sus asesorías a gobiernos (corruptos) anteriores en temas de ciencia y tecnología.

En su discurso de asunción, el nuevo presidente de transición fue sensato, pidió perdón a las familias de Brian e Inti por la violencia policial que acabó con sus vidas, prometió que sus asesinatos no quedarían impunes. Además, prometió centrarse en organizar unas elecciones presidenciales limpias en abril 2021 y desarrollar un plan de emergencia contra la pandemia del Covid 19. Cerró su discurso recitando al poeta César Vallejo, de conocidas creencias revolucionarias. Pocos días después, interrogado por un periodista peruano sobre las posibilidades de un referéndum para decidir si re-escribir la Constitución, el presidente Sagasti pasó la pelota al próximo gobierno: "De hecho, hay cambios que introducir en la Constitución. Lo que tiene que decidir la ciudadanía en conjunto es si esto es un cambio total de la Constitución o (algunas) modificaciones ... que sea el nuevo gobierno el que se haga cargo".

Mientras escribo estas líneas, los ciudadanos peruanos (de distintas generaciones e identidades socio-culturales) vienen desarrollando un amplio debate entre vecinos,

amigos, colegas de trabajo, gremios de trabajadores y estudiantes, compañeros de estudio, colectivos y redes virtuales sobre la necesidad y la pertinencia de convocar a una asamblea constituyente durante el Bicentenario. Al margen de que haya o no referéndum el 2021, este debate generalizado sobre los fundamentos políticos del Perú contribuirá al fortalecimiento y maduración de la conciencia ciudadana del país. Eso también ayudará a re-encausar el país haciendo justicia, a curar las heridas de esta tragedia y a reconciliar los diferentes sectores e instituciones de nuestra sociedad. Como diría Hannah Arendt el pensar sobre la justicia social puede prevenir la perpetuación de la injusticia estructural. El ejercicio colectivo de la reflexión, que nos sustrae de la rutina de nuestras obediencias ordinarias, nos permite examinar el sentido de las leyes, reglamentos o normas dadas, y recrearlas de manera más humanas. “La manifestación del viento del pensar no es el conocimiento, es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo. Y esto, en los raros momentos en que se ha llegado a un punto crítico, puede prevenir catástrofes”. Continuemos pensando y sigamos actuando, como ya ha empezado a hacerlo la Generación del Bicentenario.

Bibliografía

Ansi3n, J. & Zúñiga, M. (1997). Educaci3n Intercultural. Consultado en setiembre 28, 2006: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>

Arendt, Hannah (1995). *De la historia a la acci3n*. Barcelona: Paid3s.

Beauvoir, Simone de (2016). *El segundo sexo*. Epublilibre. Consultado en marzo 9, 2021:

https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Simone%20de%20Beauvoir%20-%20El%20segundo%20sexo.pdf

Burt, Jo-Marie (2010). Los usos y abusos de la memoria de Marí3 Elena Moyano. A *Contra Corriente*, Vol. 7, No. 2, Winter 2010, 165-209. Consultado en agosto 4, 2020: www.ncsu.edu/project/contracorriente

Cieza de León, P. (1984). Cr3nica del Perú, Ira parte, 1553. Lima: PUCP.

----- (1985). Cr3nica del Perú, 2da parte, 1880. Lima: PUCP.

Comisi3n Econ3mica para Am3rica Latina, CEPAL, (2015). Social Panorama of Latin America. Santiago de Chile: United Nations/ CEPAL. Consultado en setiembre 29, 2019: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39964/5/S1600174_en.pdf

C3saire, Aim3 (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.

Chocano, Jos3 Santos (1906). *Alma Am3rica*. Madrid: Su3rez.

Comisión de la Verdad y de la Reconciliación (2004). Informe Final. Audiencias Públicas en Lima. Consultado en agosto 5, 2020: <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>

Condé, Maryse (1987). *Segu*. New York : Viking, 1987.

Cornejo Polar, Antonio (1994). *Escribir en el Aire. Ensayo sobre la Heterogeneidad Socio-Cultural en las Literaturas Andinas*. Lima: Horizonte.

