

LA EDUCACIÓN BÁSICA PERUANA A INICIOS DEL SIGLO XXI: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

Patricia Ames

LA EDUCACIÓN PERUANA: COBERTURA, CALIDAD Y DESAFÍOS

La educación básica en el Perú es gratuita y obligatoria por ley, consiste en tres niveles (inicial, primaria y secundaria) y comprende 12 años de estudios. La estructura y población del sistema educativo se presenta en la tabla 1. En ella podemos apreciar que hay una relativa paridad de género en la matrícula, y que si bien la oferta educativa es mayoritariamente pública, el sector privado ya capta un porcentaje importante de la matrícula, a diferencia de lo que sucedía apenas una década atrás.

TABLA 1
DATOS DE LA ESTRUCTURA Y MATRÍCULA
DEL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO, 2014

Nivel educativo	Edades normativas	Núm. de años obligatorios	Matrícula	% Femenino	% Privado
Inicial	3-5	1	1 631 039	49	29
Primaria	6-11	6	3 454 983	49	25
Secundaria	12-16	5	2 456 520	49	25

Fuente: Ministerio de Educación-Censo escolar

El acceso a la educación básica en el Perú, a diferencia de otros países de la región, estuvo bastante restringido a un grupo mino-

ritario de la población a lo largo de la mayor parte de su historia republicana. Es reciente, en la segunda mitad del siglo XX, que se inicia verdaderamente una expansión masiva de la cobertura de la educación básica. Así, si en 1940 apenas el 30% de los niños entre 6 y 14 años asistía a la escuela, para fines de los noventa, el 96.9% de niños y niñas entre 6 y 11 años se encuentran matriculados en un centro educativo —y 85.9% de aquellos entre 12 y 16 años.¹ Otros indicadores, como la disminución de la tasa de analfabetismo, el incremento de las tasas de asistencia escolar y el aumento de años promedio de educación entre los censos de 1940 y 1993, muestran asimismo la acelerada expansión del sistema educativo.²

La segunda mitad del siglo XX ha sido pues testigo de una notable expansión de la cobertura educativa en el país. Grupos antes marginados de la escolarización, como las poblaciones campesinas e indígenas, las mujeres y los pobres de las ciudades, lograron, en las últimas dos generaciones, acceder a la escuela a un ritmo sin precedentes. Ello no significa que todos los problemas de cobertura han sido resueltos, puesto que algunos grupos específicos de la población aún presentan dificultades para acceder a la escuela, particularmente niñas y adolescentes indígenas de las zonas rurales, como lo reconoce la ley 27558 de “Promoción de la educación de las niñas y adolescentes rurales”.

Por otro lado, a pesar de la ampliación de la cobertura, en el mismo período se observa, paradójicamente, un proceso de reducción y estancamiento del gasto en educación. En efecto, el presupuesto destinado a la educación decreció desde 1970, de manera que recién en 1999 se recuperaron los niveles de inversión que se tenían en 1975 (2.5% del PBI).³ A pesar de que en los últimos años hay un intento por incrementar la inversión en educación, el gasto

¹ César Guadalupe, *et al.*, *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*, Lima, Documento de trabajo No. 12, Ministerio de Educación, 2002; Carmen Montero, “Ciclo de vida y tiempos de escuela”, en Oliart [ed.], *¿Todos igualitos? Género y educación*, Colección Temas en Sociología No.6, Lima, PUCP, 1995.

² Carmen Montero, *op. cit.*

³ Actualmente el gasto público destinado a educación representa el 3.3% del PBI y el 14.2% del total del gasto público. Fuente: ESCALE.

por alumno en el sistema está por debajo del promedio en América Latina.⁴

Las consecuencias de una expansión en la cobertura así como un estancamiento y disminución en el gasto, se hicieron notar rápidamente: el empobrecimiento de la infraestructura, mobiliario y equipamiento de los centros educativos, llevaron a que la labor educativa se desarrolle en condiciones por debajo de lo óptimo; la caída en el valor real de los sueldos de los docentes creó disconformidad en el magisterio en las últimas tres décadas y sigue produciendo constantes movilizaciones. La situación es más grave en las zonas más pobres, puesto que la asignación de recursos no toma en cuenta las necesidades de los centros educativos y las poblaciones a las que atiende, y más aún, el Estado tiende a gastar menos en los departamentos más pobres.

