

Enseñanza de la

HISTORIA

N.º22



INSTITUTO
**RIVA-
AGÜERO**

Enseñanza de la Historia
N.º 22

Diciembre del 2022

Enseñanza de la Historia, número 22

Diciembre del 2022

El contenido de los textos publicados en este número es de responsabilidad exclusiva de sus autores. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de esta obra, por cualquier medio físico o electrónico, sin autorización escrita del Instituto Riva-Agüero.

© Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IRA PUCP)

Jr. Camaná 459, Lima 1, Perú

Teléfono: (511) 626-6600

Correo electrónico: ira@pucp.edu.pe

Web: <http://ira.pucp.edu.pe/>

Grupo Historia para Maestros: <https://grupo-historiamaestros.pucp.edu.pe/>

Enseñanza de la Historia: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/172978>

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, n.º 2021-09188

ISSN: 0254-8194

e-ISSN: 3028-9610

Cuidado de edición:

Mariana del Carmen Molina González y Álvaro Sialer Cuevas

Coordinadora:

Augusta Valle Taiman

Miembros:

Lucía Pillaca, Mariana Molina, Mariana Reyes, Mariana Cruz, Alejandro Valdez, Sergio Díaz, Lucero Candiotty, Daniel Laurie, Isaí Gálvez, Sylvia Fernández, Pedro Quispe, José Mogrovejo, Lourdes Paucar, Camila Núñez, Kevin Villarreal y Fernando Sánchez

Diagramación e impresión:

Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 05, Perú

Índice

- 5** **Presentación**
Teresa Vergara Ormeño
- 7** **Lima en el siglo XX**
Matteo Stiglich
- 31** **Conocimiento oficial y alfabetización política**
Felipe Portocarrero O’Phelan
- 41** **¿Qué narran los monumentos? La materialidad y su papel en
la construcción de la memoria**
Rafael Vega-Centeno
- 47** **Educación a distancia**
Alicia Chong Grados
- 65** **Reseña: ‘Pandemias y salud pública’, de Jorge Lossio**
Juan Antonio Lan Ninamango
- 69** **Los autores**

Presentación

Es un gusto presentar un nuevo número de *Enseñanza de la Historia*, publicación del Instituto Riva-Agüero que se encuentra a cargo del equipo de estudiantes de Historia que conforman el Grupo de Investigación de Historia para Maestros. Los cuatro artículos que componen el presente volumen abordan temas relevantes para el conocimiento de la historia peruana y de la enseñanza de la historia del Perú.

El artículo de Matteo Stiglich presenta el proceso de urbanización de la ciudad de Lima en el siglo XX, a partir de los proyectos presentados por planificadores y arquitectos, así como los intereses detrás de su implementación. Felipe Portocarrero O'Phelan destaca la relación entre política y educación, llamando la atención sobre la necesidad de colocar bajo los reflectores las políticas culturales estatales y, en particular, señala la importancia de que la ciudadanía se involucre en el conocimiento del proceso de construcción del conocimiento oficial y de su implementación en el espacio público peruano. La contribución de Rafael Vega-Centeno trata sobre la relación entre monumento, memoria e identidad, destacando el papel de los monumentos como "anclas de memoria". El último artículo corresponde a Ali-

cia Chong Grados y aborda el tema de la educación a distancia y los desafíos y oportunidades que esta presenta para lograr una educación de calidad y de amplio alcance.

Por último, Juan Lan reseña el libro de Jorge Lossio *Pandemias y salud pública: Historias de cuarentenas y vacunaciones*. Concluyo esta presentación felicitando a los estudiantes y al equipo editorial del IRA, que han hecho posible la publicación del presente número.

Teresa Vergara Ormeño

Asesora de Historia para Maestros

Profesora asociada de Historia

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lima en el siglo XX

MATTEO STIGLICH

1. Introducción

Entre 1900 y 2000, la población de Lima pasó de tener algo más de 100,000 personas a más de siete millones de personas. Al mismo tiempo, el área urbana pasó de aproximadamente 1,200 hectáreas a aproximadamente 70,000 hectáreas. Se trata de un crecimiento acelerado, especialmente a mediados de siglo, que coincide con el proceso de urbanización de otras grandes ciudades latinoamericanas.

El proceso, además, se puede dividir en etapas. Durante las primeras cuatro décadas, Lima empezó a expandirse hacia afuera de las antiguas murallas coloniales. En esos momentos, se definió el patrón de segregación bajo el cual la ciudad fue creciendo, con algunas modificaciones, en las siguientes décadas. A partir de 1940, el crecimiento se hizo más acelerado, tanto en población como en área. Además, se aceleró el crecimiento de las barriadas que habían empezado a surgir en la década anterior, y aún eran vistas como una amenaza al orden. En la década de 1940 también se constituyen las primeras instituciones de planificación. En la década de 1960, las barriadas, ahora renom-

bradas pueblos jóvenes, pasaron a ser reconocidas como parte legítima de la nueva metrópoli. Su incorporación, además, se dio bajo una nueva lógica que a partir de la década siguiente le fue dando importancia no solo a lo individual, sino también a lo colectivo. Para la última década del siglo, el crecimiento urbano ya era más lento, y la lógica colectiva que prevaleció en las dos décadas anteriores se desvaneció bajo reconfiguraciones neoliberales.

Tabla 1: Evolución de la población de Lima durante el siglo XX

Año	Población	Área urbana (hectáreas)	Población en barriadas
1908	143 000	1 292	Sin información
1920	176 000	1 426	
1931	278 000	2 037	
1940	533 000	5 630	
1961	1 784 000	20 600	316 000
1972	3 255 000	31 000	880 000
1981	4 573 000	40 000	1 330 000
1993	6 321 000	60 000	2 188 000

Nota: Las cifras incluyen el área urbana continua. Por este motivo, hasta 1931, solo se incluye la población de los distritos de Lima, Rímac y La Victoria. En 1940, se incluye a la población de Lima, Rímac, La Victoria, Lince, San Isidro, Barranco, Surco, Chorrillos, Magdalena, San Miguel, y Pueblo Libre. Desde 1961 se incluye a toda la provincia de Lima y Callao. Fuentes de población: Censo de Lima de 1908, Censo de Lima y Callao de 1931, Censos Nacionales de 1940, 1961, 1972, 1981 y 1993. Fuentes de área: Censo de Lima y Callao de 1931, Fernández de Córdova y Vilela (2015), "Reflexiones sobre densidad urbana y centralidades en la metrópoli de Lima, siglo XXI", en Revista Ensayo 1(1). Fuente de barriadas: Calderón (2005). La ciudad ilegal.

2. 1900-1940: Primera expansión urbana

Hacia 1900, el espacio ocupado por Lima era apenas mayor que el que ocupó durante gran parte de la Colonia. Las murallas habían sido derribadas entre 1868 y 1870 y, tras algunas décadas de crisis, el crecimiento urbano fue retomado en la última década del siglo. Las murallas fueron reemplazadas por bulevares, a lo largo de los cuales se constituyeron los primeros barrios de clase alta en los bordes del casco colonial. Además, afuera de este se proyectó el barrio de La Victoria, orientado a la clase trabajadora. A pesar de la expansión inicial, según el censo de 1908 la mitad de la población vivía en callejones y casas de inquilinato, en muchos casos en condiciones de hacinamiento, lo que favorecía a la transmisión de enfermedades. Además, las calles también se congestionaron, primero con personas, carretas y tranvías y, desde la segunda década del siglo, con automóviles.

En ese contexto, se propusieron anchas avenidas interiores, como la actual avenida Nicolás de Piérola, que requerían la demolición de antiguos predios. También se construyeron plazas circulares desde las cuales se proyectarán esas avenidas. Esta forma urbana estaba influida por desarrollos recientes en ciudades europeas, principalmente París, y que también estaban siendo replicados en otras ciudades latinoamericanas, como Buenos Aires y Río de Janeiro.

En la segunda década del siglo XX, los proyectos urbanos se volvieron más ambiciosos. Ya no se trataba solo de abrir avenidas y plazas interiores, sino de desconcentrar la ciudad. Así, se empezó a proyectar el crecimiento hacia el Callao (Oeste), Magdalena (Suroeste) y Miraflores (Sur) con nuevas avenidas.

Las actuales avenidas Del Ejército, Arequipa y Venezuela se construyeron entre las décadas de 1910 y 1920. Las avenidas, ahora pavimentadas y con redes de desagüe, permitirían una expansión urbana sin precedentes desde mediados de la década de 1920. La primera suburbanización de la ciudad a gran escala ocurrió a partir de ese momento, principalmente a lo largo de la recientemente inaugurada Avenida Leguía, hoy Avenida Arequipa.

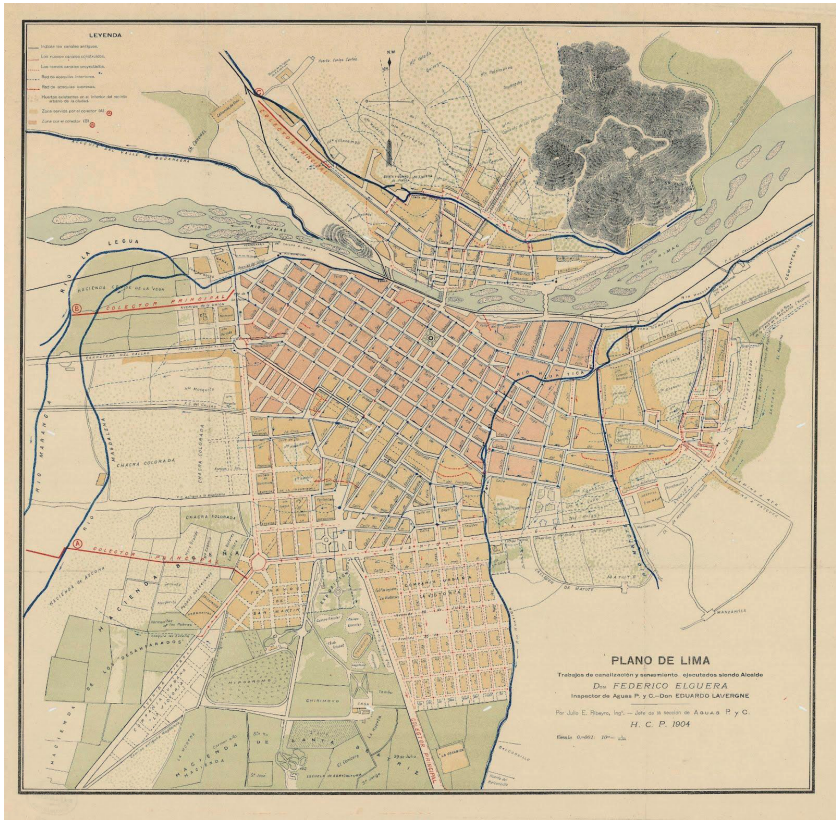


Figura 1. Julio E. Ribeyro. *Plano de Lima: Trabajos de canalización y saneamiento*. H. C. P., 1904.

Al mismo tiempo, las formas de movilidad urbana fueron cambiando. En la primera década del siglo, los tranvías que hasta ese momento funcionaban a tracción animal fueron electrificados. Pero su auge duró poco. La cantidad de automóviles creció aceleradamente en las décadas de 1910 y 1920, ahora impulsada por la pavimentación y la construcción de nuevas avenidas suburbanas. Además, por la Avenida Leguía empezaron a circular omnibuses que conectaban Lima con Miraflores. Hacia el final de la década de 1920, más gente se desplazaba en buses que en tranvía. La red de tranvías no siguió creciendo, por lo que la expansión urbana empezó a estar ligada al transporte motorizado, en auto y bus.

Hasta los años 20, la mayor parte del desarrollo inmobiliario era privado. El Estado construía o concesionaba la infraestructura. En cambio, salvo algunas excepciones, los desarrolladores privados eran los encargados de urbanizar, de acuerdo a los primeros códigos urbanísticos, pero aún sin un plan urbano integral. Durante este período, los precios del suelo crecieron de forma acelerada hacia el sur de la ciudad, lo que facilitó la especulación y la acumulación de riquezas privadas gracias a la inversión del Estado en infraestructura.

La crisis económica de los años 30 trajo algunos cambios en la concepción de lo que el Estado debía hacer. El Estado empezó a ocuparse directamente de algunos servicios urbanos, como el tranvía. Además, a través de las Juntas Pro Desocupados, el Estado construyó barrios obreros. Estos, sin embargo, no fueron suficientes para que toda la población de Lima acceda a una vivienda digna. También en los años 30 surgieron las primeras barriadas en las cercanías del centro de Lima: Leticia se formó en las faldas del Cerro San Cristóbal.

