



Instituto de Pedagogía Popular

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS, VIDA Y BUEN VIVIR

Sigfredo Chiroque Chunga





Instituto de Pedagogía Popular

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS, VIDA Y BUEN VIVIR

Sigfredo Chiroque Chunga

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS, VIDA Y BUEN VIVIR

Sigfredo Chiroque Chunga

Derechos de edición

© IPP - Instituto de Pedagogía Popular

Jirón Coraceros 260, Pueblo Libre, Lima 21, Perú

Diseño y Diagramación

Impresión Arte Perú S.A.C.

Se terminó de imprimir en abril de 2024, en los talleres de:

Impresión Arte Perú S.A.C. Jr. General Orbegoso 249 - Breña

T: +51 999698361 - 998738077. E-mail: contacto@impresionarteperu.com

Primera edición: Abril 2024

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal n° 2024-02436

ISBN: 978-612-4226-16-8

Sigfredo Chiroque Chunga

Pedagogías críticas, Vida y Buen Vivir

Lima, abril 2024

Educación y vida / Aprendizajes / Saberes / Educación biocéntrica / Componentes del sistema educativo en disputa / Derecho a la educación / Pedagogía / Pedagogías críticas / Innovaciones e investigación / Descolonialidad del saber e interculturalidad / Propuestas sobre derecho a la educación en nueva Constitución

Índice

Prólogo	5
Presentación	7
I PARTE	
Vida, aprendizajes y educación	15
1) El nexo entre existencia y Vida	22
2) Relación entre Vida humana y la Naturaleza	26
3) La especificidad de la Vida humana	29
4) Los aprendizajes (de saberes) connaturales a la vida humana	34
5) Educación: aprendizajes y enseñanza culturales de saberes	39
6) Del antropocentrismo al biocentrismo: la educación biocéntrica como derecho	54
7) El sistema educativo: los componentes en disputa	65
8) Perú: disputa y límites de las potencialidades de un sistema	73
II PARTE	
Pedagogías críticas para el Buen Vivir	105
9) La Pedagogía como enfoque teorizante de la educación: modelos.	109
10) La educación popular	116
11) Las pedagogías críticas	127
Desde el humanismo originario	
Desde los avances en criticidad	
Desde el marxismo	
Desde el cristianismo liberador	
12) Pensamiento crítico o conciencia crítica	149
13) Innovaciones funcionales y estratégicas	156
14) Algunos procesos para el desarrollo de la criticidad	169
Previsiones generales	
Renovando el currículo	
Criterios metodológicos	
Investigación para la descolonialidad del saber e interculturalidad	
15) Lineamientos de cambios constitucionales desde las pedagogías críticas	191
Referencias	199

Prólogo

Alejandro Cussianovich Villarán
Marzo 2024

Estamos ante una importante *propuesta*, como la califica el autor, es decir alejados de todo impositivo ideológico. Pues referirse a educación es indefectiblemente una permanente como audaz apertura, pues se trata de la vida humana vivible, de ir floreciendo en cuanto humanos, individualidades siempre sociales y contextualizadas, sujetos a devenir tales - como individuos y colectivo- en la medida en que van haciéndose actores.

El libro que nos entrega el profesor Sigfredo Chiroque, constituye un actualizado como significativo aporte para asegurar una esperanzadora *metamorfosis* de lo que en la historia del país conocimos como educación popular, educación obrera, educación liberadora, educación transformadora, educación comunitaria, etc, etc. En el contexto socio político y ético cultural hegemónico y globalizado hoy, el autor desde lo que enuncia el título de su libro, *Pedagogías Críticas, Vida y Buen Vivir*, nos convoca al horizonte bio-epistémico otro de importantes implicancias para el pensar pedagógico y la praxis social de efecto educativo-formativo.

El pensar crítico es condición necesaria para que la especie *homo sapiens* florezca como destinada a cuidar, cultivar, criar la vida, toda vida. Y el pensar crítico es etimológicamente un pensar contemplativo, un ponerse conscientemente en actitud abierta a los inéditos posibles, una disponibilidad a desaprender, un valorar la razón intuitiva y un atreverse a sacudirse de todo dogmatismo.

El libro que me honra prologar, articula sus consistentes aportes en dos puntos centrales. Vale decir, en *Vida, Aprendizajes y Educación, y Pedagogías Críticas para el Buen Vivir*. El autor exhibe un amplio conocimiento de fuentes y reflexiones de pensadores latinoamericanos y *de fuera* como él los llama. Ello sustenta su válida preocupación por lo que conocemos como una crítica descolonizadora y una vigilante atención a nuevas expresiones de neocolonialidades en curso.

Retomar desde lo pedagógico y educacional como cuestión central la *Vida*, constituye un desafío mayor, pues deviene en un punto de encuentro y de síntesis para la renovación de un proyecto histórico radicalmente ético, político, utópico e *intertranscultural*, vale decir, bioecohumanista.

Merece destacarse las reflexiones consignadas sobre *existencia y vida*; sobre naturaleza y cultura, sobre ciencia y utopía que el autor afirma como necesarias para establecer una relación más fecunda, como innovadora, entre educación y pedagogía, entre aprendizajes connaturales y porqué se hace necesario reconocer que no basta el paradigma antropocéntrico, sino que se impone el paradigma *biocéntrico* que lo incluye y que se inscribe en la complejidad y pluriversidad del sistema vida.

En la segunda parte del libro, el autor sintetiza cómo el pensamiento crítico, componente de toda epistemología que se quiera vivencial, debe hacerlo respecto a sí mismo y a enfoques, categorías y elaboraciones como narrativas que -institucionalizadas en su tiempo y contexto- fueron no solo críticas y alterativas, sino contribuyeron a reales avances prácticos y conceptuales en camino a la justicia social, a la descolonialidad y al bienestar individual y colectivo. En el campo educativo pedagógico, en concreto, el mundo de la escuela, del aprendizaje y enseñanza programados, de su funcionalidad al proyecto civilizatorio dominante así como a la justificación teórica pedagógica, llevan al autor a ofrecer un actualizado análisis y proyección de los derroteros que sigue o enfrenta actualmente la educación nacional en el contexto regional o internacional.

Mérito de este nuevo libro es el recentrar la vida y acción en la búsqueda ininterrumpida por que la pedagogía y educación críticas sean un factor del florecer en humanidad; por que los esfuerzos por decolonizar el pensar y actuar no devengan en formas de neocolonialidad; por que la educación intertranscultural crítica encuentre en el Buen Vivir inspiración y sabiduría.

Gracias, profesor Sigfredo por este oportuno como significativo y preciado regalo que, en el contexto nacional actual, será una fuente de energía y reafirmación de la esperanza para educadores, docentes, promotores trabajadores sociales, organizaciones comunitarias y cuantos no se dejen vencer por pesimismo alguno.

Presentación

Podemos afirmar que actualmente nos encontramos en una crisis de la **Vida**. Las consecuencias del cambio climático, el crecimiento de la desigualdad, las limitaciones de agua en algunos lugares del mundo, las pandemias que se presentan, las guerras usando inteligencia artificial, la inseguridad ciudadana, las reales posibilidades de existencia humana con la Revolución Industrial 4.0 y su potencialidad para generar desempleo, las radicalizaciones políticas, los nuevos ejes del poder económico, la nueva colonialidad del saber, el capitalismo digital... Todo ello amenaza el **sistema-vida** de la Naturaleza en general y de la Humanidad en particular, como conjunto social.

Paralelamente, en todos los países y desde diversos ángulos, hay consenso en constatar la crisis de la educación. En el caso de Estados Unidos, John Taylor Gatto (2003), en un voluminoso estudio, así lo demuestra. La situación peruana se constata al revisar los proyectos educativos nacionales del 2021 y al 2036 (PEN 2021 y PEN 2036), elaborados por el Consejo Educativo Nacional 2007 y 2021. Las debilidades de calidad-pertinencia y equidad educativas se afrontan sin necesidad de alterar el sistema hegemónico.

Desde mi punto de vista, tanto la crisis de la Vida como la de la educación caminan juntas y afectan a los individuos y a los grupos. Una política neoliberal y una correspondiente educación, un anarco-desarrollo exige también una “anarco-educación”. Hay mutuo condicionamiento entre ambas partes. Romper este círculo vicioso supone —en nuestro caso— precisar mejor el enfoque acerca de la Vida y de la educación, como prácticas individuales y colectivas. Esto último significa dar socialmente a la educación un enfoque de transformación e ir más allá de reformas modernizantes avanzando hacia una descolonización de la educación y de la pedagogía. Hay que replantear la teoría de la educación, es decir, modificar su pedagogía. Por ejemplo, su enfoque antropocéntrico debería ser ampliado a uno biocéntrico, el nexo entre ciencia y utopía debería ser reformulado, su orientación ética, crítica y liberadora tendría que aportar a la descolonialidad del saber, y su enfoque individualista ser superado por uno social. Su finalidad debería ser la propia Vida individual y colectiva. La docencia no solamente debe ser vista con criterio instrumental, sino como fin y como medio. Por ello, en el presente texto —cuando la misma existencia y la Vida se ponen en juego— postulamos una pedagogía que aporte críticamente en la superación de la crisis de la educación y de la misma Vida de los humanos y de la Naturaleza.

Un cambio en la sociedad y en la educación está pendiente y se ha hecho más explícito desde la década de los sesenta. Las movilizaciones populares llevadas a cabo por líderes de la época, como Hugo Blanco y Luis de la Puente Uceda (de la izquierda), de Haya de la Torre y de Fernando Belaunde Terry (del centro y derecha) eran indicadores de una crisis del poder oligárquico y la necesidad de modernización del sistema. Dice Julio Cotler:

En estas condiciones, mientras las organizaciones políticas dirigidas por los sectores medios veían frustrados sus propósitos, en el ejército surgía un grupo de “jóvenes turcos” dispuestos a sustituir las inoperantes organizaciones políticas y ampliarle al Estado su autonomía de manera significativa, de modo de otorgarle a la Fuerza Armada un papel hegemónico en la construcción de bases nuevas y duraderas de cohesión y dominación social. (1978, p. 339)

Este Gobierno militar se caracterizó por sus objetivos reformistas, que tendían a la modernización capitalista-dependiente de la sociedad peruana. Si bien esta caracterización es correcta en los hechos, pese a las protestas de los generales y de la retórica inflamada de sus propagandistas, no informaba acerca de la peculiaridad del modelo peruano que los militares implementaron, puesto que la modernización o el reformismo pueden adoptar diversas modalidades sujetas a las singulares características de cada formación social.

Dentro de este marco, en los últimos 50 años, el Perú ha tenido dos procesos de modernización de la educación:

- a) En 1972, se desarrolló —por cerca de un quinquenio— una reforma educativa progresista, como parte del surgimiento de un estado de bienestar, durante el Gobierno de Juan Velasco Alvarado. Podríamos decir que esta reforma fue un intento de modernización político-social amplia y en tiempo reducido. Desde 1975 hasta fines de los ochenta, lo que existió fue un período de contrarreforma.
- b) En la década de los noventa, durante el Gobierno de Fujimori, se inicia otra modernización educativa de corte neoliberal de manera paulatina y sin una propuesta global explícita. Esta modernización se plasma en dos momentos:
 - cambios durante la década del 90 que sientan las bases para la privatización educativa y el control del sindicato magisterial,
 - cambios ya en el siglo XXI, con la promulgación de una nueva ley general de educación que moderniza el sistema sin modificar sus raíces.

La modernización en las dos primeras décadas del siglo XXI se ha llevado a cabo con criterio liberal. La educación de nuestros pueblos se acomodó alrededor de las siguientes categorías: democracia, derechos humanos y ciudadanía. Desde un enfoque progresista, prosperaron la educación popular, las pedagogías críticas y otras formas de pedagogía más allá de lo liberal. Desde el 2022, se ha iniciado un periodo de contrarreforma de las

medidas liberales. Como dice Sinesio López (2024), se ha transitado de la República Liberal a la República Mafiosa.

Desde una perspectiva popular, queda por afrontar la crisis de la educación peruana, superando su sesgo eurocéntrico. Por ello, Alessandro de Melo (2019) postula que hay que avanzar hacia una descolonización de la educación popular en América Latina y Manuel Gándara (2019) señala que hay que elaborar una crítica de la teoría crítica. El presente texto acepta el reto de avanzar en este sentido combinando reflexiones teóricas con información empírica.

En el siglo XXI, a nivel mundial, la pobreza continuó aumentando, la corrupción se incrementó, la brecha de desigualdad social se amplió, las derivaciones del cambio climático se multiplicaron y la inseguridad ciudadana se acrecentó. Todos estos pasaron a ser problemas importantes de nuestros pueblos. La vigencia de la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía se han puesto en cuestión y, de ser criterios de trabajo, han pasado a ser los objetivos centrales de las fuerzas progresistas¹. El contexto de las pedagogías críticas se ha modificado.

La transformación de la sociedad, que modifique al mismo tiempo el sistema, no se ha plasmado. En el caso peruano, una desorganizada voluntad colectiva de cambio (Gramsci, 1975), más que una organización política, permitió la elección como presidente de la República del profesor rural Pedro Castillo², quien lideró un gobierno de izquierda ineficaz, lo que sirvió para el ingreso de una derecha que no sólo ha radicalizado su posición, sino que ha polarizado al país. Quedan pendientes por resolver los problemas centrales antes señalados que nos permitan replantear las orientaciones básicas de la sociedad: la acumulación, el modo de conocimiento y el modelo cultural. Un nuevo tipo de sociedad requiere superar el modelo capitalista y colonialista que conforman una unidad actualmente.

En el Perú, la educación —de alguna manera— ha estado presente en el desarrollo de la voluntad colectiva de cambio, que se manifestó con Pedro Castillo. Sin embargo, hay necesidad de dar una relativa organicidad a los deseos de transformación. Para ello, es importante perfilar mejor una educación transformadora en el marco de una pedagogía humanista y biocéntrica, que considere la práctica educativa como una totalidad.

Para muchos, la pedagogía crítica o, mejor dicho, las pedagogías críticas tienen relación solamente con su objetivo central de cambio de poder a favor de los pobres, lo que las dotaría de criticidad. Reiteramos que las pedagogías de las cuales hablamos no solamente son proyectos políticos, sino también educativos. La propuesta de pedagogía

1 Los gobiernos progresistas, digamos de Brasil, Colombia o Chile, ya no hablan de una meta socialista, sino genéricamente democrática. Las fuerzas de derecha cada vez asumen rasgos autoritarios y fascistoides, como en el caso peruano con Dina Boluarte. En educación, se impone lo que algunos llaman “anarco-educación”, donde el derecho a la educación casi desaparece.

2 El nombre formal del expresidente de la República del Perú es José Pedro Castillo Terrones.

crítica, para algunos, se limita a la criticidad política y se olvida de la criticidad pedagógica. Este reduccionismo nos lleva a limitarla solamente a lo político y se deja de lado temas como calidad de la educación y avances, por ejemplo, en la enseñanza y aprendizaje de una Educación 4.0. Esta pedagogía crítica muchas veces se focaliza en una práctica sociopolítica de enseñar y de aprender, aunque esto se lleve a cabo con niveles educativos pobres, con algunos docentes que se convierten en buenos políticos, aunque tengan escaso nivel como educadores. La orientación crítica de la pedagogía no puede olvidar su naturaleza educativa.

De antemano, asumo que la teoría de una realidad tiene relación con la misma *realidad pensada de manera totalizante*. **La pedagogía es la teoría de la educación con enfoque totalizante, como un proyecto cultural y político**. Por ello, cuando hablamos de pedagogías críticas, nos estamos refiriendo a la teoría de la práctica social educativa con enfoque liberador, descolonial, emancipador. Descolonizar la educación no es simplemente abandonar las ideologías dominantes, sino hacer hegemónicas las teorías y prácticas que nacen de nuestra propia realidad³. Esta educación piensa en el máximo de los elementos de la educación (totalizante), pero va ganando calidad y pertinencia a favor de las mayorías nacionales en la medida en que la misma sociedad cambia de hegemonía. La misma naturaleza u ontogénesis de la educación debe explicitar premisas que sirvan de base para la criticidad, como lo intentaré hacer en el presente texto⁴.

Hablar de educación popular o de pedagogías críticas (en plural)⁵ ya no es novedad desde una opción de los desposeídos. Sin embargo —por lo menos en el caso peruano— esas pedagogías no han llegado a constituir una **propuesta estructural, global y contextualizada de educación liberadora** de nuestros pueblos con su diversidad social, territorial. Importa perfilar mejor la propuesta teniendo como finalidad central la construcción de una nueva hegemonía popular, como poder, a favor de los pobres sin viejos ni nuevos colonialismos de derecha o de izquierda. Pero, al mismo tiempo, pensando en avances, por ejemplo, democráticos, hay que repensar las mismas pedagogías críticas, teniendo como base nuestra realidad, sus problemas-posibilidades y la voluntad de asumir la vivencia sufrida de los demás.

Decía Theodor Adorno (2005), uno de los principales representantes de la teoría crítica, que “la necesidad de prestar voz al sufrimiento es condición de toda verdad” (p. 28). Hay que prestar voz a los desposeídos desde que se empieza a acumular fuerzas hasta que se alcanza la hegemonía del poder.

3 De alguna manera, la pedagogía crítica vigente en América Latina tiene, entre sus fundamentos, a los humanismos cristianos y marxistas no nacidos en nuestros pueblos. Se deja de lado el humanismo autóctono de nuestros pueblos originarios. Es decir, hay un enfoque eurocéntrico de la pedagogía crítica. Pero ello no puede llevarnos a olvidar lo positivo y los avances del sistema ahora hegemónico (desconociendo la otredad). Este enfoque nos lleva a usar autores “de fuera” que tienen sus aportes.

4 La primera parte del presente texto buscan establecer reformuladas premisas de la naturaleza de la educación.

5 Como lo veremos más adelante, múltiples son las formas y énfasis que se ponen en la “pedagogía crítica” en singular.

PEDAGOGÍAS MÁS ALLÁ DE LAS MODERNIZACIONES

En el presente texto, reconocemos la importancia de los avances teóricos y prácticos que se han dado en el campo de la educación, sus transformaciones modernizantes. José Carlos Mariátegui señalaba la necesidad de conocer la economía del sistema para hacer cualquier transformación económica. Es importante hacer lo mismo en el campo educativo. Decía Mariátegui:

Una nueva civilización no puede surgir de un triste y humillado mundo de ilotas y de miserables, sin más título ni más aptitud que los de su ilotismo y su miseria... Y a esta capacidad no ha arribado por milagro. La adquiere situándose sólidamente en el terreno de la economía, de la producción. Su moral de clase depende de la energía y heroísmo con que opere en este terreno y de la amplitud con que conozca y domine la economía burguesa. (1959/1976, p. 73)

Por ello, importa pensar la educación peruana históricamente. Así podemos constatar que, después de la reforma educativa del Gobierno de Velasco Alvarado, a partir de los años noventa, hubo una acumulación de problemas también en el campo educativo. Recién desde el Gobierno de Alberto Fujimori se tomaron algunas medidas modernizantes en educación, las cuales se profundizaron desde inicio del siglo XXI, pero todo hace ver que han llegado a sus límites.

Coincidimos con Peter McLaren, quien señala que hay que ir más allá de los cambios y reformas que no alteran estructuralmente el sistema hegemónico de sociedad. Nuestra propuesta pedagógica⁶ sistematiza información y busca contextualizar la criticidad de la pedagogía y su aporte en la transformación social. Señala McLaren:

La pedagogía crítica está diseñada pedagógicamente para perturbar o complicar la existencia de las relaciones sociales capitalistas de poder y privilegio. Los educadores críticos cuestionan críticamente la forma en que las políticas, las estrategias curriculares y estrategias pedagógicas se han formado y re-formado en respuesta a las necesidades laborales del capitalismo, mientras que al mismo tiempo ocultan dentro de las gramáticas culturales de la escolaridad las contradicciones sociales del capital, las cuales se fundan en la explotación del trabajo humano, el sometimiento y la aniquilación de los pueblos indígenas y la ideología colonial de la democracia occidental como forma superior la soberanía tribal y otras formas de organización social, tales como el socialismo. (2018, p. 25)

6 No asumimos la categoría "propuesta" en su sentido ideológico-impositivo.

En el conjunto del presente libro haremos mención a diversos autores teniendo cuidado de no caer en una postura eurocéntrica de izquierda. Por ello, coincidimos con las críticas que educadores brasileiros hacen a la denominada Pedagogía Histórico Crítica (PHC) en su país y que, de alguna manera, se han globalizado castrando los alcances de la criticidad. Alysso de Carvalho, Alessandro de Melo y Rafael Gomes plantean la tesis de descolonizar la pedagogía crítica:

Como a PHC tem grande adesão por parte dos educadores brasileiros que pleiteiam um posicionamento crítico, é necessário este diálogo que aqui pretendemos apenas iniciar, no sentido de construir outra pedagogia crítica, que atenda às necessidades dos enfrentamentos contemporâneos da educação e da sociedade capitalista nesta fase de crise estrutural. Com isso pretende-se enriquecer o campo da crítica educacional, ou da teoria crítica da educação, o que se faz partindo dos elementos já existentes e superando-os dialeticamente. [Como la Pedagogía Histórico Crítica tiene muchos seguidores brasileños que defienden una posición crítica, es necesario iniciar un diálogo. Importa construir otra pedagogía crítica que atienda a las necesidades de renovados espacios de lucha para la educación y la sociedad, en esta fase de crisis estructural. De esta manera, se busca enriquecer el campo de la crítica educacional de la teoría crítica de la educación. Esto se hace partiendo de los elementos ya existentes y superándolos dialécticamente.] (2019, p. 98)

El presente texto se ubica en este contexto y posee una finalidad político-liberadora de la educación, pero tiene bases también en lo pedagógico como ciencia. Lo hacemos así buscando sistematizar abundante información sobre el devenir de la educación en torno a un tema que nos parece central: la propia **Vida**. Desde allí, queremos aportar para la construcción colectiva y descolonizante de propuestas educativas con enfoque popular.

.....

Hemos dividido el texto en dos partes:

- Vida, aprendizajes y educación
- pedagogías críticas para el Buen Vivir

Estas dos partes buscan responder al título del texto: *Pedagogías críticas, Vida y Buen Vivir*. La primera es una entrada diferente para entender mejor las bases de la educación y de la pedagogía. De alguna manera, establecemos que la pedagogía crítica es una teoría acerca de una educación transformadora y descolonizante y esto debe manifestarse desde la forma cómo se observa, comprende, explica e interpreta la práctica educativa.

En la primera parte, queremos establecer el nexo existente entre la Vida en general y los aprendizajes connaturales, sin los cuales la misma Vida dejaría de ser. Los aprendizajes, si bien son connaturales a los individuos, se desarrollan plenamente en la interacción social. Veremos cómo la conciencia de aprender generó la conciencia de enseñar y que

surge así (ya culturalmente) la educación como práctica social de aprender y enseñar de manera consciente y organizada, en función a la Vida. Ya no basta asumir un enfoque antropocéntrico de la educación: importa ubicarla en un marco más amplio: biocéntrico. Asumo que esta ontogénesis de la educación nos sugiere nuevas bases para aproximarnos a la educación en general y la pedagogía en particular.

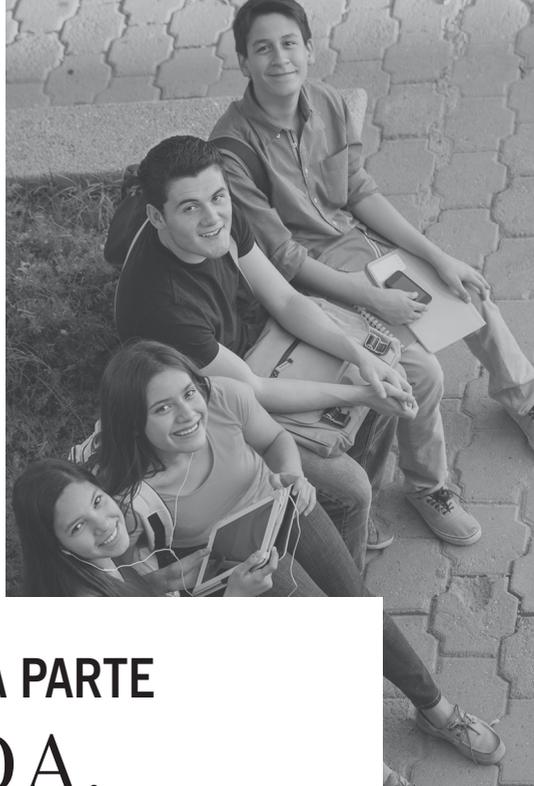
La educación se ha organizado como un sistema alrededor de la categoría saberes, en la que su conjunto y sus diversos componentes son objeto de disputa por los grupos minoritarios de poder. Por ello, esta práctica socioeducativa sucede considerando las hegemonías de poder, considerando la disputa alrededor de la categoría Vida. Siendo así, importa establecer que estamos en un contexto en el que los aprendizajes deben recuperar su nexos con la Vida, superando toda colonialidad del saber o de apropiación utilitaria de la educación en función a intereses de minorías. La educación hegemónica exige cambios, para recuperar su sentido de Vida.

En la segunda parte, se explica cómo las prácticas conscientes de aprendizaje fueron adquiriendo —en su totalidad y en sus componentes— un nivel teórico y conformando modelos de pedagogía. En nuestro caso, se trata de un enfoque pedagógico orientado al Buen Vivir sobre la base de los sujetos y actores sociales realmente existentes y hegemónicos, lo que incluye su nexo con la Naturaleza, y resalta la necesidad de los modelos pedagógicos en general y de la pedagogía crítica, como teoría totalizante de una educación popular y liberadora. Además, contiene propuestas teóricas y prácticas para el desarrollo pleno de las personas y de los pueblos, como sujetos-actores de su propio destino, en armonía con la Vida de la Naturaleza, es decir, en un renovado Buen Vivir. Importa diseñar un sistema educativo que —como el sistema-vida— sea complejo y abordarlo como realidad totalizante combinando ciencia y utopía. La ciencia nos permite realizar una verificación empírica y lógica, pero la utopía va más allá, pues nos brinda la posibilidad de recuperar los saberes populares y la misma condición humana.

El expresidente ecuatoriano Rafael Correa, en más de una oportunidad, ha dicho que la nuestra no es una “época de cambios”, sino que vivimos en un “cambio de época”. Esto sucede también en el campo de la educación y de la pedagogía en general y de las pedagogías liberadoras y críticas en particular. Hay quienes, como Gustavo Esteva (2005), anuncian que habría que pasar de la pedagogía de la liberación a la liberación de la pedagogía. Años antes, Illich (1970, 1985) ya había postulado la desescolarización.

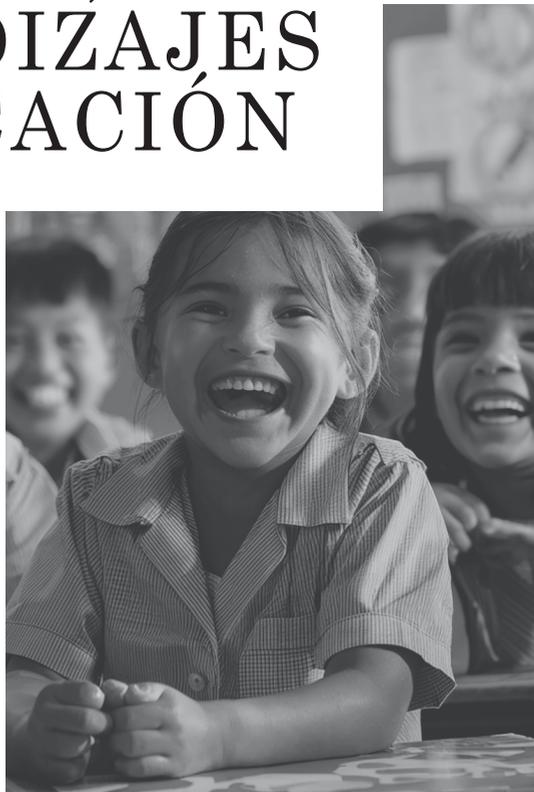
Muchos de nuestros planteamientos podrán ser polémicos, pero los hemos elaborado sobre la base de nuestra práctica. Como decía Michael Foucault (2017), hay que tener el coraje de decir lo que pensamos y sentimos.

En esta Presentación, dejo constancia del apoyo recibido, para la presente publicación, de tres instituciones: el Instituto de Pedagogía Popular (IPP), Foro Educativo y el Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades..



PRIMERA PARTE

VIDA, APRENDIZAJES Y EDUCACIÓN



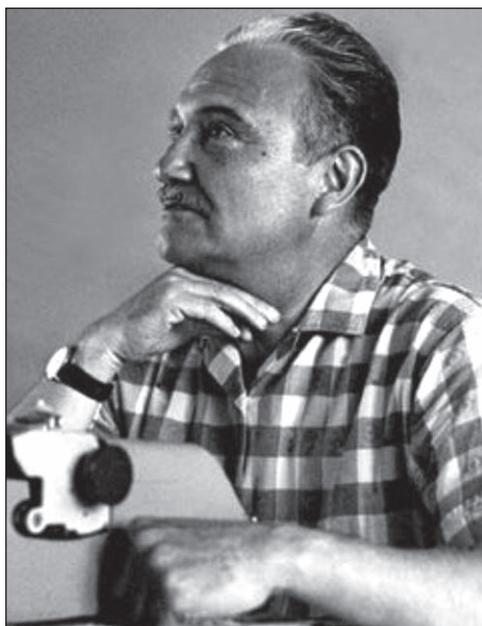
MAESTRO EXPLICANDO EL SIGNIFICADO DE UN CENSO POBLACIONAL

Los vecinos, las mujeres y los indios escucharon el discurso del maestro, callados. Como cuando oían el sermón de los domingos. Pero cada vecino entendía bien; y algunos hasta querían pararse y aplaudir, pero no se atrevían. Por eso cuando el maestro hizo un rato de silencio, como si hubiera acabado ya, entonces todos se pusieron de pie y palmotearon fuerte. Ya se iban a levantar para abrazar y felicitar al maestro; entonces el maestro comenzó de nuevo, con voz más alta:

—Cumunkuna, llak'tanchis runakuna...⁷

Todos los comuneros del pueblo se revolieron. Y el maestro, con la cara alegre, empezó a explicar en quechua. Su voz se oía hasta el extremo de la plaza, hasta la esquina del frente. En los ojos de todos los indios brilló la alegría. Don Antero y el Norbertucha⁸ cambiaron una mirada, como de esperanza. (Arguedas, 1983a)

El profesor estaba hablando sobre el estudio de su Vida mediante un censo poblacional.



⁷ La traducción del quechua al español sería "comuneros, hombres de nuestro pueblo".

⁸ En quechua, el sufijo "-ucha" posee un contenido semántico diminutivo-afectivo. En este caso, Norbertucha significa Norbertito.

Quiero empezar con cuatro “evidencias” que conocemos o sentimos:

- No todo lo que existe tiene Vida (digamos, una piedra que estoy manipulando);
 - todo ser viviente puede aprender e, incluso, su misma existencia depende del aprendizaje;
 - en el Planeta Tierra, solamente los humanos pueden aprender y enseñar de manera consciente; es decir, educarse, como una práctica social;
 - los aprendizajes y la educación tienen sentido cuando se orientan a la Vida y el Buen Vivir.

Contrastemos estos cuatro supuestos con una experiencia que tuve en Puquio, Ayacucho, hace aproximadamente 13 años.

YARQA ASPIY O FIESTA DEL AGUA

La limpia de las acequias (Yarqa Aspiy) es motivo de celebración colectiva por el agua nueva que ha de venir para irrigar las tierras en el mundo andino. Hago un breve recuento de esta celebración en la ciudad de Puquio, Ayacucho⁹.

Por el año 2011, el entonces Instituto Superior Pedagógico de Puquio o “Pedagógico” había invitado al Instituto de Pedagogía Popular (IPP) para desarrollar investigaciones en defensa de la propia cultura andina y la fecha coincidía con el Yarqa Aspiy o Fiesta del Agua. Asistí al evento con la profesora María Berríos Casas, excelente quechuahablante e investigadora¹⁰.

Con los docentes puquianos del “Pedagógico”, trabajamos por tres días. Al final, ellos presentaron proyectos de investigación. Lo interesante fue que, de cinco proyectos, tres abordaban el tema de la pérdida de la identidad cultural, poniendo como ejemplo, la distorsión que se había experimentado la Yarqa Aspiy. Para explicar la pérdida de la cultura, los docentes, en sus diseños de investigación, colocaron como hipótesis explicativa las siguientes causas: la penetración del imperialismo, la distorsión de los medios de comunicación y hasta la presencia de religiosos extranjeros. Las razones de la pérdida de la identidad cultural se colocaban como externas a la escuela.