La escuela pública no diversificó sus programas para atender a una población cada vez más diversa, sino más bien mantuvo una oferta homogénea que negaba y hasta desvalorizaba la diversidad étnica y cultural de la población recientemente incorporada al sistema educativo. Finalmente, la falta de una continuidad en la política educativa debilitó los diversos intentos de reforma del sistema que se sucedieron en la segunda mitad del siglo XX, muchos de los cuales quedaron inconclusos debido a cambios de gobierno y administración educativa.

La conjunción de estos diversos factores ha llevado a un evidente deterioro de la educación pública, que se expresa, entre otras cosas, en los bajos resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes en las recientes evaluaciones nacionales e internacionales.⁵ Dichas evaluaciones, así como diversos estudios, señalan además las brechas existentes entre educación privada y educación pública, entre las zonas urbanas y rurales, entre los

⁴ A. Toledo, *Gasto público en la educación de América Latina ¿Puede servir a los propósitos de la Declaración de París sobre los Recursos Educativos Abiertos?*, Montevideo, UNESCO, 2014.

⁵ Como la Evaluación Censal de aprendizajes que se realiza anualmente desde el 2008, el SERCE (Segundo Estudio Regional de Evaluación de la Calidad de la Educación) de 2008 y el TERCE (Tercer Estudio Regional de Evaluación de la Calidad de la Educación) y la prueba PISA del 2012.

centros educativos polidocentes y multigrado y entre aquellos de modalidad bilingüe y castellano. Estos magros resultados cuestionan el carácter democratizador que se esperaba se promoviera a partir de un mayor acceso a la educación, al mostrar que no todos los estudiantes están aprendiendo las habilidades deseadas y que son los más pobres quienes presentan, no sólo las mayores deficiencias en sus rendimientos, sino también una menor atención por parte del Estado.

Sobre estos desafíos se reflexiona en las páginas que siguen, y también sobre las posibilidades en el nuevo contexto de crecimiento que vive el Perú en los últimos años.

LA ESQUIVA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PERUANA

Tanto a nivel nacional como internacional, el énfasis principal cuando se mide la equidad de género en el sistema educativo se ha dado en términos del acceso: es decir, en garantizar que tanto varones como mujeres accedan y permanezcan en las aulas en proporciones similares. En ese sentido, y como ya indicamos en la introducción de este capítulo, el Perú tiene grandes logros que mostrar pues la paridad de género en el sistema educativo peruano es un hecho prácticamente desde inicios del siglo XXI. El índice de paridad de género (IPG), que consiste en un ratio de la proporción de mujeres en relación con los varones en la educación peruana, muestra que se ha logrado paridad tanto en la educación primaria (donde su valor es 1), como en la educación secundaria y terciaria (donde el valor es 1.01 y 1.09, respectivamente).⁶

Sin embargo, el énfasis en el acceso no quiere decir que podamos asegurar que existe equidad de género en el sistema educativo. Como señala North⁷ “la igualdad en el número de niños y

⁶ De acuerdo al Global Gender Gap Index 2014, producido por el World Economic Forum. Disponible en: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/economies/#economy=PER>

⁷ Amy North, “El proyecto Beyond Access y las Metas del Milenio”, en Patricia Ames

niñas sentados en las bancas de los salones de clase no asegura que niños y niñas estén recibiendo una educación de igualdad en cuanto a la calidad o relevancia". En efecto, no podemos equiparar la paridad numérica con la igualdad de oportunidades, pues ello implica asumir una escuela neutra en sus mensajes, prácticas y discursos.⁸ Si nos preguntamos más bien por los procesos que se dan en el sistema educativo y en qué medida transforman las relaciones de género en la sociedad hacia un modelo más equitativo y justo, encontramos que la educación peruana enfrenta, todavía, grandes desafíos para poder hablar de una real equidad de género.