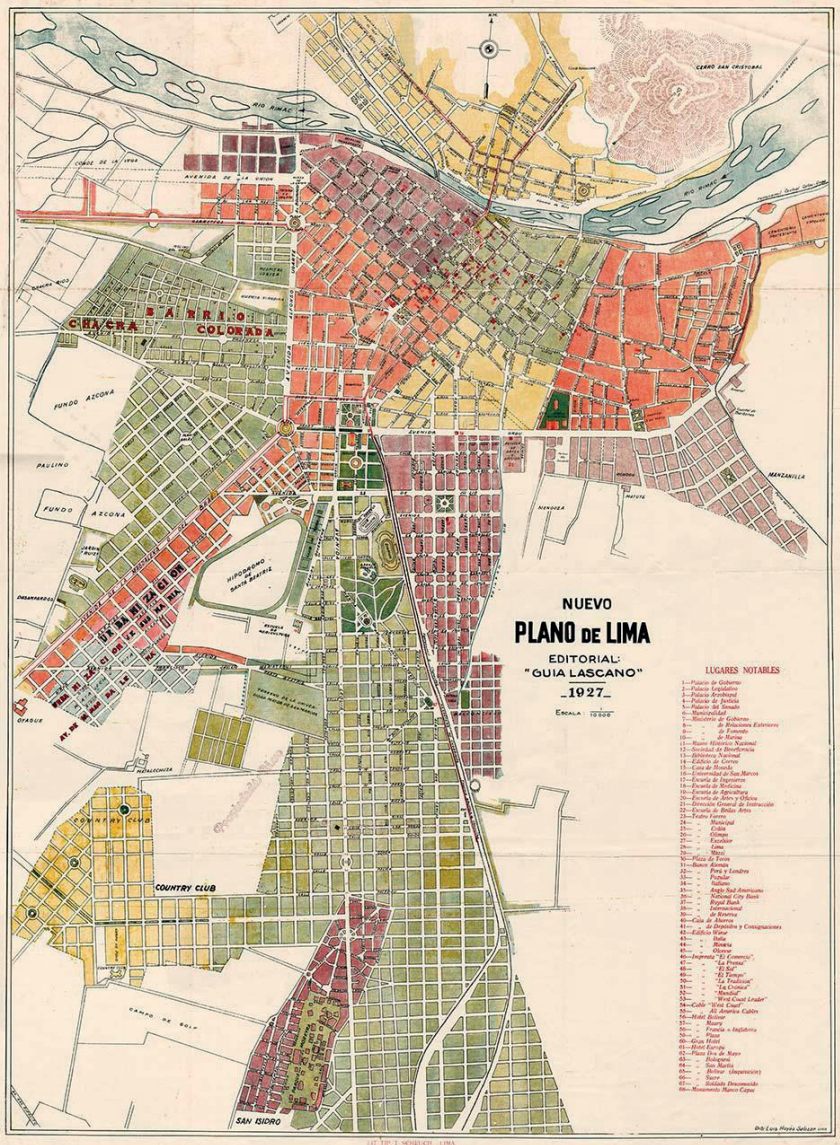


Figura 2. Luis Hoyos Salazar. Nuevo plano de Lima. Guía Lascano, 1927.

La combinación de especulación privada y provisión insuficiente de vivienda para las clases trabajadoras produjo nuevas formas de pensar en cómo debía crecer la ciudad. Eso será parte de la siguiente sección.

3. 1940-1961

En 1940, un terremoto afectó a Lima y a los pueblos aledaños. Una de sus consecuencias fue la destrucción de viviendas, agravando un problema que ya existía. El crecimiento poblacional, además, se estaba acelerando. El resultado fue que en los años siguientes aumentaron las tomas de terrenos.

Figura 4. Lima en 1943.

Una de las primeras tomas cerca al centro y ya no ubicada en cerros ocurrió al oeste de Lima, en la margen derecha del río Rímac. En la segunda mitad de la década de 1940, cada vez más familias fueron llegando a la zona. Para 1948, tras un golpe de Estado, Manuel A. Odría tomó el poder (1948-56), y la relación que estableció con la población de la zona marcaría el proceso de urbanización de Lima por, al menos, las siguientes dos décadas. En lugar de desalojar a los pobladores, Odría estableció una relación directa, no institucionalizada, sino de intercambio de favores políticos. Los pobladores no serían desalojados a cambio de que se conviertan en una base de apoyo político. El riesgo real del desalojo en una fase temprana, donde la organización todavía no conseguía ser tan autónoma como décadas posteriores, no les dejaba muchas opciones. En 1950, el gobierno separó a la zona del distrito de Carabayllo, y la renombró Distrito Obrero 27 de Octubre, en honor al día del golpe de Estado de 1948. Años después cambiaría su nombre a San Martín de Porres.

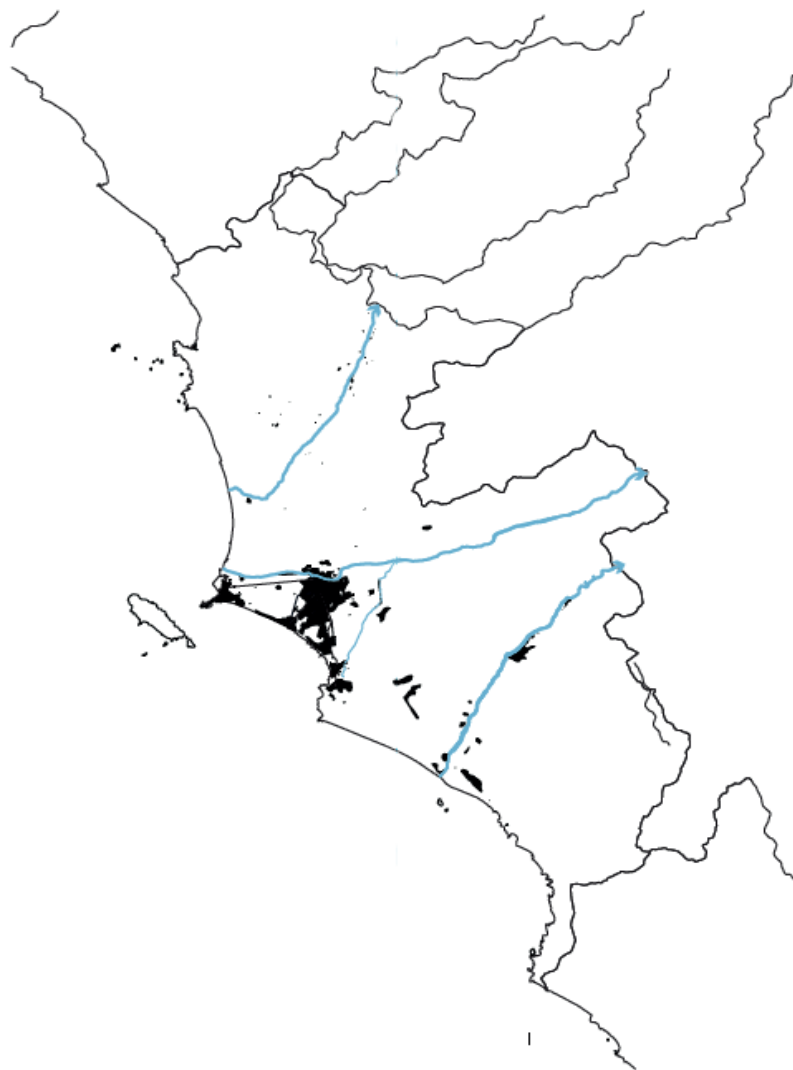


Figura 3. Lima en 1940. Fuente: Instituto Metropolitano de Planificación, 2014.

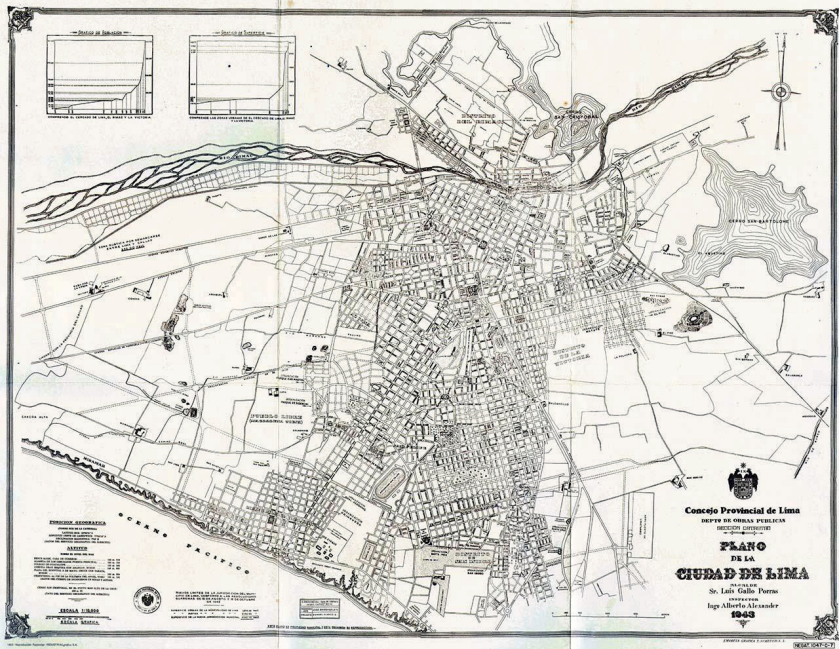


Figura 4. *Plano de la Ciudad de Lima*. Concejo Provincial de Lima, 1943.

También por esos años, el Estado peruano había creado sus primeras instituciones de planificación y urbanismo. Durante el gobierno de José Luis Bustamante y Rivero (1945-48), y con la influencia de líderes políticos como el arquitecto y diputado Fernando Belaunde Terry, entre 1946 y 1947 se crearon la Corporación Nacional de Vivienda (CNV) y la Oficina Nacional de Planeamiento y Urbanismo (ONPU). Para 1949, esta oficina produjo el primer plan urbano integral que agrupaba a Lima, Callao, y los balnearios del sur: el Plan Piloto de Lima.

En esos años, la planificación urbana en Latinoamérica era entendida como parte de los proyectos nacionales de desarrollo,

ligados a la industrialización. En este esquema, el actor principal era el Estado, y había mucho escepticismo sobre el rol del capital privado en la urbanización. Por ejemplo, en el Plan Piloto se lee que “Algunas de estas urbanizaciones, cuya ubicación y trazo no responden a ningún plan integral, han sido creadas únicamente para satisfacer el interés lucrativo de los propietarios de la tierra. Económicamente, resultan un valor negativo para la colectividad.” Este escepticismo no era gratuito. En las tres décadas anteriores, los desarrolladores privados habían tenido amplia libertad para urbanizar la ciudad, lo cual facilitó la especulación y la acumulación de fortunas, mientras que se mantenían graves problemas urbanos sin resolver. En esos años también se fueron estableciendo mecanismos para que, o bien los propietarios privados compartan esas ganancias con el Estado, o se hagan cargo de los costos de la infraestructura que los beneficiaba. Pero recién en la década de 1940 estos impulsos se habían consolidado en la ONPU, que buscaba darle un orden, dirigido desde el Estado, al proceso de urbanización, y en la CNV, organismo encargado de construir vivienda masiva para la clase trabajadora.

La idea detrás de los planificadores era que el Estado debía encargarse de darle un orden al desarrollo inmobiliario privado de acuerdo a un plan y, según ese mismo plan, proveer directamente vivienda masiva a bajo costo para la clase trabajadora. De esa manera, el proceso de urbanización serviría al bien público y no a intereses privados, y no sería necesario que la gente construya viviendas precarias en laderas. Sin embargo, lo que proponían no se cumplió. En realidad, ocurrió un desarrollo dual: por un lado, planificadores, arquitectos y sectores progresistas proponían que el Estado expanda su rol en la provisión de vivienda masiva y, por otro, gobiernos conservadores le qui-

taron apoyo político a ese proyecto y en cambio promovieron la expansión de la ciudad mediante barriadas.