Durante esa semana, las calles de Puquio se llenaron de comparsas y de danzantes de tijeras. Todos los barrios de la ciudad participaron en el concurso. Por todos los lugares

9 La narración completa de la experiencia puede encontrarla en: <https://schiroque.blogspot.com/2011/>.

10 La colega María cada 15 minutos aproximadamente hacía un breve resumen en quechua ayacuchano de lo avanzado en el taller y luego venía un interesante diálogo en castellano y quechua. La experiencia repetida en otros lugares fue exitosa. La profesora María falleció en noviembre del 2017.

públicos de la ciudad de Puquio, se desplazaron los *llamichus* —personajes disfrazados con piel de llama— haciendo sus gracias y bromas a los transeúntes, ordenando y animando la fiesta. Mientras tanto los *auquis* (ancianos escogidos) se habían ido a traer el “agua nueva” desde la cima de la cordillera donde los *apus* (dioses de la montaña) la habían dejado.

El sábado nos fuimos a las afueras de Puquio. Miles de campesinos se habían dado cita para recibir el agua. Mi amiga María me traduce lo que una anciana me dijo en quechua: “Chay wichay Apu orqopin yacuqa tian” (“Allá, arribita en el cerro vive el agua”). Los *auquis* se fueron hasta el pico de las montañas y allí hicieron el “pago” (agradecimiento) a los *apus* y a la Pachamama (Madre Tierra). El “pago”, en Puquio, consiste en sacrificar una llama y regar la tierra y los *puquios* (manantiales) con la sangre caliente del animal. Alimentos, chicha y luego coca complementan el “pago”.

Después del “pago”, los *auquis* vienen limpiando el antiquísimo canal: es el Yarqa Aspiy (limpiando acequia). Cumplen ceremonias que solamente ellos saben realizar, pues se trata de rituales secretos. Traen el agua nueva para sus tierras. Justamente ese sábado, el barrio Collana de Puquio celebraba el ingreso del agua hasta la comunidad.

Todo el pueblo salió hasta un lugar especial. Los danzantes de tijeras entraron en contrapunto. Los *llamichus* se pasearon entre la gente haciendo bromas y haciendo beber trago. Los *llamichus* son jóvenes que ponen orden en la fiesta, hacen beber alcohol a la gente y cuentan chistes. Son al mismo tiempo agentes de disciplina, bufones y promotores de la alegría popular.

Luego, apareció un *nakaj* o “el matador” representando a los conquistadores españoles. Con su cara teñida de negro, irrumpió entre la gente que lo recibió con pifias y empujones. Se acercaron los *llamichus* para correr al *nakaj*. Los danzantes de tijeras reían en contrapunto de movimientos y de bebidas alcohólicas al ritmo del violín y del arpa.

De repente, la gente se puso de pie y se alborotó: ¡Habían aparecido los *auquis*! ¡Ya venía el agua! Los *llamichus* hicieron sonar sus *huaracas* (hondas) y latas de adorno. Gritaron. Hablaron en quechua. María Berrío me tradujo lo que decían: “Puriy, puriy, yacuqa, noqaykuwan causay yacuqa” (“Agüita, agüita, camina, camina, vive con nosotros”). Los campesinos y campesinas festejaban. “¡Viene el agua!”. Para ellos, el agua es motivo de Fiesta. ¡No es un “vacilón” (como algunos me habían dicho), sino que es Vida! ¡Tiene Vida y trae Vida!

Los *auquis* se encontraron con su Pueblo mientras el agua nueva corría por la acequia. Los *auquis* tomaron varios tipos de bebidas. Antes de beber, rociaban parte del alcohol en el agua que discurría en la acequia. Al mismo tiempo, se colocó la flor de la retama

en las acequias. Había un delirio generalizado. Casi todos hablaban en quechua y le cantaban al agua.

Todos bebían licor, pero haciendo "pago" al agua. Me invitaron chicha de *ayrampo*, que es una variedad de la tuna o fruto del nopal, de color rojo intenso, que le da ese color y ese sabor tan agradable a la bebida. Debía beber chicha de ayrapito, chicha de jora y cañazo. Tengo que hacer también "pago" a la Pachamama. Los *llamichus* se paseaban haciendo sus gracias. Era el momento central de la fiesta. Rociaban el agua nueva con *llampu*, un polvo especial hecho de conchas de mar. Todo el pueblo estaba alegre. Cantaban huaynos llenos de sentimiento, mezcla de alegría, de llanto y de rabia. Bebían, bailaban y se empujaban entre sí. ¡Era la fiesta del agua!

En medio de la fiesta, llamé a un *llamichu*, quien se identificó como un estudiante del "Pedagógico". Le pregunté: "¿Por qué ustedes dicen que esto es un vacilón?". Su respuesta me dejó sin respirar y con mucha preocupación. Me dijo:

¿Acaso ustedes, los profesores, no nos han enseñado que hay seres bióticos y abióticos? ¿Los cerros y los nevados no son seres abióticos? ¿Por qué decir, entonces, que el agua es un ser biótico? ¡Nuestros padres y abuelos son ignorantes! ¡Por eso, siguen creyendo que el cerro es un *apu* y que el agua es Vida!

En realidad, el *llamichu* me estaba diciendo que la culpa inmediata y directa de la pérdida de la identidad cultural en la fiesta del agua no era el imperialismo ni los medios de comunicación, sino las enseñanzas cotidianas de los docentes. Pude profundizar en varias cuestiones gracias a esta vivencia:

- ¿Por qué para nuestro pueblo humilde el agua es Vida, mientras que, con otro enfoque, aseveramos que es un ser abiótico?
- ¿Se pueden o deben preservar estas creencias y manifestaciones culturales si tienen como base ideas como que el agua vive y que son los *apus* quienes nos dan el agua?
- Si los cerros son *apus*, ¿cómo destruir a estos dioses del pueblo cuando se descubre que allí hay minerales explotables por su rentabilidad?
- La actual educación, al enseñar sin un enfoque crítico lo que es científicamente el agua y los cerros, ¿no carcome los cimientos de estas creencias ancestrales? ¿Estamos ante una cuestión ideológica? ¿Cómo conjugar ciencia y utopía?
- ¿No estamos usando solo la categoría occidental de ciencia?

Hay muchas maneras de entender la educación. Por el momento, empecemos definiéndola como un sistema organizado de aprendizaje y de enseñanza de saberes

necesarios para la Vida de las personas, los pueblos y la misma Naturaleza: una práctica humana en función de la Vida, que es el centro de todo, como lo percibieron los comuneros según Arguedas. Esta realidad —pensada con enfoque de totalidad— me permite arribar a una teoría de la educación, es decir, a una pedagogía¹¹. Los aprendizajes por sí solos no conducen a la educación, pero son su punto de partida y su fundamento natural. Las enseñanzas aisladas tampoco son sinónimo de educación. De alguna manera, la educación y, por ende, la pedagogía surgen social y culturalmente, mientras que los aprendizajes tienen un sesgo de fundamentación natural.

Para entender adecuadamente la cuestión pedagógica, hay que tener claridad previa sobre conceptos como la Vida, los aprendizajes y la educación. Veamos esto analíticamente en los siguientes puntos:

- 1) el nexo entre existencia y Vida;
- 2) relación entre Vida humana y la Naturaleza;
- 3) la especificidad de la Vida humana;
- 4) los aprendizajes (de saberes) connaturales a la existencia humana;
- 5) educación: aprendizajes y enseñanza cultural de saberes;
- 6) del antropocentrismo al biocentrismo: la educación biocéntrica, como derecho;
- 7) el sistema educativo: los componentes en disputa;
- 8) Perú: disputa y límites de las potencialidades de un sistema.

11 De antemano, tomamos distancia de una visión reduccionista de la pedagogía, exclusivamente vista como metodología de enseñanza. O una visión universalista de la pedagogía como una estrategia de Vida.

1. EL NEXO ENTRE EXISTENCIA Y VIDA

Hay debates filosóficos acerca del significado de la existencia. No viene al caso traerlos acá. Más bien, detengámonos a precisar el concepto de Vida. Convencionalmente, aceptemos que todo lo sensorial constituye o manifiesta una realidad que existe. La existencia es el mismo acto de ser. Es la realidad tangible y concreta de cualquier cosa, manifiesta de manera directa o indirecta a los sentidos: una piedra, una herramienta, un árbol, una persona, una casa y hasta el mismo amor, etc. Sin embargo, hay un debate vigente sobre el tema, principalmente en lo referente a la existencia humana.

Convencionalmente aceptemos que

Existencia \neq Vida

- * No todo lo que existe tiene Vida.
- * La Vida es una continuidad de la existencia-natural (Naturaleza), la expresión más elevada de la Naturaleza en evolución dentro del planeta Tierra.

La noción más habitual de Vida —vinculada a la biología— sostiene que ella es la capacidad de nacer, crecer reproducirse y morir.

Según Humberto Maturana, todo ser vivo es un sistema cerrado que está continuamente creándose a sí mismo y, por lo tanto, reparándose, manteniéndose y modificándose. Es un sistema autopoietico aquel que se reproduce, crea y repara sus propios elementos, como una herida que sana. La autopoiesis tiene que estar ocurriendo continuamente, porque, cuando se detiene, morimos. En una entrevista, Maturana contesta así a la pregunta acerca de si cree que el hombre es un ser transcendente:

No... Pienso que los seres vivos son sistemas que tienen sus características como resultado de su organización y estructura, de cómo están hechos, y para que existan no se necesita de nada más. Pero, al mismo tiempo, los seres vivos tienen dos dimensiones de existencia. Una es su fisiología, su anatomía, su estructura. La otra, sus relaciones con otros, su existencia como totalidad. Lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en este dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el entrelazamiento del “lenguajear” y emocionar. Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos. Como entes biológicos, existimos en la biología donde solo se da el vivir. La angustia y el sufrimiento humanos pertenecen al espacio de las relaciones. Todo lo espiritual, lo místico, los valores, la fama, la filosofía, la historia, pertenecen al ámbito de las relaciones en lo humano, que es nuestro vivir en conversaciones. (1996, pp. 22-23)

Desde un enfoque más bien filosófico, Edgard Morin habla de la “vida de la Vida”, como sujeto, y se expresa de la siguiente manera:

Vivir es el conjunto de las cualidades propias de la existencia de los seres auto-(geno-feno-ego)eco-re-organizadores: Todo ser viviente —es decir, todo individuo-sujeto— comenzando por el unicelular, dispone de las cualidades fundamentales de la vida. Pero estas cualidades han evolucionado y se han desarrollado. El unicelular que se reproduce por duplicación, no nace realmente, vive en régimen reducido, sólo muere *in extremis*. El unicelular surgido de una reproducción sexuada comienza por nacer. El espermatozoide y el óvulo que se fusionan mueren a medias al producir un nacimiento. Son los animales superiores quienes han desarrollado no sólo la organización viviente, sino el vivir., **Nacer, existir y morir** adquieren su sentido pleno y fuerte en los altos desarrollos de la vida. (2002, p. 455)

¿La sensibilidad, la afectividad y la inteligencia tipifican a los seres vivientes? ¿Cómo reconocer que algo que existe tiene Vida? Hay un relativo consenso entre los biólogos en reconocer siete propiedades básicas de la Vida (ver Gráfico nº 1).

Gráfico n° 1

PROPIEDADES BÁSICAS DE LA VIDA

PROPIEDADES BÁSICAS	BREVE DESCRIPCIÓN
Los biólogos han identificado varias características comunes a todos los organismos que conocemos. Aunque las cosas inanimadas pueden tener algunos de estos rasgos, sólo los seres vivos poseen todas.	
1. Organización	Contienen partes especializadas y coordinadas.
2. Metabolismo	Depende de reacciones químicas interconectadas.
3. Homeostasis	Regulan su ambiente interno para su funcionamiento celular.
4. Crecimiento	Experimentan crecimiento regulado.
5. Reproducción	Pueden reproducirse para crear nuevos organismos.
6. Respuesta	Presentan "irritabilidad", esto es, responden a los estímulos de su medio ambiente.
7. Evolución.	La composición genética de una población puede cambiar con el tiempo.
Porque: creemos en la naturaleza y surge el ecologismo. Porque creemos en la vida, creemos que hay que preservarla como un sistema vida en una nueva civilización como el socialismo sin calco ni copia.	

Fuente: <https://es.khanacademy.org/science/biology/intro-to-biology/what-is-biology/a/what-is-life>

Podríamos hablar de un **sistema-vida**, conformado por los seres vivientes que conocemos en el planeta Tierra¹². La Vida debe verse como un sistema complejo que, en el humano, llega a su máxima expresión. La **Vida humana** resulta un componente del sistema-vida. Como parte de una totalidad más amplia, tiene aspectos comunes y aspectos específicos. Dentro del sistema-vida, la humanidad es una suerte de subsistema, que, ciertamente, cumple un rol particular en la totalidad.

Según el neurocientífico peruano Pedro Ortiz (2008), esa complejidad guarda relación con la información que le nutre en su organización¹³. Mientras que los sistemas vivos celulares (moneras, protistas) se organizan en base a información genética, los seres vivos humanos se organizan sobre la base de información social, que se desprende de la interacción entre seres humanos y con la Naturaleza (ver Gráfico n° 2). La Vida humana tiene su especificidad respecto a otras Vidas de la Naturaleza.

¹² No estamos afirmando ni negando la existencia de la Vida en otros planetas,

¹³ Tuve la suerte de conocer al Dr. Ortiz Cabanillas en una mesa redonda en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tanto él como yo nos deteníamos en la necesidad de que la educación fuese más allá del capitalismo cognitivo adicionando lo afectivo y lo volitivo-conativo. Y ello coincidía no solamente con la cosmovisión andina, sino con los avances de la neurociencia aplicada a la educación, que fue objeto de una publicación de Ortiz (2008) que tuve el honor de presentar.

Gráfico n° 2

ORGANIZACIÓN DE LOS SERES VIVOS

(De menor a mayor complejidad)

1	Los <i>sistemas vivos celulares</i> (moneras, protistas) que se organizan sobre la base de información genética
2	Los <i>sistemas vivos tisulares</i> (plantas, hongos, invertebrados del sistema nervioso), organizados sobre la base de la información genética y metabólica
3	Los <i>sistemas vivos orgánicos u organismos</i> (invertebrados superiores, peces, anfibios), organizados sobre la base de información genética, metabólica y neural
4	Los <i>sistemas vivos psíquicos o psiquismo</i> (reptiles, aves y mamíferos), cuya organización depende de la información genérica, metabólica, neural y psíquica
5	El sistema vivo social, constituido por personas, que se ha organizado sobre la base de la información social

Fuente. Pedro Ortiz (2008, p. 21).

2. RELACIÓN ENTRE VIDA HUMANA Y LA NATURALEZA

En el 2006, el físico japonés Kunihiko Kaneko publicó su monumental obra sobre la Vida. Su conclusión más importante es la afirmación genérica y casi tautológica de que la Vida como totalidad es un sistema complejo. Todos los seres vivientes —también los humanos— somos parte de este sistema. Con respecto a este sistema-vida, el profesor sanmarquino¹⁴ Ortiz estableció cinco subsistemas básicos, cada uno organizado con determinado tipo de información (ver Gráfico n° 2).

VIDA HUMANA

La Vida humana es parte de un sistema más amplio; por ello, es imposible, separar la Vida humana de la Vida de otros seres vivientes de la Naturaleza y aún del contexto de lo no viviente.

- La Vida humana también conforma una totalidad o subsistema. Los individuos no viven aisladamente sino como una comunidad: no son sumatoria o yuxtaposición de individuos. Su rasgo social es parte de su naturaleza.
- La misma Vida de los individuos se conforma como totalidad, en la que sus diversos componentes deben actuar en sincronía y armonía.

De alguna manera, hay fundamentos en la cosmovisión andina que nos hablan de una armonía del individuo consigo mismo, con los demás y con la Naturaleza.

Dentro del sistema-vida hasta ahora conocido, los humanos no solo somos parte de una evolución de la Naturaleza, sino que somos los seres bióticos por excelencia. Esta

14 De la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

relación entre Vida humana y Naturaleza hoy en día adquiere renovadas connotaciones. Más allá del concepto utilitarista de desarrollo sostenible¹⁵, estamos redescubriendo que los humanos y la Naturaleza somos parte del mismo proceso evolutivo. Como lo ratifica el recientemente fallecido filósofo de la liberación Enrique Dussel:

Existe, entonces, una adecuación del mundo humano y del mundo natural... El hombre se encuentra “cosificado” o la naturaleza “concienzada”, lo que en definitiva es lo mismo. (2012, p. 295)

O como lo señala Arturo Escobar:

La destrucción sistemática de la naturaleza agenciada por el capital y el conocimiento moderno ha propiciado durante las últimas dos décadas la emergencia de la sobrevivencia de la vida biológica como un problema fundamental. Aunque está relacionada con las preocupaciones por la seguridad del Norte, no obstante, las desborda. La crisis de la naturaleza es más evidente en la crisis de la biodiversidad causada por la destrucción de las selvas tropicales. La paradoja consiste en que nuestro entendimiento (occidental, experto) de la selva tropical aún está condicionado por las ideologías naturalistas del siglo XIX —la creencia de la existencia de la naturaleza por fuera de la historia humana— mientras que su sobrevivencia puede depender más y más de un incremento de la tecnologización de la naturaleza en un nivel genético. (1999, p. 322)

También la cosmovisión andina parte de un enfoque biocéntrico. No hay separación entre Vida humana y Vida de la Naturaleza y, en este nexo inseparable, se da el Buen Vivir. Esta orientación se da en la Vida cotidiana, como nos lo recuerda Grimaldo Rengifo:

En la tradición de los pueblos alto amazónicos se habla de cultivar y criar como sinónimos. Es común escuchar: “estoy criando a esta planta” como indicando cultivo, aliento, amparo, protejo. Es decir, no como una acción de transformación de la naturaleza para producir un artefacto, sino como una relación de cariño, empatía y consideración a un ser vivo, a una persona que requiere cuidado para prosperar. (2009, p. 39).

Los curanderos y maestros saben decir además: “el que te ha curado no soy yo, sino la planta”, como queriendo advertirnos que en esta visión del mundo no curan únicamente los miembros de la comunidad humana sino los miembros de la sachá o monte, es decir de la naturaleza, y también las deidades. De este modo, el cultivo, la crianza, y la sanación no son atributos de los humanos sino de la propia naturaleza. (2009, p. 40)

15 Para el filósofo y teólogo brasileño Leonardo Boff, las categorías de “sostenibilidad” y “sustentabilidad” de la naturaleza-vida reflejan un paradigma de una nueva civilización.

La Vida es tan importante que algunos pueblos creen en la continuidad de ella, tras la muerte. La mayoría de religiones parten de este supuesto, como lo advierte el antropólogo Rodolfo Sánchez Garrafa (2022) cuando se refiere al sentido que tiene la muerte en la cosmovisión andina. Los cristianos, por ejemplo, creen en la “resurrección de la carne y en la vida perdurable”.

El premio nóbel de literatura José Saramago (2009), en su *Ensayo sobre la ceguera*, imagina una pandemia de ceguera en la humanidad. Internados en cuarentena o perdidos por la ciudad, los ciegos deben enfrentarse a lo más primitivo de la especie humana: el querer sobrevivir a cualquier precio. Se busca preservar la Vida, como sea, postula en su novela Saramago.

Estamos llegando a un extremo en que el sistema-vida se está poniendo en cuestión. Por ello, la reflexión acerca de la educación y la Vida cobra una vigencia nodal¹⁶ y ética. Las consecuencias del cambio climático, las limitaciones de agua, la pobreza, la desigualdad, las pandemias, los posibles efectos negativos de la Revolución industrial 4.0, los radicalismos políticos, la violencia y criminalidad, las guerras... nos hacen recordar cuestiones básicas como la Vida.

César Vallejo, en sus *Poemas Humanos*, escribe:

La vida, esta vida
me placía su instrumento esas palomas...
(1991, p. 522)

Hoy me gusta la vida mucho menos
pero siempre me gusta vivir, ya lo decía.
(1991, p. 534)

Es innegable, entonces la relación entre Vida de la Naturaleza y Vida de la humanidad. En términos genéricos, podríamos afirmar que ambos tienen su propia historia, pero que juntas forman una historia común al sistema-vida. Como ha dicho Luciano Espinoza:

La evolución, especialmente en sentido biológico, significa la existencia de un continuo entre Naturaleza e Historia. Lo cual exige una nueva forma de pensamiento: la vida como unidad de forma y proceso, estructuras cambiantes en un tiempo creador, a través de una pluralidad de niveles y de la complejidad ecológica. El punto de partida obvio es la historización de la realidad en todos sus planos y ámbitos. (2000, p. 57)

16 En el Perú, el profesor Grover Pango publicó un opúsculo denominado *Educación para la vida*. Hizo un diagnóstico y algunas propuestas sobre esta relación en términos generales.

3. LA ESPECIFICIDAD DE LA VIDA HUMANA

Sobre la especificidad de la Vida humana, hay mucho debate y algunos rehúyen tomar una posición. El mismo José Carlos Mariátegui no dio una respuesta precisa y respondió a una pregunta sobre el tema, postulando una finalidad genérica acerca del ideal de Vida. Veamos lo que Mariátegui respondió a la revista *Variedades* del 26 de mayo de 1923:

—¿Cuál es su concepto de la vida?

—Esta es una pregunta metafísica. Y la Metafísica no está de moda. El físico Einstein interesa al mundo mucho más que el metafísico Bergsón.

—¿Cuál es su ideal en la vida?

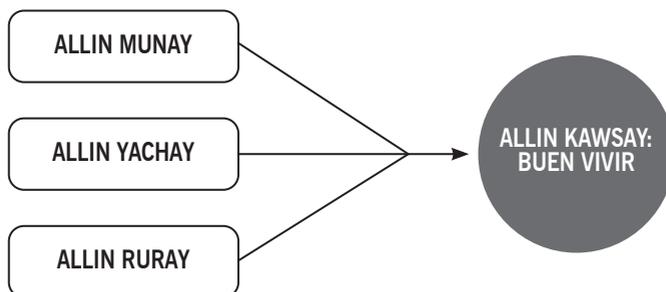
—Mi ideal en la vida es tener siempre un alto ideal. (1955/1974, p. 138)

TESTIMONIO DE UN YATIRI

Ayudé en la formulación del Proyecto Curricular Regional de Puno¹⁷, que se elaboró con un enfoque de construcción social. En su diseño, participaron múltiples actores y grupos durante los años 2007 y 2008. En una reunión con uno de los grupos, tuve una experiencia que me ayudó a precisar cuáles son las especificidades de la persona en la cosmovisión andino-altiplánica. Las comunidades asumen que todo debe girar en el siguiente sentido: los *runa* (las personas y la población) deben avanzar hacia una Vida en plenitud o Buen Vivir (ver Gráfico n° 3).

17 Fue publicado en el 2009 por el MINEDU - COPARE PUNO, con el auspicio de CARE Perú.

Gráfico n° 3 HACIA EL BUEN VIVIR



- 1) El asumir el allin kawsay o Buen Vivir como finalidad colectiva, y
- 2) como prerequisites para llegar a esa finalidad:
 - el *allin munay* o querer bien;
 - el *allin yachay* o pensar bien;
 - el *allin ruray* o actuar bien (con libertad y responsabilidad).

Al participar en una reunión con *yatiris*¹⁸, le hice algunas preguntas a uno de sus líderes:

—¿Y cómo enseñarías tú?

—Tú eres profesor y sabes mejor que yo —me respondió.

—Pero, si tú fueses el maestro ¿cómo lo harías? —le repregunté.

—Imagínate —me dice— que estás dictando una charla para profesores en Ayaviri¹⁹. Mientras hablas y conversas con los docentes, te das cuenta de que hay una profesorita que te gusta y te preguntas: “¿Cómo llego hasta ella?”. Tomas la decisión de pedirle al organizador de la charla que te la presente y luego vas a conversar con ella...

—Le interrumpí para precisarle que no le había pedido que invente una historia, sino que me diga cómo enseñaría si fuese docente.

—Ya te lo he dicho, profesor —me respondió—. Primero, es tener claro una **finalidad** y **querer** llegar hasta allí colectivamente. Luego, es **pensar** bien y en

18 “*Yatiri*” en el altiplano peruano-boliviano es el sabio andino.

19 Una de las provincias de la región Puno.

seguida **actuar** bien. Siempre hay que seguir estos pasos de alguna manera: *allin munay*, *allin yachay* y *allin ruray* para llegar al *allin kawsay*. (Ver Gráfico n° 3)

La respuesta del *yatiri* me hizo repensar los procesos didácticos que —con mirada cognoscitiva— ponen el acento en el conflicto cognitivo. Aún más, coincide con la especificidad de los seres viviente humanos, como lo señala el neurocientífico Ortiz: los sentimientos (sistema afectivo-emotivo), los conocimientos (sistema cognitivo-productivo) y las motivaciones para actuar (sistema afectivo-conativo). El desarrollo sincrónico y consciente forma la personalidad plena dentro de una existencia corporal y coexistencia con los demás²⁰. El ser humano es el único que es capaz de guardar información fuera de sí. Incluso una inteligencia artificial (IA) podrá guardar información dentro de ella, pero esa información le ha sido puesta por los humanos desde afuera.

Considerando esta especificidad de los humanos (sentimientos, conocimientos e inter-actuar conscientes) en relación con el desarrollo de la Vida queda más clara la importancia de los aprendizajes y la educación.

Para el neurocientífico peruano Ortiz (ver Gráfico n°2), el **aprendizaje**, de alguna manera, ocurre en todo ser viviente de manera natural, como prerequisite de su sobrevivencia. **Los aprendizajes son como una necesidad de todo ser viviente.**

El cerebro humano tiene una estructura cortical adicional a la de los animales superiores llamada neocórtex cerebral. Mientras que los animales superiores (como los primates) organizan su supervivencia por medio de la información codificada en el paleo córtex, el ser humano, en cambio, usa información codificada en el paleo córtex y en el neocórtex cerebral. Desde el momento en que nace el ser humano, se va apropiando de información que se encuentra fuera del sujeto al que Ortiz llama información social. Es decir, la **interacción de las personas con información** genera un nuevo tipo de práctica de aprendizaje.

Según este autor, la apropiación de la información social que se produce a través de un sistema de codificación que llamamos memoria forma la **conciencia**, que está constituida por tres tipos de la información:

- la **información afectiva**, que forma el temperamento;
- la **información cognitiva**, que forma el intelecto;
- la **información volitiva o conativa**, que forma el carácter.

20 Como veremos más adelante, no es casualidad que, en el campo educativo, los currículos se refieran a esas tres dimensiones con un vocabulario semejante. Por ejemplo, Bloom (1990) establece su llamada "taxonomía de objetivos" con esas tres dimensiones. Por ello, es posible afirmar que la educación, en la medida en la que desarrolla esas tres dimensiones hacia una finalidad, humaniza más al humano.

El desarrollo de estas tres dimensiones tipifica la Vida humana, pues este proceso conlleva el desarrollo de la **conciencia y personalidad individual y social**. De esta forma, el cerebro humano se transforma naturalmente en cerebro personal, en la medida en la que almacena información social (sistema neuronal), relaciona esa información (sinapsis) y exterioriza la información acopiada usando el lenguaje en sus diversas modalidades, principalmente en el habla. El humano resultante tiene tipicidad en cuatro dimensiones:

- siente;
- piensa;
- toma decisiones e inter-actúa con libertad;
- tiene conciencia hacia una finalidad²¹.

Las cuatro dimensiones antes señaladas forman una totalidad en una realidad física: la persona humana individual y colectiva. Le dan especificidad al humano individual y socialmente. No son aspectos que se puedan separar. El humano pleno actúa conjugando sus cuatro dimensiones. Su sentimiento en relación con una finalidad es el punto de partida y luego podemos decir porque tiene conciencia, piensa y viceversa, o porque toma decisiones concretizando su libertad. No hay conocimiento sin sentimientos y valores. Los aprendizajes y la educación no solamente son cognitivos, sino también éticos.

Es a partir de reconocer la existencia y la tipicidad de las personas que podemos encontrar los alcances de vivir en **condiciones humanas**. Estas, en realidad, giran alrededor de la Vida en general y de la Vida humana en particular. Ante todo, se trata en reconocer las condiciones para la misma sobrevivencia de las personas. Por ello, una situación de pobreza atenta contra la misma existencia de las personas. Además, las situaciones que relativizan su capacidad de pensar, de sentir, de inter-actuar con libertad (vulnerar el hacer ejercicio de su conciencia) atentan contra las condiciones humanas. Juan González añade:

Hablar de condición humana (es) ubicar nuestro ser en el planeta y en el universo, creer en nuestro ser común y nuestra diversidad humana, y más profundamente en lo que nos identifica y nos une como humanos, en qué condición, es decir bajo qué circunstancias nacemos, crecemos, nos reproducimos y dejamos este mundo no solo en lo biológico sino nuestra trascendencia espiritual. (2017, p. 2)

21 Cabe aquí recordar el viejo axioma jurídico de distinguir el *actus hominis* (acto involuntario del hombre individual), del *actus humanus* (acto voluntario y responsable del humano, es decir, acto consciente). Ver la obra acerca de la evolución y el nacimiento de la conciencia de Nicholas Humphrei (1995).

Dentro de este marco y en el debate educativo, importa destacar las formas de concreción de cada una de las cuatro dimensiones en el acto educativo. Esta no solamente sirve para desarrollar conocimientos, sino también sentimientos, formas colectivas de inter-actuar y tomar decisiones conscientes, con libertad y con propósitos definidos. Generalmente, en nuestras escuelas se destaca solo la dimensión cognitiva de la educación y se deja de lado su rol en el desarrollo de los sentimientos y en la toma de decisiones conscientes y democráticas. Refiriéndose a esta inseparabilidad²², Casafont y Casas señala lo siguiente:

Nuestro cerebro evolutivo ha ido incorporando sobre el cerebro más primitivo un cerebro límbico emocional y, sobre ellos, la neocorteza. Pero el cerebro emocional imprime su marca en todas las funciones mentales y, por tanto, hoy sabemos que no podemos separar nuestra emoción de la razón y, por consiguiente, que la emoción está implicada en cualquier decisión. (2017, p.13)

Entre la humanidad y la Naturaleza, hay un nexo inseparable. Pero ello no puede llevarnos a perder de vista que la Vida humana es más perfecta que la Vida de otros seres vivos conocidos. Como dice Edgard Morin:

Por otra parte, los trabajos tanto de psico-sociología de los animales superiores como de prehistoria humana, nos sugieren, los unos, que la mayoría de los rasgos culturales tienen su primer esbozo en los agrupamientos animales, los otros que la cultura no ha surgido como una estructura real, armada de pies a cabeza como una Minerva, sino que lo que ha constituido al hombre ha sido una dialéctica biocultural, en el transcurso de la cual la emergencia de rasgos culturales, como el lenguaje, preceden y condicionan la realización biológica del hombre (hipótesis de Jacques Monod). Por otra parte, me basta con llevar más lejos la dialéctica de lo progresivo-regresivo que se plantea en este libro, para encontrarme de acuerdo con mi convicción actual: el hombre, *debido a que* es el producto más evolucionado de la vida, reencuentra en ella los principios originarios y fundamentales, precisamente superando la esfera núcleo-proteica en la nosociosfera; y hasta el presente, es el ser biótico por excelencia. (1974, p. 13)

Como hemos visto, para Maturana, el entrelazamiento del “lenguajear” y de emociones desarrollan la especificidad de la vida huma. Siempre es la relación con el otro y nunca el individuo per se.

22 Algunos denominan al nexo entre sentimiento y conocimiento al actuar como un proceso de “sentipensar”. Ver Eduardo Sandoval (2021).

4. LOS APRENDIZAJES (DE SABERES) CONNATURALES A LA VIDA HUMANA

De acuerdo con lo señalado, ningún ser puede sobrevivir sin información, lo que llega a su máxima expresión en el caso del ser viviente humano. Como se ha dicho (ver Gráfico n° 2), la Vida humana se organiza como los sistemas celulares, tisulares, orgánicos y psíquicos. De estos cuatro sistemas tiene información natural, entendida como similar a los otros seres vivientes. Esta información se comporta también como una suerte de saberes aprendidos.