En efecto, en lo que va del siglo, diversas investigaciones han documentado el tratamiento desigual que reciben niños y niñas en las aulas peruanas, pues existen mensajes diferenciados de acuerdo con su género, a través de la persistencia de materiales educativos y prácticas escolares que aún reproducen estereotipos y prejuicios sobre las diferencias de género,⁹ y prácticas discriminatorias¹⁰ basadas en ellas.¹¹ Es sintomático por ejemplo que aunque ahora exista un número ligeramente mayor de mujeres en la educación terciaria, estas tienden a concentrarse en carreras consideradas típicamente femeninas (educación y enfermería por ejemplo) y su número se reduce considerablemente cuando observamos su participación en carreras de ciencias e ingeniería.¹²

[ed.], *Las brechas invisibles: hacia una equidad de género en la educación*, Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Población, 2006, pp. 48-69.

⁸ Nelly Stromquist [ed.], *La construcción de género en las Políticas Educativas*, Lima, IEP, 2006.

⁹ Giuliana Espinosa, "El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima", en Patricia Ames [ed.], *Las brechas invisibles:...*, op. cit., pp. 103-147.

¹⁰ Patricia Oliart, "¿Para qué estudiar?: La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú", en I. Schicra, [ed.], *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Madrid, Ediciones Morata, 2004.

¹¹ Patricia Ames, "La literacidad en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres", en Patricia Ames [ed.], *Las brechas invisibles:...*, op. cit., pp. 233-256; Betsey Valdivia, "El rol del docente en la orientación y elección vocacionales en la secundaria técnica", en Patricia Ames, op. cit., pp. 149-179.

¹² Irma Miyagui, *Adolescentes mujeres y aprendizaje de las ciencias: nuevos rostros hacia*

Tanto las prácticas en el aula como las imágenes que las representan en los libros de texto en la educación secundaria, ayudan a explicar estas diferencias, mostrando la persistencia de estereotipos de género en la cotidianidad escolar.¹³ Las expectativas educativas de las familias asimismo han sido considerablemente más favorables para los varones que para las mujeres,¹⁴ y aunque esto parece estar cambiando recientemente,¹⁵ las mujeres, particularmente si son rurales e indígenas, aún enfrentan más obstáculos para completar su educación secundaria y terciaria (escasa oferta de colegios secundarios en zonas rurales, rutas peligrosas para acceder a ellos, sobrecarga de tareas domésticas, bajas expectativas en la culminación de los estudios, temor al embarazo adolescente y falta de servicios de cuidado diurno infantil, etcétera).

En suma, es todavía necesario superar una mirada enfocada en el acceso y trabajar en los procesos y prácticas educativas que permitan la construcción de una sociedad más justa para varones y mujeres. A ello hay que agregar el acoso y maltrato a estudiantes con orientación sexual LGBT, el cual, es un tema de conocimiento público, que sin embargo ha recibido escasa investigación y atención por parte de las autoridades. Este maltrato tiene consecuencias muy concretas en sus trayectorias escolares, que con frecuencia son interrumpidas, limitando sus posibilidades de inserción laboral en el futuro.

nuevos caminos. Tesis para optar el título de magistra en antropología, Lima, PUCP, 2014.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Martín Benavides, "Las escuelas, las familias y el género", en P. Ames, *op. cit.*, pp. 233-256; Francesca Uccelli, "Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos", en M. Tanaka [comp.], *El poder visto desde abajo*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1999.

¹⁵ Patricia Ames, *¿Construyendo nuevas identidades?: género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*, Documento de Trabajo, 192, Serie Programa Nuevas Trenzas, 16, Lima, IEP, 2013.