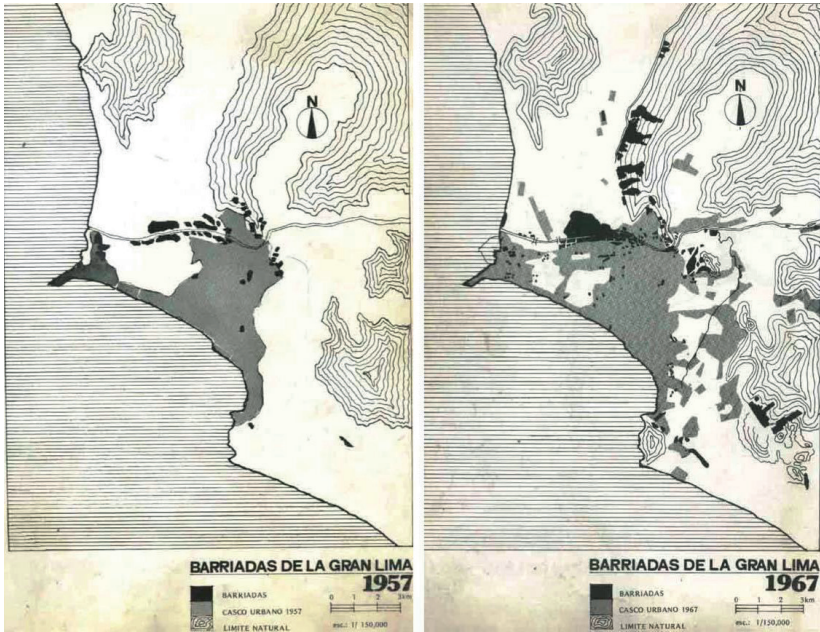


Figura 5. Desarrollo de barriadas en Lima, 1957-1967. Fuente: Matos Mar, 1977.

Hasta inicios de los años 50, las tomas de terrenos habían ocurrido en los cerros que bordean el centro de Lima y en las márgenes del río Rímac. Para 1954, la situación cambió con la primera toma alejada del centro: Ciudad de Dios. Y si el gobierno de Odría había buscado establecer vínculos cercanos con los pobladores para tener apoyo político inmediato, el siguiente gobierno, de Manuel Prado (1956-62), incorporó las tomas a un proyecto político e ideológico más ambicioso. Prado y su primer ministro Pedro Beltrán eran escépticos del rol del Estado en la provisión directa de vivienda. En cambio, buscaron convertir a los pobladores en propietarios, resaltando su rol en la

construcción progresiva de su vivienda. Con este objetivo, por ejemplo, el diario La Prensa, de propiedad de Beltrán, había organizado concursos arquitectónicos para crear modelos de vivienda que pudieran ir creciendo progresivamente (“La casa que crece”), en contraste con los proyectos de vivienda masiva que el Estado había construido en años anteriores.

4. 1961-1992

En 1961, el gobierno aprobó la Ley de Barriadas (Ley 13517), que tenía como objetivo legalizar las barriadas existentes y brindar las condiciones para la expansión de la ciudad mediante la autoconstrucción en terrenos proporcionados por el Estado. Por un lado, la ley legitimó una forma de urbanización que había sido solo tolerada, pero a la vez muy cuestionada. Por otro lado, la ley propuso un nuevo rol para el Estado con respecto a la vivienda: de constructor de vivienda a proveedor de suelo y asistencia técnica. La idea era que la autoconstrucción no produzca urbanización espontánea y desordenada, sino planificada y regulada. Con algunos matices, el Estado mantuvo ese rol durante las siguientes tres décadas.

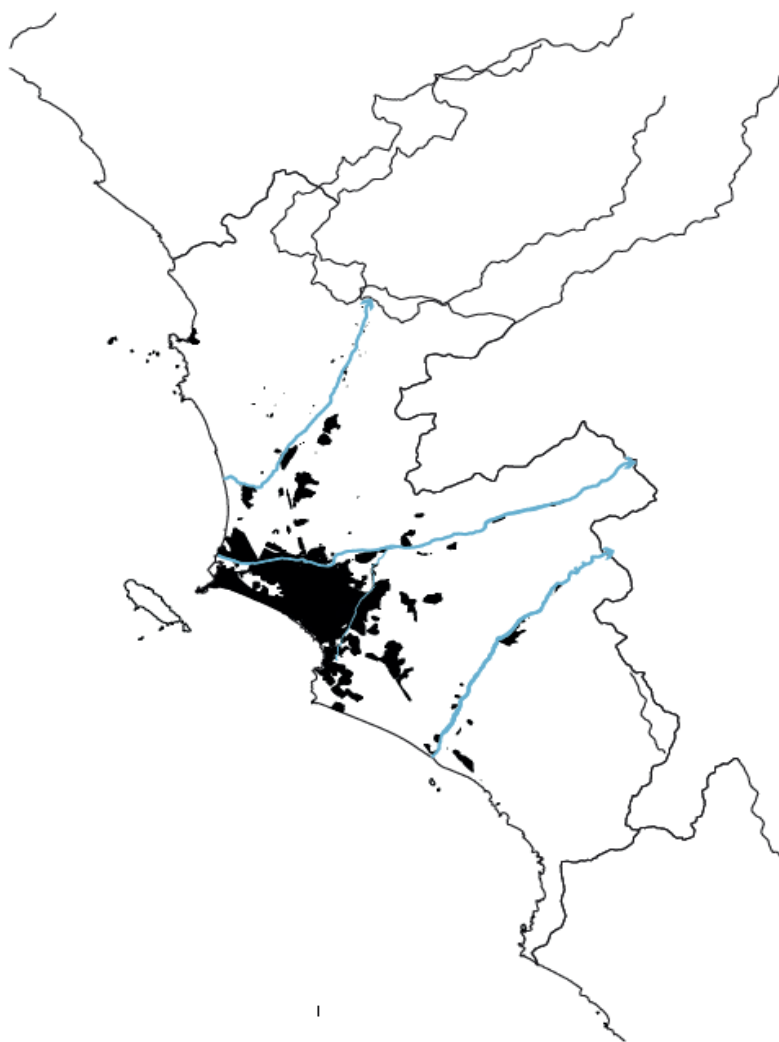


Figura 6. Lima en 1961. Fuente: Instituto Metropolitano de Planificación, 2014.

El período intercensal 1961-1972 fue el de mayor crecimiento porcentual en Lima en el siglo XX. Y este crecimiento acelerado se dio tanto en barriadas como en desarrollos inmobiliarios privados y, en mucho menor medida, proyectos de vivienda pública. Nuevas obras de infraestructura abrieron nuevos espacios para el desarrollo inmobiliario. Hasta los años 60, el límite sureste de la ciudad estaba en la actual Avenida Paseo de la República. La conversión de esta avenida en una autopista, a fines de esa década, aceleró la expansión urbana hacia el sur. Al mismo tiempo, la apertura de nuevas avenidas hacia el este de la ciudad, como Javier Prado Este, Angamos, y Benavides, facilitó el desarrollo urbano de San Borja, Surco y La Molina. La mudanza del aeropuerto de Limatambo, ubicado entre lo que hoy es San Isidro y San Borja, hacia el Callao, también permitió el desarrollo urbano del sureste de la ciudad.

Al mismo tiempo, la construcción de la Panamericana Norte y Sur facilitó la expansión de urbanizaciones privadas hacia esos extremos de la ciudad, que fueron acompañados y en algunos casos anticipados por barriadas en las zonas cercanas, usualmente en terrenos de propiedad pública. De esta manera, se fue formando lo que luego fue llamado los “conos” de Lima. Por esos años, sin embargo, la infraestructura pública, con algunas excepciones, seguía priorizando las zonas planas donde se ubicaban los desarrollos inmobiliarios privados. En la siguiente década esto empezó a cambiar.

Entre fines de abril y comienzos de mayo de 1971, ocurrió una toma de terrenos en Pamplona, en el límite entre San Juan de Miraflores y Santiago de Surco. En los siguientes días, la toma fue creciendo, hasta que llegó a tener cerca de 9,000 familias. Inicialmente, el gobierno militar respondió con represión, cau-

sando la muerte de un poblador, Edilberto Ramos. Sin embargo, pocos días después, el ministro del Interior fue removido de su cargo, y se reubicó a los pobladores en la Hoyada Baja de Tablada de Lurín, en un proceso en el que participó personalmente el presidente Juan Velasco Alvarado (1968-75). Tras la reubicación, la zona, que pertenecía al distrito de Villa María del Triunfo, fue renombrada Villa El Salvador. El nuevo barrio se convirtió en el símbolo de una nueva relación entre el Estado y las barriadas, ahora renombradas “pueblos jóvenes”. El cambio de nombre también indicaba un cambio de actitud: de un nombre inicialmente despectivo se pasó a un nombre que miraba hacia el futuro.

La nueva relación entre el Estado y los pueblos jóvenes enfatizaba el trabajo colectivo sobre el cual se habían construido estos. Si bien las viviendas eran autoconstruidas individualmente o por familias, el barrio era producido colectivamente. La infraestructura era construida por los pobladores o, si el Estado intervenía, solía ser solo después de que los primeros se organizaran para demandarlo. Para Villa El Salvador, si bien las viviendas serían de propiedad privada, también se planificaron espacios de propiedad colectiva, como la zona industrial.

En esa década, los movimientos de pobladores crecieron en autonomía, pero también debieron enfrentar una severa crisis debido a la situación económica y a la violencia política. Para enfrentar la crisis económica, se organizaron comedores populares, en los que las mujeres cumplieron un rol esencial. Sin embargo, la violencia ejercida por Sendero Luminoso contra líderes locales tuvo severas consecuencias. En 1992, la lideresa local de Villa El Salvador y política de izquierda María Elena Moyano fue asesinada por Sendero Luminoso. Ese fue uno de los

momentos más críticos para los movimientos barriales, que habían crecido en autonomía, pero ahora se encontraban en una grave crisis ante, por un lado, la disputa por el poder y el uso de la violencia por Sendero Luminoso y, por el otro, la cooptación por parte del régimen fujimorista (1990-2000).

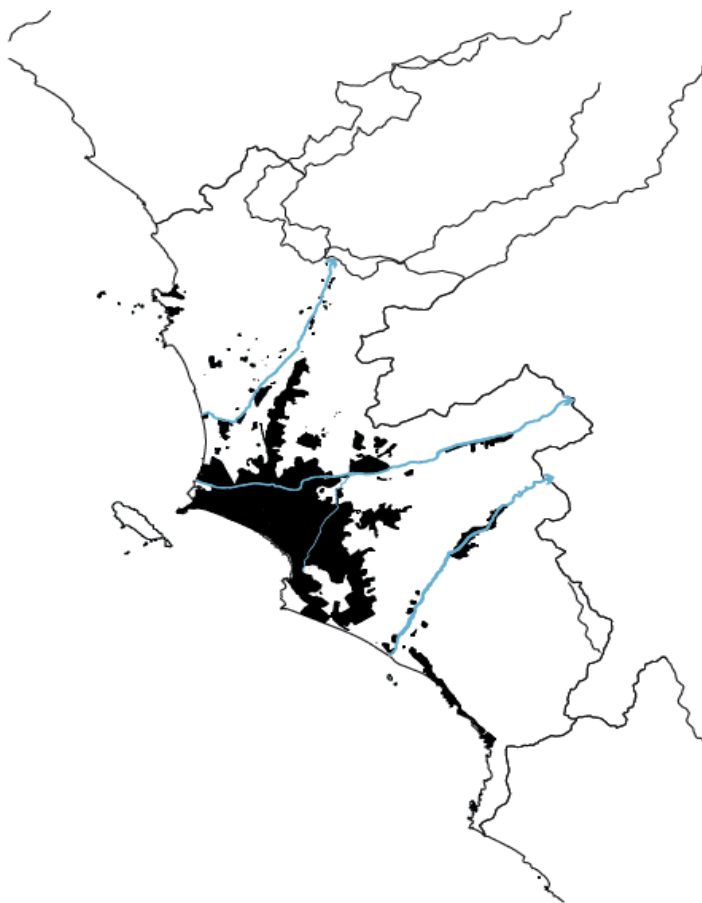


Figura 7. Lima en 1981. Fuente: Instituto Metropolitano de Planificación, 2014.

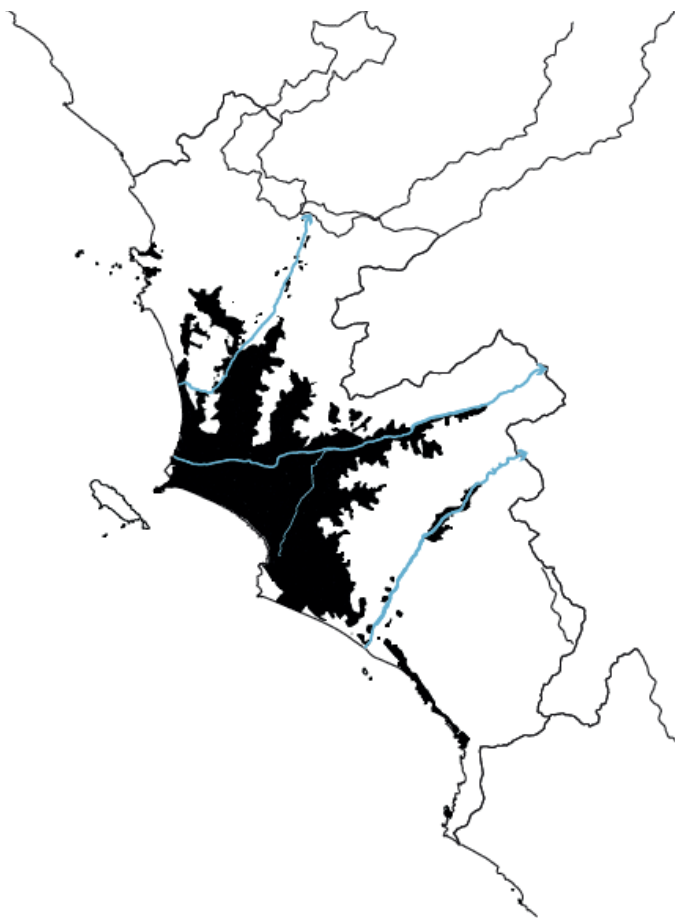


Figura 8. Lima en 1993. Fuente: Instituto Metropolitano de Planificación, 2014.