----- (2004). Mestizaje and Hybridity: The Risk of Methaphors. In A. Del Sarto & A. Trigo *The Latin American Studies Reader* (pp. 760-764). Durham: Duke University Press.

Cussiánovich, Alejandro (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

Defensoría del Pueblo (2013). Informe 163. Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013. Lima: Defensoría del Pueblo.

De la Cadena, Marisol (2000). *Indigenous Mestizos*. Durham: Duke University Press.

----- (2001a). Reconstructing Race: Racism, Culture, and Mestizaje in Latin America. *NACLA Report on the Americas*; May/Jun, Vol. 34 Issue 6, p. 16, 8p. 4bw, 2001.

----- (2001b). *The Racial politics of Culture and Silent Racism in Peru*. Durban, South Africa: United Nations Institute for Social Development.

Del Águila, Alicia & Suito, Milagros (2012). *Participación electoral indígena y cuota nativa en el Perú*. Lima: Jurado Nacional de Elecciones.

Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la Globalización y de la Exclusión*. Valladolid: Trotta.

Fanon, Franz (1967). Racism and Culture. In F. Fanon *Toward The African Revolution* (pp. 29-44). New York: Grove Press.

Fornet-Betancourt, Raúl (2005). Interculturalidad o Barbarie: 11 Tesis Provisionales para el Mejoramiento de las Teorías y Prácticas de la Interculturalidad como Alternativa de otra Humanidad. *Simposio sobre Estudos Interculturais*, Enero 2005, Porto Alegre, Brasil.

Fraser, Nancy (1997). *Iustitia interrupta : reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Freire, Paulo (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

----- (2010). *Cartas para quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Fukuyama, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta.

Galcerán, Montserrat (2016). *La bárbara Europa*. Madrid: Traficantes de sueños.

Galván, Alonso (2016). Las memorias de construcción del liderazgo en María Elena Moyano en su confrontación contra el PCP-SL. En *Argumentos*, Revista de Análisis y Crítica del Instituto de Estudios Peruanos, edición #3, año 10, setiembre. Consultado en julio 27, 2020: https://argumentos-historico.iep.org.pe/wp-content/uploads/2016/10/GALVAN_SETIEMBRE2016.pdf

Garcilaso de la Vega, Inca (1966). *The Royal Commentaries of the Incas*, 1606, vol. 1.

Austin: University of Texas Press.

----- (1966). *The Royal Commentaries of the Incas*, vol. 2. Austin: University of Texas Press.

Giroux, Henry (2003). *La inocencia robada*. Madrid: Morata.

Guillén, Nicolás (1931). *Sóngoro Consongo*. Buenos Aires: Losada.

Hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*.

New York: Routledge.

Hornberger, Nancy (1988). *Bilingual education and language maintenance; a Southern Peruvian Quechua case*. Dordrecht, The Netherlands: Foris Publications.

----- (1997). Language planning from the bottom up. In N. Hornberger (Ed.), *Indigenous Literacy in the Americas*. (pp. 358-366). Berlin: Mouton de Gruyter.

----- (2000). Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Interculturality Possibility. *Anthropology and Education Quarterly*. 31(2), 173-201.

Hughes, Langston (1940). *The Big Sea*. New York: Knopf.

----- (1967). *The Panther and the Lash: Poems of Our Times*. New York: Knopf.

Hurston, Zora Neale (1939). *Voodoo Gods. An Inquiry into Native Myths and Magic in Jamaica and Haiti*. Londres: Dent.

Kant, Immanuel (1985). *Idea de la historia universal en sentido cosmopolita*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

----- (2018). *Hacia la paz perpetua, un diseño filosófico*. Madrid: Ediciones Alamanda

Kapsoli, Wilfredo (1986). *Nosotros los maestros*. Lima: Horizonte.

Locke, John (2010). *A letter concerning toleration and other writings*. Indianapolis: Liberty Fund.

López, Luis Enrique & Kuper, Wolfgang (1999). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balances y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.

Manrique, Nelson (1999). *La piel y la pluma*. Lima: Editorial Sur.