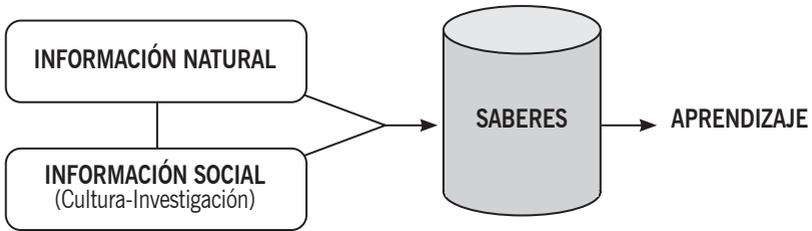
Pero, el humano adiciona, un nuevo tipo de información a la que se le puede denominar como “información social”. Esta proviene de las siguientes fuentes:

- de su interacción espontánea con otras personas y con la Naturaleza de manera directa;
- de los saberes social e históricamente acumulados, con la mediación intencional de terceros, por la consciente creación individual o colectiva de lo que denominamos ciencia, la que resuelve problemas de conocimiento²³.

Estos tres tipos de información —validados en la experiencia de la Vida cotidiana— dan lugar a lo que convencionalmente se llaman “saberes”, los cuales van más allá de los meros conocimientos y son el prerrequisito de los aprendizajes (ver Gráfico n° 4).

23 Los saberes científicos son también objeto de aprendizaje y de educación. Por ello, hay un nexo inseparable entre educación y *ciencia abierta*; es decir producida, socializada y usada colectivamente,

Gráfico n° 4
INFORMACIÓN, SABERES Y APRENDIZAJE



El cerebro humano es la máxima expresión de un órgano que permite desarrollar aprendizajes en los seres vivos en la Tierra. Dice Blakemore:

El cerebro es la máquina gracias a la cual se producen todas las formas de aprendizaje: desde las ardillas pequeñas que aprenden a partir nueces, las aves que aprenden a volar o los niños que aprenden a ir en bicicleta y a memorizar horarios, hasta los adultos que aprenden un idioma nuevo o a programar el vídeo. Naturalmente, el cerebro es también el mecanismo natural que pone límites en el aprendizaje. Determina lo que puede ser aprendido, cuánto y con qué rapidez. (2007, p. 19)

En los animales, la evolución de sus órganos sensoriales (el sistema nervioso) permitió que se transfiriese información del medio exterior al interior, con respuestas bioquímicas, fisiológicas y de comportamientos. Por ejemplo, la temperatura, la humedad o los aromas fueron generando en los animales respuestas específicas de comportamientos. Los factores externos se comportaron como **sensaciones** que generaban y generan reacciones específicas. La evolución de las especies permitió el continuo desarrollo cerebral y, con ello, la capacidad de memorizar, reconocer y clasificar. De las sensaciones (inconscientes), se llegó a las **percepciones** (conscientes). Julián de Zubiría, en la misma línea de Humphrey (1995), resume este tránsito de la siguiente manera:

...surgieron sensaciones de agrado, de malestar y de dolor, entre otras, en pocas palabras, los animales empezaron a tener *mentes* cuando llegaron a ser capaces de almacenar —y probablemente de recordar y de reelaborar— representaciones basadas en la acción, referidas a los efectos de la estimulación ambiental sobre sus propios cuerpos. El sustrato material de la mente era tejido nervioso, que en organismos más evolucionados se concentró en ganglios o “cerebros” (Humphrey). De este modo, muchos fenómenos adquirieron el estatus de *significativos* para el bienestar corporal de los organismos que, por lo demás diferenciaron su propio ser corporal del mundo exterior, lo que dio inicio al camino de su interpretación con ello, a lo largo del proceso evolutivo, las *sensaciones* (inconscientes) dieron paso a las *percepciones* (conscientes). (2009, p. 59)

El nexo entre las sensaciones (externas) y las percepciones (internas) siempre han sido y son los sentidos. Y esta relación se realiza en contextos específicos y, por ello, la modificación de los contextos puede generar reacciones diferentes en la relación sensaciones-percepciones. Los saberes surgen simultáneamente en diversos contextos, pero la interacción social permite su intercambio como conocimientos, sentimientos-valores y formas de actuar.

En el mundo andino y amazónico, las relaciones, de alguna manera, conforman la realidad. La racionalidad andina, que va más allá de lo cognitivo, se basa en la relacionalidad del todo. Para poder encarar su sobrevivencia y avanzar hacia el buen vivir, acude a los saberes, conocimientos, sentimientos-valores y formas de actuar acumulados en contextos específicos. Y, en este marco, se puede hablar de ciencia andina como un constructo colectivo, también cognitivo, también emocional, también sensorial²⁴. Copiamos *in extenso* la reflexión de Josef Estermann sobre esta cuestión:

La racionalidad andina no tiene una concepción racionalista o empirista de las ciencias... sino que considera la “ciencia” (el “saber”) como el conjunto de la sabiduría... colectiva acumulada y transmitida a través de las generaciones. Existe un “saber” (*yachay*, *yatiña*) del subconsciente colectivo, transmitido por procesos subterráneos de enseñanza de una generación a otra en forma oral y actitudinal (“saber hacer”), mediante narraciones, cuentos, rituales, actos cultivos y costumbres. Este “saber” no es el resultado de un esfuerzo intelectual, sino el producto de una experiencia vivida amplia y meta-sensitiva... Los verbos quechua *yachay* y aymara *yatiña* no solo significan “saber” y “conocer” pero también “experimentar”; un *yachayniyoq* o un *yatiri* es una “persona experimentada”, un “sabio” en sentido vivencial. Como este tipo de “experiencia” es un proceso transgeneracional y práctico (aprender haciendo), la “ciencia andina” (no existe una palabra quechua o aymara propia) se fundamenta sobre todo en los argumentos de autoridad (el peso de los ancianos o *yayaqkuna*), de antigüedad (el peso de la tradición), de frecuencia (el peso de la costumbre) y de coherencia (el peso del orden). (2009, p. 119).

Entonces, es la información cada vez más compleja lo que permite la evolución de las especies y el surgimiento de la Vida en la Naturaleza. Es la información natural y social transformada en saberes y aprendizaje la que permite la sobrevivencia y desarrollo de la Vida humana. Al ser así, en lo más profundo del surgimiento de la Vida humana, se encuentra el aprendizaje como elemento central de lo que hoy llamamos educación²⁵.

No solo en el mundo andino la Vida depende de la información y de los saberes. Todo ser viviente —como se ha reiterado— requiere de información desde siempre²⁶. En

24 Para los griegos, la categoría Σοφία (“sofía”, “sabiduría”) incluía al γνῶσις, (“gnosis”, “conocimiento”).

25 El aprendizaje en los humanos es consciente y le llamamos educación. Por ello, todo ser viviente aprende, pero solamente los seres humanos se educan.

26 En la “sociedad de la información”, de la cual se habla hoy en día, la referencia es más bien a un tipo de información automatizada.

la cosmovisión andina, para los humanos, alguna información y algunos saberes ya se traen almacenados en su propia naturaleza y otros provienen de fuera o lo que genéricamente se denomina como información social. Esta información la podemos asumir como saberes que son prerrequisito para una Vida plena. Por ello, según Fernando Huanacuni (2010), con enfoque aymara, el buen vivir es ante todo atender necesidades básicas que están depositadas en el saber de los pueblos para vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la Naturaleza (ver Gráfico n° 5).

Gráfico n° 5
RASGOS BÁSICOS DEL BUEN VIVIR²⁷

1.	Suma Manq'aña	Saber comer
2.	Suma Umaña	Saber beber
3.	Suma Thokoña	Saber danzar
4.	Suma Ikiña	Saber dormir
5.	Suma Imakaña	Saber trabajar
6.	Suma Lupiña	Saber meditar
7.	Suma Amuyaña	Saber pensar
8.	Suma Munaña Munyasiña	Saber amar y ser amado
9.	Suma Ist'aña	Saber escuchar
10.	Suma Aruskipaña	Saber hablar
11.	Suma Samkasiña	Saber soñar
12.	Suma Samaqaña	Saber caminar
13.	Suma Churaña, Suma Katukaña	Saber dar y saber recibir"

Fuente: HUANACUNI MAMANI, Fernando (2010).

Michel Foucault, al referirse a la arqueología del saber, la define como un conjunto articulado de enunciados sobre una realidad dada y en contextos definidos que forman un discurso. La confrontación y sistematización de discursos personales con historicidad—considerando lo original, lo regular, las contradicciones y los cambios— forman el saber de un pueblo.

Un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (así el saber de la economía política, en la época clásica, no es la tesis de las diferentes tesis sostenidas, sino el conjunto de sus puntos de articulación sobre otros discursos o sobre otras prácticas que no son discursivas). Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una

²⁷ No necesariamente son los únicos rasgos del Buen Vivir. En zonas urbanas, por ejemplo, surgen otras necesidades del Buen Vivir.

práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.

En lugar de recorrer el eje conciencia-conocimiento-ciencia (que no puede ser liberado del índice de la subjetividad), la arqueología recorre el eje práctica discursiva-saber-ciencia. (2002, p. 307)

Los saberes constituyen un objeto de aprendizaje y —en la medida en la que este es connatural a la Vida humana— también los saberes coexisten con los humanos. Por eso, podemos decir, que es un derecho de los humanos el **aprendizaje a lo largo de la Vida**, no como acumulación de saberes para ser más productivo o para poder ascender en los empleos, sino para poder vivir mejor. Con propiedad, deberíamos hablar no tanto de una “educación”, sino de un “aprendizaje” a lo largo de la Vida, como lo señala Carlos Vargas en un documento de la Unesco:

Una característica distintiva de la noción convergente de aprendizaje a lo largo de toda la vida es el paso de la educación al aprendizaje en el discurso educativo. Este cambio reconoce el aprendizaje como connatural a la existencia humana, esto es, un proceso a lo largo de la vida que va más allá de los sistemas educativos, en el que se pone a la persona que aprende, sus necesidades y aspiraciones en el centro del proceso, y en el que se prioriza que los individuos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de sus vidas. Aunque los términos educación y aprendizaje a veces se emplean indistintamente en las políticas educativas, se ha favorecido el aprendizaje frente a la educación en las políticas e iniciativas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. (2017, p. 5)

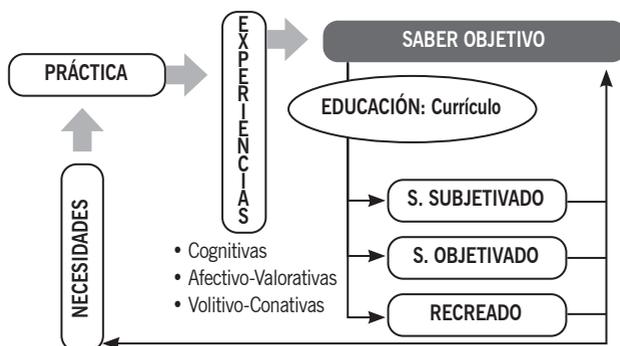
Estamos buscando diferenciar la práctica natural de aprender y enseñar de la práctica cultural de aprender y enseñar. En el primer caso, las relaciones son directas con la producción cultural; en el segundo caso, la relación es predominantemente mediada con la reproducción cultural. Esta distinción nos ayuda a precisar lo que es en el Perú la educación comunitaria²⁸, confundida a veces como aprendizaje a lo largo de la Vida, que se brinda intencionalmente en alguna institución educativa bajo la iniciativa de la comunidad como respuesta a las limitaciones del Estado.

28 Algunos tipifican la educación comunitaria como las prácticas de aprender y de enseñar no formales y desarrolladas bajo la iniciativa de las comunidades. Desde nuestro enfoque, la tipicidad de la educación comunitaria no está en su formalidad o no formalidad (a veces esas acciones comunitarias se ejecutan dentro de una institución educativa formal), sino en la iniciativa de las comunidades que toman conciencia de que sus derechos educativos no se cumplen y la misma comunidad toma decisiones. Las comunidades toman conciencia de la necesidad de los aprendizajes a lo largo de la Vida y suplen, con su acción, el derecho a la educación que tienen. La participación de la comunidad como actora social del quehacer educativo es o debe ser dimensión insustituible de cualquier acción educativa, formal o no formal.

5. EDUCACIÓN: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA CULTURAL DE SABERES

Los saberes natural y culturalmente acumulados en cada familia se colectivizaron a nivel de conjunto de familias y de cada pueblo. Los saberes son objeto de aprendizaje (ver Gráfico n° 4), pero, cuando surge la educación, esos saberes objetivos se interiorizan en cada pueblo, se aplican en cada uno de ellos y se recrean de manera sistemática y cultural. Podemos aseverar que hay aprendizajes connaturales que son requisito para la Vida natural, pero hay aprendizajes y enseñanzas intencionales que surgen de la interacción de los sujetos y que son necesarios para la Vida cultural de las personas. **Allí entramos al campo de la educación**²⁹.

Gráfico n° 6
SABERES, EDUCACIÓN Y CURRÍCULO



29 La educación como sistema tiende a centrarse en la escuela. Sin embargo, la **formación** humana va más allá de lo educativo y de lo escolar. Hay aprendizajes que no necesariamente provienen de la práctica educativa o de aprendizajes formales. Importa recordar que algunos ponen un acento subjetivo en la educación, señalando que ella no es sino concreción de las potencialidades subjetivas de los humanos (e-ducere).

La educación tiene sentido cuando conserva la dinámica de los saberes contextualizados. Los saberes objetivos, subjetivados, objetivados y recreados se plasman en función a la Vida individual, colectiva y con la Naturaleza (ver Gráfico n° 6 y n° 7), todo ello mediante lo propiamente educativo por medio de aprendizajes mediados. Para Vigotsky, lo que llamamos “saber objetivado” sucede “antes” que el “saber subjetivado” o aprendizaje. Dice Vigotsky:

Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas.

El desarrollo del lenguaje sirve como paradigma de todo el problema examinado. El lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y las personas que lo rodean. Solo después, convertido en lenguaje interno, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño. (Luria 2007, p. 36)

Los saberes inicialmente son objeto de aprendizaje directo. Un bebé, por ejemplo, va imitando a sus padres en el lenguaje y otros comportamientos: está aprendiendo de manera inmediata y directa. Todavía no hay educación propiamente dicha. Hay saberes objetivos que no se han subjetivado sistemáticamente y mucho menos han pasado por el tamiz de la conciencia.

En el diálogo que entablan Chomsky, Foucault y Elders, esbozan la siguiente reflexión sobre el tema:

Elders: Todos los estudios del hombre, de la historia a la lingüística y la psicología, enfrentan el interrogante de si en última instancia somos el resultado de una serie de factores externos, o si, a pesar de nuestras diferencias, poseemos algo que podríamos denominar una naturaleza humana común que nos permitiría reconocernos como seres humanos.

Chomsky: Afirmaría entonces que este conocimiento es instintivo o, si prefieren, este esquema que permite obtener un conocimiento complejo e intrincado a partir de información muy fragmentaria es un constituyente fundamental de la naturaleza humana. En este caso, creo que se trata de un constituyente esencial a causa del papel que el lenguaje desempeña no sólo en la comunicación, sino también en la expresión del pensamiento y en la interacción entre las personas; y supongo que debe ocurrir algo similar en otras esferas de la inteligencia humana, de la cognición y la conducta humanas.

Elders: Intentaré hacerles otra pregunta más específica sobre la base de sus respuestas; de lo contrario, temo que el debate se torne demasiado técnico. Tengo la impresión de que una de las principales divergencias entre ambos reside en una diferencia de enfoque. Usted, señor Foucault, se interesa, sobre todo, por cómo funcionan la ciencia o los científicos en un determinado período, mientras que el señor Chomsky está más interesado en responder preguntas que podríamos denominar del "por qué": no sólo cómo funciona el lenguaje, sino por qué tenemos un lenguaje, es decir, cuál es la *razón* por la cual poseemos un lenguaje.

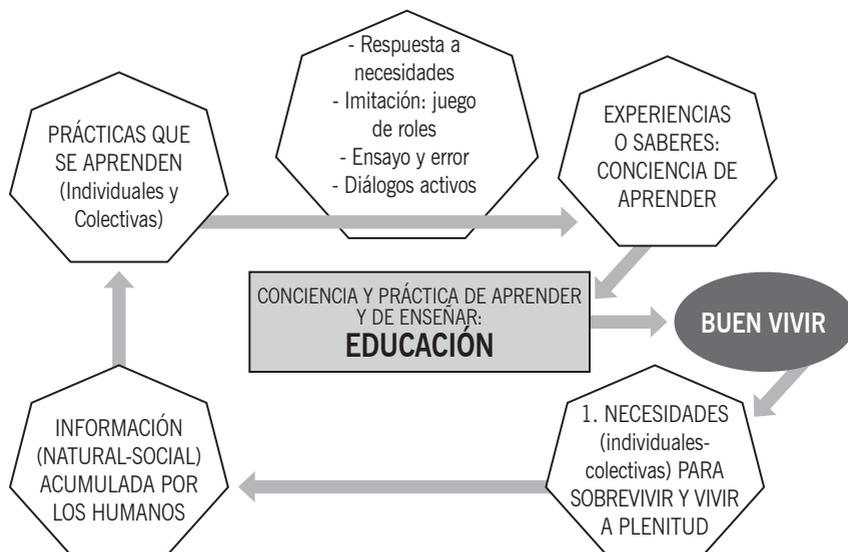
Foucault: Pero ¿qué sucedería si la comprensión del vínculo entre el sujeto y la verdad fuera solo un efecto del conocimiento? ¿Qué ocurriría si la comprensión fuera una formación compleja, múltiple, no-individual, no "sujeta al sujeto" que produjo efectos de verdad? Entonces, debería presentarse de forma positiva toda esta dimensión que la historia de la ciencia ha neutralizado; analizar la capacidad productiva del saber como práctica colectiva y, por consiguiente, colocar en su lugar a los individuos y su "saber" en el desarrollo de un saber que en un momento dado funciona según ciertas reglas que es posible registrar y describir. (Canal de Sociología, 2016, 4m23s)

En la Vida cotidiana, hay un proceso que podríamos resumir así:

1. Los humanos tienen y perciben un conjunto de necesidades para poder sobrevivir y vivir bien, en interacción con otras personas y la naturaleza.
2. Para poder afrontar esas necesidades, acuden a la información natural y social acumulada como saberes, a nivel individual y colectivo: quieren saber.
3. Actúan con esa información o saberes que se aprenden inicialmente de manera directa.
4. Los aprendizajes directos y repetitivos se convierten en experiencias que permiten tomar conciencia de que se está aprendiendo.
5. **La conciencia de aprender generó la conciencia de enseñar.**
6. La práctica consciente y organizada de aprender y de enseñar constituye la **educación** que, desde nuestro enfoque, se orienta al Buen Vivir.
7. Todo ser viviente (no humano y humano) supone aprendizajes. Cuando estos son conscientes, son aprendizajes intencionales, típicamente humanos y que se dan en la práctica social que denominamos educación.

Gráfico n° 7

DE LAS NECESIDADES, A LA EDUCACIÓN Y BUEN VIVIR



Todo se orienta a la Vida en plenitud: Buen Vivir, que equivale a una teleología o una utopía que puede ser diferente en cada pueblo, de acuerdo con el contexto y circunstancia de su existencia. Ese Buen Vivir da pie a la organización social, económica, cultural y política. El Buen Vivir no substituye un modo de producción o formación social, sino que, como propósito, es la base para su organización dentro del sistema-vida. En este marco, los procesos de educación deben encararse en una lógica que va desde las necesidades humanas y pasa por la información, prácticas que se convierten en experiencias o saberes, el aprendizaje y las enseñanzas conscientes y sistemáticas orientados a contribuir con el Buen Vivir. La coherencia en este proceso lleva consigo un real significado ético asumiendo el valor de la Vida (ver Gráfico n° 7).

Respecto a lo dicho, importa recordar lo que ha señalado Paulo Freire:

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron —después, preciso— trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez

la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz. (1997a, pp. 25-26)

La educación nace como una práctica sociocultural consciente, mediada, contextualizada y organizada. De la conciencia de aprender surge la conciencia de enseñar. Es así como nace la educación como práctica consciente de aprendizaje y enseñanza en función a la Vida.

En el mismo surgimiento epistémico de la educación orientada a la Vida radica en profundidad su sentido **ético**. Su nexa con la Vida le otorga un valor fundamental. Cuando hay ruptura entre educación y Vida, se elimina su misma razón de ser. La ética de respeto a la Vida es consustancial a la educación.

Los aprendizajes son connaturales a los humanos, pero la educación surge como una necesidad cuando la sociedad practica la división del trabajo. Dice el educador peruano Walter Peñaloza:

La educación, en su más amplia acepción (no como proceso que se cumple únicamente en la escuela, sino también —y muchas veces preponderantemente— en el grupo humano), intenta que se desenvuelvan en cada educando las capacidades y características propias del ser humano. Es decir, intenta que el hombre sea realmente hombre. En tal virtud, es un proceso de hominización... Es un proceso de socialización... Es un proceso de culturación. (1995, p. 57)

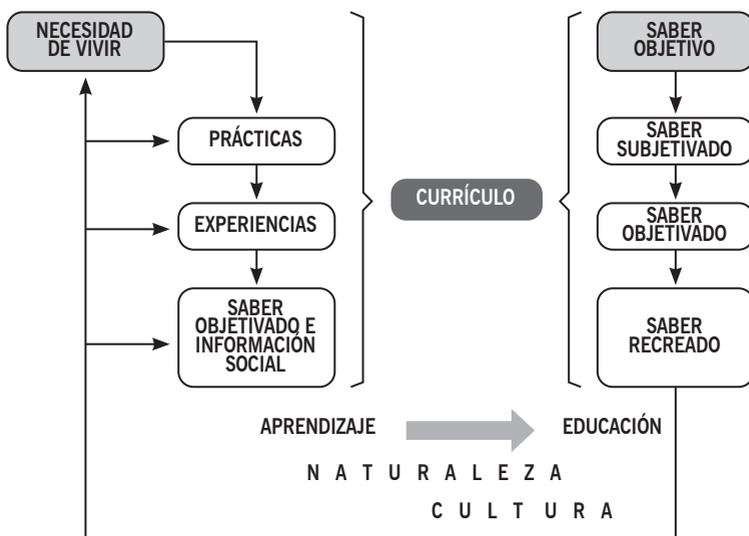
Al nacer un ternero, ya viene con información genética dentro de él y esa información convertida en instinto le permite buscar las tetas de la vaca para poder sobrevivir; de igual manera, un bebé. Sin embargo, en el ser viviente humano las prácticas innatas connaturales al recién nacido comienzan a ser adicionadas con información social (producto de la interacción de sujetos) que la naturaleza humana le permite asimilar. Las prácticas humanas se convierten en experiencias y juntamente con el saber social o saber objetivo y se transforman en aprendizajes.

Reiteramos que pueden darse aprendizajes sin haber educación. Esta se origina convencionalmente cuando en los humanos surge la necesidad de la enseñanza y, al mismo tiempo, hay *conciencia* de aprender y de enseñar. Y requiere una mediación. Es decir, surgen sujetos especializados (mediadores) que permiten concretizar la relación de aprendizaje y de enseñanza. Surgen los docentes y todo un sistema, como veremos posteriormente (ver Gráfico n° 8 y n° 9).

Podríamos decir que los aprendizajes y enseñanzas de ser procesos meramente naturales pasan a transformarse también en procesos culturales, conscientes y mediados. De alguna manera, la práctica educativa es típica a los humanos, en la medida que interviene la conciencia. Giroshi Uchida, citando a Marx, le asigna esta importancia a la conciencia:

Según Marx, la característica específica de la vida humana es que tiene conciencia. Esto aparece en sus *Manuscritos económicos y filosóficos* (1844). Piensa que cuando los seres humanos obtienen alimentos no solo ingieren calorías, sino que también generan y expresan su cultura. (2023, p. 21)

Gráfico n° 8
RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN



Los humanos —interactuando con otros sujetos y con la Naturaleza— producen cultural y objetivamente prácticas y crean realidades que luego son pensadas y sentidas subjetivamente. La separación o —mejor— la diferenciación entre la producción cultural objetiva y la reproducción cultural subjetiva se encuentra en la naturaleza u ontogénesis de las prácticas conscientes y organizadas de enseñar y de aprender que llamamos educación. Cuando las personas aprendían directamente y sin mediaciones-intencionales dentro y desde las interacciones en los procesos productivos y sociales, la reproducción cultural se daba de manera simultánea. La educación, como práctica intencional y organizada de enseñar y de aprender, se obviaba, en la medida en la

que las enseñanzas y aprendizajes se daban directamente mientras se realizaban los mismos procesos de producción cultural. Recordemos que la plena división del trabajo se da cuando se separan el trabajo manual y el trabajo intelectual (M. Fernández, 1985, p. 131), así como con el surgimiento de la educación en contextos peculiares.

En la medida que históricamente los procesos de **producción cultural objetiva** — para satisfacer necesidades reales o impuestas por modelos de Vida culturalmente creados— se fueron complejizando, también surgió la exigencia de separar-diferenciar las diversas formas de **reproducción cultural**. Más aún, los requerimientos de sobrevivencia y desarrollo de los humanos se fueron modificando —y siguen cambiando—, lo que conllevó y conlleva a la **recreación cultural** por exigencia de crecimiento demográfico o por renovados modelos de Vida. Surgen así los distintos tipos de saberes: objetivo, subjetivado, objetivado. Estos son recreados con tres finalidades históricas muy precisas:

- responder a las necesidades e intereses de desarrollo de las personas como colectividad en contextos diversos;
- producir la mercancía fuerza de trabajo por la dinámica socioeconómica concreta;
- contribuir con el aprendizaje de las relaciones sociales de producción y reproducción de la cultura dominante.

A la larga, han predominado las dos últimas finalidades. Dice Fernández Eguita:

El sometimiento de hombres y mujeres a cualesquiera relaciones sociales de dominación y explotación no es en modo alguno espontáneo. Depende, en mayores o menores dosis, de la coerción directa, de la necesidad material o de la interiorización de tales relaciones como necesarias, justas o inevitables, y normalmente de alguna combinación de los tres factores. A lo largo de la historia hemos conocido diversos modos de integración de las personas en las relaciones sociales, y hemos visto jugar distintos papeles a diferentes instituciones en ese proceso.

El capitalismo se caracteriza frente a otros modos de producción anteriores porque el excedente del trabajo —en el modo de producción capitalista el plusvalor— es extraído por mecanismos estrictamente económicos. Los mecanismos de dominación política no sirven directa, sino indirectamente a la extracción de plusvalor: con mayores o menores dificultades aseguran, por un lado, el consenso mayoritario cotidiano en torno a las relaciones sociales existentes y, por otro, sirven como última línea de defensa, mediante la represión pura y simple, cuando éstas son cuestionadas. (1985, pp. 223-224)

La interacción de los saberes (objetivo, subjetivado, objetivado y recreado) que constituyen la práctica educativa supone el desarrollo de la conciencia humana como un proceso reflejo de la realidad. De acuerdo con el análisis de Spirkin:

La conciencia es un proceso reflejo por su base fisiológica y por su tipo de realización. Es una función del cerebro como un todo del único sistema material que representa la suprema forma de la materia organizada en la Tierra. Pero la conciencia no es determinada por el cerebro de por sí. El cerebro no es la fuente, sino el órgano de la conciencia. La causa primaria del funcionamiento del cerebro y del surgimiento de la conciencia está fuera de él, en el mundo objetivo. La conciencia es determinada por el influjo de los objetos y fenómenos del mundo objetivo a través de la actividad práctica social del hombre que es el proceso real de su vida. Por consiguiente, el cerebro es la parte del cuerpo humano en la cual el objeto actuante sobre él se transforma obteniendo la forma ideal, es decir, subjetiva de existencia. Lo ideal mismo es real, ya que existe. La forma real de la existencia de la conciencia es la actividad humana práctica o teórica basada en el lenguaje y dirigida hacia un fin determinado. La conciencia es la imagen subjetiva del mundo objetivo y la imagen supone necesariamente, tanto la existencia objetiva de lo reflejado, como la semejanza entre la imagen y lo reflejado... (1965, p. 4)

La historia de la formación de la conciencia se le puede comprender sólo como un proceso cuyo punto de partida fue el surgimiento y el desarrollo de las formas de trabajo humano y las formas de interrelación entre los hombres emanadas de aquél. (1965, p. 11)

La práctica educativa en general (y el currículo en particular) permiten una intencional y sistemática reproducción y recreación cultural de los pueblos en la perspectiva de formar sujetos históricos dentro de proyectos de Vida personales, colectivos y globalizados. Deberíamos ubicar el surgimiento y desarrollo de la educación (y del currículo) en este proceso de nexo histórico y dialéctico entre los contextos de producción, los contextos de reproducción y los contextos de recreación cultural que ocurren históricamente con personas, grupos y clases sociales que toman decisiones, según sus intereses y necesidades.

En estos momentos —por ejemplo, en nuestra Patria— la **producción** cultural se encuentra enmarcada dentro del objetivo de satisfacer las necesidades (reales o impuestas) de los peruanos y peruanas en el marco del modelo capitalista-neoliberal. Y esta historicidad guarda relación con la selección de los contenidos culturales asumidos como necesarios para su **reproducción** a través de las prácticas educativas. Más aún, las necesidades humanas son cada vez más impuestas por los modelos y estereotipos de Vida y de civilización, lo que genera que no solamente haya reproducción cultural, sino **recreación** cultural.

El surgimiento del currículo, como una práctica humana, surgió cuando los procesos de enseñar y de aprender se hicieron intencionales, decisión con la que se respondía a la reproducción y recreación cultural situadas. La educación asumió objetos de enseñanza y de aprendizaje, y la formalización de ellos. Como enseñanza de saberes, fue organizándose en lo que hoy llamamos currículo. Asevera Olga Zuloaga:

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, donde se localizan, se forman y se modifican discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas, para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Además, en un saber el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso. Un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. (2020, p. 77)

SABER OBJETIVO

Históricamente, los hombres y mujeres hemos desarrollado **prácticas** para buscar satisfactoras a nuestras **necesidades** de sobrevivencia y desarrollo. Se incluyen los resultados de la llamada investigación científica En la medida en la que guardamos información fuera de nosotros mismos (usando el **lenguaje** en diversas formas) las prácticas reiterativas de las personas se convirtieron y convierten en **experiencias**, fundamentalmente colectivas y acumuladas durante varias generaciones. A nivel individual y colectivo se produce una **memoria** y todo ello constituye la producción cultural que se ha ido acumulando en objetos y situaciones materiales y visibles (objetividad cultural), pero también en procesos internos a las personas y grupos sociales (subjetividad cultural). Sin la memoria colectiva, ninguna institución y mucho menos los pueblos pueden desarrollarse y avanzar. Cada pueblo tiene su propia memoria, que debe ser respetada y asumida en la interacción social.

Aún más, los humanos crearon otro tipo de información. Inicialmente, con prácticas de ensayo y error fueron elaborando nuevos conocimientos. Estas experiencias dieron origen a la investigación y conocimiento científico, como una nueva modalidad de información social.

Históricamente, las diversas experiencias humanas se fueron organizando internamente en las personas como representaciones mentales o pensamientos y conocimientos, como afectos-sentimientos-valores y como formas de ejercicio de la autonomía y la libertad. Surgieron así como parte del desarrollo de la personalidad de cada sujeto y como una histórica producción social: los conocimientos, los sentimientos-valores y las formas

de actuar con libertad. Teniendo soportes naturales, en cada persona se conforman estructuras afectivo-emotivas, estructuras cognitivo-productivas y estructuras conativo-volitivas. Todo ello, alrededor de la VIDA humana contextualizada.

Las creaciones humanas no solamente son objetos materiales, tangibles y visibles, sino también realidades no-materiales. Todo ello constituye la cultura y los saberes, los cuales contribuyen con la aparición de una objetividad y una subjetividad. La producción cultural, entonces, globaliza una objetividad cultural y una subjetividad cultural en cada pueblo.

El conjunto de conocimientos, sentimientos y formas de actuar en los humanos viene a constituir una producción cultural **o saberes**, generados dentro de los sujetos individuales y colectivos. La tradición oral, los textos, grafos y otras manifestaciones del conocimiento surgieron como depositarias de esta producción de los humanos. Pero estos saberes se sistematizan, según la hegemonía de los grupos de poder.

A esta creación humana no-material, Ortiz la denominó como “información social” (socialmente creada) dentro del sujeto. Ella se diferenciaba de la “información genética” (interna a los seres vivientes, pero que es connatural a ellos) y de las creaciones humanas materiales.