En esa década, los movimientos de pobladores crecieron en autonomía, pero también debieron enfrentar una severa crisis debido a la situación económica y a la violencia política. Para enfrentar la crisis económica, se organizaron comedores populares, en los que las mujeres cumplieron un

rol esencial. Sin embargo, la violencia ejercida por Sendero Luminoso contra líderes locales tuvo severas consecuencias. En 1992, la lideresa local de Villa El Salvador y política de izquierda María Elena Moyano fue asesinada por Sendero Luminoso. Ese fue uno de los momentos más críticos para los movimientos barriales, que habían crecido en autonomía, pero ahora se encontraban en una grave crisis ante, por un lado, la disputa por el poder y el uso de la violencia por Sendero Luminoso y, por el otro, la cooptación por parte del régimen fujimorista (1990-2000).

5. Fin de siglo

Hacia la última década del siglo, aunque Lima siguió creciendo en población y área, lo hizo a un ritmo menor. Lo que también cayó fue el apoyo estatal al proceso de urbanización. Los programas de asistencia técnica fueron reemplazados por programas de titulación, y lo poco que quedaba de los programas de vivienda pública fue desmantelado. Además, el colapso del sistema de partidos rompió vínculos institucionales entre la política y la organización barrial y, de algún modo, se establecieron vínculos similares a los del comienzo del proceso, cuando se toleraban las invasiones a cambio de apoyo político. La lógica colectiva fue abandonada en los discursos oficiales, que reemplazaron el nombre de “pueblo joven” por el más neutral “asentamiento humano.” Como en los inicios de la barriada, para la política estatal volvió a primar la acción individual del propietario sobre la acción colectiva.

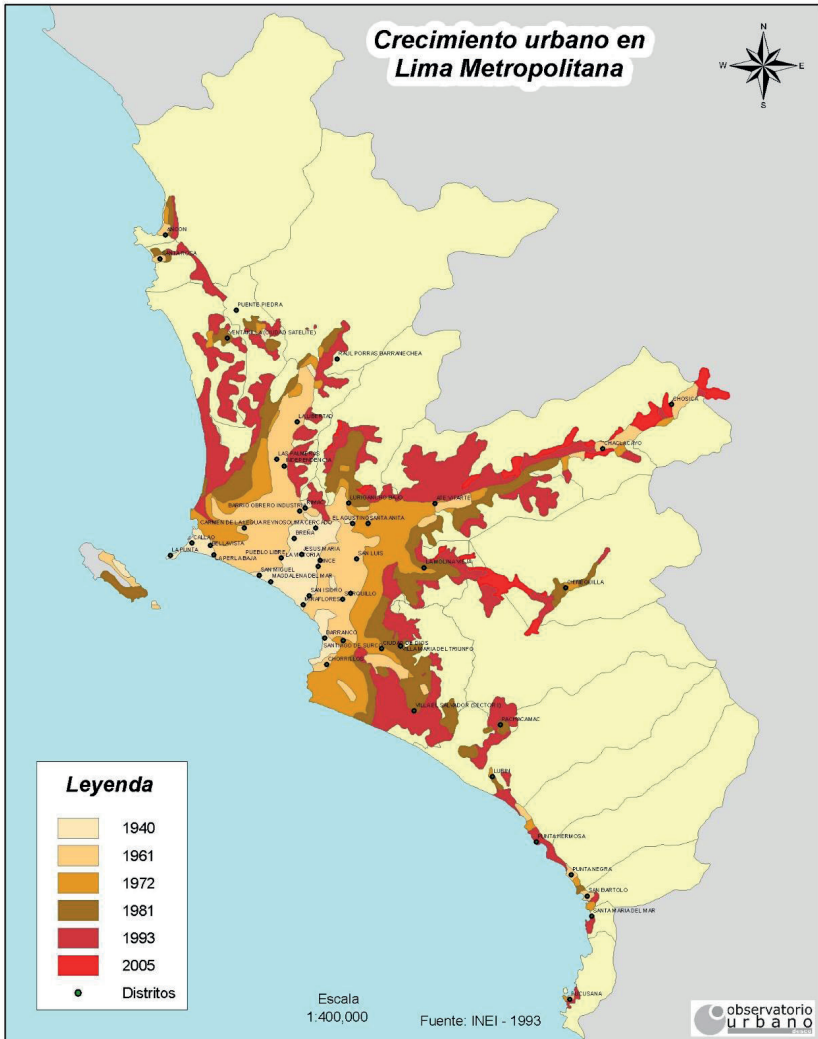


Figura 9. Crecimiento urbano en Lima, 1940-2005. Fuente: Observatorio Urbano, s/f.

A lo largo del siglo XX, Lima multiplicó área y su población por más de 60. En el proceso, los limeños tuvieron diversas formas de acceder al suelo y a la vivienda. En el valle de los ríos Rímac y Chillón, primó el acceso mediante la compra en urbanizaciones privadas. En las márgenes de esos valles, en cambio, la forma más común de acceder al suelo fue por fuera del mercado, ya sea mediante invasiones o mediante la ocupación de áreas designadas por el Estado. Estas diferencias marcaron una división entre la ciudad de clase media y alta y la ciudad de la clase trabajadora, que replicó la división pre-urbana entre valle y desierto. Al mismo tiempo, durante el período de gran expansión urbana, en los 50s y 60s, se empezó a configurar un patrón centro-periferia—las periferias serían llamadas “conos”. Sin embargo, sería un error ver a Lima como una ciudad dual. En respuesta a movilizaciones de la población organizada, el Estado amplió el acceso a servicios e infraestructura en las últimas tres décadas del siglo. Además, en la última década hubo cambios en la estructura urbana que devinieron en la aparición de nuevas centralidades en el norte, este y sur de Lima. Si bien hay zonas, especialmente las de más reciente ocupación, a las que aún no llegan todos los servicios, los “conos” que inicialmente fueron considerados un “cinturón de miseria” son indiscutiblemente parte de una misma ciudad—y donde vive la mayoría de la población de la capital.

Referencias

- Abad Carrasco, A. S. (2021). *Estado, capitalismo e inicios del problema de la vivienda en Lima: La formación de Ciudad de Dios*. Editorial Ande.
- Blondet, C. (1991). *Las mujeres y el poder: Una historia de Villa El Salvador*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Cabrera, T., Miyashiro, J., García, R., & Pizarro, F. (2011). La ciudad neoliberal: Nuevas urbanizaciones en Lima Sur. En *Ajustes al modelo económico. La promesa de la inclusión* (pp. 256-283). Desco.
- Calderón Cockburn, J. (2005). *La ciudad ilegal: Lima en el siglo XX*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Chion, M. (2002). Dimensión metropolitana de la globalización: Lima a fines del siglo XX. EURE (Santiago), 28(85), 71-87. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612002008500005>
- Collier, D. (1978). *Barriadas y élites de Odría a Velasco*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cosamalón Aguilar, J. A. (2018). *El apocalipsis a la vuelta de la esquina. Lima, la crisis y sus supervivientes (1980-2000)*. PUCP.
- Cueto, M. (2020). "Capítulo 1: La ciudad y las ratas. La peste bubónica en Lima y en la costa peruana, 1903-1930", en *El regreso de las epidemias: Salud y sociedad en el Perú del siglo XX*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Degregori, C. I., Blondet, C., & Lynch, N. (1986). *Conquistadores de un nuevo mundo*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Del Águila Peralta, A. (1997). "Capítulo 1: Definición de los espacios públicos", en *Callejones y mansiones: Espacios de opinión pública y redes sociales y políticas en la Lima del 900*. Fondo Editorial PUCP.

- Deler, J. P. (1975). *Lima 1940-1970: Aspectos del crecimiento de la capital peruana*. Centro de Investigaciones Geográficas.
- Driant, J.-C. (1991). *Las barriadas de Lima: Historia e interpretación*. IFEA.
- Driant, J. C., & Riofrío, G. (1987). *¿Qué vivienda han construido?* Institut Français d'Études Andines.
- Drinot, P. (2017). "Capítulo 4: Domesticando a la clase obrera", en *La seducción de la clase obrera: Trabajadores, raza y la formación del Estado peruano*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Fernández Maldonado, A. M. (2014). La marcha de las barriadas en la segunda mitad del siglo XX. En A. Panfichi & C. Aguirre (Eds.), *Lima, siglo XX: Cultura, socialización y cambio* (pp. 57-81). Fondo Editorial de la PUCP.
- Instituto Metropolitano de Planificación. (2014). *Plan Metropolitano de Desarrollo Urbano PLAM Lima y Callao 2035: Avance 2014: Memoria de análisis y diagnóstico*. Municipalidad Metropolitana de Lima.
- Kahatt, S. S. (2015). *Utopías construidas: Las unidades vecinales de Lima*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ludeña, W. (2006). Ciudad y patrones de asentamiento: Estructura urbana y tipologización para el caso de Lima. *EURE (Santiago)*, 32(95), 37-59.
- . (2009). Lima de los noventa: Neoliberalismo, arquitectura y urbanismo. En P. Vega Centeno (Ed.), *Lima: Diversidad y fragmentación de una metrópoli emergente* (pp. 47-69). Organización Latinoamericana y del Caribe de Centros Históricos, OLACCHI.

- Luna-Victoria Indacochea, L. (2022). “Una Lima para todos’: El programa de vivienda de Huaycán y la política urbana de la Izquierda Unida, 1983-1985”. *Histórica*, 46(2), pp. 73-111.
- Maldonado Félix, H., & Torre Toro, J. J. (2014). Los barrios obreros de la junta pro desocupados: Nuevas formas de plantear lo urbano en Lima en la Década del 30. *Investigaciones Sociales*, 14(24), 189-208.
- Matos Mar, J. (1977). *Las barriadas de Lima 1957*. IEP.
- . ([1984] 2004). *Desborde popular y crisis del Estado: Veinte años después*. Fondo Editorial de Congreso del Perú.
- Muñoz Cabrejo, F. (2001). “Capítulo I: La construcción de la ciudad moderna”. *Diversiones públicas en Lima: 1890-1920: La experiencia de la modernidad*. Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad del Pacífico, Centro de Investigación; Instituto de Estudios Peruanos.
- Observatorio Urbano. (s/f). *Crecimiento urbano en Lima Metropolitana*. DESCO.
- Ramón Joffré, G. (2004). “El guion de la cirugía urbana: Lima 1850-1940”. En Varios Autores, *Ensayos en ciencias sociales*, 9-33. UNMSM.
- Riofrío, G. (1978). *Se busca terreno para próxima barriada: Espacios disponibles en Lima, 1940-1978-1990*. DESCO.
- Torres, D., Perleche, D. & A. Aiquipa. (2021). *La producción del espacio urbano en Lima Metropolitana y el Callao: Entre las informalidades y la regulación (1961-2000)*. Urbes Lab.
- Zapata Velasco, A. (1996). *Sociedad y poder local: La comunidad de Villa El Salvador, 1971-1996: Testimonios y reflexiones de un actor*, Michel Azcueta. DESCO.

Conocimiento oficial y alfabetización política

FELIPE PORTOCARRERO O'PHELAN

Quiero compartir con ustedes e introducirlos a un debate que no es novedad en el campo educativo, pero que, sin embargo, no ha tenido el protagonismo que merece. Tomando en cuenta la coyuntura política reciente, se hace urgente que vuelva a ponerse bajo la luz de los reflectores. Se trata pues de las políticas culturales estatales y, de manera más puntual, sobre el conocimiento oficial y su construcción (o falta de esta) en el espacio público peruano.

Es siempre llamativa la contundencia con la que ciertos acontecimientos remueven fibras de distinto orden dentro de la conciencia del individuo. Todas ellas se encuentran, sin duda, íntimamente vinculadas entre sí. La indignación es, quizás, uno de los estados de conciencia que más estremece tales fibras y genera una exaltación en la que lo pasional y lo racional en el sujeto entran en comunicación. Al tiempo que el corazón bombea sangre caliente, los ojos se abren grandes, el cuello se tensa y la vista se enfoca, el cerebro, por su lado, logra enfriarnos, nos incita a respirar hondamente; nos conduce a observar e invita a tomar cierta distancia (aunque no siempre lo logre).