Mariátegui, José Carlos (1928). *La reforma universitaria*. Consultado en mayo 20, 2020: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109083911/22mariate.pdf>

Mariñez, Pablo (1993). Entrevista con Nicomedes Santa Cruz, poeta afroamericano. *Cuadernos Americanos*, Año VII, n° 40, volumen 4, pp.110-124. México.

Martí, José (1891). *Nuestra América*. Revisado en diciembre 20, 2020:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf>

Mato, Daniel (2014). Universidades Indígenas en América Latina. En *ISEES*, #14 julio-diciembre, pp. 17-45.

Mauceri, Philip & Cameron, Maxwell A. (1997). *The Peruvian Labyrinth*. Pennsylvania State University Press.

Méndez, Cecilia (2000). *Incas sí, indios no. Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Consultado setiembre 19, 2019. http://www.history.ucsb.edu/wp-content/uploads/histpublications/files/07949-incas_2nd_ed_1995.pdf

Merino, José & Muñoz, Antonio (1998). Ejes de Debate y Propuestas de Acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, #17, Mayo-Agosto

Miller, Marilyn Grace (2004). *Rise and Fall of the Cosmic Race: The Cult of Mestizaje in Latin America*. Texas: University of Texas Press.

Ministerio de Cultura (2016). Plan Nacional de Desarrollo para la Población Afroperuana 2016-2020. Lima: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Lima: Ministerio de Educación. Consultado en setiembre 7, 2019.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%20n%20Intercultural%20Biling%20e%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2002). Programa Nacional de Lenguas y Culturas in la Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Consultado en mayo 6, 2006: www.minedu.gob.pe/dineir/xtras/prog-lenguasyculturas.doc
----- (2013). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2012. Consultado en julio 20, 2014: <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2012-ece-2012/>
----- (2014). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2013. Consultado en agosto 5, 2014: <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2013-ece-2013/>

Minority Rights Group (1995). *No Longer Invisible: Afro-Latin Americans Today*. London: Minority Rights Publications.

Mohanty, Chandra Talpade (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. En: Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (editoras): *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, ed. Cátedra, Madrid.

Moyano, María Elena (1993). *Perú, en busca de una esperanza*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Consultada en mayo 15, 2019:

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

----- (2001). Declaración y Programa de Acción de Durban. Consultado en enero 17, 2018: https://ohchr.org/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf

----- (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Consultado en enero 20, 2018:

https://www.ohchr.org/Documents/Publications/UNDRIPManualForNHRIs_SP.pdf

Organización Internacional del Trabajo (1989). C169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales. Consultado en julio 11, 2018:

https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Organización de las Naciones Unidas-UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Consultado en febrero 12, 2016:

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/culturaldiversity.aspx>

Papa Francisco (2016). Viaje Apostólico del Papa Francisco a México. Chiapas. Consultado en febrero 20, 2016:

http://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2016/documents/papa-francesco_20160215_omelia-messico-chiapas.html

Platón (1985). Apología de Sócrates en *Diálogos I*. Madrid: Gredos.

----- (1988). República en *Diálogos IV*. Madrid: Gredos.

Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Rangel, Martha (2019). Políticas de acción afirmativa para la inclusión de personas afrodescendientes e indígenas en las universidades en Brasil. Ponencia, *Seminario Internacional Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina*. Santiago de Chile.

Riva Agüero, José de la (1965). La Historia en el Perú. En *Obras Completas de José de la Riva Agüero*, Vol. IV. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rodriguez Pastor, Luis (2016). *Las palabras de Victoria*. Lima: Museo Afroperuano de Zaña.

Rousseau, Jean-Jacques (1989). *El contrato social*. Madrid: Edaf.

Said, Edward W. (1993). *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus.

Saldaña, Excilia (1991). *Mi nombre: antielegía familiar*. La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba.

Santa Cruz, Nicomedes (2004). *Obras Completas I. Poesía (1949-1989)*: Libros en Red.

----- (2004). *Obras Completas II. Investigación (1958-1991)*: Libros en Red.