El desarrollo de las creaciones humanas dentro de sí —en lo afectivo, en lo cognitivo y en las formas de ejercicio de la libertad— constituye la aparición de la actividad consciente humana y, por lo tanto, es la base del desarrollo de su personalidad y, más aún, de su propia tipicidad como humano. ¡Y qué importante es reconocer que la actividad educativa hace posible de manera sistemática esta formación de la conciencia humana y de su personalidad! Esta relación intrínseca entre educación y Vida con historicidad permite que la educación surja como una dimensión ética de la misma existencia humana.

Convencionalmente, el conjunto articulado de conocimientos, de sentimientos-valores y de formas de actuar en libertad fueron constituyendo el **saber** social e históricamente producido-acumulado en cada pueblo. Aunque algunos le llaman “cultura” a lo que nos estamos refiriendo, preferimos usar la categoría “saber” por dos razones: a) la cultura comprende la objetividad y subjetividad de las creaciones humanas y estamos asumiendo que el saber corresponde básicamente a la subjetividad; y b) el “saber” o la “sabiduría” (*sofia*, en griego) son categorías más amplias que el “conocimiento” (*gnose*, en griego).

Durante su propio desarrollo, la humanidad fue organizando y clasificando su saber en disciplinas, dimensiones, áreas, tópicos, etc. Además, sobre él, fue guardando información social fuera de sí, lo cual se constituyó como el **saber objetivo**, como derivación de lo que Vigotzky llama procesos psíquicos *interpersonales*.

El saber objetivo nace y crece como los conocimientos, sentimientos y formas de actuar de los humanos —social e históricamente producidos— y que se han ido acumulando como información social (ver Gráfico n° 5).

SABER SUBJETIVADO: APRENDIZAJE

Sin embargo, hay que señalar que los humanos somos tales en cuanto pertenecemos a una colectividad: somos sujetos que interactúan. De ahí que los procesos externos de interacción de los sujetos o interpersonales generan dialécticamente procesos psíquicos intrapersonales: el saber objetivo se internaliza en las personas y se transforma en **saber subjetivado o aprendizaje**, de acuerdo a los intereses y necesidades de la VIDA de los Pueblos. Este tránsito se da por experiencia directa no mediada intencionalmente o por experiencia mediada intencionalmente. Podríamos precisar que la **educación no es un acto individual, sino una práctica social**. Aún en una acción vertical como enseñar, se requiere un estudiante y un profesor³⁰.

De acuerdo con la cosmovisión andino-amazónica, todos actuamos en función a una finalidad o propósito relacionado directa o indirectamente a la Vida en plenitud (Buen Vivir). Esta finalidad se comporta al mismo tiempo de acuerdo con un “querer”. Por ello, todo aprendizaje (educativo o no) de alguna manera debería referirse a un aspecto de la Vida concreta de las personas.

Los humanos nacen indagadores. Por naturaleza, quieren saber para poder sobrevivir y vivir bien. Esta finalidad “instintiva” de querer saber está en el trasfondo del saber subjetivado o de los aprendizajes en función a un *modus vivendi*. José Carlos Mariátegui llama a esta motivación profunda “mito” cuando habla acerca del alma matinal:

El mito mueve al hombre en la historia. Sin un mito la existencia del hombre no tiene ningún sentido histórico. La historia la hacen los hombres poseídos e iluminados por una creencia superior, por una esperanza super-humana; los demás hombres son el coro anónimo del drama. La crisis de la civilización burguesa apareció evidente desde el instante en que esta civilización constató su carencia de un mito. (1950/1979a, p. 19)

Como hemos dicho, históricamente se generó la separación entre la producción cultural y la reproducción-recreación cultural. Cuando esto sucedió, el tránsito del saber objetivo hacia el saber subjetivado tuvo el prerequisite de la **mediación**. Para decidir qué del

30 Paulo Freire llamó a esta forma como “educación bancaria”.

saber objetivo se convierte en saber subjetivado —considerando un para qué— hay **sujetos decisores** que definen lo que se debe enseñar y aprender; es decir, establecen lo que hoy llamamos contenidos del currículo. Pero también hay **sujetos mediadores**, que han recibido y reciben diversas denominaciones: docentes, preceptores, profesores, maestros, enseñantes, amautas...

Augusto Salazar Bondy opina lo siguiente acerca de la presencia de los mediadores:

La praxis educativa plantea el tremendo problema del derecho que tiene alguien de introducir tales o cuales cambios en la conducta de otros hombres y de hacerlo postulando que son buenos para dichos hombres... El que el educador se arrogue el derecho de decidir los valores y los cambios vitales que son adecuados a otros hombres, puede ser justificado sólo en cuanto dicha decisión condicione y prepare la autoformación del educando, lo ponga en el camino de ser libre para resolverse en una u otra dirección vital, para decidir el mismo, autónomamente, lo que sea bueno o malo para su ser. (1974/2008, pp. 6-7)

En la interacción laboral de los humanos, se establece una **relación de sujetos** que tiene, en general, un producto diferenciado como resultado. Por ejemplo, el trabajo del campesino o del obrero tiene productos diferenciados de quien los produce o de quien los recibe. Un carpintero elabora una mesa que resulta un producto diferente para quien la confecciona y para quien la usa.

En el caso del trabajo docente, encontramos una peculiaridad. El resultado de su labor docente no se separa y forma un objeto diferente. La educación es relación de sujetos que aprenden con la mediación de sujetos que enseñan. Los mediadores que enseñan con su trabajo permiten el desarrollo de la misma tipicidad humana de los que aprenden en lo afectivo-emotivo, en lo cognitivo-productivo y en lo conativo-volitivo (ver Gráfico n° 11); es decir, su labor condiciona el mismo desarrollo de su personalidad: afecta no solamente el “tener” de quienes aprenden sino también su mismo “ser”. El resultado del servicio de enseñar se queda en el mismo sujeto que aprende. El resultado creado por quienes trabajan en la enseñanza no se encuentra aparte y separado del que aprende, sino que desarrolla su ser y tener personales. Este resultado —en el modelo capitalista— se convierte en valor de cambio

En este marco, una paralización del trabajo docente siempre debe considerar dos dimensiones inseparables: a) Los resultados del trabajo docente determinan el desarrollo de la misma personalidad de quienes aprenden bajo su responsabilidad y b) La defensa de los derechos de quienes enseñan no puede darse a costa de los derechos de quienes aprenden ni viceversa.

El saber objetivo organizado como información social se comportó inicialmente como un “valor de uso” de las personas. Lo que se enseñaba y aprendía respondía y se orientaba fundamentalmente a las necesidades de las prácticas humanas. Sin embargo, cuando surgen modelos de sociedad clasista, el valor de uso del saber objetivo se va transformando en valor de cambio o mercancía, como nos lo recuerda Vitor Paro (2006)³¹. La separación del nexo educación-Vida le hace perder la misma dimensión ética a la educación.

Las decisiones sobre los contenidos curriculares no se hacen espontáneamente. La selección de los mismos, antes que ser una tarea técnico-pedagógica, es fundamentalmente sociopolítica, pues esos contenidos deben guardar coherencia con el “para qué” enseñar o aprender. Sirven para establecer qué del **saber objetivo** debe servir para la reproducción y recreación cultural establecida por los grupos de poder. De esta manera, sirven para su conversión en valor de cambio. Por eso, el saber objetivo tal como se practica actualmente permite promover solamente los saberes eurocéntricos³², dejando de lado los propios saberes coherentes a las exigencias de Vida de los Pueblos. La educación se convierte en práctica colonizadora.

Los sujetos decisores y mediadores del currículo se comportan como responsables de decidir el nexo entre el saber objetivo y el saber subjetivado y esto se da haciendo ejercicio de poder. Los sujetos mediadores ejercen la docencia como un trabajo que sirve de **fin y medio**: fin de su propia realización personal (individual y colectiva) como trabajador y medio para implementar los contenidos y orientación de los aprendizajes que —de alguna manera— reflejan la hegemonía del poder político-ideológico sobre el tipo de sociedad y de hombre que se busca construir.

Podemos afirmar, entonces, que los aprendizajes en general son connaturales a todos los seres vivientes, pero que, cuando ellos son intencionales y son parte de la educación, se constituyen en saber subjetivado, como algo típicamente humano.

SABER OBJETIVADO

¿Pero de qué valen los aprendizajes si ellos no se aplican, ni se concretizan?

El saber objetivo transformado en saber subjetivado al aplicarse en la práctica social permite que los aprendizajes adquiridos e interiorizados por los sujetos individuales y colectivos tengan, *per se*, un valor de uso para la Vida humana y de la Naturaleza.

31 Importa relevar esta aplicación de la teoría marxista a la educación que hace Vitor Paro, donde el saber usado para responder a las necesidades de la Vida cotidiana se transforma en un prerrequisito (meritocracia) para obtener un puesto d trabajo o un ascenso.

32 Por ejemplo, con enfoque eurocéntrico, se enseña que el 12 de octubre de 1492 se “descubrió” América, como si el continente no hubiese existido antes.

En la medida en la que la práctica educativa se ha ido convirtiendo en mercancía, no solamente los servicios educativos, sino el contenido de los mismos se ha ido consolidando en su valor de cambio. Es decir, el saber objetivado ha devenido en simple mercancía, aunque podría ser usado también como instrumento de liberación. Desde los sectores populares, importa —con plena conciencia histórica— recuperar el saber objetivo acumulado y el saber subjetivo para aplicarlos y usarlos en función a sus necesidades e intereses inmediatos y estratégicos. Como señala Vítor Paro:

Si esa conciencia histórica se junta con la percepción de la importancia que representa para la clase trabajadora la aprehensión del saber como instrumento de transformación social, entonces, se explicitaría una verdadera dimensión revolucionaria del trabajo pedagógico en la escuela. (2002, p. 118)

En realidad, el uso del saber objetivo como contenidos en el enseñar y aprender, así como su aplicación en la práctica social guarda relación con la finalidad educativa.

Procesos de enseñanza y de aprendizaje que se quedan en la intrasubjetividad (logros de aprendizaje) ni siquiera tienen sentido para los teóricos del sistema hegemónico. En términos estratégicos, la finalidad educativa se plasma en el saber objetivado, pero, al mismo tiempo, ella preconditionó la selección y organización del saber objetivo y del mismo saber subjetivado. Cuando no se explicita esta finalidad social, se está asumiendo que simplemente corresponde a la simple reproducción o mejoramiento del modelo de sociedad que tiene hegemonía.

SABER RECREADO

Pero, las necesidades humanas han ido variando. Han guardado relación con la sobrevivencia y el desarrollo de las personas y grupos, pero también con la manera cómo nos concebimos en la Vida humana. Un aspecto que hoy vemos como necesario, hace unos años no tenía esa misma exigencia. Las necesidades humanas, entonces, no son estáticas y su evolución tiene fundamento natural y cultural. Por ello, las prácticas humanas y sus experiencias resultan cambiantes. La interacción de los pueblos permite la socialización de los saberes de cada pueblo, pero también posibilita la enajenación de los propios saberes y la aceptación acrítica de los saberes que traen consigo los grupos hegemónicos durante la interacción social³³.

33 En los últimos tiempos, la educación clásica, los medios de comunicación y las renovadas y sofisticadas técnicas de la Educación 4.0 se están usando como medios para imponer formas de vivir (Ver Pedro Baños, El dominio mental. La geopolítica de la mente [2020]).

La educación tradicional buscaba que los estudiantes solamente repitiesen lo que los docentes decían o imponían. Los saberes se volvían estáticos. La reforma educativa se convierte en modificación de métodos y formas, y no de contenidos y mucho menos de fines y sentidos de la educación. Importa aceptar el saber recreado como una necesidad, lo cual debe permitir la descolonización de la educación y de la pedagogía. Superar la colonialidad mental solamente se concretiza cuando se llega al saber recreado.

Con el surgimiento de las clases sociales, la clase dominante fue imponiendo una manera de vivir. Se han ido generando modelos de Vida individual y social con prototipos impuestos por los grupos de poder. Nuevas necesidades reales o impuestas por los humanos han ido surgiendo en todos los campos y ello ha generado la necesidad de tener **recreación cultural**.

De igual manera, los humanos han ido avanzando en el campo de creación de ciencia, tecnología e innovación (CTI), lo que ha hecho que los saberes sean más cambiantes.

En este marco, el proceso educativo no se agota en la simple reproducción, repetición y aplicación del saber existente. Desde la educación inicial, debe promoverse el hábito creativo, no solamente en los procesos materiales, sino también en el campo de los conocimientos, en la manifestación de los sentimientos-valores y en las formas de ejercicio de la libertad. Cada vez, es más claro que el saber subjetivado y objetivado se complementa con el **saber recreado**, que finalmente realimenta al saber objetivo (ver Gráfico nº 5).

En resumen, los contenidos curriculares deben expresar, de la forma más amplia y actualizada, el saber objetivo, social e históricamente producido, acumulado y organizado por la diversidad de pueblos sin caer en una neocolonialidad del saber. La colonialidad del saber —cualquier fuere su ámbito (internacional, nacional, regional o local)— debe ser superada. Sin embargo, también importa que el saber objetivo se transforme en saber subjetivado y en saber recreado, aunque allí quepa la posibilidad de que los resultados del aprendizaje se conviertan en simples mercancías en el mercado capitalista o alternativamente en medios que coadyuven al Buen Vivir de los personas individuales y colectivas.

Tradicionalmente, en la práctica cotidiana de la enseñanza, se ponía énfasis en los saberes objetivos o contenidos; posteriormente, se puso en primer plano los saberes subjetivados (objetivos); y últimamente, los saberes objetivados (competencias). Lo importante es comprender las cuatro manifestaciones de los saberes en función a una finalidad precisa de tipo de hombre, sociedad y civilización a desarrollar. Hay que enseñar criticidad para que los estudiantes sepan crear y recrear nuevos saberes en diversos contextos. Al no olvidar el nexo entre los cuatro saberes (objetivo, subjetivado, objetivado y recreado) en función a una práctica, también no sugiere una ruta didáctica: Hay que *observar* cada saber, *comprenderlo* y *explicarlo* para poder *recrearlo* e *interpretarlo*.

6. DEL ANTROPOCENTRISMO AL BIOCENTRISMO: LA EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA COMO DERECHO

La modernidad concibe la Naturaleza como un conjunto de objetos que son reconocidos o valorados en función de las personas. Estas asignan un valor de uso a los recursos naturales y un valor económico, como mercancía, a algunos recursos naturales o la adjudicación de derechos de propiedad sobre espacios verdes. Esta es la postura antropocéntrica donde la Naturaleza no tiene derechos propios, sino que estos residen únicamente en las personas.

Como hemos señalado, los aprendizajes son connaturales a los seres vivientes (no humanos y humanos). La educación es propiamente típica a los humanos. Dentro del sistema-vida, la humanidad aparece como el subsistema más evolucionado. Esto hizo que, por mucho tiempo, se considerase a los humanos como eje central del planeta. Todo aparecía con enfoque antropocéntrico y, por ello, lo no humano (aunque tuviese Vida) quedaba reducido a ser tratado como “recurso natural”, que no solo estaba subordinado al hombre, sino que era visto como un medio a ser usados y depredado por los humanos. El enfoque de “recursos naturales” conlleva la separación entre educación-vida, lo que le resta eticidad a la misma práctica educativa.

El concepto de hombre en interrelación con la Naturaleza y no ubicado por encima de ella ha sido postulado por culturas antiguas, como la andina y la amazónica. El filósofo noruego Arne Naess, en 1973, rescató esta tesis a través de sus teorías de la ecología profunda y la ecosofía. Este fue el impulso contemporáneo a las tesis de un enfoque en el que la Vida se ubica en el centro de una cosmovisión. Ecografía y biocentrismo

han caminado juntos desde entonces. Los pueblos amazónicos han descubierto la importancia de la Naturaleza en relación con su propia supervivencia, como nos lo recuerda Stefano Varese:

Es bien sabido por los etnógrafos americanistas que para los Pueblos Indígenas la tierra y el territorio han constituido desde el siglo XVI el eje central de su lucha para la supervivencia, la reproducción de su cultura, la búsqueda y conservación de su autonomía y finalmente el sustento de sus proyectos de soberanía etno-política. Ningún otro elemento constitutivo de la individualidad e identidad colectiva de cada pueblo indígena ha jugado un papel tan axial y fundamental como su identificación espiritual, emocional y cognoscitiva con el propio espacio territorial, el paisaje marcado por la historia de los antepasados reales y míticos, la tierra, las aguas, las plantas, los animales, los seres tangibles e intangibles que participan del complejo y misterioso pacto cósmico de la vida. La intensa identificación espiritual con el propio espacio territorial no ha significado, sin embargo, el descuido cultural de la relación material y concreta que el paisaje y la tierra guardan con la comunidad humana que las habita. Es esta estrecha convivencia de lo espiritual y lo material, de lo sagrado y de lo secular que vuelven complejas e inasimilables a categorías de la modernidad urbana occidental las relaciones milenarias que los indígenas han establecido con su propio territorio y medio ambiente en fin con la naturaleza total.

De allí la dificultad de tratar el tema de la territorialidad indígena —en tanto campo de las relaciones humanidad-naturaleza— en un marco analítico que privilegie, aun de manera poco consciente, la dimensión materialista —esencialmente económica— de la relación entre la comunidad humana y el espacio territorial. (2018, p. 21)

Con visión antropocéntrica, el capitalismo hegemónico tomó varias medidas que hoy resultan problemáticas para la misma Vida de los humanos y de la Naturaleza. Nos lo recuerda Atilio Borón:

Para resumir: la matriz energética de la *civilización* capitalista (para llamarla de alguna manera) basada en la energía fósil ha entrado en una irreversible pendiente declinante y los sustitutos disponibles en el momento no sólo tienen un mayor impacto contaminante, sino que el daño que inmediatamente provocan al medio ambiente es aún más grave. El mundo no resiste otro siglo de depredación ambiental como el que conocimos en los últimos cien años.

Hace pocos meses, el periódico británico *The Guardian* publicó una nota sobre los “seis recursos naturales más demandados por los 7 mil millones de habitantes del planeta”. Su respuesta fue la siguiente:

- En primer lugar, el agua, sin la cual no hay vida. Pero en diversos estudios la FAO viene advirtiendo que “para 2025, 1800 millones de personas vivirán en países o regiones padeciendo escasez absoluta de agua”.
- Segundo, petróleo: las predicciones más optimistas (por ejemplo, las que subestiman la expansión de la demanda) aseguran que no duraría más allá de 2056. Otros pronósticos acortan significativamente este plazo.
- Tercero, gas natural, que se agotaría alrededor del año 2070.
- Cuarto, fosfatos, esenciales para acelerar el crecimiento de las plantas y, por ende, para alimentar a la creciente población mundial. Se produce principalmente en tres países: Estados Unidos, China y Marruecos. Las estimaciones sobre la duración de las reservas probadas oscilan entre 50 y 100 años.
- Quinto: carbón, que es la reserva más grande entre los combustibles fósiles. Podría durar 188 años, pero ocasionando un devastador empeoramiento del “efecto invernadero”.
- Sexto, tierras raras, un conjunto de 17 minerales de uso muy extendido, desde superimanes en turbinas para la aviación hasta circuitos electrónicos. El problema es que el 97 % de las reservas probadas de tierras raras se encuentra en China, aunque podría haber más en otros países, lo que aún no ha sido confirmado. (2020, p. 213)

Frente a esta situación hecha con enfoque antropocéntrico, la relación hombre-naturaleza ha comenzado a ser revisada. Como generalidad, surgió el concepto de *desarrollo sostenible*, en el que el humano presente usa los recursos naturales, pero pensando (antropocéntricamente aún) en las futuras generaciones. Con este enfoque, el mismo Papa Francisco (2015) escribió una encíclica³⁴ sobre la relación de los humanos con la casa común, la Madre Tierra, rumbo a construir una ecología integral, bajo el principio de bien común y justicia entre las generaciones:

- ecología ambiental;
- ecología económica y social;
- ecología cultural;
- ecología de la Vida cotidiana.

34 El Papa Francisco escribió una carta que le denominó *Laudato si* (24-05-2015), donde habla de los problemas ecológicos y toma posición sobre los mismos.

Afirma el Papa en su *Laudato si*:

115. El antropocentrismo moderno, paradójicamente, ha terminado colocando la razón técnica sobre la realidad, porque este ser humano ‘ni siente la naturaleza como norma válida, ni menos aún como refugio viviente. La ve sin hacer hipótesis, prácticamente, como lugar y objeto de una tarea en la que se encierra todo, siéndole indiferente lo que con ello suceda’. De ese modo, se debilita el valor que tiene el mundo en sí mismo. Pero si el ser humano no redescubre su verdadero lugar, se entiende mal a sí mismo y termina contradiciendo su propia realidad... (Francisco I, p. 90)

Las tesis de una educación para el desarrollo sostenible (revolución verde) deben ser revisadas, como lo sostiene Pablo Vommaro y otros:

Este nuevo tiempo global nos exige la reformulación tanto de los viejos paradigmas de la Revolución Verde como del pensamiento crítico acerca del daño y sufrimiento causado por el antropocentrismo y el capitaloceno, ambos centrales para la consolidación del modelo de la agricultura industrial del siglo XX, que ha promovido el deterioro y la pérdida de biodemodiversidad, temas relacionados con la emergencia de las pandemias, el extractivismo y con la destrucción de la vida.

Al colocar la vida y los cuidados en el lugar central, la agroecología como movimiento, ciencia y práctica permite albergar la posibilidad de una transformación real en los territorios para superar o, por lo menos, enfrentar este paradigma. (2021, p. 9)

Paulatinamente, al reconocer el sistema-vida que involucra a los humanos y la Naturaleza— se ha ido considerando que la misma Naturaleza es sujeto de Derechos, con valores propios. Señala Eduardo Gudynas:

Se pueden identificar al menos tres corrientes involucradas en reconocer valores intrínsecos en el ambiente (O’Neill, 1993): a) Como sinónimo de valor no instrumental en contraposición al valor instrumental, cuyas expresiones más conocidas son los valores de uso y de cambio. b) Como valor que expresa únicamente las propiedades y virtudes intrínsecas y que no depende de atributos relacionados con otros objetos o procesos. c) Como valor objetivo, en el sentido de ser independiente de las valuaciones que realizan otros valuadores. (2010, p. 50)

¿Podemos transitar hacia el biocentrismo? Según este, todos los seres vivos tienen el mismo derecho a existir, a desarrollarse y a expresarse con autonomía y merecen el mismo respeto al tener similar valor. Decimos “similar”, ya que, como se ha señalado,

la Vida humana destaca inclusive en términos evolutivos. No se niega la especificidad de la Vida humana, sino que, por el contrario, se precisa su rol rector en la interacción de las especies dentro del sistema-vida terrestre. De ninguna manera se afirma que la Tierra no es parte de lo humano, sino al revés: entre los seres vivos en la Madre Tierra, los humanos contamos con la Vida más evolucionada. El maltrato a la tierra es también maltrato a los humanos, principalmente a los desposeídos. Y viceversa: la deshumanización también implica el desprecio a la Madre Tierra. Por ello, el teólogo de la liberación Leonardo Boff señala:

La Ecología integral y la Teología de la Liberación tienen algo en común: ambas parten de un grito. La Ecología del grito de la Tierra, de los seres vivos, de los ecosistemas agredidos por el tipo de crecimiento material ilimitado que no respeta los recursos limitados de la Tierra.

La Teología de la Liberación nació al escuchar el grito de los pobres económicos, de las clases explotadas, de las culturas humilladas, de los negros discriminados, de las mujeres oprimidas por la cultura patriarcal, de los LGBT y portadores de necesidades especiales. Todos gritan por liberación. De esta escucha nacieron las distintas tendencias de la Teología de la Liberación: la feminista, la indígena, la negra, la histórica entre otras. En todas ellas el respectivo oprimido es siempre el sujeto y protagonista principal de su correspondiente liberación.

Es importante recordar que ya en los años 80 del siglo pasado quedó claro que la misma lógica que explota a los oprimidos y a las clases empobrecidas, explota también la naturaleza y la Tierra. La marca registrada de la Teología de la Liberación es la opción por los pobres, contra la pobreza y en favor de su liberación.

Dentro de la categoría pobre debe ser incluido el Gran Pobre que es la Tierra, pues al decir del papa Francisco en su encíclica ecológica “nunca hemos maltratado y herido a la Madre Tierra como en los dos últimos siglos” (n.53). Por lo tanto, no fue por factores extrínsecos que la Teología de la Liberación incorporó el discurso ecológico, sino que la deriva de su propia lógica interna que da centralidad al pobre y al oprimido. (2019, pp.1-2)

Asumir el enfoque biocéntrico supone hacer también replanteamientos en los aprendizajes y en la educación. En el marco de lo que venimos desarrollando, la educación biocéntrica implica lo siguiente:

- Relacionar todo aprendizaje connatural de las personas a su misma existencia y Vida. La misma sobrevivencia humana requiere de los aprendizajes.

- Organizar toda las enseñanzas y los aprendizajes intencionales (educación) al Buen Vivir. El desarrollo de toda personalidad se orienta a vivir en plenitud como razón de ser. En todas las áreas curriculares y en sus diversas competencias y capacidades, se deberían promover desempeños referidos al Buen Vivir.
- Formar a los estudiantes como actores sociales para que vivan en armonía consigo mismos, con los demás y con la Naturaleza.
- Preparar sistemáticamente a los sujetos para superar toda práctica o sistema deshumanizantes contrarios a la Vida.

Martha Llanos³⁵ señala lo siguiente:

La educación biocéntrica nos propone entonces: aprender a vivir. Y esto puede resumirse en dos grandes líneas: desarrollar nuestro ser personal y saber convivir. Hablamos de una cultura del encuentro, de la integración cultural; el desafío de la convivencia humana y de todos los seres vivos. (2023, p. 3)

EDUCACIÓN Y DERECHOS

Si hay un nexo entre educación y Vida, ¿proviene de este nexo una suerte de derecho natural a la educación? ¿Es la educación un derecho humano natural o un derecho cultural?

Relacionando la ecología política, la biología de la conservación y la ética ambiental, Gudynas (2015) explicita los valores intrínsecos de la Naturaleza y la necesidad de verla como un sujeto de derechos.

En general, se ha entendido como derechos humanos al conjunto de normas jurídicas creadas por la sociedad (el Estado) para regular la conducta externa de los hombres y, en caso de incumplimiento, está prevista una sanción judicial. Al aceptarse que la Naturaleza tiene derechos, la anterior definición se amplía también³⁶.

Esther Parra lo precisa mejor:

Cuando hablamos de derechos humanos nos referimos a aquellas libertades, inmunidades y beneficios que, según nuestros valores contemporáneos, todos los seres humanos deberían poder reclamar *como un derecho* de la sociedad en la que viven. Reclamaciones, que se apoyan invariablemente en la ética y

35 En el texto de esta autora, hay abundante bibliografía sobre la educación biocéntrica.

36 Sagot Rodríguez, Álvaro (2018) discute los alcances de categoría "derechos de la naturaleza" desde una perspectiva jurídica.

que deberían sustentarse en la ley, hechas a la sociedad, especialmente a sus dirigentes oficiales, por individuos o grupos en razón de su condición humana. Son aplicables independientemente de la raza, color, sexo u otra distinción y no pueden ser objeto de supresión o negación por los gobiernos, las personas o los individuos. (2000, p. 1)

Tanto los derechos humanos como los derechos de la Naturaleza son creaciones culturales y pueden ser vistos con historicidad o sin ella³⁷. La *Constitución del Ecuador* de 2008 define a la Naturaleza o Pachamama como el lugar “donde se reproduce y realiza la vida” (Art. 71). No se trata solo de que los humanos vivan en un ambiente sano, sino que la misma Naturaleza debe existir en contextos que la conserven le permitan desarrollar su propia Vida y bio-diversidad. La educación intercultural y bilingüe (EIB) asume mayor consistencia en este marco teórico.

En Occidente, algunos derechos humanos pueden remontarse al menos hasta la aparición del cristianismo, pero su formulación actual y su vigencia proceden de las revoluciones liberales —esto es, burguesas— del siglo XVIII. Es más, durante el siglo XIX y principios del XX, la doctrina de los derechos humanos quedó oscurecida o burlada. Solo tras la Segunda Guerra Mundial, con el triunfo genérico de los regímenes democráticos sobre los regímenes totalitarios y con la promulgación de la solemne declaración universal de 1948, se dio inicio a la era efectiva de los derechos humanos en Occidente y los primeros intentos para su universalización. Desde entonces, los Estados han adoptado muchos tratados para reafirmar y garantizar legalmente estos derechos. El derecho internacional de los derechos humanos **establece la obligación de los Estados** de respetar, proteger y cumplir los derechos humanos de todos. Estas obligaciones imponen obligaciones específicas a los Estados, independientemente de sus sistemas políticos, económicos y culturales.

El Perú, por Resolución Legislativa n° 13282, de 1959, aprobó la *Declaración universal de los derechos humanos*. Como construcciones culturales, los derechos humanos provienen fundamentalmente de la lucha de los pueblos. El enfoque liberal más bien los postula sin esa historicidad. Panikkar se pregunta si los derechos humanos predominantes tienen un enfoque liberal-occidental y reconoce lo siguiente:

Se presupone una naturaleza humana universal, cognoscible a través de la razón como instrumento también universal de conocimiento. Esta naturaleza es, en esencia, diferente al resto de la realidad [...]. Se establece la dignidad humana

37 Por ejemplo, el enfoque liberal de los derechos humanos no solamente pone el acento en su dimensión individual, sino que los presenta con abstracción y descontextualización de manera formalista, estatista e inmutable. Para la concepción liberal de los derechos humanos, estos se establecen independientemente de las condiciones sociohistóricas de los sujetos. Su fundamento es metafísico o religioso, ya que se asume una cosmovisión de la naturaleza humana

como un absoluto frente a la sociedad, con lo que se establece una separación entre individuo y sociedad, la autonomía (incluso oposición) de la humanidad frente al cosmos... Se postula como orden político necesario el orden social democrático: la sociedad como suma de individuos libres y formalmente iguales. (2004, pp. 212-216)

Hay que dar historicidad a los derechos humanos, también al de educación. Sólo así podemos discriminar cuando ellos son realmente favorables a las personas social e históricamente determinadas. Manuel Gándara nos advierte certeramente:

Resulta necesario superar el error de creer que toda referencia a los derechos humanos está animada por una intencionalidad crítica; los derechos humanos no son críticos *per se*. Los derechos humanos pueden servir a una praxis de liberación, o bien para legitimar y reforzar procesos de opresión. El discurso de los derechos es un ámbito de disputa, de lucha de poder, y podrá resultar funcional o no a los procesos de lucha que llevan adelante los distintos sujetos sociales. La referencia a derechos humanos sirve de hecho como factor de legitimación del capitalismo y de prácticas neocoloniales tanto en el ámbito nacional como internacional, pero también como factor de animación de luchas orientadas a transformar el actual sistema de relaciones socioeconómicas, así como instrumento de protección de los grupos sociales críticos que protagonizan dichas luchas frente a quienes detentan el poder. (2019, p. 58)

Entonces, ¿qué decir del derecho de las personas a la educación?

Ante todo, recordemos que hemos hecho una diferencia entre aprendizajes y educación. Hemos visto que los aprendizajes son connaturales a las personas usando información genética o social. La educación, como práctica social y consciente de aprender y de enseñar, más bien, tiene un fundamento básicamente cultural y social. En ambos casos, se trata de una práctica orientada a la Vida en plenitud y, por ello, en la sociedad organizada y que los gobiernos (Estados) tienen la obligación de concretizarla. Podríamos señalar lo siguiente:

- los aprendizajes son una necesidad natural a lo largo de la Vida;
- la educación se manifiesta como un derecho humano fundamental³⁸, social y económico, organizado en un sistema culturalmente determinado-contextualizado;
- la educación asume todos los saberes, incluidos los que surgen la investigación científica;

38 Es fundamental es cuanto su concreción sirve de base para el cumplimiento de otros derechos humanos.

- como todo derecho ha sido, de manera directa o indirecta, una conquista de los pueblos y cuenta con una formulación cambiante³⁹.

La educación como derecho social y económico requiere que los gobiernos (Estados) aseguren que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular a través del reconocimiento de los derechos de las minorías y los pueblos indígenas. En ambos casos, se reconoce que los derechos son creaciones culturales⁴⁰. La educación como derecho es:

- exigible;
- irrenunciable;
- indivisible a otros derechos;
- autodeterminada.