Lo ocurrido entre noviembre del 2020 y el proceso electoral del 2021 es, en todo sentido, de ese tipo puntual de acontecimientos, de los que nos generan una indignación desbordada y un permanente y tenso diálogo entre pasión y razón. Es probable que aún sea demasiado temprano para sacar conclusiones contundentes respecto a lo ocurrido durante estos meses de convulsión política, apenas siquiera podemos aproximarnos. Sin embargo, de lo que no hay cuestionamiento posible, es que se trata de sucesos que ya se han instalado en nuestra historia contemporánea, pero también en nuestra gran Historia nacional.

No obstante, lo ocurrido no debe inclinarnos a pensar que la sucesión de eventos señalada es lo único que ha motivado una respuesta tan contundente de la juventud y de los sectores populares, pues, en el Perú, la indignación es condición inherente de nuestra existencia. En ese sentido, los enfáticos reclamos por una nueva constitución, lo cual supone un gran cambio, encuentran una explicación bastante coherente y exigen ser el centro de nuestras discusiones y debates, más aún si es que queremos tener una explicación exenta de arbitrariedades o visiones unilaterales. Podríamos decir que el reconocimiento de la importancia de celebrar nuestro Bicentenario como nación debería llevarnos a explorar cuáles han sido los eventos decisivos y definitorios en la historia navegada por todos nosotros. El historiador César Pacheco, en sus *Ensayos de simpatía*, señala que podemos abordar la Historia desde dos perspectivas: una que apunta a su macroestructura (los grandes ciclos, las grandes épocas y etapas) y otra que se dirige a la microestructura, en la que nos encontramos con “secuencias constantes de verdadera y perceptible variación histórica, que son precisamente las *generaciones*” (Pacheco, 1993, pp. 12-13). Así, cada genera-

ción tiene su propio ritmo, su propio carácter y responde a los acontecimientos a su manera. La “Generación del Bicentenario” nos ha dejado ver, ya no chispazos, sino encendidas flamas de lo que la hará singular frente a las demás. Sí, se trata de la generación que ha tenido que lidiar con una educación pública precaria y una privada mediocre, con una educación superior desregulada y ansiosa de lucro, con un sistema de salud desmembrado y famélico, y con una clase dominante eficientísima en mantenerse en el poder.

Ahora bien, en lo particular, el aspecto formativo de estos eventos en su potencial educador, es lo que me interesa poner en relieve aquí. Considero que, como acontecimientos políticos y sociales, son, en todo sentido de la palabra, acontecimientos éticos. Considero, también, que, como tales, su valor educativo es inconmensurable. Dicho así, para introducirnos en lo que me interesaría explorar sobre el íntimo vínculo entre educación y política, quisiera comentar lo siguiente: en mayo del 2020, el empresario de la educación y dirigente político del partido Acción Popular, Raúl Diez Canseco (presidente y fundador de la USIL, universidad con fines de lucro) se atribuyó la autoridad de mandar un comunicado al, en aquel entonces, ministro de educación Martín Benavides, preocupado por el contenido difundido en uno de los programas de la plataforma educativa pública *Aprendo en Casa*. El programa señaló lo siguiente:

Esta situación se debe a que los grupos que tienen el poder económico y político imponen sus ideas y costumbres, es decir, su cultura, como la única válida y legítima en la sociedad. De esta manera, las manifestaciones culturales que son diferentes a las de los grupos de poder son juzgadas negativamente.

Es así que, evidenciando una clara molestia, Diez Canseco consideró que tales afirmaciones fomentaban a “dividir y enfrentar a la sociedad peruana, transmitiendo etiquetas de diferencia de clases y enfrentamiento de unos con otros”, y que “le hacen muchísimo daño al país”.

En primer lugar, lo más interesante de este altercado, son las afirmaciones expresadas en el programa, pues se trata de expresiones con un contenido claramente político en las que se hace alusión a la manera selectiva a partir de la cual se construye lo que podría llamarse nuestra *cultura oficial*, es decir, aquello que se considera como expresión “verdadera” de la cultura peruana y se instituye como tal desde el discurso de las “autoridades”. Precisamente, de esta última idea podemos también extraer un segundo concepto, a saber, el de *conocimiento oficial*, que, según el sociólogo británico Basil Bernstein, refiere “al conocimiento académico que el Estado construye y distribuye a las instituciones educativas” (Berstein y Swope, 1997, p. 11) bajo la forma de un currículo nacional. En esa misma línea, el sociólogo norteamericano Michael Apple nos recuerda lo comprometida que está la educación con las políticas culturales estatales, y que el *conocimiento oficial* “nunca es un mero agregado neutral de conocimientos”, que, más bien, “forma siempre parte de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (Apple, 1996, p. 46).

Ahora bien, retomando la réplica contenida en la carta, nos damos cuenta rápidamente cuáles son los intereses que subyacen a su preocupación, tan aparentemente legítima. Escrita desde la posición de un empresario de la educación, consi-

dera que evidenciar el carácter selectivo y silenciador de la construcción de una cultura oficial es un atentado contra la estabilidad de una sociedad que debe considerarse como igualitaria en todo sentido. En otras palabras, hablar de raza o de clase en la escuela es problemático y fomenta la diferencia y la confrontación, y que mejor es omitir ese tipo de reflexiones con el fin de evitar que se tomen posturas decididas al respecto. Al parecer, al empresario le da miedo hablar de raza y de clase, y quizás también de género y de sexualidad, porque estos temas producen etiquetas y estas últimas echan luces sobre las diferencias, y eso no debe ni puede ocurrir. En resumen, el empresario tiene miedo de aquel otro que no conoce ni reconoce, pero que claramente no desea ni conocerlo ni reconocerlo, extendiendo esa pretensión a las aspiraciones educativas del Estado.

En tal sentido, “la decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el de otros grupos salga a la luz, dice algo extremadamente importante de quién tiene poder en la sociedad” (Apple, 1996, p. 47). La carta es, pues, sumamente elocuente si tomamos en cuenta lo señalado por Apple, entendiendo la figura de poder que representa el empresario dentro del campo educativo, como empresario y como dirigente político (no olvidar que fue primer vicepresidente y ministro de Estado durante el gobierno de Alejandro Toledo). Podríamos decir, incluso, que la visión expresada es compartida por la mayor parte del grupo al que el empresario pertenece, y que precisamente ostenta, en distintos niveles, buena parte del poder económico y político. De manera que, fenómenos como el que les acabo de presentar, deberían inducirnos a cuestionar, tal y como lo hace Apple, ¿quiénes construyen el *conocimiento*

oficial?, ¿qué consideran como válido?, ¿qué incorporan y qué omiten? Y ¿quiénes se benefician? (Apple, 2002).

Estas preguntas nos deben llevar a entender lo fundamental de la relación entre política y educación, a saber, que esta última es una arena de lucha, pero también un espacio de compromiso. En ese sentido, tal comprensión de la educación nos motiva a indagar en cómo se llevan a cabo los procesos de diseño, prueba e implementación de políticas educativas, cómo se financian, quiénes entran en los espacios de diálogo, quiénes toman las decisiones; también, cómo y por qué se enseña lo que se enseña y se evalúa como se evalúa. En el mismo sentir del reclamo por una nueva constitución, una cuya construcción debe suponer un proceso participativo y directo, popular, de todas las peruanas y los peruanos; deberíamos también reclamar por la participación democrática dentro del hilado de nuestro *conocimiento oficial*, para que no ocurra lo que bien denunciaba el Amauta Mariátegui en los *7 ensayos*: “El sentimiento e interés de las cuatro quintas partes de la población no juegan casi ningún rol en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones”, de tal manera que “la educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional”, sino, más bien, uno instrumental, mercantilista y excesivamente sesgado, probablemente reproduciendo, sobre todo, la visión de personajes influyentes más por su poder económico o político, que por su conocimiento de la realidad educativa (Mariátegui, 2012 [1928], p. 124).

Al ejemplo de la racionalidad expresada en la carta, la discusión que plantea frente a lo que se debe o no enseñar en las escuelas, podríamos recordar lo ocurrido años atrás con el ministro de educación Jaime Saavedra, quien en parte fue remo-

vido de su cargo a causa de las presiones ejercidas por grupos religiosos conservadores, los cuales encontraron canales de visibilidad política a través de representantes en el congreso. Estamos hablando puntualmente del grupo Con Mis Hijos No Te Metas, en el que se maneja una agenda y discurso marcadamente definidos por una visión sesgada y violenta de género y sexualidad, y que busca introducir sus concepciones morales en el espacio educativo público. Es importante traer a colación este impasse, pues nos revela que el campo educativo y la construcción del *conocimiento oficial*, están continuamente asediados por presiones de diverso origen, que, en mayor o menor medida, desean imponer una determinada visión de la realidad y, por lo tanto, una determinada manera de pensar la educación.

Es precisamente en el espacio político en el que estos grupos entran en comunicación, se trate de intereses económicos, ideológicos o religiosos y pueden coincidir o disentir de múltiples formas, de manera que es preciso identificar cuáles son aquellos intereses y si es que pueden considerarse democráticos o no. En tal medida, como ciudadanos debemos permanecer siempre atentos a posibles ataques a los esfuerzos que genuinamente buscan construir una educación más democrática y abierta, más crítica e intercultural. Se requiere una educación que entienda el tiempo en el que se encuentra insertada, que comprenda los cambios que la obligan a mirar nuevas perspectivas, y que se concentre, sobre todo, en formar ciudadanas y ciudadanos que sean capaces de comprenderse y comprender al otro, que piensen en cooperar antes que en competir, que sean solidarios y empáticos, y que sepan cuándo es propicio hacer escuchar su voz.

Todo lo señalado debe incitar a la ciudadanía en general a involucrarse en estos procesos de manera activa y decidida, pero también debería obligarla a cumplir con una tarea fundamental: alfabetizarse políticamente y perder el miedo a discutir sobre estos asuntos en todos los espacios posibles, pues todos, si es que se discute y se dialoga, son espacios educativos, de aprendizaje continuo en los que el intercambio de ideas y argumentos se vuelven la norma, y en los que la búsqueda de consenso se hace posible como horizonte por alcanzar. El modelo económico neoliberal, núcleo duro de la constitución política que no queremos más, es el que ha propiciado que, a nivel de participación política, pero también de conciencia política per se, que la ciudadanía se vuelva prácticamente muda o políticamente correcta, y que nuestros momentos de agencia política se reduzcan a elecciones generales o municipales. Asimismo, tal modelo es el que nos ha hecho creer que la educación es un tema exclusivamente “técnico”, que debe ser resuelto por especialistas, pero nada más alejado de la verdad. Ha sitiado a la educación al ámbito privado de la decisión individual, cuando, por el contrario, debería encontrarse en el centro del debate público y político. Esa situación, tomando en cuenta los acontecimientos actuales, da señales de estar cambiando. Sin embargo, tal aparente viraje no tendrá mayor sentido si no es acompañado de aprendizaje, de información, en síntesis, de alfabetización política. No me cabe duda de que este es el momento.

Referencias

Apple, Michael. *Educar como Dios manda*. Barcelona, Paidós, 2002.

———. *Política cultural y educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1996.

Mariátegui, José Carlos. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima, Editorial Minerva, 2012 [1928].

Pacheco, César. *Ensayos de simpatía: Sobre ideas y generaciones en el Perú del siglo XX*. Lima, Universidad del Pacífico, 1993.

¿Qué narran los monumentos?

La materialidad y su papel en la construcción de la memoria

RAFAEL VEGA-CENTENO

La palabra *monumento* se deriva de las raíces “monere” (recordar) y “mens” (mente), es decir, tiene la connotación de “recordatorio” o de “memorial”. Esto se puede apreciar con claridad cuando pensamos, por ejemplo, en el monumento al Combate del 2 de Mayo o en el obelisco conmemorativo de la batalla de Ayacucho en la pampa de la Quinua. Se trata de elementos construidos con el objetivo explícito de recordarnos hechos de trascendencia (Flores, 2011; Johnson, 1995). Hay, sin embargo, otro tipo de monumentos, que no fueron construidos como tales. Se trata de edificios que “devinieron” en monumentos por diferentes circunstancias que vale la pena revisar. Pensemos, por ejemplo, en la Iglesia de San Agustín, en Lima, o en la Casona de San Marcos y tantos otros edificios ahora llamados “monumentales”. Se trata de edificios que fueron espacios o escenarios donde ocurrieron hechos considerados trascendentes que, a diferencia de los acontecimientos, que se diluyen en el tiempo y solo se mantienen en la fragilidad de la memoria humana, perduran y cumplen la función de “hacer nos recordar”. En otras palabras, nos activan la memoria. Son el ancla firme que permite fijar los recuerdos que son, por naturaleza, efímeros.