----- (1966). *Canto a mi Perú*. Lima: Librería Studium.

Senghor, Leopold Sedar. (1961). *Liberté I. Negritude et Humanisme*. Paris: Du Seuil.

----- (1971). *Liberté II. Nation et Voie Africaine du Socialisme*. Paris: Seuil.

- (1977). *Liberté III. Negritude et Civilisation de l'Universal*. Paris: Seuil.
- (1993). *Liberté V. Le Dialogue des Cultures*. Paris: Seuil.
- (1974). Senghor Answers: What is 'Negritude'? *Trinidad Guardian*, August 28: 12.
- (1988). *Ce Que Je Crois*. Paris: Bernard Grasset.
- Tarea (2014). *Aportes a la construcción de una propuesta de formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Tarea.
- Tristán, Flora (2003). *Peregrinaciones de una paria* [1938]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Tubino, Fidel (2002). *Interculturizando el Multiculturalismo*. Retrieved June 20, 2005 from http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs_eventos/fidel_tubino.pdf
- (2017). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Valcárcel, Luis (1955). El Imperio de los Inkas y la unidad de la cultura andina. En *Revista del Museo Nacional*, tomo XXIV, pp. 3-18.
- Valdiviezo, Laura Alicia (2006a). *The construction of Interculturality: An ethnography of teachers' beliefs and practices in Peruvian Quechua schools*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College-Columbia University, New York.
- (2006b). Interculturality for Afro-Peruvians: Toward a Racially Inclusive Education in Peru. *International Education Journal*, 7(1), 26-35.

Valdiviezo Arista, Luis Martin (2004). *Multicultural Societies - Intercultural Citizenships: The Peruvian Case*. Master's Capstone Projects. 119.

http://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/119

Valladolid Rivera, Julio (1995). "Andean Peasant Agriculture: Nurturing a Diversity of Life in the Chacra". *Interculture*, vol. 28, #1 (Winter), pp. 23-26

Varese, Stefano (2019). Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas, en *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM [En línea], 36 | 2018, Publicado el 21 enero 2019. Consultado en diciembre 19, 2020. URL:

<http://journals.openedition.org/alhim/6899>

Verástegui, Enrique (1975). Negritud La Conciencia Emergente. Variedades, 9 Julio: 9-10.

Verástegui Ollé, Vanessa (2008). "Reconocimiento y ciudadanía de los afrodescendientes en el Perú: ¿pueblo o minoría étnica?" [on line]. Disponible en:

<http://www.ecoportal.net/content/view/full/77346/>

Walsh, Catherine (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados*, Educación y Sociedad.

Young, Iris Marion (2000). *Justicia y política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

"No tendrá mucho sentido mejorar las estadísticas de acceso a la educación superior de nuestros estudiantes afrodescendientes e indígenas si lo que van a encontrar en las aulas de los institutos y universidades son creencias discriminatorias incuestionadas contra sus identidades. Se trata de iniciar un proceso educativo para superar los prejuicios racistas coloniales y neocoloniales transmitidos de generación en generación en nuestra sociedad. Es por ello muy importante a nivel universitario crear programas de estudios afrodescendientes, amazónicos y andinos; y, simultáneamente, promover enfoques y metodologías interculturales en las diferentes disciplinas"

"Las políticas de acción afirmativa pueden servir para que ciudadanos indígenas y afrodescendientes logren equilibrios cuantitativos en el alumnado y en el profesorado. Pero, por un lado, ser indígena o afrodescendiente no significa necesariamente cultivar o investigar culturas indígenas o afrodescendientes. Por otro lado, las políticas de acción afirmativa no conllevan cambios epistemológicos, teóricos, curriculares, metodológicos o de política cultural en la educación superior. Para una democratización cualitativa de la educación superior se requiere de comunidades académicas con tradiciones culturales diversas que estén dispuestas a participar en procesos de mutua comunicación de saberes vía investigación, enseñanza y aprendizaje; estos procesos son consustanciales al *Universitas* de la Universidad"



UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ MARÍA ARGUEDAS



ISBN: 978-612-48550-0-9