Para la especialista de la Unesco Katarina Tomasevki (2002), cuatro son los campos claves (indicadores) del derecho a la educación: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (“las cuatro A”) (pp. 352-353). Los podemos resumir de la siguiente manera:

1) Asequibilidad:

- obligación gubernamental de una educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar;
- obligación de garantizar la elección de los padres en la educación de sus hijos y la libertad para establecer y dirigir instituciones de enseñanza.

2) Accesibilidad:

- obligación de eliminar todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios referidos a color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica, discapacidad o nacimiento;

39 En su informe sobre su investigación comparada Fernando Reimer y Connie Chung (2016, pp. 14-16) aseveran “Mientras llevábamos a cabo la investigación para este libro, encontramos que los seis países que estudiamos (Singapur, China, Chile, México, India y los Estados Unidos) variaban en el grado en que los gobiernos prescribían las metas de aprendizaje y los currículos. Por consiguiente, en nuestro análisis usaremos los términos *marcos curriculares* o *estándares* para referirnos a los objetivos y las metas de aprendizaje, y el término *currículo* para referirnos a los programas y las secuencias específicos”.

40 Hay autores que señalan que la educación es un “derecho natural” (abstracto, descontextualizado, universal para la sumatoria de individuos...), soslayando así su historicidad cultural y las posibles diferencias, según los pueblos. Con este enfoque, ver, por ejemplo, a Tania Díaz (1976, pp. 7-8). En otro extremo, encontramos las tesis últimas del “anarcocapitalismo” que relativizan el derecho a la educación, quitándole su obligatoriedad individual y colectiva, así como las obligaciones del Estado. Lo último guarda relación con la falta de empleo para los profesionales. El mercado y las familias serían los principales responsables de regular la educación.

- obligación de la identificación de los obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación.
- 3) Aceptabilidad:
 - obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos;
 - obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conformes con los derechos humanos
 - 4) Adaptabilidad:
 - obligación de ajustar la educación al interés superior de cada estudiante;
 - obligación de mejorar todos los derechos humanos a través de la educación aplicando el principio de individualidad de los derechos humanos.

Los postulados de las 4-A de Tomasevki son sugerentes, pero se debe recordar que son propuestas modificables de normatividad en y de cada pueblo, ya que todo sistema educativo se ubica en una dinámica sociocultural para vivir en plenitud (Buen Vivir).

También podríamos decir que el derecho a la educación supone que los gobiernos (Estados) garanticen, como un bien común, los siguientes puntos:

- 1) Cobertura máxima posible de los servicios educativos a la población según rangos de edad:
 - prioridad en la educación básica;
 - garantía de aprendizajes a lo largo de la Vida;
 - gratuidad de la educación, en lo posible hasta la superior.
- 2) Calidad óptima de la educación que incluye:
 - rendimientos satisfactorios de aprendizaje (logros de aprendizaje) en cada ciclo educacional;
 - pertinencia de lo que se aprende y enseña, respecto a los requerimientos del Buen Vivir, comunes y diferentes a los pueblos y contextos de la Naturaleza.
- 3) Plena equidad e inclusión en los servicios educativos de los estudiantes en referencia al color, al sexo, al idioma, a la religión, a la opinión política, al origen nacional, al origen étnico, al origen social, a la posición económica y a la discapacidad.

Y todo ello como bien común (ver Gráfico n° 9).

Podemos asumir que la educación es un bien común en la medida en la que tiene rasgos básicos como los siguientes:

- hay acceso universal a ella;

- tiene gestión democrática;
- se sostiene en el tiempo;
- es colectivo en su titularidad.

La educación es parte de las creaciones culturales humanas. Las decisiones que se toman sobre los componentes educativos son creaciones con historicidad y no necesariamente guardan coherencia con respecto a un enfoque liberador. El reconocimiento de la misma eticidad de la educación hace alusión a su nexos con la Vida y, por ello, puede haber educaciones éticas que no son liberadoras. Por ello, al referirnos a la educación como derecho, Manuel Gándara señala:

Debe entenderse que, en tanto los derechos humanos son el resultado de luchas populares a favor de una vida digna que han permitido transferencias de poder tendentes a minimizar las asimetrías que posibilitan los abusos, tales derechos solo son posibles gracias a la participación de quienes reconocen en su vida circunstancias indignas, y se organizan y movilizan para superarlas, y llegar a transformar su realidad, así como lograr que sus reivindicaciones inspiren a otras y otros en sus respectivas luchas. Los derechos, por tanto, no son el resultado de una concesión graciosa de quienes representan a las instancias de poder, bien sea el Estado o cualquier otra "instancia superior"; su consecución y proceso de posible universalización (entendiendo tal universalización como un posible punto de llegada en el que cada particularidad logra expresarse y reconocerse, nunca como un punto de partida) ha de seguir una dinámica que se comprende de abajo hacia arriba, de lo particular a lo general, de lo grupal a lo colectivo-público, de los sectores empobrecidos, discriminados y menos favorecidos a la población en general. (2019, p. 100-101)

Hay que superar un enfoque meramente liberal, conservador o neoliberal de los derechos humanos en sus dimensiones jurídicas, éticas y utópicas. Marco Cortez (2020) hace, por ejemplo, una sugerente aproximación jurídica desde una perspectiva liberadora para no quedarnos en un enfoque meramente liberal de los derechos humanos en general y de la educación en particular.

La misma educación debería hacer tomar conciencia a los estudiantes de que ella es objeto de disputa.

7. EL SISTEMA EDUCATIVO: LOS COMPONENTES EN DISPUTA

Cada pueblo ha ido complejizando su práctica de aprender y de enseñar. La organización educativa se ha ido modificando. Por ejemplo, hay diferencias de cómo se aprendía y enseñaba la higiene personal en la época antigua y medieval con respecto a las formas cómo se practican ahora. Los aprendizajes y enseñanzas del cultivo de papa ahora difieren de las experiencias de hace un siglo. Las formas de comunicación han variado también. Podríamos decir que hay una relación directa entre desarrollo socioeconómico cultural de los pueblos y desarrollo organizativo de la educación. El avance de la escuela pública determinó la organización sistémica de la educación. La creciente globalización ha derivado en que la organización educativa sea similar entre distintos países. En cada país, hay similitud con respecto a los ejes centrales de la organización educativa.

El reconocimiento de que pueden existir aprendizajes sin haber educación y que las prácticas no escolarizadas pueden ir creciendo en los próximos decenios no puede hacernos olvidar que el sistema educativo adquiere visibilidad y concreción en las instituciones educativas o escuelas. Como lo advierte Francisco Fernández, allí están los espacios donde operativamente se concretiza el sistema educativo:

La escuela es la institución socializadora por excelencia que configura la identidad de los sujetos con los valores centrales de la cultura dominante de la sociedad. Cada sociedad configura el tipo de escuela que le resulta eficaz para producir el tipo de personas que necesita. (2003, p. 18)

Para organizar la educación de un pueblo, región o país, se han ido conformando un conjunto ordenado de elementos que interactúan entre sí y están interrelacionados. Se le reconoce como sistema educativo, ya que **la finalidad de la Vida se constituye en el eje articulador**. Este se operativiza en las relaciones de sus diversos componentes, que se plasman según la diversidad de los pueblos y de sus territorios, de acuerdo con las hegemonías del poder⁴¹ (ver Gráfico n° 9). Insistimos en la necesidad del

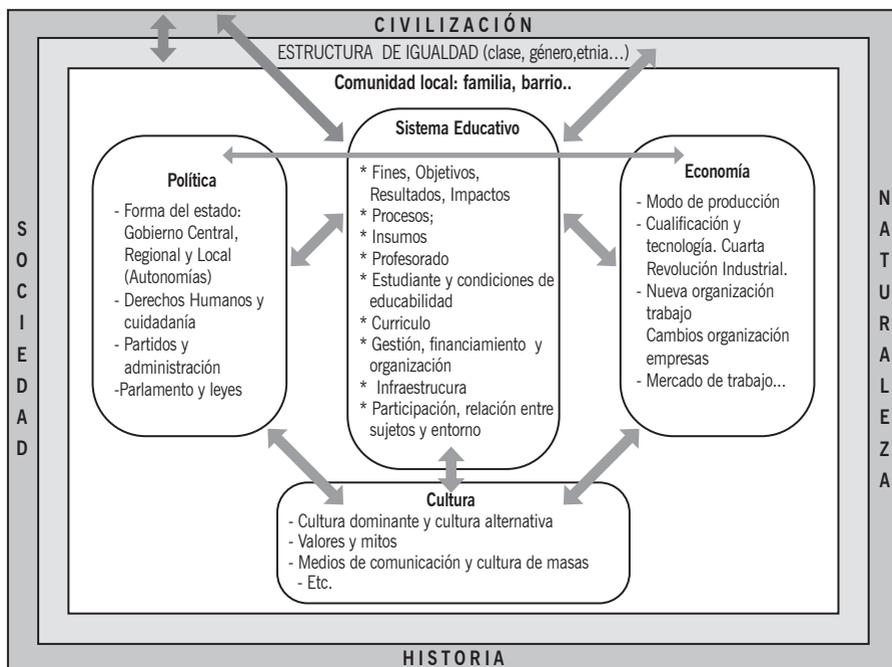
41 En el Perú, el sistema educativo está delineado en la Constitución de la República y su organización está precisada en el Reglamento de Organización y Funciones (ROF MINEDU).

nexo entre educación y Vida, dado que, cuando esta relación se diluye, pierde su razón de ser la educación y su sentido ético.

En cuanto sistema, la educación se ha organizado en diversos componentes o propiedades que no pueden ser comprendidas, explicadas e interpretadas en términos de sus elementos componentes por separado. La mirada a un componente tiene que hacerse considerando la totalidad y esta no puede perder de vista las partes que la componen. Más aún, cada componente debería ser visto como un subsistema: la educación en su conjunto como un sistema totalizante que va del todo a sus partes y de sus partes al todo.

El sistema educativo en su conjunto o en sus partes debería concretizar los avances del derecho a la educación de cada pueblo; es decir, la educación no puede verse como un universal, sino como parte de los procesos de liberación y conquista de derechos de los pueblos. Sus rasgos de ser exigencia, irrenunciabilidad, pertinencia y autodeterminación no se dan *per se*, sino que son dimensiones que se conquistan históricamente. Ahora bien, el desarrollo de la educación como derecho no se ha dado ni se da en el país de manera aislada. El proceso de cumplir con todos sus rasgos avanza o retrocede de acuerdo con la correlación de fuerzas político-sociales del país (ver Gráficos n° 8 y n° 9).

Gráfico n° 9
CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO



Se sabe que el sistema educativo vigente guarda correspondencia con el sistema de sociedad hegemónica en cada país o en cada continente. En el Perú, con su conversión en república (1821), surgió un Estado con características de clase que fue incapaz de encarar el problema educativo y cuyas reformas, como la que se quiso poner en marcha durante el Oncenio de Leguía, no prosperaron, tal y como señala Mariátegui en sus *7 Ensayos* al analizar la presencia de la neocolonialidad en la educación peruana:

La República, que heredó del Virreinato, esto es de un régimen feudal y aristocrático, sus instituciones y métodos de instrucción pública, buscó en Francia los modelos de la reforma de la enseñanza tan luego como, esbozada la organización de una economía y una clase capitalistas, la gestión del nuevo Estado adquirió cierto impulso progresista y cierta aptitud ordenadora. De este modo, a los vicios originales de la herencia española se añadieron los defectos de la influencia francesa que, en vez de venir a atenuar y corregir el concepto literario y retórico de la enseñanza transmitido a la República por el Virreinato, vino más bien a acentuarlo. (1928/1964, p. 97)

A los que en este debate ocupamos una posición ideológica revolucionaria, nos toca constatar, ante todo, que la quiebra de la reforma de 1920, no depende de ambición excesiva ni de idealismo ultramoderno de sus postulados. Bajo muchos aspectos, esa reforma se presenta restringida en su aspiración y conservadora en su alcance. (1928/1964, p. 104)

El sistema educativo estatal propiamente dicho conlleva sustantivamente fines, sujetos, procesos e insumos.

1. **Fines:** Resultados (cobertura y calidad-pertinencia de los aprendizajes⁴²) e impactos. Dentro del sistema educativo, su finalidad resulta central, pues da un sentido al conjunto del sistema; por ello, detengámonos un instante en este tema.

Hemos señalado que hay un sistema-vida del cual el sistema-vida-humana es parte. Ahora bien, los aprendizajes son connaturales a la humanidad y prerrequisitos para la propia existencia humana. Dentro de este marco, el sistema-educación solo puede tener como finalidad la Vida no solamente de la humanidad, sino también de la Naturaleza: una Vida en plenitud o Buen Vivir. Esta categoría es importante no solamente por ser parte de la cosmovisión andino-amazónica, sino porque es parte de un enfoque epistemológico de la práctica educativa. Los componentes y las relaciones que conforman el sistema educativo deben reflejar esta visión biocéntrica de la educación. Asumiendo esta finalidad, hemos seleccionado cuatro resultados deseables operativizados en algunos indicadores básicos (ver Gráfico n° 10).

42 La pertinencia de los aprendizajes —en realidad— es parte de la calidad; sin embargo, generalmente cuando se habla de calidad educativa se le confunde con rendimientos escolares. Es decir, se obvia si los aprendizajes son pertinentes o no. Además, se pierde de vista un enfoque holístico de calidad y se la reduce a rendimientos.

Gráfico n° 10

RESULTADOS DESEABLES DEL SISTEMA EDUCATIVO

VARIABLES	PRINCIPALES INDICADORES
1. COBERTURA PLENA	1.1. Hay un máximo de 3 % de analfabetos en población de 15 y más años.
	1.2. Todos tienen acceso a la educación básica gratuita.
	1.3. Hay suficiente oferta de servicios educativos gratis también en educación superior.
	1.4. Hay oportunidades de aprendizaje a lo largo de la Vida.
	1.5. Catorce años de escolaridad.
2. CALIDAD MÁXIMA	2.1. Óptimos rendimientos de estudiantes de educación básica y superior.
	2.2. Formación integral en todos los niveles educativos.
3. PERTINENCIA TOTAL E IMPACTOS	3.1. Aprendizajes contribuyen con el desarrollo personal de estudiantes.
	3.2. Aprendizajes contribuyen con los proyectos de la sociedad.
	3.3. Aprendizajes coherentes con respecto a valores culturales propios y globalizados.
	3.4. Plena vigencia de la educación intercultural y bilingüe.
4. EQUIDAD MULTIDIMENSIONAL	4.1. Equidad de género.
	4.2. Equidad de raza y etnias.
	4.3. Equidad campo/ciudad.
	4.4. Equidad en otras dimensiones humanas.

2. **Sujetos de la educación** (estudiantes, docentes, padres de familia, personal directivo y auxiliar, comunidad).
3. **Procesos** (aprendizaje, enseñanza, gestión, evaluación).
4. **Insumos** (infraestructura, material y medios de aprendizaje y enseñanza, normatividad, equipos, financiamiento).

A nivel macro, el sistema educativo cumple las siguientes funciones:

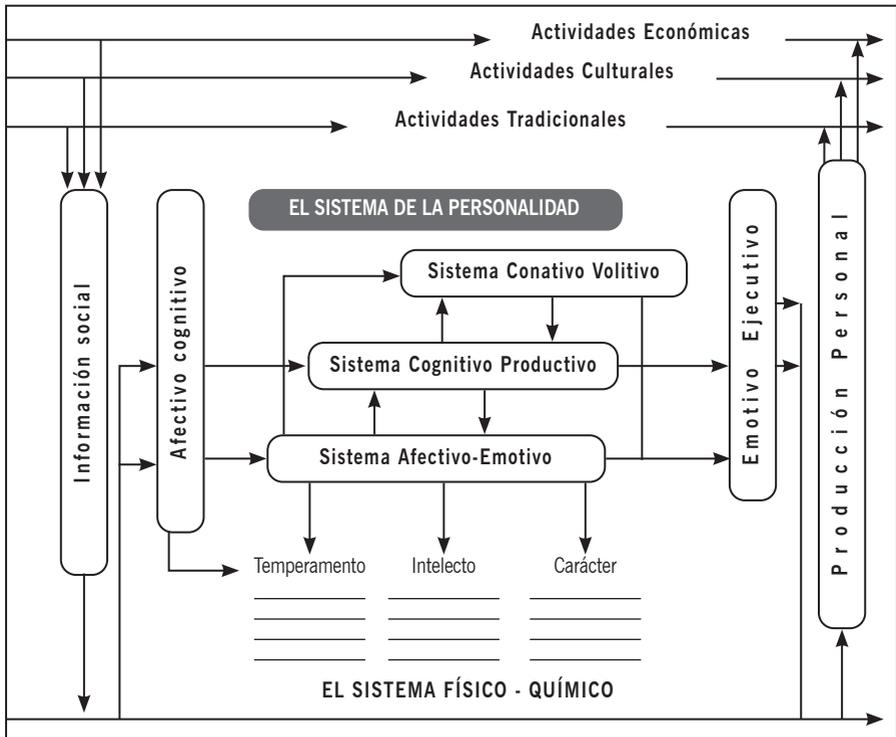
- guarda correspondencia con tipo y contexto de la sociedad y civilización;
- asume la estructura social (clase, género, etnias, según los rasgos de la comunidad local, familia y barrio);
- se relaciona con la dinámica y contexto de la Naturaleza;
- considera la acumulación de los procesos de la historia de los pueblos, no solamente la pasada, sino también la presente y la futura.

A nivel inmediato, todo sistema educativo tiene relación con la hegemonía de los grupos, clases sociales y etnias en los campos de la política, la economía y la cultura (ver Gráfico n° 9). Y allí se juega un estilo de Vida.

Dentro del mismo sistema educativo, ocurren relaciones directas e inmediatas entre los sujetos de la educación y entre diversas instancias del sistema.

Los mismos procesos de aprendizaje y de enseñanza conforman un conjunto de interacciones para concretizar la formación integral de la conciencia y así desarrollar su personalidad en contextos diferenciados. Se operativizan las relaciones entre los sistemas afectivo-emotivo, cognitivo-productivo y conativo-volitivo (ver Gráfico n° 11).

Gráfico n° 11
COMPONENTES EN DISPUTA Y POLÍTICA



Fuente: Ortiz Pedro (2008:75)

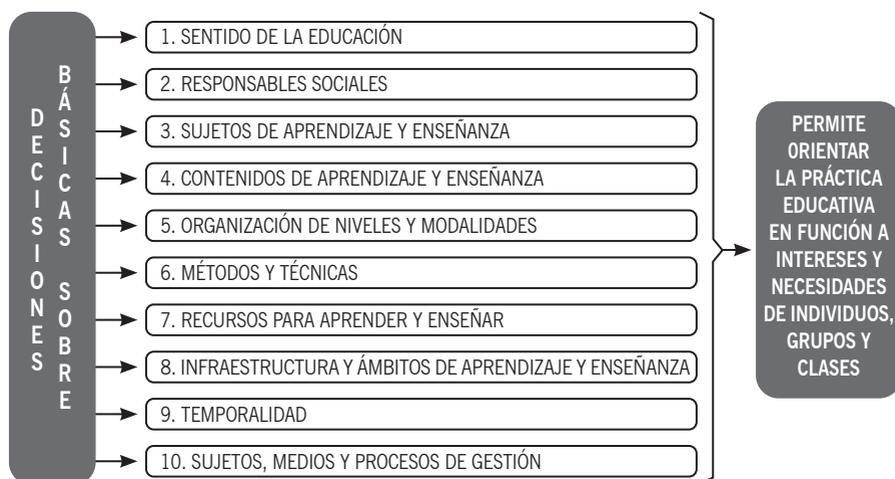
Como hemos dicho, todo sistema educativo conlleva un conjunto de elementos que interactúan entre sí. Destacan diez componentes:

1. Sentido de la educación: ¿por qué y para qué se aprende y enseña? Finalidad, impactos de la educación, logros de aprendizaje (objetivos, competencias, saberes).
2. Responsables sociales de la educación: Estado, sector privado, familias y sociedad civil.
3. Los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza: estudiantes y docentes. ¿Quiénes deben aprender y enseñar y cuáles deben ser sus condiciones de educabilidad?
4. Los contenidos de los que se aprende y enseña, según sujetos, contexto y finalidad.
5. La organización de niveles y modalidades de lo que se aprende y enseña a lo largo de la Vida.
6. Los procesos de cómo aprender y enseñar: métodos y técnicas.
7. Los recursos (equipos, medios y financiamiento) para aprender y enseñar.
8. La infraestructura y ámbitos de aprendizaje y enseñanza.
9. La temporalidad de los aprendizajes y enseñanzas.
10. Los sujetos, medios y procesos de gestión de las instituciones educativas. Incluye a los implementadores de las políticas educativas.

La forma cómo se concretizan esos diez componentes dan forma a un estilo de Vida individual y colectiva.

Gráfico n° 12

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LOS HUMANOS OBLIGÓ A COMTEMPLAR DECISIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS



Esos diez componentes interactúan entre sí. Por ejemplo, los métodos y técnicas guardan relación con los contenidos; la temporalidad con los rasgos de quienes aprenden, etc. Un componente supone al otro. Sin embargo, debemos admitir que el primer componente (sentido de la educación) y —de alguna manera el segundo— constituyen los ejes articuladores en la medida en la que ellos buscan que todos los componentes del sistema educativo guarden pertinencia y coherencia con las necesidades e intereses de los individuos, grupos o clases sociales hegemónicas en una formación social específica. Por ello, quienes detentan el poder pugnan por imponer sus decisiones en todos los componentes del sistema educativo, pues están de por medio sus necesidades e intereses colectivos (ver Gráfico n° 12).

Desde una perspectiva liberadora, está en nuestras manos, por ejemplo, regular el uso de la Inteligencia Artificial (IA), no sólo en educación sino en el conjunto de la práctica social. No puede aceptarse su uso como generadora de desigualdades y prácticas deshumanizantes. Debemos aceptarla, como una tecnología más, que no puede ir en contra de la dimensión ética de la educación, ni disminuir las relaciones humanas que supone la práctica educativa.

En el Gráfico n° 12, se establecen diez campos básicos para tomar decisiones. Son espacios de disputa entre los grupos y clases existentes en una formación social determinada, llámese país, región o comunidad. Por ello, toda práctica educativa resulta objeto de una correlación de fuerzas, de poder o de ejercicio político. No es que solamente, para los progresistas, la educación sea política, sino que lo es intrínsecamente por las decisiones que se supone que forman parte de su formación social.

En el incanato, eran familias las que tenían el control del conjunto social, por lo que la educación se orientaba en función a los intereses y necesidades del núcleo hegemónico. Lo mismo ha sucedido desde el inicio de la República, como lo ha señalado José Carlos Mariátegui en su obra *Temas de Educación* (1970/2001). Mariana Eguren (2022) arriba a una conclusión similar, cuando hace un recuento de doscientos años de escuelas públicas en el Perú. Hay un consenso en señalar que los grupos dominantes orientan el conjunto del sistema educativo nacional⁴³, según sus intereses; es decir, el primer campo de disputa resulta determinante. El poder justifica saberes y el saber justifica el poder.

En el caso del por qué y para qué el aprendizaje y la enseñanza, en realidad esas cuestiones deberían analizarse con mayor precisión desde por lo menos cuatro enfoques:

- el aprendizaje genético-natural;

43 A nivel de regiones, se han dado experiencias de gobiernos progresistas y con efecto positivo. Un caso ejemplar es el de Daniel Estrada en el Cusco en el año 2000.

- el aprendizaje cultural no mediado con especificidad;
- la enseñanza directa sin mayor intencionalidad;
- la educación sociocultural con aprendizajes y enseñanzas intencionales y mediadas.

Como hemos dicho, todo ser viviente nace genéticamente predispuesto para aprender. Sin la información con la que nace, le sería imposible sobrevivir; por ello, la pone en práctica de inmediato. El aprendizaje genético natural se relaciona como causa y finalidad con la Vida de los individuos y grupos.

Este primer peldaño del aprendizaje se complejiza en la medida en la que se concretiza la especificidad de la especie (pensar, sentir, tomar decisiones con libertad y tener conciencia en referencia a una finalidad). Esto sucede conforme las personas recién nacidas comienzan a interactuar con otras personas y empiezan a actuar fundamentalmente por imitación. Hay enseñanza y aprendizaje directos, sin mayor intencionalidad organizada, pero con una orientación precisa: los aprendizajes se dan naturalmente en función a la misma sobrevivencia humana. Así se reafirma la Vida como causa-finalidad de la existencia humana.

Con la educación, surgen y se desarrollan los aprendizajes y enseñanzas de manera sistemática y sistémica. Se organiza todo un sistema intencional de aprender y de enseñar, cuya finalidad se hace o debería ser explícita. ¿La Vida que era finalidad-causa de los aprendizajes y enseñanzas en momentos anteriores deberá dejarse de lado? ¡Diría que no! Educacionalmente, la Vida debería asumir con mayor radicalidad la especificidad de los humanos. Es decir, los aprendizajes y las enseñanzas deberían darse en función a la Vida, de manera más radical en el pensar, en el sentir, en el tomar decisiones con libertad y en el actuar conscientemente.

Como se ha dicho (ver Gráfico n° 9), el sistema educativo es parte de un sistema más amplio organizado política y socialmente. Cada país incluye su sistema educativo en un marco más amplio desde donde se explicitan los criterios centrales de por qué y para qué se aprende y enseña, pero también de los otros componentes. Esto se hace de acuerdo con la *Constitución Política del Perú*⁴⁴.

Postulamos la educación como una totalidad que está en disputa. La conquista de algunos de los 10 componentes que se han explicitado (podría haber más) no es solamente un retroceso a la educación en específico, sino un atentando a la totalidad y, por lo tanto, de la razón de ser con respecto a su nexa con la Vida. Por ello, los avances o retrocesos guardan relación con el sentido ético del quehacer educativo.

44 Manuel Bello (2023), al escribir acerca del derecho a la educación y la reforma constitucional, hace un buen recuento de los cambios constitucionales que se han dado en el Perú desde inicios de la República.

8. PERÚ: DISPUTA Y LÍMITES DE LAS POTENCIALIDADES DE UN SISTEMA

Creo que, en el Perú y en otros países, no hay modelos pedagógicos⁴⁵ definidos explícita y claramente ni por el lado de la derecha conservadora ni por el lado de la izquierda que busca el cambio. Y esto también involucra a las limitaciones de ambos grupos en sus modelos operativos que tienen para el conjunto de la sociedad. La disputa de los diversos campos del sistema educativo se da en este marco de limitaciones en la misma propuesta pedagógica. Los die-< componentes básicos del sistema educativo no se han abordado de manera coherente, asumiendo el criterio de avanzar hacia la construcción de una Vida plena.

Según la periodista Guadalupe Gamboa (2023), la pobreza en el Perú ha crecido en los últimos años. La desigualdad en general ha aumentado en el Perú y la crisis estructural fue desnudada durante la crisis del COVID-19, de aluviones y del fenómenos de El Niño. La crisis política de Pedro Castillo y de Dina Boluarte han develado no solamente problemas específicos, sino delimitaciones estructurales de la sociedad peruana, como lo advierten múltiples análisis. Y en esta crisis, también aparece la educación como parte de ella o como condición de la misma.

LIMITACIONES DESDE LA DERECHA

Según Manco Jamanca (2007), en el Perú, durante más de dos siglos, los problemas económicos, sociales, políticos y también educativos han sucedido dentro del modelo liberal de país, interrumpido temporalmente por el Gobierno del general Juan Velasco Alvarado. El

45 El concepto de modelo pedagógico será precisado más adelante.

liberalismo atraviesa todo el periodo republicano. José Carlos Ballón hace un buen resumen de la vigencia de este enfoque político desde los primeros tiempos republicanos hasta los recientes postulados de Mario Vargas Llosa y de Hernando de Soto. Sinesio López (2024) asevera que el Perú, en la década de 1920, estuvo frente a tres alternativas políticas: la burguesa de Leguía, la nacional popular de Haya y la del socialismo indoamericano de Mariátegui. Se impuso la primera —la liberal— que ha devenido en mafiosa hoy en día.

José Ignacio López Soria (2022) constata que el pensamiento liberal peruano ha tenido (y tiene) sesgos autoritarios y de fascismo (aristocrático, mesocrático y popular).

Para Jaime de Althaus (2008), la propuesta liberal recién se pudo plasmar con fuerza en la década del noventa, con el Gobierno de Alberto Fujimori, quien habría dado forma a la llamada “revolución capitalista”. La modernización capitalista recién se habría acelerado con las reformas (neo)liberales, según Althaus. Este autor señala que, para avanzar hacia un estado de bienestar, no hubo necesidad de autoritarismo ni fascismo, pues grupos de oposición se encontraban en decreción; por ejemplo, hubo cambios pedagógicos, a pesar de la presencia del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación en el Perú (SUTEP), que estaba dirigido por el partido de izquierda Patria Roja, dice Althaus (pp. 289-291).

¿El tiempo le habrá dado la razón al defensor del modelo neoliberal? Todo hace pensar que no. La propuesta neoliberal —con criterio mercantil, individualista y de competencia— lejos de resolver la crisis estructural y conducir al Perú hacia un estado de bienestar, más bien ha agudizado el problema. Desde hace más de dos décadas, Javier Iguíñiz advertía:

Nunca ha habido ni habrá competencia entre empresas en las mismas condiciones para competir. La esencia de la competencia es la desigualdad entre competidores. Esa es su fuerza y su tragedia. Ninguna sociedad ha logrado el bienestar general de la sociedad. Hasta Suiza tiene pobres. Cuanto más liberalizadas las economías, al parecer, son más desiguales y menos solidarias con los derrotados por la competencia. (2002, p. 291)

Importa reconocer que, a pesar de esta hegemonía liberal, objetivamente fue posible desarrollar propuestas importantes de educación como las llevadas a cabo por Walter Peñalosa en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (ver UNE, 2020), la reforma educativa velasquista o la modernización educativa tras la caída del dictador Alberto Fujimori.

En un reciente análisis de especialistas convocados por la institución DESCO (2021), desde varios ángulos, se arriba a dos importantes conclusiones:

- El modelo capitalista-neoliberal con una economía dependiente, individualista y de subsistencia está agotado.
- Es necesario un replanteo. El mismo ciclo democrático iniciado en el año 2000 ha llegado a su fin y debe ser redefinido. Los Gobiernos de Pedro Castillo y de Dina Boluarte han corroborado esta tesis. En este último caso, la dimensión fascista del liberalismo peruano ha cobrado vitalidad.

¿Con la hegemonía liberal de dos siglos se gestó un modelo educativo para la sociedad peruana? Creemos que no. Jaime Cerrón y Roberto Aguirre (2020) hacen un buen resumen del desarrollo educativo en el Perú republicano y corroboran lo antedicho.

Sin embargo, importa anotar que la educación peruana fue objeto de cambios desde fines de la década del noventa. Las modificaciones de las dos últimas décadas eran posibles, dado que el mismo modelo neoliberal se estaba modernizando. Específicamente, fueron cambios en los que se aceptaba la tesis de la existencia de una relación entre educación, desarrollo humano sostenible y derechos humanos en el marco de la globalización y la defensa de la ciudadanía. Fueron parte de una modernización democrática, que no ponía en cuestión el sistema neoliberal, pero que tenía un significativo sentido de avance.

Sin embargo, para un sector de la derecha liberal, estas modernización podía dar pie a una radicalización que era necesario detener. Con la caída de Pedro Castillo (a fines del 2022), desde el Ministerio de Educación y del Congreso de la República, se inició una revisión de medidas modernizantes acumuladas tras caída de Fujimori. Por ejemplo, la educación de género fue tildada de “ideología de género” o la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) fue limitada en sus alcances modernizantes. Se aprobó el bachillerato automático. Estas y otras medidas habrían sido desarrolladas por los “caviares”⁴⁶. Muchas medidas educativas liberales aceptables han entrado en crisis. Ha quedado claro que era inexistente un modelo neoliberal único de educación. La misma derecha ha pasado a cuestionar medidas que antes fueron permitidas⁴⁷.

LIMITACIONES DESDE LA IZQUIERDA

Bien sabemos que, durante más de dos siglos, la izquierda peruana no tuvo el poder ocupando cargos en el gobierno central y su pugna se enfocó en acumular fuerzas y prepararse para la “toma del poder” (Adrianzén, 2011). Solamente ha detentado el

46 El término inicialmente significaba “izquierdoso”, pero después acabó tildándose así a quienes buscaban cambios en el sistema, aunque ellos fuesen simplemente modernizantes.