Así, la Iglesia de San Agustín nos evoca, con su fachada churrigueresca, la Lima Colonial y los primeros años de nuestra vida republicana. Nos recuerda la importancia de las primeras órdenes religiosas que se asentaron en la ciudad y de cómo se organizaba el primer trazo urbano. Su campanario (actualmente ya desaparecido) era, además, de los elementos más sobresalientes por su altura en tiempos antiguos. Así, no solo las presencias sino las ausencias son motivo de recuerdos.

De igual forma, la Casona de San Marcos puede recordarnos también esa época, cuando era claustro de la Compañía de Jesús (Augustin, 2013). Sin embargo, no faltará toda una generación que recuerde los tiempos en que allí funcionaban varias facultades la Universidad de San Marcos y quizás alguien recuerde el famoso episodio en que el entonces senador y luego presidente de los Estados Unidos, Richard Nixon, fue recibido con salivazos y tomatazos en la entrada de la Casona. Cabría preguntarnos, ¿cuántos recuerdos, para diferentes personas, se pueden activar al pasar por el frontis de la Casona?

Pensemos, de igual forma, en lo que ocurre en espacios como la Plaza Dos de Mayo, donde hay un monumento que explícitamente evoca un acontecimiento como el Combate de 1866. Pero la plaza es, además, el espacio donde se encuentran los locales de varias centrales sindicales. En ese sentido, ¿cuántos mítines se llevaron a cabo en esa plaza? ¿Cuánta gente pasa por ahí y automáticamente tiene recuerdos de lo que le pudo ocurrir en aquel lugar? O ¿cuánta gente recuerda con algo de fastidio los plantones que se pegó por que no podía desplazarse debido a los mítines?

Algo que quiero enfatizar es, en esta línea, que el monumento no tiene estas connotaciones de manera intrínseca. Un edificio se vuelve monumento por su interacción con hechos, acontecimientos, épocas o coyunturas que, en el presente, consideramos relevantes. Si no existe esa relevancia para nosotros, el edificio no se “monumentaliza” y quedará en el olvido, futuro candidato a ser demolido. Es importante mencionar, por otro lado, que este rasgo de ser “ancla de memoria”, no es un rasgo exclusivo de los edificios o monumentos, sino que es un rasgo intrínseco a los objetos en general. Cualquiera de nosotros puede reconocer cómo, diferentes tipos de objetos personales, como una lámpara, un cuadro, un reloj, una pequeña mesita de noche, un libro, un plato de comida, constituyen reservorios de memoria, y su contemplación o uso activan nuestros recuerdos de una forma instantánea. Por eso es frecuente que nos sea difícil deshacernos de ellos cuando han caducado. De más está decir, la emoción que nos puede generar encontrarnos con esos objetos después de mucho tiempo, cuando los sacamos de algún baúl o clóset, donde los perdimos de vista, luego de varios años y, al reencontrarnos con ellos, nos invaden un sinnúmero de recuerdos, alegres o dolorosos, pero trascendentes para cualquiera de nosotros.

Lo que ocurre con los monumentos o los espacios o paisajes “monumentalizados” es la misma experiencia, solo que, en vez de ser una experiencia individual, se ha convertido en una experiencia colectiva, donde compartimos recuerdos y, de esta forma, nos encontramos como comunidad (Atkinson y Cosgrove, 1998).

En el caso del monumento prehispánico, en ese sentido, este no es solo el espacio de investigación histórica y científica,

sino un componente de nuestro paisaje (rural o urbano) que nos permite conectarnos con diversos pasados (Dietler, 1998). El pasado remoto de los ocupantes originales, el pasado más reciente de la forma en que como sociedad, hemos interactuado con él y el pasado más reciente y personal aún, de nuestras experiencias en dicho monumento. Algo clave de esta experiencia es que no se requiere una aproximación académica o intelectual para que esta conexión se realice. Esta conexión, es, por el contrario, consustancial a la naturaleza humana.

Las personas necesitamos de la materialidad para recordar, para revivir, para re-experimentar y, por eso, constituimos pequeños o grandes monumentos en el entorno en el que vivimos. Algunos han sido explícitamente construidos, mientras que a la mayoría hemos sido nosotros quienes le hemos dado el estatus de monumento. Entender por qué valoramos tanto las materialidades como refugio de nuestros recuerdos es un aspecto clave en la construcción de nuestras identidades personales y grupales.

Referencias

Atkinson, David y Denis Cosgrove. (1998). Urban Rhetoric and Embodied Identities: City, Nation and Empire at the Vittorio Emanuele II Monument in Rome, 1870-1945. *Annals of the Association of American Geographers* 88(1): 28-49.

Augustin Burneo, Reinhard. (2013). *Orígenes y evolución del conjunto arquitectónico de la Casona de San Marcos*. AECID-UNMSM, Lima.

Dietler, Michael. (1998). A Tale of Three Sites: The Monumentalization of Celtic Oppida and the Politics of Collective Memory and Identity. *World Archaeology* 30(1): 72-89.

Flores Ledesma, María. (2011). Mármol y nación: Monumentos urbanos en el centenario de la independencia del Perú 1921 (1921-1924). *Tordesilla* 3:133-147.

Johnson, Nuala. (1995). Cast in Stone: Monuments, Geography, and Nationalism. *Environment and Planning D: Society and Space* 13(1): 51-65.

Educación a distancia

ALICIA CHONG GRADOS

1. Introducción

Con la llegada de la pandemia por el COVID-19, las instituciones educativas y los estudiantes se han enfrentado a la ardua tarea de llevar a la virtualidad la experiencia de aprendizaje. En la mayoría de casos, la transición a la virtualidad se ha llevado a cabo de manera improvisada, a través de plataformas de videoconferencia en las que prácticamente se han trasladado las dinámicas de la presencialidad a lo virtual. Es decir, los estudiantes mantienen el rol pasivo recepcionando la información a modo de clase magistral.

La educación a distancia lleva tiempo siendo implementada en nuestro país a través de distintos recursos como redes sociales, la radio o la televisión. Sin embargo, aún enfrentamos diversos desafíos para lograr establecer un modelo educativo a distancia que sea de calidad y de gran alcance. Lo más evidente es la brecha digital en cuanto a acceso y uso de recursos tecnológicos. El siguiente de estos retos se relaciona con la formación docente en el uso de recursos y plataformas digitales para un aprendizaje a distancia significativo. Estos desafíos no

son situaciones recientes, pero la pandemia nos ha permitido ensayar posibles soluciones para democratizar la educación en tiempos de crisis.

Desde el área de las Ciencias Sociales, se tiene como finalidad la formación de ciudadanos críticos que sean capaces de comprender los distintos procesos sociales, económicos, culturales y políticos que ocurren a nivel local y global. Nuestro contexto actual de cambios sociales, crisis climática y sanitaria nos dan la oportunidad de pensar en cómo podemos aprovechar nuestra realidad para contribuir con la comprensión del mundo en los estudiantes. Esta posibilidad corresponde con las finalidades de la educación según nuestro Currículo Nacional, pues se busca que los estudiantes desarrollen capacidades y formas de actuar que les permitan afrontar las problemáticas que acontecen en nuestra sociedad.

Este texto reflexiona sobre el impacto de la pandemia en la educación y las oportunidades educativas en relación al área de Ciencias Sociales. Se presentan las concepciones de educación a distancia, la enseñanza de las ciencias sociales y la vinculación de la ciudadanía frente al contexto actual. Esta reflexión busca brindar aportes en relación a contenidos y consideraciones en esta nueva modalidad de enseñanza, considerando también los lineamientos en materia normativa frente a la irrupción de la educación presencial por parte de la COVID-19.

2. La educación a distancia en tiempos de pandemia

Según Patiño (2020, 17), la educación a distancia se desarrolla cuando los agentes educativos se encuentran físicamente distantes y utilizan diversos medios y recursos para facilitar una interacción diferida. Cabe resaltar que la educación a distancia es una modalidad que lleva siendo implementada desde hace varias dé-

cadadas. En sus primeras versiones se utilizaba la correspondencia, luego la radio y así fueron integrando las distintas tecnologías.

En este sentido, debido a las limitaciones impuestas por los riesgos que representa la COVID-19, la educación a distancia se ha convertido en nuestra única alternativa para garantizar la continuidad de la educación en todos sus niveles. Pese a ello, nos hemos enfrentando a diversos desafíos, empezando por la resistencia al cambio de la dinámica al no contar con una valoración socialmente positiva, pues se consideraba que no podría lograr ser de calidad.

Frente al modelo convencional, es evidente que la educación a distancia requiere distintos componentes en cuanto a su planificación y ejecución. Como en todo proceso de enseñanza, primero se establecen los objetivos y logros de aprendizaje, luego se deben seleccionar las distintas metodologías que correspondan a los objetivos, así como los mecanismos de evaluación considerando los recursos tecnológicos que disponen los docentes y estudiantes, los tiempos y modalidad de las actividades (sincrónicas o asincrónicas) (Patiño, 2020,18).

El trabajo en esta modalidad demanda de la constante creatividad del docente como del ensayo y error en base a la respuesta de los estudiantes. Es por ello que se requiere de especial atención en la calidad de los recursos que se seleccionan y el momento en que serán utilizados (como motivación, desarrollo del contenido o cierre). El internet es una herramienta indispensable en nuestro día a día, pero aún así se presentan dificultades para explotar su potencial educativo. Es importante tener en cuenta que precisamos de plataformas orientadas a la educación que sean atractivas, seguras y de fácil acceso.

Otro aspecto a considerar, que se relaciona con el proceso de planificación, es que no se pueden trabajar todos los contenidos pensados para la presencialidad en la clase a distancia. La virtualidad y el distanciamiento nos obligan a seleccionar contenido relevante, significativo y pertinente con los cambios vigentes en la sociedad. Debido a la pandemia y las nuevas situaciones que enfrentan los hogares, el componente familiar y emocional podría ser considerado en los temas y desempeños a trabajar, ya que esto les permite comprender mejor aquello que están atravesando de manera emocional.

Asimismo, un factor fundamental para garantizar la calidad educativa es la presencia de un tutor que pueda acompañar al estudiante. La educación a distancia demanda de la iniciativa y la organización de los estudiantes. El acompañamiento garantiza que se puedan atender de manera diferenciada a las distintas necesidades de los estudiantes y permitir que éstos se desenvuelven de manera óptima en la interacción con los materiales educativos (Patiño, 2020, 18).

Las situaciones expuestas ponen el foco en un factor muy importante: el rol del docente. Este agente es quien diseña, adapta, guía, retroalimenta, acompaña y realiza demás labores que apoyen el proceso de aprendizaje. Los retos superados en el proceso de adaptación a la virtualidad evidencian la necesidad de considerar como prioridad el desarrollo de habilidades digitales para fines pedagógicos en la formación docente en todos los niveles.

En definitiva, el proceso de aprender en el camino toma tiempo y es importante estar preparados ante un posible retorno a la virtualidad. Por ende, las Unidades de Gestión Educativa

Local (UGEL) han desarrollado capacitaciones periódicas en el uso de herramientas tecnológicas tanto para docentes como para especialistas, acompañantes y directivos de instituciones educativas públicas. De igual manera, las distintas instituciones adoptaron mecanismos para complementar la formación tecnológica de los docentes. Pese a las dificultades, la colaboración entre las distintas entidades a nivel nacional, local y desde la propia ciudadanía, nos presentan iniciativas que han logrado contribuir con la mitigación del impacto de la pandemia en el ámbito educativo.

3. Programas y alcances ante la pandemia

El 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara a la COVID-19 como una pandemia, debido a la rapidez de su propagación y extensión en diversos países. Ese mismo día, el Decreto Supremo N.º 008-2020-SA (Diario Oficial El Peruano, 2020) declara en Emergencia Sanitaria a nivel nacional por un periodo de 90 días, el cual será prorrogado consecutivas veces hasta la actualidad suspendiendo de manera obligatoria actividades de carácter presencial, incluyendo la educativa.

En la Resolución Viceministerial N.º 093-2020 (Ministerio de Educación, 2020), se recomienda adecuar lo previamente planificado a fin proponer experiencias de aprendizaje enfocadas en el contexto coyuntural con principal énfasis en las competencias de desarrollo personal y ciudadanía. Asimismo, parte de este documento también señala las consideraciones que se deben tener en cuenta para orientar el proceso educativo a distancia. Se expresa que el enfoque por competencias debe mantenerse aún en la modalidad no presencial, por lo que se otorga principal énfasis a la evaluación formativa.