EL RETO DE AFRONTAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Los niños peruanos que tienen como lengua materna una lengua indígena han sido tradicionalmente excluidos de la escolaridad hasta mediados del siglo XX. Como ya señalábamos en la parte introductoria, solo en décadas recientes el acceso a la escuela se ha generalizado para estos grupos.

En este sentido se han dado importantes avances para promover y crear una educación más accesible a estos grupos y para instaurar la interculturalidad como un principio medular en el sistema educativo. Así, se eleva a rango de dirección la unidad encargada de estos temas en la década de 1990, creándose la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DIGEBIL), posteriormente ampliada a Dirección de Educación Bilingüe Intercultural y Rural (DIGEBIR) —actualmente DIGEBIRA. Asimismo, la Ley General de Educación No. 28044 (2003) postula que la interculturalidad debe considerarse como principio rector a todo el sistema educativo peruano, etcétera. En los últimos años el presupuesto de la DIGEBIR se ha visto incrementado notablemente: de los cinco millones de nuevos soles que se invertía en el año 2011, el presupuesto se aumentó a 30 millones en 2012 y, a inicios de 2015, se duplicó a 60 millones. Ello ha permitido sobre todo la inversión en materiales educativos en lenguas originarias para 850 000 niños de 12 pueblos indígenas con mayor población en los Andes y la Amazonia, así como programas de acompañamiento y movilización de los profesores a las escuelas, y la creación de alfabetos para todas las lenguas con las que trabaja el Ministerio de Educación. A estas acciones se suman las del recientemente creado Ministerio de Cultura (2010), cuyo viceministerio de interculturalidad promueve acciones más generales para fortalecer la interculturalidad en el sector público y en la sociedad en general (capacitación y certificación de intérpretes en lenguas originarias, creación de manuales para la administración de justicia con enfoque intercultural, etcétera).

Sin embargo, si bien notamos una presencia más visible del tema en los marcos legales e instancias administrativas del Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, así como una mayor dedicación presupuestaria en el primero, todo ello contrasta con la persistencia de situaciones que nos hablan de un servicio educativo todavía lejos de los principios de equidad e interculturalidad: como se explica a continuación, es entre los niños indígenas donde se encuentran las tasas más altas de repetición, abandono y extra-edad, así como los más bajos resultados educativos.

Para empezar, si bien las cifras de matrícula son altas en todos los niveles y prácticamente universales en primaria y secundaria, éstas son menores cuando se trata de poblaciones afro-descendientes e indígenas, y más todavía si se localizan en la amazonia. Esto es especialmente agudo en el caso de la educación inicial donde solo un tercio (32%) de los niños indígenas entre 3-5 años estaban matriculados en el sistema educativo en el año 2007, en contraste con el 55% de niños cuya lengua materna era el español,¹⁶ este porcentaje refleja la situación de los pueblos andinos Quechua y Aymara, puesto que la cifra es aún menor para los pueblos de la Amazonia (26%). En el grupo de edad de 6-11 años los niños indígenas muestran una tasa de matrícula similar (91%) al promedio nacional (95%), aunque nuevamente los pueblos indígenas de la Amazonia están muy por debajo de esta cifra (76%).¹⁷ Entre los adolescentes (12-16) la diferencia es aún más notoria, pues mientras el 85% de ellos que habla castellano como lengua materna participan del sistema educativo y el 81% de los que hablan una lengua originaria, para el caso de los grupos amazónicos, esta cifra se reduce a 66%.

La situación de los niños afroperuanos es algo mejor, pero igualmente se identifican diferencias con otros grupos mestizos o blancos: la matrícula en educación inicial es 56.2% frente al 60% que registran otros grupos, y en secundaria es 61% frente al 69.5% de

¹⁶ UNICEF, *Estado de la niñez indígena en el Perú*, Lima, UNICEF, INEI, 2010.