47 La reforma educativa de Velasco Alvarado tuvo documentos que explicitaban cuál era el modelo deseado de educación y sociedad. La reforma educativa neoliberal del Perú (1990-2023) no ha producido un modelo de educación. Ni el proyecto educativo en vistas al 2021 ni el proyecto en vistas al 2036 cumplen ese cometido.

poder en el *gobierno central* en dos ocasiones: durante el régimen de Juan Velasco Alvarado y el de Pedro Castillo Terrones

El Gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968-1975) tuvo un carácter progresista y sirvió de ensayo para muchos militantes de izquierda en el compromiso sociopolítico que asumieron en las décadas siguientes en el campo político y el educativo. Su Gobierno puso en marcha una reforma educativa con profundas y significativas modificaciones que delineaba formalmente un modelo de educación que —el régimen solía declarar— no era “ni capitalista ni comunista”. Algunos de estos cambios perduraron dentro del proceso de modernización del sistema en años posteriores, principalmente por parte de educadores formados durante esta reforma y que se constituyeron como su capital cultural, según Morillo (2014a). De alguna manera, esta reforma intentó responder a los diez componentes del sistema educativo, pero quedó trunca.

Después de la reforma velasquista, la izquierda peruana tuvo cinco momentos de éxito político y social:

- Se unificó en la llamada Izquierda Unida (IU, 1980-1989), que asumió el importante gobierno municipal de Lima Metropolitana con Alfonso Barrantes Lingán (1984-86) sin promover mayores avances en el campo de la educación⁴⁸. Más aún, la significativa unidad lograda por la izquierda peruana no ha podido mantenerse en los últimos treinta años.
- La candidatura presidencial de Barrantes Lingán (1985) permitió que la Izquierda Unida formulase un plan de gobierno para la educación.
- Tuvo una alta presencia en el movimiento social (la Central General de Trabajadores del Perú [CGTP], el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú [SUTEP], etc.), situación que acompañó el desarrollo de la educación popular en el Perú. A partir de los ochenta, el movimiento social cayó en decadencia.
- Incursionó en la formación de organismos no gubernamentales de desarrollo (ONG), mayormente con militancia de seguidores de la teología de la liberación y con dependencia de decrecientes recursos financieros externos. Estas instituciones de la sociedad civil fueron soporte de importantes experiencias de educación popular hasta inicios del siglo XXI, como bien lo resume Luis Sime (1990).
- Creció positivamente su presencia en la academia y en la investigación.

Pero también tiene en su haber situaciones negativas entre las que destacan dos:

48 Posteriormente, la progresista Susana Villarán no tuvo la capacidad suficiente para conseguir que la Dirección Regional de Lima, la más importante del país, pasase a ser gestionada por la Municipalidad de Lima Metropolitana. Más aún, terminó siendo acusada de presunta comisión de los delitos de colusión, negociación incompatible y cohecho pasivo propio.

- Un sector minoritario de la izquierda asumió irresponsablemente las tesis de la lucha armada para concretizar los cambios en la sociedad peruana. El Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) reconoce la alta presencia de docentes en las organizaciones alzadas en armas. Esto ha derivado en satanizaciones generalizantes posteriores⁴⁹.
- Además, cuenta con la experiencia fallida y de incapacidad del profesor Pedro Castillo, como presidente de la República (2021-2022). Esta experiencia permitió ratificar que, así como la derecha no tenía un modelo de educación, la izquierda evidenció la misma limitación durante su corta permanencia en el poder.

Estas seis situaciones nos permiten entender parcialmente el comportamiento de la izquierda peruana en el campo educativo y sociopolítico en general.

Decimos “parcialmente”, ya que la izquierda peruana mantuvo y mantiene un problema estructural de concepción organizativa. Alberto Flores Galindo (1980) explica que la izquierda sigue a José Carlos Mariátegui, quien asumió el socialismo y no el comunismo, buscando desarrollar un marxismo nacional sin calco ni copia. Sin claridad en el modelo de sociedad, tampoco la hubo en la educación.

En este marco, en las décadas del ochenta y noventa, se impulsó una genérica educación popular y se formuló un plan de Gobierno de la Izquierda Unida. En lo que va del siglo XXI, todavía no se ha tenido la claridad suficiente para formular, con enfoque popular, una propuesta global de sociedad o de educación. Hay esfuerzos parciales y personales que es importante organizar.

Más aún, casi la totalidad de la izquierda optó por llegar a la administración de un gobierno progresista por la vía electoral. Las tesis del asalto al poder quedaron atrás y se impuso la toma electoral del gobierno. Esto implica contar con una estrategia de transformación de mediano y largo plazo.

La coyuntura de las últimas elecciones presidenciales en el Perú (2021) es un buen referente para analizar la disputa en el campo educativo, en el que, a nuestro entender, el sistema hegemónico neoliberal llega a establecer indicios de hasta dónde puede llegar el sistema hegemónico en el campo educativo⁵⁰.

Un docente rural, Pedro Castillo, ganó las elecciones presidenciales del 2021. La presencia imprevista del profesor candidato en la esfera política nos permite identificar cuáles son los límites del apoyo que las mayorías en el Perú brindan al

49 La violencia practicada principalmente por los seguidores de Sendero Luminoso fue tipificada como “terrorismo” y a sus seguidores se les denominó “terrucos”. Esta adjetivación se ha hecho muy popular en el Perú para referirse al conjunto de la izquierda

50 Para muchos, el mismo sistema capitalista está en su fase terminal. Carlos Taibo (2017) habla de colapso y fase terminal del sistema hegemónico.

sistema hegemónico, incluido el campo de la educación. Su presencia política no solamente representa el grito de desesperación de los frustrados sectores populares, sino fundamentalmente la esperanza de un cambio profundo del modelo de sociedad. Considerando este marco, buscaremos evaluar los acontecimientos en el sistema educativo peruano en los últimos años. La educación bajo la hegemonía de la derecha neoliberal ¿ha respondido y está respondiendo a los requerimientos básicos de nuestro pueblo? ¿O es necesario transformar en profundidad el mismo sistema educativo e ir más allá del marco neoliberal?

La división entre producción objetiva de saberes y reproducción subjetiva de los mismos derivó no solamente en la necesidad de contar con mediadores (las familias y los mismos docentes), sino también en un sistema cada vez más complejo en el ejercicio del aprendizaje y de la enseñanza en la dinámica social. Paulatina e históricamente se han ido definiendo grandes campos por decidir en un sistema educativo formalmente organizado. Como se establece en el Gráfico n° 12, destacamos diez componentes que han estado y están en disputa.

Históricamente se han ido tomando decisiones en el Perú, sobre cada uno de estos diez componentes de la educación. Cada uno de ellos se encuentra en una determinada situación, pero no de manera aislada, sino como parte de paradigmas o criterios hegemónicos en determinados momentos históricos. Justamente la prevalencia de un tipo de hegemonía sociopolítica supone que cada uno de esos campos es objeto de disputa. Para Teresa Tovar (2020), nos encontramos en una situación de “educación sin república”, en la medida en que los diversos componentes del sistema educativo se fueron desarrollando, pero de manera desfavorable a las grandes mayorías nacionales, principalmente desde la reforma educativa neoliberal que se impuso desde hace unos treinta y cuatro años de manera parcelada y en momentos yuxtapuestos. Los efectos de estos cambios se comenzaron a sentir al final del segundo quinquenio del siglo XXI y se muchos se hicieron visibles en el tercer y cuarto quinquenio.

CAMBIOS DELIMITADOS Y ENCUBRIDORES

A nivel global, ante los estragos de la pandemia 2020-2021, se postula la urgencia de cambiar de rumbo en la educación (Unesco, 2021b). Nuestra tesis es que los acontecimientos educativos en los últimos tiempos —incluso desde antes de la pandemia— preludivan la urgencia de cambios profundos del mismo sentido de la educación, pues hemos alcanzado los límites de las posibilidades del sistema educativo imperante. En todos los diez componentes del sistema, la pandemia desmitificó sus alcances, por ejemplo, con anticipación develó las posibilidades

del capitalismo digital, en la medida en la que relativizó el impacto positivo de la sustitución de los docentes⁵¹.

A inicios de la tercera década del siglo XXI, de manera interesante, izquierdas y derechas no solo coinciden en reconocen los graves problemas de la educación peruana, sino las brechas existentes⁵² y casi consensuadas. Todos piden cambios, pero de diverso tipo que, en la mayoría de casos, ocultan la crisis del mismo sistema y la necesidad de transformaciones estructurales.

En las últimas elecciones presidenciales del Perú (2021), la organización política Fuerza Popular de Keiko Fujimori reclamó modernizar la educación peruana de acuerdo con las pautas del Acuerdo Nacional; Perú Libre de Pedro Castillo prometió una “nueva escuela pública orientada a la liberación”; los morados de Julio Guzmán reivindicaron una modernización educativa en la línea del Proyecto Educativo Nacional al 2036; Perú Nuevo y Juntos por el Perú de Verónica Mendoza reclamaron una reforma educativa para un nuevo modelo de sociedad y de civilización; y Acción Popular de Yonhy Lescano postuló una “revolución educativa” para imitar a los países asiáticos.

Es decir, hay consenso en la necesidad de cambios, pero delimitados según los parámetros de sociedad y de civilización ya existentes. En la mayoría de los casos y países, se aceptan modificaciones en el sector, pero como remiendos —reingeniería, dicen algunos— que no alteran el mismo sentido de la educación. Esto ha sucedido en el caso peruano del 2003 al 2021. En los dos últimos años (2022-2023), se han tomado medidas regresivas con respecto a los avances de la modernización que se habían obtenido en las tres décadas anteriores.

SITUACIONES QUE ALERTAN

En el caso peruano, se profundizaron muchas situaciones que evidenciaban que el sistema hegemónico estaba llegando a sus límites⁵³. Resumamos.

51 Algunos educadores de la derecha al inicio de la pandemia señalaron que ella (siendo una situación crítica en el campo de la salud) estaba generando la oportunidad de adelantar en una década los beneficios del uso de las nuevas tecnologías digitales. Aún más, algunos llegaron a preconizar que las nuevas tecnologías traían consigo posibles sustitutos de los docentes. Ya durante la pandemia se vio que esta era una tesis equivocada y los resultados de PISA 2022 han corroborado internacionalmente la relativización de la docencia.

52 El concepto de brecha es ambiguo. La discrepancia entre una situación que es y una situación que debe ser depende de él parámetro que precisa la situación que debe ser.

53 Sería importante abalzar cada uno de los 10 componentes básicos del sistema educativo, teniendo como parámetro de referencia la necesidad de Vivir a plenitud o Buen Vivir. Es una tarea por hacer.

Cobertura limitada

Con enfoque de derecho biocéntrico, el sistema educativo debía llegar a todos. La matrícula en la escuela pública siempre fue limitada, a pesar de las proclamas que se hicieron desde inicios de la República. Su crecimiento cuantitativo guarda relación con las decisiones e intereses de los grupos de poder, pero también con la conquista de los pueblos del derecho a la educación.

Con respecto a la situación durante el siglo XIX e inicios del siglo XX, Jorge Ccahuana lo siguiente:

Si bien la clase política y las élites intelectuales peruanas habían proclamado desde inicios de la Independencia que uno de los principales deberes del naciente Estado sería la expansión de la educación hacia todos los sectores de la sociedad, para finales del siglo XIX los avances reales en el campo habían sido casi inexistentes. Sin embargo, en la llamada República Aristocrática, la época de predominio de la oligarquía terrateniente en la política peruana, que Basadre ubicó entre finales del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX, una nueva generación de miembros del Partido Civil (el partido político de la oligarquía) promovió una nueva visión sobre el rol del Estado en la transformación de la sociedad. Testigos de las penurias de la época de la posguerra con Chile y conscientes de la importancia de reformar el Estado y la sociedad para evitar nuevos desastres, esta nueva generación del civilismo confiaba en el libre comercio como motor del desarrollo económico y en la necesidad de tecnificar a las élites económicas nacionales para que lideraran este proceso. Por ello, implementaron o impulsaron la Escuela de Agricultura (1902) y la Escuela de Ingeniería (1876) con el objetivo de crear una clase dirigente tecnificada y altamente educada que pudiera liderar el desarrollo económico del país. Pero, a diferencia de la anterior generación civilista, la que gobernó en la década de 1870, esta nueva consideraba necesario que el Estado asumiera un rol más activo en la regeneración de las demás clases sociales. En ese sentido, para algunos de sus líderes, una herramienta de cambio social sería la expansión de la educación pública. (2019, p. 6)

Ya en los siglos XX y XXI, los replanteamientos llevados a cabo por los grupos de poder a causa de la presión ciudadana y del contexto mundial de reconocimiento del derecho a la educación perfilaron mejor el crecimiento de la escuela pública, como se aprecia en el Cuadro n° 1. Desde inicios del siglo XX hasta el 2023, la matrícula en educación básica creció cuarenta y cinco veces más, mientras que el número de docentes aumentó ciento setenta y nueve veces más. Es interesante comparar la celeridad en el crecimiento de estudiantes y de maestros en la escuela pública. Se percibe que, cada vez más, el magisterio fue cobrando mayor importancia socio-pedagógica en términos de un incremento para atender las demandas de los estudiantes, pero también para atender las demandas gremiales y como respuesta a favores políticos. Tendencialmente, la carga docente ha disminuido.

Cuadro n° 1**ESTUDIANTES Y DOCENTES EN PERÚ 1901 Y 2023
(SECTOR PÚBLICO)**

NIVEL EDUCATIVO	ESTUDIANTES		DOCENTES		CARGA DOCENTE	
	1901 a/	2023 b/	1901 a/	2023 b/	1901	2023
Educación Inicial	0	1320548	0	67298	0	19.62
Educación Primaria	138324	2834207	2185	157003	63.31	18.05
Educación Secundaria	2850	2219471	125	162300	22.80	13.68
Otros niveles no universitarios	360	500414	27	32569	13.33	15.36
TOTALES	141534	6874640	2337	419170	60.56	16.40
Crecimiento	44.57 veces más		179.36 veces más			

Fuentes:

a/ Educación Primaria: *Memoria de la Dirección de Primera Enseñanza*. En Revista "La Educación Nacional". Lima, 1903
a/ Para Educación Secundaria y otros niveles, estimado en base a información 1908, "Historia de la República del Perú" Tomo XV. Lima Edit. Universitaria, pág. 28.}

b/ MINEDU-Escale, Enero 2024

Elaboración: Propia

La generalización de la educación básica en las escuelas públicas recién ocurrió en las décadas de 1940 a 1970 y la mayor cobertura universitaria (básicamente en el sector privado) desde la década de 1990⁵⁴.

Sin embargo, hay que precisar que no todos los matriculados culminan sus estudios. Muchos son expulsados por el sistema⁵⁵. De 100 estudiantes que inician el primer grado de educación primaria, en promedio, terminan 89,5 este nivel educativo y 66 la educación secundaria⁵⁶. Por ello, según el censo del año 2017, 7 610 495 de jóvenes y adultos no habían iniciado o culminado su educación básica y en el caso de 17 636 304 de peruanos y peruanas no se había concretado el principio de una educación a lo largo

54 El censo poblacional de 1940 reconocía que teníamos unos 2 072 000 pobladores analfabetos (57,6 %), 1 325 000 en preescolar y principalmente primaria (36,9 %), 168 000 con algún grado de educación secundaria y 31 con educación superior universitaria. Estos datos han sido recuperados por Patricia de Arregui (1994, p. 54). Según datos del MINEDU-Escale, para el 2022 (tanto en el sector público como en el privado), tenemos 9 421 114 alumnos en educación básica y superior no universitaria: 1 726 166 en inicial, 3 847 053 en primaria, 2 832 340 en secundaria, 188 613 en básica alternativa, 25 510 en educación básica especial, 210 441 en educación técnica y productiva y 590 991 en educación superior no universitaria. La tasa de analfabetismo que era de 57,6 % en 1940 había descendido a 5,1 % (INEI-ENAH0 2022). En el año 2022, la cifra de estudiantes en la universidad fue 1 506 829. Un 76,3 % en universidades públicas y un 23,7 % en universidades privadas (SUNEDU).

55 A algunos de los expulsados por el sistema se les llama "desertores". La deserción voluntaria no existe, sino el retiro por razones estructurales.

56 Fuente: MINEDU-ESCALE (2021).

de la Vida. La determinación de quiénes son las personas que deben educarse depende del sistema hegemónico⁵⁷.

Ruta crítica del estudiante peruano

Según el MINEDU-Escale, la tasa de transición de los egresados de secundaria a educación superior es de 36,5 %. Pero si consideramos el nivel de estudios anterior, solo un 21,3 % de los que empezaron la primaria prosiguen estudios superiores (15,4 % en la educación universitaria y 5,9 % en la educación superior no universitaria).

Estimamos que culminan sus estudios universitarios un 9,8 % y un 9,6 % se titula. Y encuentra trabajo apenas un 8,3 % (alrededor de la mitad en ocupaciones diferentes a los estudios realizados). Una ruta espantosa que devela la poca pertinencia y la poca relación que existe entre educación y empleo. Esto quiere decir que, después de haber estudiado por veinte años (de haber invertido dos décadas de su Vida), sólo ocho peruanos consiguen un empleo. Una terrible ruta crítica del estudiante peruano (ver Cuadro n° 2).

Cuadro N°2

2017. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ESTUDIANDO, FORMALMENTE*

ÁMBITO	%PORCENTAJE EN EDUCACIÓN FORMAL SEGÚN RANGOS DE EDAD					
	3 a 5	6 a 11	12 a 17	18 a 29	30 a 59	60 y más
País	71.25	96.12	87.69	32.10	5.81	0.85
Ate (Huaycán)	70.57	94.04	87.35	34.63	6.65	1.11
Reg. Apurímac	73.63	96.36	90.56	31.40	5.12	0.54
Reg. Puno	63.40	95.20	87.80	31.90	5.30	0.00

Fuente: INEI. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2017.

* No se cuantifica la educación no-formal, por iniciativa de la comunidad/educación comunitaria.

Elaboración: Propia.

1) Hay población que sufre de exclusión educativa.

2) A mayor rango de edad, mayor exclusión.

57 Con criterio de exclusión, en el Perú se creó la educación básica alternativa (EBA), que también atendía a los adolescentes menores de quince años en los programas de niños y adolescentes. Los estudiantes menores de quince años han sido excluidos (hasta ahora) del sistema. A la EBA se le ha comenzado a llamar educación para jóvenes y adultos (EPJA). El nombre puede haber surgido en el continente, pero sus usuarios se definen con sentido eurocéntrico.

El actual sistema educativo sólo permite la reproducción social del conjunto social. El modelo de sociedad conlleva la falta de justicia social; pero se echa mano de las tesis de la “meritocracia” para hacer recaer las deficiencias del modelo en los “méritos” personales. La educación en la Vida práctica constituye un requisito más para un empleo que cada vez se hace más imposible⁵⁸. Los jóvenes profesionales y técnicos soportan esta situación muchas veces como subempleados, taxistas o ambulantes. La condición de procedencia social prima más que los “cartones” que hubiese obtenido. Ya no le sirven la tesis del emprendimiento del trabajo propio. La propuesta ha alcanzado su techo también en el Perú. No solamente tenemos problemas cuantitativos y cualitativos en educación básica, sino que el conjunto del sistema educativo (en sus diversos niveles y modalidades) se encuentra en crisis.

Jacques Bourdieu ya lo había advertido:

Resulta claro que no es posible hacer que los hijos de las familias más indigentes en términos económicos y culturales tengan acceso a los diferentes niveles del sistema escolar, y en particular a los más elevados, sin modificar rotundamente el valor económico y simbólico de los diplomas (y sin hacer correr un riesgo, al menos en apariencia, a los poseedores de títulos); pero no es menos claro que sus primeras víctimas son los responsables directos del fenómeno de devaluación resultante de la multiplicación de los títulos y de sus poseedores... (2007, pp. 355-356)

Índice del bienestar del adolescente (IBA)

El adolescente peruano que cursa secundaria ha ido tomando conciencia de las limitaciones que le brinda el sistema. Está acumulando su frustración de manera vivencial. Un reciente estudio de la Unicef (2020) señala que —sobre un tope óptimo de una unidad (1)— el IBA acerca de la dimensión “protección” llega a 0,46; “educación”, 0,51; “participación”, 0,52; “preparación para el trabajo”, 0,55 y salud, 0,64. Es decir, la necesidad objetiva de cambio está siendo apreciada como tal a nivel subjetivo por nuestros adolescentes.

Currículos descontextualizados y colonizadores

Lo que se debe aprender y enseñar se norma en los currículos aprobados. Así se promulgó el *Currículo Nacional de la Educación Básica* (CNEB, 2016), como referente obligatorio para trabajar en la educación básica regular, básica alternativa y básica especial. El texto uniformizador a nivel de país podía ser contextualizado mediante la

58 La Población Económicamente Activa (PEA), cada vez más tiene más años de escolaridad.

diversificación, la adecuación y la adaptación curricular. Sin embargo, nada se ha hecho, ni siquiera en el contexto de la pandemia⁵⁹. La orientación centralista y homogenizadora perdura en los hechos, aunque formalmente exista la apertura. De esta manera, se hace necesaria la descolonización del saber. El trabajo curricular canina de manera paralela a las demandas concretas del Buen Vivir de los Pueblos-

La educación intercultural y bilingüe (EIB) mayormente está centrada en los pueblos originarios, como propuesta deficitaria. Basta señalar que existe una decreciente población estudiantil dentro de los programas de EIB, que solamente se enfocan en la educación primaria, y que se cuenta con un déficit de unos veintiséis mil docentes que sepan enseñar en la lengua originaria. Los mismos gremios magisteriales demandan que se acepte la enseñanza en EIB a docentes, aunque no sepan hablar en lengua originaria.

LO PRIVADO EN LA EDUCACIÓN

Es imposible conceptualizar lo privado sin precisar el concepto de lo público. Sobre la relación de ambos conceptos, hay muchas aproximaciones. Optamos por una que asume el criterio de distribución de derechos⁶⁰ (no de privacidad). En este marco, lo público hace alusión a lo que es común o compartido por una sociedad. Desde la perspectiva de la propiedad, algo que es público por ser común es "algo-que-no-es-de-nadie-y-es-de-todos", mientras que lo privado o particular es "algo-que-es-de-alguien-y-que-no-es-de-todos". Esto significa que un cierto sujeto (individual, aunque personal u organizacional) tiene cierto derecho de decisión sobre cierta parte o sobre la totalidad de un objeto (físico o simbólico).

Dentro de este marco, podríamos distinguir tres formas de presentación de lo privado en educación:

- **Orientación privada:** el sistema educativo en su conjunto (como lo es ahora) promueve la hegemonía de lo privado. Se busca la aceptación masiva de la propiedad privada en todos los campos de la sociedad, principalmente en el económico.
- **Propiedad privada del servicio educativo:** las instituciones educativas pertenecen al sector privado y concretizan a su manera el derecho público de la educación. Las familias compran el servicio educativo de sus hijos.

59 Únicamente la región Ica cuenta con un currículo regional relativamente pertinente solo para la educación básica alternativa. En educación básica regular, las veinticinco regiones educativas asumen un mismo currículo sin mayor diversificación, adecuación o adaptación curricular.

60 Dejamos de lado el concepto de privado que alude a la privacidad o al secretismo.

- **Gestión privada de la educación en instituciones públicas:** las instituciones educativas de propiedad estatal pasan a ser administradas o gestionadas por personas individuales o colectivas como particulares.

En la dinámica de la historia de la educación peruana, se han concretizado estas tres formas de privatización de la educación, aunque sin reconocer explícitamente la práctica privatizadora principalmente como orientación.

Se ha llegado al clímax del encubrimiento de la privatización. Se habla de la educación como servicio público, lo que esconde un enfoque de grupo y acepta a lo social como una sumatoria de individuos. El mismo sentido de derecho social de la educación se le ha reducido a una “superindividualización”.

El ciclo de la privatización educativa llegó al límite cuando fue aceptado por el mismo sistema neoliberal que alentó su desarrollo, desde la promulgación del Decreto Legislativo 882 durante el Gobierno del dictador Alberto Fujimori en 1996⁶¹. Desde inicios del siglo XXI, se intentó modernizar la privatización sin eliminarla, como una medida para adecentarla. El mercado educativo requería ser ordenado, es decir, aceptar su presencia, pero regulando su práctica. Los mismos voceros del sector privado A1 en educación lo reclamaban.

Desde hace unos trece años se comenzó a intentar poner orden en la fiesta privatizante, pero no se pudo. Los infractores recurrían a argucias legales y siguieron “maleando” la celebración. El ministro Daniel Alfaro estuvo a punto de lograrlo en el 2018, pero no pudo. Fue la ministra Flor Pablo Medina quien, a comienzos del 2020, consiguió la promulgación del Decreto de Urgencia n° 02-2020, que establece medidas para la lucha en contra de la informalidad en la prestación de servicios educativos de educación básica de gestión privada y para el fortalecimiento de la educación básica brindada por instituciones educativas privadas. Así se ordenaban las instituciones educativas de **propiedad privada**.

En agosto del 2020, se promulgó la Resolución Ministerial n° 326-2020-MINEDU que ordenaba las instituciones públicas, pero en manos de **gestión privada**. Esta norma defiende y brinda facilidades de acceso a la gestión de las instituciones públicas a las instituciones privadas nacionales y extranjeras. Quizás la RM n° 326 abre las puertas de la privatización de la gestión educativa como el DL n° 882 lo hizo hace veintiocho años con respecto a la privatización educativa de la propiedad.

61 De 1996 a 2019, la matrícula en educación no universitaria disminuyó en 11,2% en el sector público, mientras que, en el sector privado, creció en 205,4%. Si en 1966, el sector privado atendía al 15,7% de los estudiantes (no universitarios), en el 2019 llegó a atender al 32,7%.

En el Perú, prosigue:

- la orientación hegemónica privada de la educación;
- la propiedad privada del servicio educativo (ver Balarín [2015]);
- la gestión privada de la educación en instituciones públicas.

Los límites de la privatización educativa y del lucro en educación

La propuesta inicial del sistema de controlar la privatización ideológica y la privatización de la gestión de las instituciones educativas dio un paso adicional con el neoliberalismo: convertir sistemáticamente los servicios educativos en objeto de lucro. Esto sucedió cuando el Gobierno de Fujimori promulgó una ley de promoción de la **inversión** privada en educación en diciembre de 1996. Con la promulgación del Decreto Legislativo n° 882, el Estado se comprometía no solamente a aceptar la privatización de la educación, sino a promoverla; más aún, a incentivar su desarrollo con enfoque de inversión, obviamente, con un margen de lucro.

La privatización de la educación tiene algunos rasgos que importa revelar:

- No incluye a las personas que sufren de privación de la educación, es decir que son analfabetos (principalmente mujeres del área rural)⁶², ni a aquellos que han sido expulsados de la educación básica, así como a los adultos para quienes la educación formal es letra muerta y han “aprendido a lo largo de la Vida” (ver Cuadro n° 2).
- En la educación no universitaria, la privatización se ha desarrollado principalmente en educación inicial y tecnológica en sectores donde existía rentabilidad.
- Sin embargo, la privatización ha sucedido principalmente en el ámbito de la educación superior universitaria⁶³. Para el año 2022, el 76,28% de los estudiantes universitarios del país estaban matriculados en el sector privado. En 10 años (2012-2022) la matrícula universitaria creció en un 8,13% en el sector público; mientras que en el sector privado en el mismo período de tiempo ascendió en un 46,57% (ver Cuadro n° 3).

62 Según INEI, en el 2022, había cerca de un millón trescientos mil peruanos —principalmente peruanas— que reportaron no saber leer ni escribir.

63 La privatización no es el único problema de la educación superior. Genéricamente hay un desfaz entre derecho a la educación y derecho a la educación superior.

Cuadro n° 3
PERÚ: MATRÍCULA EN UNIVERSIDADES

AÑO	PÚBLICA		PRIVADA		TOTAL	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
2012	330 471	32.15	697581	67.85	1 028 052	100.00
%	100.00		100.00		100.00	
2015	359375	26.83	979896	73.17	1 339 271	100.00
%	108.75		140.47		130.27	
2020	350611	27.24	936662	72.76	1 287 273	100.00
%	106.09		134.27		125.21	
2022	357353	23.72	1149476	76.28	1 506 829	100.00
%	108.13		164.78		146.57	

Fuente. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU 2023
 Elaboración: Propia.

En el Perú, durante el quinquenio 2015-2020, se comenzaron a manifestar explícitamente los límites de la privatización educativa, principalmente en la educación básica (inicial, primaria y secundaria). Esto quedó más evidente durante el primer año de pandemia. Durante el corto plazo entre el año 2021 y el año 2022, la matrícula del sector privado ha sido decreciente, aunque en el mediano plazo (2015-2022) ha llegado a atender a las tres cuartas partes de la población matriculada (ver Cuadro n° 4).

Con la privatización educativa, se asumió que la clientela era la población con recursos para pagar la educación y, allí donde no existía esta condición, el Estado se haría presente⁶⁴. Esto generó no solamente desigualdad, sino un enfoque en el que el Estado no fue capaz de garantizar el derecho a la educación y —a la larga— se hizo presente solamente allí donde el sector privado no tenía interés lucrativo o cuando la población ya no tenía recursos para pagar por el servicio, como sucedió durante la pandemia del año 2020. Actualmente, se discute en el Congreso de la República si se debe el Estado debe apoyar al sector privado mediante la creación de vouchers educativos⁶⁵.

64 Para el 2022, cerca de 2 millones y medio (26% de los estudiantes matriculados) ya pagaban pensiones escolares. Sin embargo, un 70% de estos estudiantes del sector privado lo hacían en instituciones pensiones bajas, somparadas a las pensiones altas de un promedio de 1600 dólares al mes.

65 La propuesta es crear estos bonos para pagar con ellos parte del costo de las pensiones de quienes estudien en las instituciones privadas que tendrían la potestad de cobrar costos adicionales a los bonos. Esta propuesta está pendiente para su debate en el Congreso de la República.

Cuadro n° 4

PERÚ 2015-2022: MATRÍCULA EXCLUYENDO EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

AÑO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
2015 %	6016751	100,00	2458207	100,00	8474958	100,00
	90,99		29,01		100,00	
2016 %	6187211	102,83	2481399	100,94	8668610	102,28
	71,37		28,63		100,00	
2017 %	6276375	104,32	2452501	99,77	8728876	103,00
	71,90		28,10		100,00	
2018 %	6312731	104,92	2503109	101,83	8815840	104,02
	71,61		28,39		100,00	
2019 %	6472961	107,58	2566086	104,39	9038947	106,65
	71,61		28,39		100,00	
2020 %	680747	113,16	2269231	92,31	9077978	107,12
	75,00		25,00		100,00	
2021 %	6972900	115,89	2157149	87,75	9130049	107,73
	76,37		23,63		100,00	
2022 %	6983963	116,07	2437151	99,14	9421114	111,16
	74,13		25,87		100,00	

Fuente: MINEDU- ESCALE, noviembre 2023.
Elaboración propia

Cuantitativa y cualitativamente la educación se encuentra en problemas. La pandemia del COVID-19 lo demostró mejor. Pero no solamente en el Perú y América Latina la educación y su enfoque global mercantil y de competitividad ha entrado en crisis. En referencia a Gran Bretaña, Richard Pring recordaba lo dicho hace ya treinta años:

La educación es un gran negocio. Con estas palabras comienza el capítulo 5 del informe *Aprender para triunfar* elaborado por la Comisión Nacional para la Educación de Gran Bretaña en 1994. En consecuencia, las orientaciones que se plantean para mejorar la educación y elevar sus estándares nacen de la preocupación por la competitividad económica del Reino Unido en

relación con los demás países. La Comisión Nacional establece el tono de sus recomendaciones orientadas al *aprendizaje para el éxito* señalando la necesidad *económica* de alcanzarlo, y relacionando dicho éxito con lo que denomina *la industria del conocimiento* —en particular, las tecnologías de la información... En ese informe se dedican veintisiete páginas a las tecnologías, mientras que las artes expresivas —entre las que se incluyen el teatro, la música, el arte y la educación física; no se establecen distinciones claras entre ellas— se mencionan solamente en dos páginas, como un campo que solo tiene cabida en la parte periférica del currículo.