Según el CNEB (Ministerio de Educación, 2016), los desempeños son descripciones de las acciones que puedan realizar los estudiantes y que demuestran el logro de los objetivos de lo observable. Entonces, esta evaluación formativa se centra en este conjunto de acciones que orienten el logro de la competencia (Ministerio de Educación, 2020). De esta manera, la no presencialidad enfrenta un reto al poder registrar acciones que evidencien el aprendizaje, puesto que éstas deben también ser adaptadas al contexto virtual. Es por ello que se debe trabajar de manera transversal con la competencia N.º 28: *Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC*, de manera que la experiencia de la virtualidad les permita desarrollar habilidades útiles en todas las áreas académicas.

En cuanto a los dispositivos tecnológicos a los que tienen acceso los hogares, el 36,9 % de hogares tiene acceso a una computadora, el 78 % a celulares, 92 % a televisión y 81,1 % a radio (Osiptel, 2019). Una vez más, se evidencia un acceso desigual a las tecnologías, lo cual podría verse reflejado en la calidad y respuesta de la educación a distancia. Por ejemplo, el programa *Aprendo en Casa* llegó a tener un alcance del 97,6 % durante el 2020 (Ministerio de Educación, 2020). Sin embargo, pese al gran alcance, su efecto es unidireccional (Patiño, 2020, 21). Es decir, los medios por los que se transmite el programa permiten el acceso al contenido, pero se requería de un esfuerzo adicional para lograr la interacción y la retroalimentación de modo que sea significativo para los estudiantes.

En contraparte, el último reporte de Semáforo Escuela Remoto (Ministerio de Educación, 2020), muestra que el principal motivo de insatisfacción con los contenidos de *Aprendo en Casa* es la disociación entre los contenidos y el contexto de los estudiantes.

Este dato no es de extrañar teniendo en cuenta que la estrategia solo ha sido traducida a diez de las cuarenta y ocho lenguas originarias que posee nuestro país (Gómez Vega, 2020). Esta situación refleja uno de los grandes retos que se deben considerar al elaborar propuestas educativas para medios masivos, ya que es de conocimiento público la condición pluricultural de nuestro país.

No obstante, pese a las dificultades en cuanto a la diversidad y adaptación de contenidos, es preciso reconocer iniciativas civiles que buscan acercarse a estudiantes que presentan dificultades y limitaciones para acceder y hacer uso a los contenidos impartidos por los grandes medios. A nivel regional, destacan iniciativas que complementan la propuesta de Aprendo en Casa.

En la región de Loreto fueron reconocidas las estrategias “Al son del Manguaré” y “Maestro Itinerante” (Andina, 2021). como iniciativas que buscan descentralizar la educación y reducir las desigualdades en cuanto al acceso y continuidad educativa. En el primer caso, el programa se desarrolla a partir de la adaptación de los contenidos de Aprendo en Casa a través de programas radiales y en lenguas originarias.

De igual manera, desde lo normativo, a través de la Resolución Ministerial N.º 430-2020-MINEDU (Ministerio de Educación, 2020) , se logró la prestación excepcional del servicio educativo en modalidad semipresencial de instituciones educativas ubicadas en el ámbito rural, en el marco del estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria para la prevención y control de la COVID-19. Así se logró que los estudiantes de algunas escuelas pudieran acceder al servicio educativo, ya que en muchos casos no contaban con recursos o medios que les permitieran llevar una educación a distancia.

En definitiva, debemos reconocer los esfuerzos implementados a nivel nacional y local para garantizar la continuidad del servicio educativo. Desde las Ciencias Sociales escolares, esta experiencia nos podría servir como contenido para abordar la atención en la diversidad cultural y la importancia del Estado como agente encargado de velar por el desarrollo de los ciudadanos. De igual manera, se reconoce la importancia de la acción civil como agentes activos que pueden generar cambios en la sociedad.

4. Desafíos y oportunidades ante la educación a distancia

Teniendo en cuenta la naturaleza progresiva del aprendizaje, una discontinuidad en la escolaridad, como hemos visto en la irrupción de la presencialidad durante la pandemia, puede generar pérdida en los aprendizajes previamente adquiridos. Si bien aún falta recolectar evidencia, esta pérdida es una realidad sobre todo en estudiantes de primaria, ya que presentan mayor dificultad en la autonomía de su aprendizaje (Donnelly y Patrinos, 2021) y en estudiantes de contextos sociales desfavorecidos (Reimers, 2020). Por tal motivo, deben considerarse distintas variables demográficas al momento de recopilar información sobre el impacto de la pandemia y la educación a distancia en la continuidad escolar.

Así pues, las escuelas que permanecieron por más tiempo cerradas se encuentran en países donde los estudiantes presentan niveles más bajos de rendimiento académico (Reimers, 2020). Esto nos anticipa a futuros desafíos en cuanto al nivel de logros en educación y el desarrollo del capital humano de las naciones. El cierre prolongado de las escuelas tiene consecuencias negativas en los estudiantes a nivel académico y socioemocional, ya que puede impactar en los proyectos de vida de los estudiantes al lle-

var al aumento de la deserción escolar y profundizar la inequidad y la segregación (Ministerio de Educación, 2020, 8).

Para el caso peruano, debemos considerar aspectos interseccionales. Según las cifras del MINEDU (Ministerio de Educación, 2018), menos del 40% de los locales de educación básica cuentan con acceso a agua, desagüe y electricidad. Esta realidad dificulta el retorno a las aulas en un contexto de crisis sanitaria, puesto que las condiciones de la escuela no garantizan un adecuado control de los protocolos o, por el contrario, se quiere de una inversión para poder abastecer de servicios básicos a todos los locales educativos.

En cuanto al acceso a internet, a nivel de locales públicos, en primaria es de 38 % y en secundaria de 71 %. Esto refleja cierta desigualdad en la oportunidad que tuvieron los estudiantes de desarrollar habilidades digitales previo a la pandemia. En muchos casos, el espacio escolar es el primer lugar donde se aprende lo básico de ofimática, el uso de Internet, realizar búsquedas, ediciones y demás tareas. Quienes no tuvieron la oportunidad de adquirir habilidades digitales en la escuela, posiblemente enfrenten mayores desafíos para desenvolverse en el contexto de educación virtual.

Por otra parte, en cuanto al retorno a clases, debemos tener en cuenta que la pérdida de aprendizaje no es igual en todos los estudiantes (Donelly y Patrinos, 2021). Como resultado, el retorno presentará aulas heterogéneas con distintos niveles de logros y diversos conocimientos adquiridos. Frente a esta situación, los criterios para identificar logros de aprendizaje deberán ser flexibles en tiempo y contenido, ya que se debe contemplar la recuperación, adaptación y refuerzo de los aprendizajes

para compensar el rezago escolar (Pablo, 2020, 2-9; Ministerio de Educación, 2021, 30). Es por ello que el proceso de promoción considera el desarrollo de un portafolio educativo a fin de lograr evidenciar y nivelar los aprendizajes adquiridos durante el primer año de virtualidad.

Así pues, una medida necesaria en el inicio escolar del presente año fue la evaluación diagnóstica (Ministerio de Educación, 2020). A partir de esta evaluación, se busca identificar el nivel de logro alcanzado en relación a los objetivos planteados durante el 2020 y las demandas de recursos y esfuerzos que requieren los estudiantes para lograr de manera progresiva los objetivos curriculares. También permite a los estudiantes conocer su situación y regular sus propios aprendizajes (Pablo, 2020, 3).

A diferencia de otros años, esta evaluación permite reflejar los alcances obtenidos durante el período anterior, lo cual resulta relevante para el docente, pues deberá adaptar contenidos y estrategias. Por su parte, el estudiante podrá identificar qué competencias hace falta reforzar y cómo ha sido su desempeño en la modalidad a distancia. Dicha situación es una oportunidad para reflexionar sobre la propia praxis del docente, evaluar los alcances de los recursos y estrategias utilizados en clase, así como para afrontar el reto de adaptar contenidos según los resultados obtenidos tanto a nivel individual como grupal.

Esta “promoción guiada”, en la cual el docente acompaña y re-orienta el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es una buena oportunidad para reconocer la importancia de la evaluación formativa como un mecanismo para reducir la desigualdad en cuanto a las oportunidades que tienen los estudiantes para alcanzar el nivel de logro esperado (Pablo, 2020,

3). Es decir, se tiene como principal finalidad el brindar soporte y apoyo a los estudiantes en el desarrollo de las competencias, no sólo señalando los logros y dificultades o aspectos por corregir, sino brindando soporte y seguimiento según las expectativas curriculares, las cuales también deben ser comunicadas al estudiante.

Entre lo positivo, podemos decir que este proceso de cambio y adaptación ha motivado a distintas comunidades de formadores, docentes y estudiantes a intercambiar saberes y experiencias. Esta oportunidad permite recolectar información sobre las innovaciones en estrategias de educación digital y demás factores que intervienen en el proceso (Reimers, 2020). También, nos permite reflexionar sobre los espacios abiertos, en muchos casos no formales, de aprendizaje y colaboración entre educadores.

5. Las ciencias sociales en la educación a distancia

En cuanto al desarrollo del área Ciencias Sociales desde la virtualidad, debemos precisar las finalidades propuestas en el currículo:

(...) se pretende que los estudiantes se formen como ciudadanos conscientes de la sociedad donde viven y de su rol como sujetos históricos a fin de que asuman compromisos y se constituyan en agentes de cambio de la realidad social a través de la gestión de los recursos ambientales y económicos.

Asimismo, el área promueve que los estudiantes se identifiquen con su país; es decir, busca que tomen conciencia de que forman parte de una colectividad que, siendo diversa, comparten una misma historia y participan en la construcción de un futuro común (Ministerio de Educación, 2016, 43).

Debemos tener en cuenta que en el área de ciencias sociales se busca trabajar las tres áreas de manera integrada. Es decir, desarrollar temáticas que nos permitan comprender las distintas dinámicas de la vida social de manera integral. Es probable que la actual pandemia nos sirva como contenido relevante para ser abordado desde el área de las Ciencias Sociales, ya que se espera que los estudiantes sean capaces de comprender distintos fenómenos y procesos que ocurren en nuestra sociedad y en las distintas escalas: a nivel local, regional y global.

En primer lugar, la pandemia claramente ha tenido efectos diversos; sin embargo, a nivel geográfico, podemos problematizar los distintos efectos que ha tenido en las regiones del mundo. Por ejemplo, la región del sur global es una de las más afectadas, lo cual se traduce en una mayor desigualdad entre naciones a futuro (Reimers, 2020). Esta información podría derivar en una serie de interrogantes que permitan a los estudiantes reflexionar e indagar sobre las problemáticas que enfrentan los países localizados en esta área y, de esta manera, comprender problemáticas regionales que se vinculan con nuestra realidad. Por otro lado, considerándolo desde el ámbito local, por ejemplo, podemos abordar el tema del desempleo y la informalidad, cómo ello impacta en las decisiones económicas del Poder Ejecutivo, cómo afecta en la tributación, la relación que hay entre desempleo y escolaridad, entre otras problemáticas. De la misma manera, se puede trabajar interdisciplinariamente, por ejemplo, desde la geografía y la economía, identificar y explicar los efectos económicos en las distintas regiones de nuestro país. También, desde la historia se pueden problematizar situaciones vinculadas a pandemias pasadas que llegaron a nuestro país, los factores que contribuyeron con la propagación de virus y la relación existente con las dinámicas derivadas del proceso de globalización.

El área de Ciencias Sociales es una oportunidad para comprender lo que acontece en nuestro mundo y motivarnos a mantenernos informados, a formar parte de un diálogo crítico y a analizar las situaciones desde distintas esferas. De hecho, la Resolución Viceministerial N° 093-2020 (Ministerio de Educación, 2020, 8), expresa explícitamente que el contexto actual presenta múltiples oportunidades para ser abordado y, a su vez, permite desarrollar diversas competencias. Por tal motivo, propone elaborar situaciones significativas vinculadas al cuidado de la salud, el medio ambiente, situaciones vinculadas a la convivencia, la ciudadanía, el bien común, el bienestar emocional y el uso del tiempo libre.

En cuanto a los ejes priorizados a tratar durante la escolaridad en el contexto de encierro (Ministerio de Educación, 2020), se establece el cuidado de la salud y desarrollo de la resiliencia, la convivencia y el uso de los recursos en el entorno del hogar y la comunidad, el ejercicio ciudadano para la reducción de riesgos, el manejo de conflictos, creatividad, cultura y recreación en la vida cotidiana y el bienestar emocional.

Estos ejes son propuestos para un trabajo transversal en todas las áreas y corresponden con lo que se busca mediante el trabajo por competencias: brindar aprendizajes que permitan a los estudiantes desenvolverse ante distintas situaciones siendo ciudadanos críticos. Como resultado, estos ejes contribuyen con una mejor comprensión de los cambios que está sufriendo el acompañamiento colectivo desde el ámbito escolar en medio de un escenario cambiante como es la pandemia.