¹⁷ *Ibid.*

otros grupos, aunque en la primaria la proporción es bastante similar (92.9% de los niños afroperuanos frente a 93.3%).¹⁸

Asimismo, diversos informes indican que las escuelas que atienden a la población indígena son las que se encuentran en peores condiciones en cuanto a su infraestructura y acceso a servicios, especialmente en la amazonia.¹⁹ Del mismo modo, carecen de un mobiliario adecuado y suficiente, equipamiento apropiado y materiales suficientes, sobre todo si se encuentran en áreas rurales.²⁰ El estudio de Hernández-Zavala, *et al.*,²¹ en Guatemala, México y Perú, encontró que las aulas en pobres condiciones se asocian a bajos resultados en las pruebas estandarizadas, mostrando los efectos negativos que las escuelas y aulas mal equipadas pueden tener en el aprendizaje.

Las escuelas más pobres parecen producir resultados más pobres, como se refleja en diversos indicadores educativos. Por ejemplo, Cueto *et al.*,²² con base al Censo Escolar 2007, muestran que las escuelas primarias y secundarias con más del 50% de su población conformada por niños indígenas tienen menores tasas de promoción al siguiente grado (78.1% *vs.* el promedio nacional de 87.6%) y tasas más altas de repetición de grado (13.4% *vs.* el pro-

¹⁸ Martín Benavides, Paola Sarmiento, Néstor Valdivia y Martín Moreno, *¡Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos*, Lima, CEDET, Plan Internacional, UNICEF, 2013.

¹⁹ *Ibid*; Patricia Ames y Vanessa Rojas, *Podemos aprender mejor: La educación vista por los niños*, Lima, IEP-UNICEF, 2012.

²⁰ Carmen Montero, Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli, *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*, Documento de Trabajo No. 2, MECEP-Ministerio de Educación, Lima, 2001; Patricia Ames, *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*, Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural No. 2, PROEDUCA-GTZ, Lima.

²¹ M. Hernández-Zavala, M. Patrinos, C. Sakellariou, J. Shapiro, *Quality of schooling and quality of schools for indigenous students in Guatemala, Mexico and Peru*, World Bank Policy Research Paper 3982, Human Development Network, Education Team, Washington DC, World Bank, 2006.

²² S. Cueto, G. Guerrero, J. León, E. Seguín, I. Muñoz, *Explaining and overcoming marginalization in education: a focus on ethnic/language minorities in Peru*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized, UNESCO, 2010. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186589e.pdf>, last accessed 04/02/2011

medio nacional de 7.1%) y retiro (8.5% *vs.* el promedio nacional de 5.3%). Asimismo, encontraron más niños indígenas con extra edad (más que la usual para su grado) a los ocho años (29.3% en contraste con 13.8% entre los niños no indígenas). La brecha tiende a incrementarse a medida que los niños crecen: así, a la edad de 12 años, el 61% de los niños indígenas mostraba un año o más de extra edad, en contraste con el 34.9% de los niños hispano-hablantes de la muestra.

La situación de desventaja de la niñez indígena se expresa también en los resultados de aprendizaje. La Evaluación Censal de Estudiantes en Lenguas Originarias (ECE-LO) de 2008, llevada a cabo en 403 escuelas quechua bilingües entre estudiantes de cuarto grado de primaria, muestra muy bajos niveles de desempeño: solo el 6% de los alumnos logró los aprendizajes esperados para el grado que cursa en comprensión de textos escritos en la propia lengua y 19.2% lo logró en comprensión de textos en segunda lengua-castellano. Una proporción significativa tuvo resultados por debajo del nivel básico (62% en el primer caso y 38% en el segundo).²³

También existe evidencia de amplias disparidades en el rendimiento de niños indígenas en comparación de los no indígenas: por ejemplo, la Evaluación Nacional de 2001 mostró diferencias significativas entre estudiantes de escuelas rurales bilingües y escuelas rurales no bilingües.²⁴ Mientras que los resultados del Ministerio de Educación se presentan usualmente en términos del tipo de escuelas evaluadas, Cueto, *et al.*,²⁵ usando información de las Evaluaciones Nacionales de 2001 y 2004, compararon estudiantes individuales y hallaron que en ambos estudios “los niños