Este informe, aunque incluye un capítulo titulado *Perspectivas para el futuro*, carece de la más mínima *perspectiva educativa*, es decir de cualquier referencia a lo que se considera una *vida humana buena*: una vida lograda, que merece la pena ser vivida, y que se alcanza en una comunidad de personas educadas. (2016, p. 21)

LA DESIGUALDAD EN EDUCACIÓN

La desigualdad educativa siempre ha existido, no solamente en términos cuantitativos, sino también en lo que corresponde a la calidad de lo que se aprende y enseña.

José María Arguedas relata en *Todas las sangres* cómo los gamonales, que eran al mismo tiempo autoridades, se oponían abiertamente a la educación de los indígenas:

Los Aragón de Peralta y todo el vecindario de San Pedro se opusieron que se autorizara la apertura de la escuela de la comunidad.

—En eso nos diferenciamos de los indios. Si aprenden a leer ¿qué nos querrán hacer y pedir esos animales? —dijo en un cabildo el propio alcalde.

—Los indios no deben tener escuela —sentenció el viejo señor.

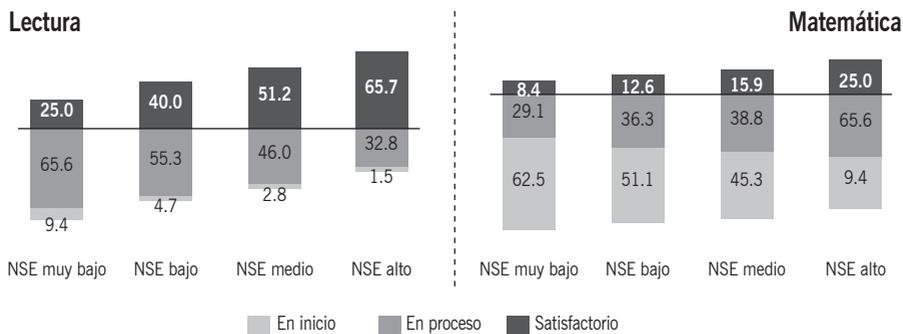
Y no se discutió más el asunto. La palabra de Aragón se cumplía en el distrito. (1964/1983b, p. 61)

Actualmente, el derecho a la educación formalmente no se niega salvo excepciones⁶⁶, pero, en términos de calidad y pertinencia, hay diferencias importantes.

66 Por ejemplo, los adolescentes que no habían terminado su educación básica, menores de 15 años que venían siendo atendidos en la modalidad de educación básica alternativa, fueron prohibidos de hacerlo desde el año 2012 con la promulgación del D.S. n° 11, que suprimía ilegalmente el Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA). Han pasado doce años y el Ministerio de Educación no ha sido capaz de resolver esta situación que atenta en contra de los derechos humanos

Gráfico n° 13

RENDIMIENTO Y NIVEL SOCIOECONÓMICO (NSE) DE ESTUDIANTES PERUANOS SEGUNDO DE PRIMARIA



Fuente: MINEDU-UMC 2022.

A partir de las evaluaciones censales y muestrales de los estudiantes, el mismo Ministerio de Educación (Unidad de Medición de la Calidad de la Educación) ha hecho varias correlaciones. Una de ellas se refiere a los logros de rendimientos y su relación con el nivel socioeconómico (NSE) de las familias de los estudiantes. Como era de esperarse, los resultados confirman que, a menor NSE, el margen de rendimiento satisfactorio es menor y, por el contrario, a mayor NSE, aumenta el margen de rendimiento satisfactorio o disminuyen los estudiantes que tienen un rendimiento de nivel inicial (ver Gráfico n° 13).

Con los datos de la pandemia COVID-19, quedaron en evidencia tres situaciones importantes:

- El crecimiento de las desigualdades en la educación, por ejemplo, urbana y rural o de poblaciones indígenas, por ejemplo, en condiciones para la enseñanza virtual;
- la mentira que conlleva la uniformización de los parámetros de comparación, lo que da lugar a establecer brechas, que tienen como referencia óptima el punto de vista del sistema, por ejemplo, en lo que es el manejo de la comunicación en la población asháninka en referencia al distrito de San Isidro en Lima; y
- el sentido lucrativo que implica encomendar a empresas privadas la labor, por ejemplo, de cerrar las brechas en el campo de la infraestructura educativa, así como las desigualdades objetivas con respecto a las condiciones de aprendizaje y

enseñanza, o el déficit de locales escolares y equipos, función que se vio teñida por el sentido de lucro⁶⁷ sin otorgar mayores soluciones estratégicas.

El mismo magisterio se ha prestado para vulnerar los derechos de los pueblos originarios a tener una educación en su propio idioma. Un sector de los sindicatos magisteriales con sectores conservadores en el Ministerio de Educación y del congreso intentan colocar en instituciones bilingües a docentes que no saben el idioma materno de sus estudiantes.

La inequidad, en el fondo es negación de la interdependencia. Es una concepción individualista que niega al otro y desconoce la igualdad. El Centro MECILA expresa lo antedicho de la siguiente manera:

La vida en sociedad se basa, al menos aparentemente, en una contradicción. Nuestra supervivencia como sociedad y también como especie está estrechamente vinculada a la interdependencia tanto entre los seres humanos entre sí, como entre estos y otros seres vivos como las plantas y los animales. Esta interdependencia, sin embargo, es negada por las formas de vida concretas de las sociedades contemporáneas, casi todas ellas estructuradas sobre profundas desigualdades sociales y en la ideología del excepcionalismo humano, es decir, la creencia de que el futuro de la humanidad no depende de la supervivencia de los demás seres vivos. (2022, p. 9)

RECURSOS PRESUPUESTALES EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

En el Cuadro n° 5, se presentan varios datos referidos a los recursos públicos en educación. La información sistematizada por el economista Arturo Miranda del colectivo del Instituto de Pedagogía Popular (IPP) nos permite sacar algunas conclusiones.

Por el año 1950, el gasto público en educación no debía ser menor al 20 % del presupuesto general de la República; sin embargo, en ese año, su representatividad (gasto público en educación / gasto del gobierno central) llegó al 18,37 %. Solamente en el período 1957-1969, se superó el porcentaje deseable de recursos disponibles por el gobierno central.

67 La decisión de derivar no menos del 6 % del PBI para educación también pasó a ser defendida por quienes lucraban con los mayores recursos del sector. Les permitía tener la buena pro en las construcciones escolares. Con esta lógica, inclusive se aprobó en el 2019, la RM n° 088-2019-MINEDU, un técnico diagnóstico de brechas educativas que aceptaba y cuantificaba la realidad calamitosa de la infraestructura educativa y la necesidad de resolver esta situación —digamos— vía las asociaciones público privadas (APP). Al presentarse ante la Comisión de Educación del Congreso en mayo del 2019, la ministra Flor Pablo reconoció que, de los 54 890 locales escolares del país, el 38 % requiere demolición total y una nueva edificación.

Para fines de la década del noventa, en el Perú, se comenzó a plantear la tesis de que el derecho a la educación se debería concretizar como una política de Estado (y no de gobierno) y, por ello, sus recursos deberían tener como referente los ingresos del Estado. Fue así como se popularizó la tesis de tomar como referencia el producto bruto interno (PBI o PIB). La vigente Ley General de Educación n° 28044, promulgada en julio del 2003, así lo estipuló en su artículo 83, precisando que los recursos para educación no deberían ser menores al 6 % del PBI. El Proyecto Educativo Nacional al 2021 ratificó esta demanda en el 2007, pero el Proyecto Educativo Nacional al 2036 tomó distancia de este requerimiento en el 2021⁶⁸.

De acuerdo con la información del Cuadro n° 5, en 1950, lo que se gastó en la educación peruana fue equivalente al 1,3 % del PBI de aquel año. Los porcentajes derivados para educación han sobrepasado el 4 % en los años 1965, 1966, 1967, 2020, 2023 y 2024, sin llegar al mínimo del 6 % consensuado.

Cuadro n° 5

PERÚ: PRODUCTO BRUTO INTERNO (PBI), GASTO DEL GOBIERNO CENTRAL (GGC) Y GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN: TASAS DE CRECIMIENTO Y RELACIONES BÁSICAS (EN SOLES)

Años	Producto Bruto Interno (1)	Gasto del Gobierno Central (2)	Gasto Público en Educación (3)	Tasas de Crecimiento y Relaciones					
				(1)	(2)	(3)	(2/1)	(3/1)	(3/2)
1950	18.28	1.29	0.24	0.00	0.00	0.00	7.06	1.30	18.37
1951	22.66	1.58	0.31	23.99	22.22	29.54	6.96	1.35	19.47
1952	24.80	1.94	0.33	9.43	22.73	8.79	7.81	1.35	17.26
1953	27.66	2.22	0.36	11.55	14.81	6.89	8.03	1.29	16.06
1954	31.10	2.29	0.42	12.41	3.23	16.53	7.38	1.34	18.13
1955	34.11	3.01	0.47	9.70	31.25	12.50	8.83	1.37	15.54
1956	38.07	3.58	0.68	11.59	19.05	45.94	9.42	1.79	19.05
1957	43.89	3.80	0.80	15.29	6.00	17.57	8.66	1.83	21.13
1958	47.04	4.16	1.04	7.19	9.43	29.27	8.84	2.21	24.96
1959	54.87	4.87	1.27	16.64	17.24	21.87	8.88	2.31	25.95
1960	67.52	5.52	1.49	23.05	13.24	17.63	8.18	2.20	26.96
1961	75.11	7.33	1.93	11.25	32.79	29.50	9.76	2.57	26.29
1962	85.75	8.16	2.38	14.16	11.32	23.25	9.52	2.77	29.11
1963	93.98	14.55	2.90	9.60	78.31	22.06	15.48	3.08	19.92
1964	112.11	16.07	3.60	19.28	10.45	24.15	14.33	3.21	22.40
1965	133.43	19.92	5.73	19.02	23.96	59.24	14.93	4.30	28.77
1966	160.78	23.58	7.15	20.50	18.37	24.83	14.67	4.45	30.34
1967	184.96	27.57	7.87	15.04	16.92	9.98	14.91	4.25	28.54

68 El PEN al 2036 relativiza el criterio de destinar no menos del 6 % para la educación, pero introduce un interesante planteamiento de presupuesto diferencial según lugares.

Años	Producto Bruto Interno (1)	Gasto del Gobierno Central (2)	Gasto Público en Educación (3)	Tasas de Crecimiento y Relaciones					
				(1)	(2)	(3)	(2/1)	(3/1)	(3/2)
1968	219.92	36.87	7.30	18.90	33.73	-7.26	16.77	3.32	19.79
1969	246.34	38.32	8.01	12.01	3.93	9.73	15.56	3.25	20.90
1970	279.97	47.94	9.03	13.65	25.10	12.74	17.12	3.22	18.83
1971	312.32	57.59	9.70	11.55	20.13	7.46	18.44	3.11	16.84
1972	346.21	66.44	12.92	10.85	15.37	33.24	19.19	3.73	19.45
1973	414.24	83.23	14.87	19.65	25.27	15.03	20.09	3.59	17.86
1974	522.14	98.71	17.96	26.05	18.60	20.83	18.90	3.44	18.20
1975	665.39	131.43	21.85	27.43	33.15	21.63	19.75	3.28	16.62
1976	875.57	175.93	28.34	31.59	33.86	29.73	20.09	3.24	16.11
1977	1,192.68	267.09	35.73	36.22	51.82	26.05	22.39	3.00	13.38
1978	1,901.31	430.01	48.54	59.41	61.00	35.87	22.62	2.55	11.29
1979	3,490.14	711.35	76.47	83.56	65.43	57.54	20.38	2.19	10.75
1980	5,968.42	1,372.00	175.92	71.01	92.87	130.04	22.99	2.95	12.82
1981	10,658.37	2,278.00	326.13	78.58	66.03	85.39	21.37	3.06	14.32
1982	17,908.90	3,633.00	484.91	68.03	59.48	48.69	20.29	2.71	13.35
1983	32,448.02	7,662.00	893.44	81.18	110.90	84.25	23.61	2.75	11.66
1984	72,410.21	16,964.00	1,941.95	123.16	121.40	117.36	23.43	2.68	11.45
1985	197,903.25	44,314.00	4,939.57	173.31	161.22	154.36	22.39	2.50	11.15
1986	373,976.31	76,685.00	10,854.83	88.97	73.05	119.75	20.51	2.90	14.16
1987	739,438.78	131,215.00	24,852.91	97.72	71.11	128.96	17.75	3.36	18.94
1988	4,942,317.00	680,865.00	109,442.90	568.39	418.89	340.36	13.78	2.21	16.07
1989	115,114,725.00	17,348,000.00	2,596,611.12	2,229.17	2,447.94	2,272.57	15.07	2.26	14.97
1990	6,789,940,223.00	1,045,000,000.00	150,860,953.00	5,798.41	5,923.75	5,709.92	15.39	2.22	14.44
1991	26,685,612,000.00	3,812,480,000.00	737,446,740.00	293.02	264.83	388.83	14.29	2.76	19.34
1992	44,953,458,000.00	7,749,630,000.00	1,227,874,205.00	68.46	103.27	66.50	17.24	2.73	15.84
1993	69,261,769,000.00	11,732,980,000.00	2,080,733,183.00	54.07	51.40	69.46	16.94	3.00	17.73
1994	98,579,000,000.00	17,639,620,000.00	3,080,567,123.00	42.33	50.34	48.05	17.89	3.12	17.46
1995	120,263,000,000.00	22,405,230,000.00	4,176,483,424.00	22.00	27.02	35.58	18.63	3.47	18.64
1996	135,606,000,000.00	23,868,680,000.00	4,291,161,011.54	12.76	6.53	2.75	17.60	3.16	17.98
1997	154,905,000,000.00	26,179,790,000.00	4,717,030,980.56	14.23	9.68	9.92	16.90	3.05	18.02
1998	162,586,000,000.00	28,001,070,000.00	5,276,231,716.67	4.96	6.96	22.96	17.22	3.25	18.84
1999	169,859,000,000.00	27,253,430,753.00	5,170,618,319.00	4.47	-2.67	20.49	16.04	3.04	18.97
2000	180,584,000,000.00	28,635,750,179.00	5,356,948,347.00	6.31	5.07	13.57	15.86	2.97	18.71
2001	182,527,000,000.00	34,532,069,947	5,392,213,904	1.08	20.59	2.20	18.92	2.95	15.62
2002	192,691,000,000.00	35,304,749,976	5,991,763,107	5.57	2.24	15.88	18.32	3.11	16.97
2003	204,337,000,000.00	41,464,459,017	6,579,206,471	6.04	17.45	22.82	20.29	3.22	15.87
2004	227,935,000,000.00	42,269,640,470	7,485,909,182	11.55	1.94	38.83	18.54	3.28	17.71
2005	250,749,000,000.00	45,099,027,695	7,999,485,646	10.01	6.69	33.51	17.99	3.19	17.74
2006	290,271,000,000.00	49,508,963,293	8,449,951,535	15.76	9.78	28.43	17.06	2.91	17.07
2007	319,693,000,000.00	57,960,674,955	9,954,811,738	10.14	17.07	32.98	18.13	3.11	17.18
2008	352,719,000,000.00	71,473,141,867	11,787,066,417	10.33	23.31	47.35	20.26	3.34	16.49
2009	363,943,000,000.00	79,490,804,664	12,216,254,861	3.18	11.22	44.57	21.84	3.36	15.37
2010	416,784,000,000.00	88,185,033,790	12,732,603,830	14.52	10.94	27.90	21.16	3.05	14.44
2011	473,049,000,000.00	93,559,552,622	13,749,130,503	13.50	6.09	16.65	19.78	2.91	14.70

Años	Producto Bruto Interno (1)	Gasto del Gobierno Central (2)	Gasto Público en Educación (3)	Tasas de Crecimiento y Relaciones					
				(1)	(2)	(3)	(2/1)	(3/1)	(3/2)
2012	508,131,000,000.00	102,998,481,815	14,965,321,671	7.42	10.09	22.50	20.27	2.95	14.53
2013	543,556,000,000.00	115,638,651,347	17,309,637,079	6.97	12.27	41.69	21.27	3.18	14.97
2014	570,041,000,000.00	128,672,031,852	19,942,095,973	4.87	11.27	56.62	22.57	3.50	15.50
2015	604,416,000,000.00	135,160,332,314	22,802,163,929	6.03	5.04	65.84	22.36	3.77	16.87
2016	647,668,000,000.00	136,631,542,526	23,835,647,504	7.16	1.09	59.27	21.10	3.68	17.45
2017	687,989,000,000.00	149,982,696,529	26,666,961,720	6.23	9.77	54.06	21.80	3.88	17.78
2018	731,588,000,000.00	160,620,562,945	27,264,451,477	6.34	7.09	36.72	21.96	3.73	16.97
2019	761,984,000,000.00	162,601,350,696	28,930,102,568	10.76	8.41	45.07	21.34	3.80	17.79
2020	705,795,000,000.00	182,565,915,071	28,888,207,630	-3.53	13.66	26.69	25.87	4.09	15.82
2021	868,149,000,000.00	198,901,818,528	33,137,791,184	13.93	22.32	39.03	22.91	3.82	16.66
2022	930,536,000,000.00	209,413,969,342	35,509,577,151	31.84	14.71	33.16	22.50	3.82	16.96
2023	915,299,170,422.29	214,790,274,052	42,063,566,558	5.43	7.99	54.28	23.47	4.60	19.58
2024	952,277,256,907.35	240,806,216,645	46,505,651,356	2.34	14.99	60.75	25.29	4.88	19.31

Fuentes:

- (a) Contraloría General de la República. Cuenta General de la República (varios años).
- (b) MED/ OSPP/DIPP/UFIC. Aspectos Financieros de la Educación Peruana, 1960 - 1979.
- (c) MED/OA/DIAF. Balances de Comprobación, 1980 - 1988.
- (d) MED/OSPP/DIPP. Calendarios de Compromiso, 1989.
- (e) MEF/DNPP. Calendarios de Compromiso, 1990 - 1997.
- (f) MEF/DNPP. Presupuesto Ejecutado, 1997 - 1998.
- (g) MEF: 1999 - 2020 <http://transparencia-economica.mef.gob.pe/citrix/gobiernocentral.asp>
- (h) INEI. Perú: Compendio de Estadístico (varios años).
- (i) MEF. Marco Macroeconómico Multianual (varios años).

Notas :

- (j) El gasto público total y para educación del 2023 corresponde al Presupuesto Institucional de Apertura (PIA)
- (k) El gasto público total y para educación del 2024 corresponde al proyecto del Ley de Presupuesto
- (l) El PBI para los años 2023 y 2024 ha sido estimado sobre la base de cifras oficiales (INEI, BCRP)

Elaboración: Arturo Miranda Blanco

No se ha cumplido con el mandato de derivar hacia educación no menos del 6 % del PBI. Esto resulta difícil sin cambiar la presión tributaria, lo que supone una reforma⁶⁹. El incremento de los recursos presupuestales en educación se ha derivado mayormente a mejorar las condiciones de los docentes:

- En el siglo XX, 1965 fue el año en que mejor poder adquisitivo tuvo el magisterio peruano. En el año de 1972, se creó el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) y, hasta el año 1990, había realizado siete huelgas magisteriales de alcance nacional. Es interesante anotar que, en este período, los docentes estatales perdieron un 52 % de su poder adquisitivo (ver Gráfico n°

69 Según la SUNAT, en el año 2023 se tendría un 15 % de porcentaje del PBI como tributos en manos del Estado. Para el 2024, con optimismo, se prevé llegar a un 15,5 %.

14)⁷⁰. Las mejoras salariales para los docentes han coincidido con la dinámica de los recursos presupuestales disponibles.

- Los mayores gastos en educación en los años 2023 y 2024 guardan relación con la decisión política de permitir el ascenso a un grupo significativo de maestros, así como por el nombramiento de unos cincuenta mil maestros que sufrían la inestabilidad laboral absoluta⁷¹.

Hasta aquí, hemos visto someramente algunas situaciones que alertan sobre el agotamiento del sistema hegemónico en el campo educativo, pero importa insistir en tres precisiones. Esto no quiere decir que el sistema ya haya fracasado, sino que estamos en una etapa de reacomodo del sistema o de sustitución del mismo.

Bien sabemos que a la educación se le reconoce como un derecho fundamental que garantiza calidad de la enseñanza y adecuadas condiciones laborales para los docentes. Por ello, detengámonos someramente en esas dos dimensiones:

- los rendimientos escolares y logros de aprendizaje;
- la política magisterial.

RENDIMIENTOS Y LOGROS DE APRENDIZAJE

PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, el cual tiene como objetivo medir la capacidad de los alumnos de quince años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la Vida real. El Perú voluntariamente aceptó participar en este tipo de evaluación y, en PISA 2018, ocupó el puesto sesenta y siete entre los ochenta y un países evaluados en lectura. Los resultados de PISA 2022 no difieren sustantivamente de la prueba anterior en el caso peruano. Si bien hay un pequeño avance poco significativo en lectura, hay una merma significativa en matemática y ciencia.

70 Postulo la hipótesis de que no basta la lucha magisterial para avanzar en mejores y reales condiciones de Vida de los maestros. Se requiere, además, voluntad política de quienes gobiernan el país, así como un contexto económico favorable.

71 La victoria electoral del profesor Pedro Castillo tuvo como consecuencia que unos treinta docentes ingresasen al congreso. Con esta presencia, prosperaron normas para el nombramiento de docentes.

Pero también, en el Perú, se creó la Unidad de Medición de la Calidad Educativa en el Ministerio de Educación (UMC-MINEDU). Esta ejecutó pruebas de rendimiento en algunas áreas curriculares. Asumió, entonces, que los rendimientos son sinónimo de calidad educativa. En sentido estricto, los rendimientos de nivel satisfactorio fueron aquellos en los que el estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo que está culminando y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del ciclo siguiente. Implícitamente se le asume como indicador de calidad educativa, aunque lo que se haya aprendido no sea pertinente⁷².

Cuadro n° 6

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON APRENDIZAJES SATISFACTORIOS, SEGÚN AÑOS (PÚBL+PRIV)

OBJETO DE EVALUACIÓN	2007	2012	2014	2016	2018	2019	2022
LECTURA - 2do PRIMARIA	15.9	30.9	43.5	46.4	37.8	37.6	37.6
MATEMÁTICA - 2do PRIMARIA	7.2	12.8	25.9	34.1	14.7	17.0	11.8
LECTURA - 2do. SECUNDARIA	...	...	...	14.3	16.2	14.5	19.1
MATEMÁTICA - 2do. SECUNDARIA	...	...	...	11.5	14.1	17.7	12.7

Fuente: MINEDU - UMC: ECE-EME
Elaboración: Propia

Cuadro n° 7

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON APRENDIZAJES SATISFACTORIOS SEGÚN AÑOS (PÚBLICO Y PRIVADO)

EDUCACIÓN PRIMARIA								
AÑO	2° - LECTURA		2° - MATEMÁTICA		4° - LECTURA		4° - MATEMÁTICA	
	Estatad	No estadad	Estatad	No estadad	Estatad	No estadad	Estatad	No estadad
2015	45,1	44,3	27,5	24,6	-	-	-	-
2016	61,3	51,8	37,4	25,4	27,3	42,6	24,3	27,5
2018	33,1	49,6	14,6	14,9	31,9	42,9	29,4	34,4
2019	33,5	47,0	17,0	17,0	30,1	45,5	32,4	38,1

72 Inicialmente se hizo Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). En los últimos tiempos, se viene realizando la Evaluación Muestral de Estudiantes (EME).

EDUCACIÓN SECUNDARIA								
AÑO	LECTURA		MATEMÁTICA		C. SOCIALES		CIENCIA Y TECNOLOGÍA	
	Estatal	No estatal	Estatal	No estatal	Estatal	No estatal	Estatal	No estatal
2015	9,7	29,3	6,2	19,2	-	-	-	-
2016	10,2	26,7	8,7	20,0	11,5	25,7	6,3	15,0
2018	12,3	28,3	10,8	24,1	9,0	19,6	7,3	17,2
2019	10,6	26,7	13,7	30,0	-	-	-	-

Fuente: MINEDU-UMC. Resultados de Evaluación Censal de Estudiantes.
Elaboración: Propia.

Podríamos asumir que los resultados de ECE y de EME son uno de los indicadores de aprendizajes formales, no necesariamente pertinentes. A pesar de esta limitación del indicador, nos permite afirmar la pésima situación en la que se encuentra el sistema educativo peruano. Para fines comparativos, la información con que se cuenta, para algunas áreas curriculares, se ubica entre los años 2007 y 2022 (ver Cuadros n° 6 y n° 7)⁷³.

Analizando los Cuadros n° 6 y n° 7, podríamos realizar algunas observaciones:

- La categoría de aprendizajes satisfactorios también es usada por el Ministerio de Educación del Perú. Esto no tendría nada de malo si no se confundiese lo satisfactorio con la calidad y pertinencia de la educación.
- En general, el porcentaje de estudiantes con aprendizajes satisfactorios es muy bajo, lo que manifiesta el pésimo nivel en rendimientos educativos.
- En general, los estudiantes del sector privado obtienen mejores resultados que los del sector público en la misma prueba censal o muestral.
- Tanto los estudiantes del sector público como los del sector privado desarrollan y usan el mismo currículo; sin embargo, en el sector privado, hay mejores condiciones de aprendizaje y tienen autonomía para hacer modificaciones curriculares.
- Hasta el año 2016, había una ligera mejora en el porcentaje de estudiantes que lograban aprendizajes satisfactorios. Seguramente esto sucedió, pero se relativizó porque las instituciones educativas priorizaron la enseñanza de las áreas curriculares a ser evaluadas en desmedro de las otras

73 Estos resultados guardan coherencia con los obtenidos en PISA 2022, con una merma en Matemática y equivalencia en otras áreas. Desde el año 2023, los estudiantes peruanos participarán en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) y en el Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSES).

- Los estudiantes de educación primaria tienen mejor rendimiento que los de educación secundaria en la misma área curricular.
- En un contexto en el que prima el énfasis en la enseñanza de ciencia y tecnología, los resultados en esta área curricular resultan extremadamente pobres. En el año 2018, los rendimientos satisfactorios apenas alcanzaron el 7,3 % en el caso de los estudiantes del sector público y el 17,2 % en el caso de los del sector privado.
- En ciencias sociales, los rendimientos satisfactorios son bajos también.

En el año 2020, la cobertura y calidad educativa decrecieron aún más como lo reconoce la Defensoría del Pueblo⁷⁴.

Lo mismo ha sucedido en el caso de la educación superior universitaria: su calidad formativa ha sido puesta en cuestión. Durante el último quinquenio, la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) denegó el licenciamiento de cuarenta y nueve universidades y dos escuelas de posgrado por no reunir los requisitos básicos de calidad. De este total, dos universidades son públicas y cuarenta y siete, privadas. Las dos escuelas de posgrado a las que se les denegó el licenciamiento pertenecen al sector privado.

EL FACTOR DOCENTE

Como veremos después, con el advenimiento de la República, la primera Constitución del país (1823) reconoció el derecho a la educación principalmente de enseñanza primaria precisando que “todas las poblaciones de la República tienen derecho a los establecimientos de instrucción que sean adaptables a sus circunstancias” (Art. 184). Para ello, se postuló desde el inicio tener profesionales de la educación. Incluso, un año antes, se creó la primera escuela normal.

El crecimiento de la educación en general, tanto en el sector público como en el privado, siempre ha dependido del desarrollo cuantitativo de los docentes como profesionales, sea en institutos normales durante la mayor parte del periodo republicano o en las facultades de educación de las universidades en los últimos tiempos⁷⁵.

74 La Defensoría del Pueblo, en su nota de prensa n° 110/OCIL/DP/2021, del 25-01-2021, señala que unos 373 000 estudiantes no participaron en el Programa Aprendo en Casa. La propuesta de virtualización de la escolarización fue improvisada, sin tener organizado un sistema de educación a distancia. No solamente hubo retiros de estudiantes, sino merma en los aprendizajes al existir cuatro deficiencias fundamentales: a) problemas de conectividad, b) falta de hábitos de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, c) inexperiencia de los docentes en el sistema de educación a distancia y (d) falta de preparación y condiciones materiales de las familias para asumir responsabilidades formativas de sus hijos en el hogar.

75 Tienen título profesional los egresados de alguna universidad y solamente pedagógico quienes han estudiado en alguna escuela normal, instituto o escuela de educación superior pedagógica,

Elmer Robles (2004), al estudiar la evolución de las escuelas normales en el Perú, asevera que, en el año 1919, solamente había 113 normalistas en servicio y que, diez años después, el número se había incrementado a 919 (p. 74). Sin embargo, el número de docentes laborando en el sector público era mayor si se contabilizaba a los “no-normalistas”. En el Cuadro n° 1, hemos visto que, para el año 1901, laboraban en el sector público 2337 docentes y, ya en el 2022, eran algo más de 416 000 si se contabiliza tanto a los que no tienen un título profesional o pedagógico como a los que sí lo tienen.

Los actuales docentes en servicio egresados de las universidades no llegan ni a la tercera parte de los maestros titulados en el país. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) creó la Facultad de Educación en el año 1946. Lo mismo hizo la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en el año 1947. En el año 1967, se formalizó la creación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, especializada en carreras de educación.

No todos los docentes en servicio son egresados de los Institutos o escuelas de educación superior pedagógica ni de las facultades de educación. Durante el siglo XIX y la mitad del siglo XX, la mayoría ha trabajado sin título pedagógico. En el año 1979, de 141 998 docentes estatales, cerca de la mitad no tenía título pedagógico, principalmente en educación primaria⁷⁶. Para el año 2022, en el Perú, laboraban sin título pedagógico el 22,9 % de docentes de educación Inicial, el 17,8 % de docentes de primaria y el 19,6 % de docentes de secundaria (MINEDU-Escale, 2023)

El trabajo docente guarda estrecha relación con la dinámica social y política. El ser trabajador de la educación ha sido motivo de clientelaje político durante mucho tiempo. Esto sucedió principalmente durante los Gobiernos apristas y, en el siglo pasado, cuando había déficit de profesionales de la educación titulados. Es notorio, por ejemplo, que, desde que comenzó la hegemonía del modelo neoliberal, se ha puesto énfasis en la desregulación de la fuerza de trabajo. De un 3 % de docentes estatales contratados en el año 1970 pasaron a constituir, para fines del año 2022, un 47,76 % (204 532 docentes). El Gobierno temporal del profesor Pedro Castillo ha permitido que, para fines del año 2023, sean nombrados 63 019 docentes, lo que implica una reducción al 33,01 % de docentes con inestabilidad laboral absoluta⁷⁷

Hemos señalado que, como trabajadores de la educación, la docencia es un fin y un medio:

76 Ver Sigfredo Chiroque (1982, p. 33).

77 Los datos absolutos son oficiales con análisis propio.

- Como fin, es una práctica laboral que permite la realización personal de quien la ejerce. No solamente brinda ingresos a los maestros y maestras, sino satisfacciones internas y externas.
- Como medio, permite, de manera sistemática, el desarrollo de aprendizajes a nuevas generaciones, para lo cual se requiere ser competente, más allá de sus posiciones ideológicas.

Pierre Bourdieu (1996) postula que la educación es un instrumento de reproducción de la ideología dominante⁷⁸. Postula que los procesos y formas culturales de Vida de las familias se continúan en la escuela: las familias buscan que, mediante la educación, se reproduzca de la mejor manera su *modus vivendi*, que es del sistema. Hay un nexo entre las estrategias familiares y las estrategias escolares: la educación formal reproduce la hegemonía de los grupos de poder. En este marco, se reduce al maestro no solamente a ser un simple medio, sino a ser un canal operativo de reproducción del sistema. Al ser así, ¿las políticas educativas y magisteriales se ubican en la formalización de la reproducción del sistema? ¿La “violencia simbólica” de Bourdieu se operativiza en el trabajo docente?

En el Perú, las primeras normas sobre política magisterial⁷⁹ fueron promulgadas desde el inicio de la República en 1821 y hay consenso con respecto a que ellas se ubicaron en el marco del capitalismo liberal.

Sin embargo, creemos que la educación no reproduce mecánicamente el sistema, como ya lo había advertido el propio Marx (1845) en su tercera tesis sobre Feuerbach:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ej., en Robert Owen). (párr. 3)

78 Reafirmandose en sus tesis de la reproducción, Pierre Bourdieu precisaría: “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” (2005, p. 160).