Finalmente, se debe considerar las oportunidades que brindan las clases virtuales en poder utilizar diversidad de herramientas para el desarrollo de las ciencias sociales escolares. Incluso un

tema tan cotidiano como el uso que le damos al Internet puede ser problematizado. Por ejemplo, reflexionar sobre cómo utilizamos las redes sociales o explicar cambios y permanencias en torno a las redes sociales, sus formas y finalidades, con qué cambios económicos y culturales se vincula. De igual manera, reconocer y explorar los espacios virtuales que permitan a los estudiantes potenciar habilidades en torno al manejo de herramientas y fuentes de información.

6. Reflexiones finales

En conclusión, la pandemia nos ha puesto a prueba en cuanto al manejo de recursos digitales con fines educativos, pero también representa una oportunidad para pensar soluciones en un corto plazo que garanticen la continuidad educativa. Este reto es pertinente en un mundo de cambios donde cada vez más la tecnología va cobrando importancia y el acceso a la información tiene infinitas posibilidades. Las dinámicas educativas deben replantearse sin dejar de lado el factor humano, ya que nos enfrentamos al gran reto de utilizar el Internet y las tecnologías a favor de la persona, teniendo siempre presente el acompañamiento del docente, el trabajo creativo y la colaboración entre pares.

Abordar el contexto actual desde las ciencias sociales escolares permite a los estudiantes reconocerse como agentes que forman parte de un proceso de cambios que repercuten en cómo viven su día a día y, a su vez, impacta en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, agudizando problemáticas persistentes y generando nuevos desafíos. Esto es una oportunidad para atender a problemáticas sociales relevantes y proyectar un futuro colectivo.

Referencias

- Andina. (2021). "Ministro de Educación destaca estrategias pedagógicas de gobiernos regionales". <https://andina.pe/agencia/noticia-ministro-educacion-destaca-estrategias-pedagogicas-gobiernos-regionales-847135.aspx>
- Diario oficial El Peruano. (2020). Decreto Supremo N.º 008-2020-SA. *Decreto Supremo que declara en Emergencia Sanitaria a nivel nacional por el plazo de (90) días calendario y dicta medidas de prevención y control de COVID-19*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-en-emergencia-sanitaria-a-nivel-decreto-supremo-n-008-2020-sa-1863981-2/>
- Donnelly, Robin & Harry Anthony Patrinos. (2021). "Learning Loss During COVID-19: An Early Systematic Review". <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Gómez Vega, Renzo. (2020). "Aprendo en casa: Más de un millón de niños peruanos no reciben clases en su lengua materna". *Salud con Lupa*. <https://saludconlupa.com/entrevistas/aprendo-en-casa-mas-de-un-millon-de-ninos-peruanos-no-reciben-clases-en-su-lengua-materna/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- . (2018). *Perú: ¿Cómo vamos en educación?* Primera edición. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.112799/6104/Perú%20cómo%20vamos%20en%20educación%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- . (2020). *Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19*. Resolución Viceministerial N.º 093-2020-MINEDU. Lima, https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf.
- . (2020). *Disposiciones para la prestación excepcional del servicio educativo semipresencial en las instituciones educativas públicas de Educación Básica de los niveles de Educación Primaria y Secundaria y de Educación Básica Alternativa ubicadas en el ámbito rural*. Resolución Ministerial N.º 430-2020-MINEDU. Lima, <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1399905/RM%20430-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- . (2020). *Semáforo Escuela Remoto. Acceso a contenidos de Aprendo en Casa (nacional)*. <https://www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela/semaforo-escuela-remoto.php>
- . (2021). *Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19*. Resolución Ministerial N.º 121-2020-MINEDU. Lima, <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1722273/RM%20N%20121-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- . (2021). *Semáforo Escuela Remoto. Motivo de insatisfacción con los contenidos de Aprendo en Casa (nacional)*. <https://www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela/semaforo-escuela-remoto.php>

Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones. (2019). *Los servicios de telecomunicaciones en los hogares*

peruanos. *Encuesta Residencial de Servicios de Telecomunicaciones* (Erestel). <https://repositorio.osiptel.gob.pe/xmlui/handle/20.500.12630/736>

Pablo, Flor. (2020). "Respuestas políticas y pedagógicas a los desafíos actuales. Retos a la educación en tiempo de pandemia". *Revista de Educación y Cultura*. 2-9. <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100-1.pdf>

Patiño, Alberto. (2020). "Respuestas políticas y pedagógicas a los desafíos actuales. Por una educación a distancia de calidad". *Revista de Educación y Cultura*. <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100-1.pdf>

Reimers, Fernando. (2020). "Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor". http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf

Tapia, Jessica. (2020). "A propósito de las *Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19*". *Aportes para el Diálogo y la Acción*, N.º 13. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Jessica-Tapia-evaluación-de-compentencias.pdf>

Reseña

Lossio, Jorge. *Pandemias y salud pública: Historias de cuarentenas y vacunaciones*. 1.ª ed. digital, Lima, Ministerio de Cultura, Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia del Perú, 2021. Bicentenario Perú 2024, <https://bicentenario.gob.pe/biblioteca/detalle-libro/pandemias-y-salud-publica-historia-de-cuarentenas-y-vacunaciones>

El libro *Pandemias y salud pública: Historias de cuarentenas y vacunaciones*, de Jorge Lossio, es la primera publicación de la colección editorial Nudos de la República del Proyecto Especial Bicentenario del Ministerio de Cultura. Esta colección de ensayos presenta reflexiones sobre distintos problemas históricos y los desafíos correspondientes que atraviesa nuestro país. Así, con estos trabajos se busca acortar la gran distancia existente entre lo escrito por los académicos y las inquietudes del gran público. Para ello, se utilizó un lenguaje accesible, pero que no deje de lado el análisis riguroso y crítico. A esto hay que sumarle el esfuerzo de la divulgación y la descarga de libre acceso en la web 2.0.

Esta publicación reafirma una frase comúnmente usada entre los historiadores: “toda historia es contemporánea”. Esta expresión condensa la idea de que la construcción del pasado es una necesidad que parte del presente. En ese sentido, en tiempos de pandemia, la ciencia y la salud pública han cobrado gran relevancia en la conciencia ciudadana por el deseo de resolver problemas y responder interrogantes que se generaron como efectos de la pandemia de la COVID-19. Por ello, hay una gran expectativa sobre lo que pueden aportar y se desea saber cómo, a lo largo de la historia, las sociedades reaccionaron ante experiencias similares de crisis sanitarias. Justamente, el trabajo de Lossio apunta a resolver esta necesidad de conocer el pasado de un asunto lamentablemente cotidiano, como fue la pandemia que afectó a la sociedad en su totalidad.

Jorge Lossio es uno de los principales investigadores que viene cultivando la historia de la ciencia y la salud pública en los últimos años en nuestro medio académico. Él sigue la senda marcada por el reconocido historiador Marcos Cueto en cuanto a la historia social de la ciencia y la difunde entre los estudiantes de Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el público en general. De esta manera, el texto reseñado es el fruto y el balance de los trabajos previos sobre estos asuntos en los últimos años. El libro realiza un recuento por las pandemias y epidemias ocasionadas por enfermedades como la peste bubónica, la viruela, la fiebre amarilla, el cólera, la influenza, la malaria, la polio, el sida, etc. Estas generaron distintos estragos físicos que fueron letales para la población, además de acarrear problemas en ámbitos como la economía y el plano simbólico de la cultura a partir de las representaciones negativas hacia ciertos grupos. De esta manera, el autor afirma que las epidemias y las pandemias fueron agentes de cambio en la historia.

Si bien es cierto que estos fenómenos son de carácter biológico y natural, para Lossio la salud pública no puede verse solamente desde la medicina y las ciencias de la salud, ya que se deben incorporar y atender elementos culturales y sociales; por ejemplo, el autor rescata la influencia de la situación del empleo, la vivienda y la educación en contextos pandémicos. Asimismo, el libro también rescata los saberes y conocimientos multiculturales de herbolarios y parteras que fueron denostados y dejados de lado por la institucionalización de la salud pública.

A pesar de que aquí no se realizará un recuento por cada capítulo, sí se mostrarán algunos tópicos transversales a ellos, como son las respuestas del Estado y de la sociedad ante las pandemias. Por ejemplo, las medidas estatales tienen un papel importante que recorre todos los episodios en el libro. Hacia finales del siglo XIX, el Estado no era del todo responsable para afrontar a las pandemias y la responsabilidad recaía en órdenes religiosas y la beneficencia; no obstante, luego de las pandemias de la influenza española y la fiebre amarilla en el siglo XX, el Estado empieza a tomar mayor protagonismo. Es así como, en lo sucesivo, en el Perú se crean distintas instituciones como el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Público en 1935. No hay que olvidar que luego de la Segunda Guerra Mundial la salud es un derecho humano y allí generaron gran impacto organismos institucionales. Por lo general, las medidas estatales fueron ineficientes debido a que se realizaban de manera autoritaria y tenían institucionalizados a prejuicios de clase, raza y género.

Entre las respuestas sociales, se encuentra a la culpabilización a las víctimas junto al estigma y discriminación en los distintos episodios pandémicos. Cuando reinó la fiebre amarilla se culpó

a los chinos afincados en el país en el siglo XIX; tras el arribo del VIH/Sida al país, la población LGTB fue condenada; en la década de los noventa del siglo XX, el cólera tomó fuerza y los pobres como los vendedores ambulantes de comida fueron los chivos expiatorios. Por otro lado, el libro no deja de lado los cambios de paradigmas médico-científicos que fueron importantes en los distintos episodios de la historia republicana.

En suma, las respuestas estatales y las reacciones sociales fueron los focos de atención en el trabajo de Lossio; sin embargo, un tema que puede desarrollarse más en futuras investigaciones es el papel de la sociedad civil y las acciones de los ciudadanos. Si bien es cierto que Lossio recalcó el papel de algunas organizaciones como la de los rotarios frente al polio, sin duda hubo más episodios en las historias de las pandemias y la enfermedad en las que la sociedad organizada contribuyó y pudo aliarse a múltiples actores involucrados en asuntos de la salud. Por otro lado, la visión y los testimonios de los mismos pacientes y las víctimas de los padecimientos es algo aún no llega mostrarse en las publicaciones recientes.

Por último, gracias a esta publicación, se logra determinar patrones de comportamiento frente a momentos pandémicos en la historia peruana. Quizás, determinarlos pueda ayudar a prevenir situaciones recurrentes frente a la enfermedad que se dan en la sociedad peruana. Así, la Historia no deja de cumplir su función clásica de ser “maestra de vida” en una sociedad diversa con heterogéneas formas de vida.

Juan Antonio Lan Ninamango

Los autores

Matteo Stiglich

Doctor en Planificación Urbana por la Universidad de Columbia, magíster en Planificación Urbana por la Universidad de California, y bachiller en Historia por la PUCP. Docente en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Ingeniería y Tecnología (UTEC). Sus investigaciones abordan la historia urbana y de la planificación en Lima, la planificación y gobernanza del transporte urbano, y la economía política de la infraestructura urbana.

Felipe Portocarrero O'Phelan

Magíster en Estudios de Políticas en Educación por University College London, y filósofo por la PUCP. Especialista en políticas educativas y estudios teóricos y críticos en educación, con publicaciones relacionadas a la actualidad de la educación superior y la construcción de las identidades docentes en contextos de escuela pública.

Rafael Vega-Centeno

Arqueólogo. Profesor principal de la PUCP. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la organización espacial de asentamientos y su posicionamiento territorial como reflejo de dinámicas sociopolíticas. Conduce una investigación en el Complejo Arqueológico Maranga, Lima, orientada a esclarecer el proceso de crecimiento y dinámica interna del centro urbano de Maranga durante el Período Intermedio Temprano.

Alicia Chong Grados

Bachiller en Educación Secundaria por la PUCP en el área de Ciencias Sociales. Ha tenido experiencia como educadora en el Instituto Cultural Peruano Norteamericano, siendo auxiliar docente de inglés. Asimismo, fue docente de Ciencias Sociales en el Colegio Niño Jesús del Rímac y en el Colegio André Malraux. Ha participado como expositora en el V Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales con la ponencia “Ciudadanía en tiempos de COVID-19”.

Juan Antonio Lan Ninamango

Historiador por la PUCP, con maestría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador (Flacso-Ecuador). Es analista de gestión académica en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y predocente en la PUCP. Su más reciente libro es *Sida y temor: Prensa escrita y discurso médico en Lima ante una epidemia*, en la colección Zumbayllu del Fondo Editorial PUCP, 2021.



ISSN 0254-8194



9 770254 819000