²³ Ministerio de Educación–Unidad de Medición de la Calidad Educativa, *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes en Lenguas Originarias–ECELO 2008*, 2009. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/ECE2008/documentos/Resultados_ECE2008_4to.pdf

²⁴ Ministerio de Educación–Unidad de Medición de la Calidad Educativa, *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Informe descriptivo. Documento de trabajo 1*. Lima, Ministerio de Educación–UMC, 2004.

²⁵ S. Cueto, G. Guerrero, J. León, E. Segúin, I. Muñoz, *op. cit.*

cuya lengua materna era el español obtuvieron un puntaje mayor que la media y los niños con un idioma materno indígena tuvieron un puntaje menor que la media".²⁶ De manera similar, en un estudio comparativo realizado en Perú, México y Guatemala, se encontró en los tres países que los estudiantes indígenas tenían un peor desempeño que los estudiantes no indígenas.²⁷

Asimismo, aunque la ley peruana reconoce el derecho de los niños indígenas a ser educados en su propio idioma, esto solo ocurre en la práctica en escuelas primarias y mayoritariamente en áreas rurales, mientras que en el preescolar y los colegios secundarios la enseñanza es en su mayoría en castellano, con pocos programas (un gran porcentaje de ellos pilotos) empezando a ser implementados en los últimos años. Incluso en escuelas primarias, solo el 37% de niños indígenas en 2008 asistió a una escuela considerada parte de un programa EIB, de acuerdo al Censo Escolar 2008.²⁸

Sin embargo, aún las escuelas que son consideradas como parte de un programa EIB no necesariamente utilizan enfoques pedagógicos bilingües por diversas razones, entre ellas, la falta de docentes capacitados en educación bilingüe, o incluso docentes que hablen el mismo idioma que los estudiantes. Por ello, la falta de acceso a programas de educación verdaderamente bilingüe podría estar siendo subestimada.

Las desigualdades educativas que observamos en estos datos muestran que estas afectan negativamente a los niños y niñas indígenas, quienes presentan peores indicadores en términos de acceso y progreso educativo, las condiciones materiales en las que estudian y los resultados de su aprendizaje medido a través de pruebas estandarizadas y reflejado en tasas de promoción.

Para el caso de los niños afroperuanos, si bien no se reportan datos sobre una mayor deserción o repitencia, llama la atención que sólo el 1,9% de la población accede a educación superior

²⁶ *Ibid.*, p. 15.

²⁷ M. Hernandez-Zavala, H. Patrinos, C. Sakellariou, J. Shapiro, *Quality of schooling and quality of schools for indigenous...*, *op. cit.*

²⁸ UNICEF, *op. cit.*

universitaria o técnica, porcentaje incluso por debajo del promedio indígena (2.8%).²⁹

Las desigualdades están presentes antes y más allá de la escuela: los niños indígenas y afroperuanos en el Perú enfrentan desventajas sociales y económicas que indudablemente afectan su aprendizaje y son evidencia de estructuras sociales desiguales. Esta situación necesita ser reconocida para permitir intervenciones integradas que traten diferentes aspectos del desarrollo y el bienestar de la población indígena y afroperuana (salud, nutrición, ingreso, educación, derecho a la tierra, etc.). Aunque el sistema educativo no puede resolver todos los problemas por sí solo, claramente tiene un rol en ayudar a los niños indígenas y afroperuanos a superar estas desventajas.

Si bien se van tomando medidas para mejorar la infraestructura y dotación de las escuelas, incrementando el presupuesto público con esta finalidad, quizás el reto actual más importante es asegurar que los niños indígenas y afroperuanos accedan a una educación de buena calidad, en su propio idioma y teniendo en cuenta su propia cultura y conocimientos, ya que esta última es una de las demandas centrales de la propuesta intercultural. En ese sentido, si la educación peruana reclama ser intercultural debería lograr un ambiente en el cual diversos lenguajes y culturas se consideren activos y no pasivos, como cosas a ser deseadas y aumentadas en vez de eliminadas o suprimidas.³⁰ Como sociedad estamos aún lejos de esa situación, ya que la expansión del castellano en los últimos 50 años, gracias en gran medida a la escuela y la migración, lleva a muchos intelectuales y políticos a postular que las lenguas indígenas están destinadas a desaparecer,³¹ casi

²⁹ Martín Benavides, Máximo Torero, Néstor Valdivia, *Más allá de los promedios: afro descendientes en América Latina: pobreza, discriminación social e identidad: el caso de la población afrodescendiente en el Perú*, Washington D.C., World Bank, 2006.

³⁰ Teresa Mc Carty, "Enduring Inequities, Imagined Futures – Circulating Policy Discourses and Dilemmas in the Anthropology of Education", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 43, núm. 1, 2012, pp. 1–12.

³¹ Véase por ejemplo Richard Webb, ¿Tiene futuro el quechua?, en *El Comercio*, 10 de febrero, 2014.

como destino inexorable de la historia o como si se tratara de obstáculos a la modernización y plena “integración” de dicha población a la nación peruana, postura que sin embargo no deja de generar debate. Así, si en el siglo XX transitamos de situaciones de exclusión a otras de inclusión subordinada de la población indígena o de invisibilización de la población afroperuana, en las últimas décadas la demanda es dar un paso más allá para lograr una verdadera educación intercultural, que transforme las relaciones desiguales y discriminatorias hacia lo indígena y lo afro y permita el reconocimiento de historias, conocimientos y saberes aún excluidos del currículo nacional, como aquellos de los pueblos indígenas y afroperuanos.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA TODOS

Quizás el mayor reto que enfrenta la educación pública en el Perú es combatir la creciente percepción que la identifica como “una educación pobre para pobres” y la realidad de la segmentación y fragmentación del sistema educativo. Desde hace por lo menos una década predomina un sentido común que implica, cada quién tiene la educación que puede pagar: las élites acceden a colegios privados de élite, las cada vez más diversas clases medias a colegios privados de diverso precio y calidad, incluso los pobres acceden a escuelas privadas, que proliferan en los barrios populares. Y sólo los más pobres, los que no pueden pagar una escuela privada, asistirían a la escuela pública.³² Esta situación está llevando a un cambio importante en la composición de la matrícula. En efecto, las cifras recientes del Ministerio de Educación señalan una caída de 10 puntos porcentuales en la matrícula pública en relación con la privada en los últimos 10 años a nivel nacional. Para el caso de Lima, la ciudad capital, el 47% del alumnado estaba matriculado

³² Manuel Bello y Verónica Villarán, *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 2004.

en la educación privada en el 2012.³³ La situación puede ser más matizada en el interior del país, donde algunos colegios públicos tienen un prestigio notable, aunque las ciudades costeras empiezan a replicar las tendencias en Lima. En las zonas rurales, ante la virtual ausencia de la oferta privada, las familias que pueden envían a sus hijos a capitales distritales y provinciales en búsqueda de lo que perciben como una mejor educación.

Todo ello fragmenta y segmenta el sistema educativo, que deja de ser un espacio de encuentro entre diversos, como buen espacio público, contradiciendo así la función que debería cumplir en una sociedad democrática. La comparación de las evaluaciones de PISA 2000 y 2009 muestra que en ese período la segmentación educativa se incrementó notablemente: Perú pasó de ser el país con menor segmentación educativa de los países latinoamericanos que participaron en dicha evaluación en el 2000 a ser el que mayor segmentación mostraba en el 2009.³⁴

La respuesta más reciente de las autoridades educativas ha sido la creación de Colegios de Alto Rendimiento-COAR (iniciativa similar a la fundación del Colegio Mayor que implementara el gobierno anterior) en 14 ciudades del país, concentrando recursos de manera que se garantice una educación de "excelencia". Sin embargo, como diversos expertos ya lo han señalado,³⁵ esta medida supone que el Estado concentra sus recursos en una élite e incumple su promesa de ofrecer una educación de calidad a todos los niños y niñas que asisten a las escuelas "normales".

³³ Ministerio de Educación, *Magnitudes de la educación en el Perú, Matrícula, Lima 2012*, Lima, 2013. Disponible en: http://escale.minedu.gob.pe/magnitudesportlet/reporte/cuadro?anio=15&cuadro=197&forma=U&dpto=15&prov=1501&dist=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

³⁴ Martín Benavides, Juan León y Manuel Etesse, *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009. Serie Avances de Investigación 15*, Lima, GRADE, 2014.

³⁵ Manuel Bello, El Ministerio de Educación discrimina a adolescentes peruanos, 2015. Disponible en: <https://manuelbello.lamula.pe/2015/02/18/el-ministerio-de-educacion-discrimina-a-adolescentes-peruanos/mbellod/>; Darío Ugarte, ¿Secundarias VIP o secundarias diversificadas?, 2015. Disponible en: <http://educacion-peru.blogspot.com/2015/01/secundaria-vip-o-secundarias.html>

A diferencia de lo que sucede con la diversidad étnica y cultural, que ha logrado mayor visibilidad en la agenda pública (si bien no ha resuelto todavía todas sus necesidades), la diferencia de clase o de nivel socioeconómico parece darse por sentada y la segmentación del sistema educativo, lejos de verse como un problema, se refuerza. Sólo en el nivel de la educación superior se ha tomado la iniciativa de crear un programa (Beca 18) que apoye de manera especial a los estudiantes de alto rendimiento y bajos recursos para acceder a una educación superior de buena calidad, financiando sus estudios en universidades... privadas. El Ministerio de Educación parece reafirmar así el sentido común que asocia la gestión privada con buena calidad, aunque sus propias mediciones indican que el sistema privado es muy heterogéneo y muestra los mejores, pero también los peores resultados en las evaluaciones nacionales: así como indica Díaz, los colegios privados que atienden a los estratos socioeconómicos de mayor ingreso alcanzan los mejores promedios de desempeño, pero eso no sucede en escuelas privadas que funcionan en las zonas marginales de las principales ciudades.³⁶

A MODO DE CONCLUSIÓN

El Perú ha experimentado un período sostenido de crecimiento económico y es clasificado actualmente como un país de ingreso medio alto. Para sostener este crecimiento y lograr un pleno desarrollo, la inversión en la educación de su población no sólo es necesaria, sino que resulta indispensable. Afortunadamente el sector viene recibiendo más recursos para afrontar sus desafíos: el presupuesto del año 2015 se incrementó en 24% con relación al presupuesto de 2014, con fondos destinados a la mejora de la infraestructura (que como hemos visto es todavía una necesidad

³⁶ Hugo Díaz, Evaluación censal de estudiantes 2013, ¿cómo estamos?, 2014. Disponible en: <http://educared.fundacion.telefonica.com.pe/desafioseducacion/2014/03/08/evaluacion-censal-de-estudiantes-2013-como-estamos/>

importante sobre todo en áreas rurales e indígenas); implementación de la carrera magisterial, mejora de los aprendizajes y modernización de la gestión.

Los tres desafíos que hemos analizado en este capítulo: la equidad de género, la atención a la diversidad y la igualdad en el acceso a una educación pública de calidad son aspectos transversales que recorren estos diversos ejes y deben interrogarnos con respecto a cómo cada una de estas medidas contribuye en avanzar en la reducción a las brechas identificadas. Ello es esencial para garantizar una educación acorde con los principios democráticos que la sociedad peruana aspira a construir.