79 La Ley n° 15215, promulgada el 12 de noviembre de 1964, y la Ley del Profesorado, promulgada el catorce de diciembre de 1984, corresponden a un contexto en el que en la educación primaba la enseñanza. En estas leyes, destaca un enfoque favorable al magisterio. Así la docencia es vista básicamente como un fin. Considerando los aprendizajes, se dictaron la Ley de Carrera Pública Magisterial en el año 2007 y la vigente Ley de Reforma Magisterial. En estas últimas normas, la docencia es vista básicamente como un medio.

Antonio Gramsci (1967, 1975), José Carlos Mariátegui (1970/2001) y Paulo Freire (2016) precisaron mejor la lectura no mecanicista del marxismo y su potencialidad transformadora del sistema.

Gramsci asume que el docente va más allá de lo instructivo e informativo. La distinción entre "instrucción" y "educación" es clásica. La "instrucción" aparece retratada como obtención de nociones y contenidos de conocimientos y la "educación" se presenta, en cambio, como un proceso más integral, que va más allá de lo nocional y meramente cognitivo e informativo. Entre algunos seguidores del currículo por competencias, pareciera que se busca negar y obviar los contenidos. El pensador italiano, justamente, observa que tal contraposición es mecánica, porque la simple noción, en el cerebro del muchacho, se convierte también en elemento de formación y desarrollo. Pero, además, sin conocimientos y contenidos informativos no podría haber educación. Escribiendo sobre la formación de los intelectuales, dice Gramsci:

La conciencia particular de la inmensa mayoría de los niños refleja las más diversas relaciones civiles y culturales en contraste con las representadas por los programas escolares. Lo "positivo" de una cultura progresista se convierte en "verdad" en el marco de una cultura fosilizada y anacrónica; no hay unidad entre escuela y vida y por tanto ni entre instrucción y educación. Por consiguiente, diríamos que el nexo instrucción-educación en la escuela solo puede representarlo el trabajo vivo del maestro, puesto que este conoce los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y los representados por los alumnos y porque, además, conoce su tarea encargada de disciplinar y acelerar la formación del niño conforme al tipo superior en lucha con el tipo inferior. Si el magisterio es deficiente y el nexo instrucción-educación queda en libertad de resolver las cuestiones de la enseñanza apegado a viejos esquemas en los que se ensalza lo educacional, la obra del maestro resultará más defectuosa todavía: se conseguirá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la corporeidad de lo positivo, y lo real será verdadero solo de palabra, únicamente retórica. (1967, p. 147)

Más directamente, Paulo Freire afirma:

...diría que ambos, el profesor reaccionario y el progresista, solo en ese punto pueden coincidir: ambos tienen que ser competentes, tienen que enseñar realmente. A partir de ese momento, la manera como enseñan ya no puede ser la misma. Y esto nos lleva a la cuestión de la relación entre método, contenido y objetivo, que es una discusión de naturaleza filosófica pero también política, fundamental para mí desde el punto de vista de la formación del educador. La inviabilidad de la dicotomía entre contenidos, métodos y objetivos significa

que mi sueño está relacionado con el contenido y los métodos de tratar estos contenidos: y no puedo tratar el mismo contenido de la misma forma que lo hace un profesor reaccionario. No quiero decir con esto que para un profesor reaccionario de matemática, por ejemplo, cuatro veces cuatro sean quince, porque, en un sistema decimal, son siempre dieciséis. Pero existe una serie de implicaciones en este cuatro veces cuatro, dieciséis, que tiene que ver con las posturas político ideológicas del profesor. (2016, p. 40)

La práctica de los docentes en el Perú corrobora las observaciones de Gramsci y de Freire. El surgimiento de la República del Perú tuvo entre sus propugnadores a varios profesores universitarios. Para hacer cambios más allá de la propuesta liberal, José Carlos Mariátegui, en 1925, escribe lo siguiente acerca de los maestros y las nuevas corrientes:

Uno de los hechos que prueba más fehacientemente la lenta pero segura elaboración de una nueva consciencia nacional, como creo haber tenido ya ocasión de remarcarlo, es el movimiento de renovación que se afirma cada día más entre los maestros. El maestro peruano quiere ocupar su puesto en la obra de reconstrucción social. No se conforma con la supervivencia de una realidad caduca. Se propone contribuir con su esfuerzo a la creación de una realidad nueva. (1970/2001, p. 65)

El magisterio peruano ha jugado un papel de primer orden en la dinámica educativa y social del país, más allá de la huelga del año 2017. Una manifestación de esto es la presencia política del profesor sindicalista Pedro Castillo en las últimas elecciones presidenciales.

Estamos asumiendo que los cambios en las prácticas magisteriales no se dan aisladamente. Se entran con las políticas gubernamentales y el mismo contexto de país. Veamos esto en referencia al poder adquisitivo de los docentes. La fluctuación de los sueldos de los docentes guarda una correlación con la situación del país, con quienes tienen la hegemonía del poder y con la dinámica gremial de los docentes (ver Gráfico n° 14).

Gráfico n° 14

PERU: 1970 A 2023

EVOLUCIÓN DE LAS REMUNERACIONES DEL DOCENTE

AÑOS	GANA: REMUNERACIÓN LIQUIDA PROMEDIO	DEBÍA GANAR PARA CONSERVAR PODER ADQ. 1970	PODER ADQUISIT. (1970 = 100.0%)
1970	S/ 3607.50	3607.50	100.00
1980-jul	S/ 43521.00	49996.88	87.05
1990-jul	I/ 19272745.00	40131666.17	48.02
2000-Jul	S/ 635.39	2902.00	21.89
2010-jul	S/ 1115.90	3675.77	30.36
2015-jul	S/ 1388.94	4334.61	32.04
2021-jul	S/ 2387.83	2840.23	47.41
2022-nov	S/ 2542.11	3544.59	43.06
2023-dic	S/ 3048.80	6143.13	49.63

Fuente. Acompañamiento sistemático del autor.

Considera descuentos: 5% (1942-1964); 7.5% (1965-1979), 11% (1980-2010) y del 11,59 considerando la remuneración bruta de combrados y contratados (2011-ss)

¿Cuál ha sido el desempeño de las organizaciones de profesores para mejorar la situación del profesorado?

- Durante el período de mayor belicosidad del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) que abarca los años 1972 y 2000, el poder adquisitivo del magisterio peruano se derrumbó.
- Las políticas magisteriales, en el marco neoliberal, se plasmaron en la Ley de Carrera Pública Magisterial (2007) y en la Ley en Reforma Magisterial (2012). Ninguna de las dos trajo reales mejoras remunerativas en el magisterio asalariado del Estado ni mejoras sustantivas en los rendimientos escolares.
- Recién a partir del 2015, se sintieron mejores condiciones de trabajo entre los docentes⁸⁰. Eso no impidió que se acelerasen las movilizaciones magisteriales del

80 De manera coincidente, en estos años, crece también la matrícula en formación magisterial que había disminuido substancialmente del año 2004 al año 2014.

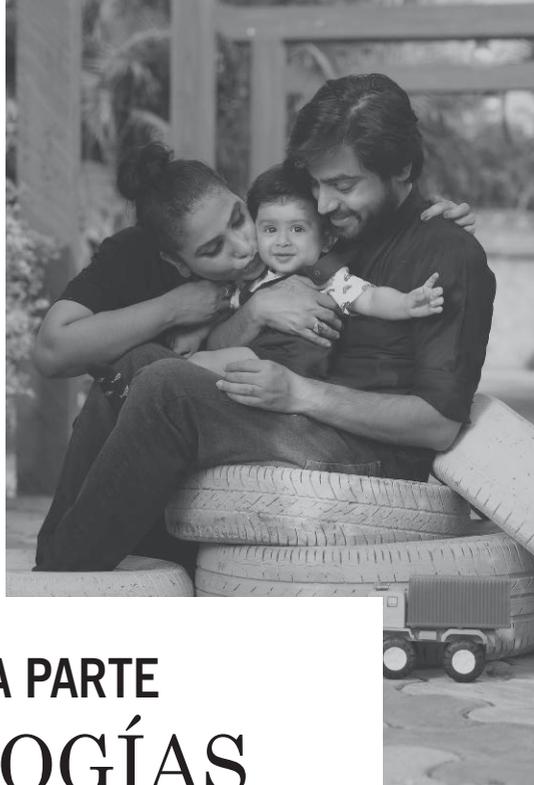
año 2016 y la huelga de dos meses de las bases regionales del SUTEP en el año 2017⁸¹, encabezada por el profesor Pedro Castillo, quien organizó la Federación Nacional de Trabajadores de la Educación en el Perú (FENATEPERÚ) teniendo como bases a los SUTEs Regionales. Esta reorientación sindical no acabó de ser asimilada, pues, para el *establishment*, organizaciones como el SUTEP, la Derrama Magisterial y el Colegio de Profesores (del sector afin al Consejo Ejecutivo Nacional [CEN] del legalizado SUTEP) siguen siendo los referentes formales del magisterio organizado.

Sin embargo, del 2015 en adelante los rendimientos escolares mermaron, a pesar de las mejoras salariales de los docentes (ver Cuadros n° 6 y n° 7).

Sin duda alguna, los SUTEs Regionales ganaron legitimidad también a nivel popular a lo largo y ancho del país. Por ello, cuando su secretario general —el profesor Pedro Castillo— pidió licencia sindical para presentarse como candidato a la presidencia de la República, pasó casi desapercibida su decisión. Sin embargo, no solamente un amplio sector del magisterio y de los sectores populares empobrecidos se identificó con el docente de izquierda radical, sino que canalizaron su protesta votando por él y depositando su esperanza de cambio del *statu quo* educativo y de la sociedad en su persona, como ya lo hemos señalado⁸². Un maestro rural resultó en un *outsider* de la política que gobernó al país por unos diecisiete meses. Más allá de los rasgos del personaje, alguien del sector educativo despertó esperanzas de cambio, lo que corrobora que el sistema hegemónico se encuentra en los límites de sus posibilidades y que hay un sentimiento de cambio que se desarrolla también mediante la educación y el trabajo comprometido de los maestros y maestras.

81 El SUTEP tenía legalidad, pero había perdido legitimidad; por ello, las denominadas bases regionales iniciaron una huelga exitosa y lograron legitimidad sin tener legalidad. La dirección nacional del SUTEP perdió legitimidad al ser acusada de conciliación con las autoridades del MINEDU a cambio del control de la institución financiera denominada Derrama Magisterial, de propiedad de los docentes del país.

82 Ver <http://www.otramirada.pe/primer-a-y-segunda-vuelta-el-factor-docente>



SEGUNDA PARTE
PEDAGOGÍAS
CRÍTICAS PARA EL
BUEN VIVIR



“Con otra educación, no nos pisarían el poncho...”



La expresión del dirigente campesino se quedó grabada en mi memoria. “Pisar el poncho” es una expresión que algunos usan como significado de desprecio y opresión. Y Don Panchito me lo decía como un reclamo y también como una esperanza de un nuevo tipo de educación.

Por segunda vez, había ido a trabajar al mismo lugar con docentes rurales en los Andes del centro del país, donde también apoyaba a las rondas campesinas⁸³. Una camioneta nos dejó a una hora a pie hasta llegar al fondo del valle donde se realizó el evento. Bajando al valle, me di cuenta de que iba a tener dificultades en retornar en subida hasta donde estaba el vehículo. Con mi amigo Kike, decidimos que él se quedaba trabajando con los docentes por la tarde y yo avanzaría con más tiempo cuesta arriba. Y así fue.

—¿Y qué hago yo aquí? —me pregunté cansado y deprimido, tirado en el ichu de la puna⁸⁴ de retorno.

83 Organización de los pobres del campo para la autodefensa.

84 El ichu es una paja que sirve de pasto en las zonas altas (punas) de los Andes.

—¿Qué tiene, profesor? Le noto preocupado —escucho que me dicen cerca.

Era don Panchito, un viejo amigo y dirigente rondero. Le conté mis angustias y, después de escucharme y comprenderme, me consoló:

¿Recuerda la tarea que le dio a los docentes la última vez que vino hace unos diez años? Les recomendó que enseñasen a sus estudiantes a organizarse frente a cualquier situación o problema. Casi todos los profesores del valle crearon el hábito de organizarse ante los problemas. A sus estudiantes... Ahora los estudiantes ya son adultos y en la asamblea de la comunidad, cuando se analizan problemas, alguno de los exestudiantes pregunta: “¿Frente a un problema que hay que hacer?”. “¡Organizarnos, compañeros!”, responden varios exalumnos, ahora comuneros. ¿Cuántos profesores hay en el Perú? —me pregunta don Panchito—. Imagínese si los profesores enseñasen solamente eso: ¡A los pobres del Perú no nos pisarían el poncho, carajo!

Hemos previsto abordar los siguientes temas específicos en esta segunda parte del texto:

- 9) la pedagogía como enfoque teorizante de la educación (modelos);
- 10) la educación popular;
- 11) las pedagogías críticas:
 - a) desde el humanismo originario,
 - b) desde los avances en criticidad,
 - c) desde el marxismo,
 - d) desde el cristianismo liberador;
- 12) pensamiento crítico o conciencia crítica;
- 13) innovaciones funcionales y estratégicas;
- 14) algunas estrategias para el desarrollo de la criticidad:
 - a) previsiones generales,
 - b) renovando el currículo,
 - c) criterios metodológicos,
 - d) investigación para la descolonialidad del saber e interculturalidad;
- 15) lineamientos de cambios constitucionales desde las pedagogías críticas.

9. LA PEDAGOGÍA COMO ENFOQUE TEORIZANTE DE LA EDUCACIÓN: MODELOS

Hay quienes postulan transitar de la pedagogía de la liberación a la liberación de la pedagogía, por ejemplo, Gustavo Esteva y otros (2003). Pero sobre todo hay mucha confusión sobre el concepto de pedagogía. Ha primado y prima un reduccionismo, como lo advertía hace cerca de 60 años, el educador sanmarquino Emilio Barrantes Revoredo:

No es, ciertamente, la Pedagogía, un conjunto de reglas y normas de limitados alcances, destinada a presidir la vida escolar ni son sus principios sólo de carácter intelectual... y es que aún muchos maestros entienden a la Pedagogía como un conjunto de preceptos o manajo de recetas, por debajo de las nobles preocupaciones del espíritu. Representarla así, estrecha y estéril, alejada de la cultura y de la vida, equivale a caer en un grave error que invalida cualquier género de aserciones que puedan hacerse al respecto. (1966, p. 13)

Sin embargo, es posible entender la pedagogía más allá de un conjunto de recetas para enseñar o aprender. Tomando distancia de quienes así la aceptan y principalmente de quienes lo asumen como teoría, el filósofo de la educación —también de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos— Luis Piscoya Hermoza postula que la pedagogía no es una teoría, sino una tecnología:

A menudo, los tratadistas ubican equivocadamente a la Pedagogía en el subnivel de las formulaciones teóricas o mostrativas. Los que así proceden, convienen en definir la Pedagogía como *Teoría General de la Educación* y aluden con “educación” al nivel de los hechos educacionales... La pedagogía no es ni teoría científica ni filosófica...

Como explicación adicional al error cometido por la tesis examinada, pondremos de relieve que se comete una falacia fácilmente detectable. Si nosotros tenemos un objeto **x** y encontramos que no pertenece al conjunto **A** ni tampoco pertenece al conjunto **B** (**A** es asumido como el conjunto de las teorías científicas ya sean

estas empíricas o formales y **B** como el conjunto de las teorías filosóficas); es un grueso error deducir que **x** pertenece a ambos, pues bien podría pertenecer a **C** o a **D** o a cualquier otro conjunto distinto completamente de los anteriores. Es más, los que conocen elementos de teoría de los conjuntos saben perfectamente que si **x** no pertenece a **A** y **x** pertenece a **B**, es absurdo concluir, desde estas premisas, que **x** pertenece a la intersección.

Este somero análisis lógico de la inferencia hecha por los defensores de la tesis estudiada, muestra que la conclusión derivada no es solo intuitivamente incorrecta, sino lógicamente absurda...

En vista de que el intento de ubicar a la Pedagogía en el subnivel (a) del ámbito educativo ha llevado a contradicciones, resulta adecuado pensar en otra solución. Nos aproximaremos a ella remitiéndonos al nivel tecnológico del ámbito científico del cual forma parte el subnivel (b) del ámbito educativo. Como ya anotamos anteriormente, el subnivel (b) está integrado por reglas que, postularemos ahora, constituyen la disciplina tecnológica denominada Pedagogía. (2003, pp. 57-58)

MÚLTIPLES ENTRADAS

Antes de adjetivar a la pedagogía, importa precisar su concepto. Existen múltiples aproximaciones, como las siguientes:

- Louis Not considera que la pedagogía es la metodología de la educación (1987). Este enfoque hace posible que se una la práctica educativa con su finalidad (establecida por una filosofía de la educación).
- Iván Bedoya (2005) diferencia entre un saber técnico (didáctica) y un saber científico en educación (pedagogía). Llega a ser científico “cuando sistematiza los conocimientos sobre el fenómeno educativo, cuando emplea el método científico de investigación con el objetivo de describir, comprender y —en última instancia— explicar dicho fenómeno” (p. 43).
- Marco Raúl Mejía (2011) advirtió lo siguiente: “El hecho de que la pedagogía haya sido asimilada a la metódica, no le ha permitido entender su proceso social. Aislar la escuela es reducir la pedagogía al proceso de instrucción y de enseñanza y a las relaciones que se establecen en el marco de la institucionalidad escolar como parte del proyecto de control” (p. 64).
- Édison Higuera Aguirre (2013), al discutir el estatuto epistemológico de la pedagogía, la asume como ciencia. Ella se entendería como parte de la filosofía que estudia los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano.

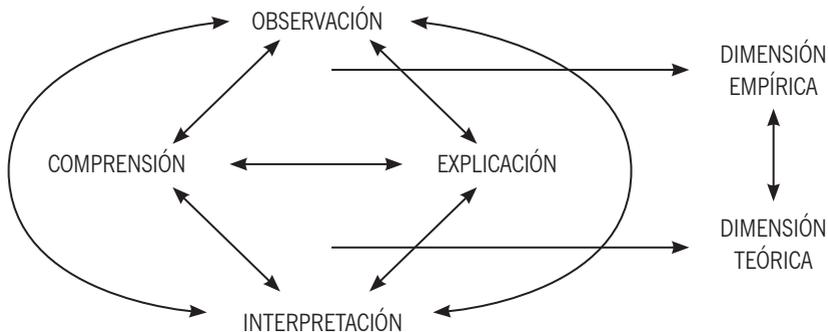
- Para Olga Zuloaga Garcés (2020, p. 77), el saber pedagógico, desde sus inicios, se forma en una red de conceptos, prácticas y estrategias.
- Alberto Martínez, al precisar lo que es la epistemología (2020, p. 14), asume que la pedagogía es la teoría que deviene de las diversas ciencias de la educación.

Desde nuestra práctica —asumimos— la educación no es la *parte* concreta del sistema de aprendizaje y enseñanza, y la pedagogía la parte teórica. La educación como tal tiene una *dimensión* empírica y una inseparable dimensión teórica. Cuando hablamos de los hechos particulares, nos ubicamos en la dimensión empírica, pero, cuando nos referimos al sentido de los hechos educativos y sus relaciones, nos encontramos frente a una interpretación del sistema educativo, es decir, en su dimensión teórica: la pedagogía. En este sentido, la pedagogía pone en primer plano la finalidad o propósitos del quehacer educativo (el por qué y el para qué de la educación). Desde esta opción, establece sus componentes y relaciones entre ellos.

Al observar las experiencias concretas del sistema educativo, nos quedamos en el campo de la dimensión educativa particular. Cuando buscamos identificar el por qué y el para qué de la educación entramos en el campo de la teoría totalizante. Desde allí, establecemos sus componentes, sus procesos y sus relaciones con enfoque totalizante. Entonces, ya estamos en el campo de la pedagogía. En la práctica educativa, como en otras, sin conocimiento generalizado no hay observaciones significativas, pero también sin observaciones significativas no hay conocimientos interpretativo o teórico. Sin educación no hay pedagogía y viceversa.

Homero Fuentes, Eneida Matos y Jorge Montoya (2007) dirían que hay un puente entre la observación de las experiencias educativas y de su interpretación (p. 144). Ese puente es la comprensión y explicación (ver Gráfico n° 15).

Gráfico n° 15
RELACIÓN ENTRE LO EMPÍRICO Y LO TEÓRICO



No basta aceptar y observar los hechos educativos. Ellos deben ser comprendidos y explicados haciendo uso de las diversas ciencias de la educación.

Que la pedagogía sea una reflexión teórica sobre la educación casi nadie lo discute. El debate ocurre cuando se intenta afirmar que la pedagogía es la ciencia de la educación, pues se buscan los requisitos formales para tener ese estatus y no siempre ellos son evidentes. Para Martínez y otros (2020), la cientificidad de la pedagogía proviene, de alguna manera, del uso del paradigma ciencias de la educación:

En el paradigma de las llamadas ciencias de la educación, su lugar (de la pedagogía) se ha producido a partir de la intersección de un conjunto de disciplinas: la filosofía, la psicología, la sociología, la historia, la antropología, la economía, las ciencias políticas, la administración, entre otras, que abordan desde sus propias especificidades un objeto llamado educación. (p. 14)

Pero no se trata de aceptar sin precisiones que la pedagogía es una teoría de la educación si entendemos que la teoría es la realidad concreta pensada como totalidad. Para ello, bastaría aceptar que la educación es un sistema, que —como tal— aspira a la verdad y es totalizante, pues, como dijo Adorno, la totalidad es la no verdad,

Por eso, preferimos señalar que la **pedagogía es una teoría totalizante⁸⁵ de la educación asumiendo las diversas ciencias de la educación con una finalidad político-cultural.⁸⁶** Esta finalidad permite que la observación, la comprensión y explicación de los hechos educativos sean interpretados en un marco más amplio de sociedad y de civilización, pero también permite asumir que la orientación política guarda relación con el quehacer educativo. La pedagogía es una suerte de **proyecto educativo político**. La pedagogía permite que, por lo menos, los diez componentes que hemos señalado en el Gráfico n° 12 sean vistos como una totalidad en función a la finalidad por la que se opta. Ahora bien, esta finalidad aglutinadora se relaciona históricamente con la hegemonía de los grupos y clases sociales en el poder⁸⁷.

Dentro de este enfoque coincidimos con Marco Raúl Mejía cuando afirma:

La pedagogía no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la acción educativa. Por ello no es sólo un saber teórico o práctico de la educación, sino que trae consigo una perspectiva por la cual participan de

85 No creemos que la pedagogía sea *per se* una intelección plena de la práctica educativa, pero sí que debe buscar arribar al máximo de su compleja totalidad.

86 En principio, la Pedagogía debería “pensar” como totalidad los diez componentes básicos de la educación.

87 En reemplazo a esta finalidad política, últimamente en los planes curriculares aparece explícitamente la categoría “perfiles de aprendizajes”, cuando estos se derivan del modelo de sociedad y de civilización que se busca construir.

ella, implica al sujeto y sus grupos de referencia en una reorganización de la sociedad y la cultura y a su vez reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente. (2011, p. 112)

MODELOS PEDAGÓGICOS

La pedagogía es una conceptualización de los diversos componentes de la práctica educativa; es decir, es una teoría de la educación en cuanto opción del hombre, de la sociedad y de la civilización. Si asumo al humano con enfoque individualista, incluso voy a considerar que un grupo es una yuxtaposición de individualidades: el derecho a la educación tendrá un significado distinto a si lo asumo como dimensión social de un pueblo. Si adopto un enfoque biocéntrico, estoy modificando las mismas bases de una civilización.

Los modelos pedagógicos, entonces, aparecen retratados de la siguiente manera:

- Una propuesta global y coherente de cómo debería ser la educación en sus diversos componentes, principalmente en los procesos didácticos. La finalidad del quehacer educativo queda implícita o establecida como generalidad.
- Una representación mental compleja que forma un cuerpo coherente de ideas para observar, comprender y explicar los diversos componentes de la educación interpretando así sus procesos de interacción en coherencia con su finalidad.

Históricamente, no existe un único modelo pedagógico. Conforme han ido variando los fundamentos, concepciones e ideologías acerca de lo humano y de lo social, también se han modificado las bases del quehacer educacional. Más aún, los humanos han ido acumulando experiencia sobre el trabajo de enseñar y aprender, lo que les ha permitido replantear los estilos de educación. Sin embargo, podríamos clasificar los modelos pedagógicos con los criterios que se hegemonizan: en unos casos, lo metodológico y, en otros, la finalidad.

Criterio con énfasis en lo metodológico

Con este criterio, destacan:

- El modelo de pedagogía tradicional: tiene fundamentos eminentemente doctrinarios y filosóficos y pone el acento en quien enseña los contenidos y la disciplina. Un autor famoso de este modelo es Juan Amós Comenio.

- El modelo de pedagogía no directiva: parte de la idea paidocéntrica y de la creencia en la libertad de los sujetos. Karl Rogers es un buen ejemplo de este modelo.
- El modelo de pedagogía activa: insiste en que el estudiante no es objeto de enseñanza, sino sujeto de aprendizaje y que, por ello, es sujeto actuante en su proceso de aprender. Montessori desarrolla estos postulados. Desde la formulación de este modelo, los fundamentos de la pedagogía comienzan a ser científicos.
- Modelo de pedagogía tecnicista o tecnología educativa: los principales fundamentos de este modelo están en el pragmatismo, funcionalismo, conductismo y teoría de sistemas. Orgánicamente, insiste en que toda práctica educativa se puede ver como un sistema y en las relaciones de enseñanza y aprendizaje se postula el nexo estímulo-respuesta o aplicación del conductismo en educación. Entre los principales autores están Clifton Chadwick, Jerome Bruner, Robert Gagne, Hilda Taba, entre otros. Los nuevos enfoques de la Educación 4.0 actualizan este modelo.
- Modelo de pedagogía del conocimiento: las ideas centrales de este modelo son: a) hay una base neurofisiológica cerebral en todo proceso de aprendizaje; b) en la sociedad del conocimiento, importa desarrollar habilidades o instrumentos internos del conocimiento dentro del sujeto; c) y la atención a los procesos internos conlleva desarrollo de las estructuras cognitivas de los sujetos a partir de su capacidad para construir sus propios conocimientos. La pedagogía del conocimiento encuentra fundamentos en la epistemología genética (Piaget), la psicología cognitiva (Mayer, Evans, Gardner), las tesis de la posmodernidad, y la teoría de la modificabilidad cognitiva y deprivación cultural (Feuerstein). Dentro de este modelo, se encuentran el constructivismo (Carretero, Porlán, entre otros), la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, Armstrong), el programa de enriquecimiento instrumental (Feuerstein) y la pedagogía conceptual (Zubiría).

Criterio de finalidad

Poniendo el énfasis en la finalidad de la educación, encontramos las **pedagogías sociales y críticas**. Destacamos las siguientes:

- Pedagogía social: en 1850, Adolph Diesterweg introduce el término pedagogía social (Sozialpädagogik) en Alemania, en la que destaca su preocupación por las funciones sociales de la educación. Estas funciones habían sido abordadas desde siempre (de Platón a Pestalozzi pasando por otros pensadores como Aristóteles, Ramón Llull, Juan Luis Vives, Comenio, Montesquieu, Johann Basedow, Christian Salzmann, etc.), pero, Diesterweg hizo hincapié en el contexto de la revolución industrial de su época. Autores como Natorn asumen como sinónimos la pedagogía

en general y la pedagogía social para revelar la importancia del nexo entre educación y dinámica social. La fórmula sintética de su pensamiento podría resumirse, como señala Röhrs, en una “educación en la comunidad, por la comunidad y para la comunidad” (1973, p. 363). A cada uno de los latidos de nuestra Vida individual hace eco, física y psíquicamente la Vida de la comunidad. Importa desarrollar un movimiento pedagógico social (Nohi y Baumer) que, entre sus fines, busque promover el bienestar de los sujetos.

- Pedagogía social crítica: asumiendo las tesis de la pedagogía social y de la contemporánea teoría crítica, Mollenhauer, Giesecke, Hornstein y Thiersch, a partir de 1968, elaboran una pedagogía social crítica que hace una revisión de la sociedad y la educación sobre la base de cómo puede esta ayudar a resolver los conflictos planteados en sus ámbitos comunes con un carácter pragmático dentro del conjunto de las ciencias sociales.
- Pedagogía crítica: se basa en la teoría crítica (Habermas), la filosofía del personalismo y humanismo (Maritain, Mounier), la psicología sociocultural (Vigotsky, Merani y Wallon) y la teoría sociopolítica para el cambio de la sociedad en el pensamiento latinoamericano (Aníbal Quijano y Gustavo Gutiérrez). Asume como finalidad central de la educación el cambio de modelo de civilización y de sociedad superando toda práctica colonizante y, en América Latina, cualquier enfoque eurocéntrico. Dentro de esta pedagogía, se encuentran las tesis de Paulo Freire sobre educación popular, pedagogía de los oprimidos, de la autonomía, de la pregunta, de la esperanza... También destacan Dermeval Saviani con su pedagogía histórico-crítica, Alejandro Cussianovich con su pedagogía de la Ternura, Mc Laren y Apple con su pedagogía crítica, Giroux con su pedagogía de la resistencia, y Gadotti y De Sousa con su pedagogía del conflicto. Desde el Instituto de Pedagogía Popular (IPP), el autor es parte del equipo que se encuentra promoviendo la pedagogía crítica en el Perú. Tenemos entonces varias acentos y entradas; por ello, se habla de “pedagogías críticas”⁸⁸.

En seguida, nos detendremos con mayor amplitud en una versión más de pedagogía crítica con un resumen previo al tema de educación popular.

88 Algunos desorientados solo hablan de Paulo Freire olvidándose que el mismo educador brasileño, cuando le preguntaron qué le parecía que un grupo de seguidores suyos crease el Instituto Paulo Freire en Sao Paulo, no se opuso si bien les recomendó que no lo siguiesen repitiendo mecánicamente sus escritos.

10. LA EDUCACIÓN POPULAR

Como hemos dicho, la Pedagogía en general la estamos entendiendo como una teoría totalizante de la educación asumiendo las diversas ciencias de la educación con una finalidad político-cultural. Esta finalidad permite que la observación, la comprensión y la explicación de los hechos educativos sean interpretados en un marco más amplio de sociedad y civilización. No obstante, también permite asumir la orientación política que se relaciona con el quehacer educativo. La pedagogía es una suerte de proyecto educativo político.

Si los elementos de la educación no estuviesen en disputa (ver Gráfico n° 12), bastaría hablar de educación y pedagogía sin ninguna adjetivación. Se estaría presumiendo que ella, como derecho, siempre se cumple plenamente cuando, en realidad, solamente se concretiza de acuerdo con las decisiones de los grupos de poder.

Si no percibiésemos los requerimientos de la sociedad y de la civilización, no tendríamos necesidad de tener un proyecto educativo político alternativo al hegemónico. Entonces, tampoco se justificaría tener una propuesta educativa y pedagógica con una finalidad explícita diferente. Haciendo explícita esta finalidad, podríamos decir que es importante hacer que cada uno de los componentes del quehacer educativo se oriente hacia un *allin kawsay* educativo o que cada dimensión del quehacer educativo apunte como totalidad a los diversos rasgos del Buen Vivir (ver Gráfico n° 5).

CONTEXTO

Para Andrés Donoso Romo (2023, p. 71), los mejores años de la educación de América Latina fueron del año 1950 al año 1980 si se constata el explosivo crecimiento cuantitativo de los sistemas educativos. Fue un período de bonanza económica de nuestros países, de urbanización, de crecimiento de los gremios y de desarrollo en general. Pero también un momento en que comenzaron a surgir las alternativas de

cambio. En este contexto, surge la educación popular como mediación para cambios estructurales de la sociedad. Las tesis de que la educación era parte de la superestructura y que, por ello, debía pensarse *a posteriori* de una revolución comienzan a replantearse. El tema del nexo entre educación y revolución se pone a la orden del día.

Mirando la realidad internacional, Donoso señala lo siguiente:

A mediados del siglo XX reflexionar sobre los vínculos entre la educación y la transformación social era un asunto que no necesitaba mayor justificación. Y es que la miseria y la violencia que golpeaban a las sociedades latinoamericanas hacían que, para una parte importante de la población, tal vez la mayoría, los cambios de fondo fueran tan necesarios como improrrogables. Una comprensión que los impulsaba a explorar todas las vías que pudieran propiciarlos y, entre ellas, estaba la educación. Cuando la lucha por la hegemonía comenzó a inclinarse hacia posiciones neoliberales, a fines de la década de 1970, encarar sistemáticamente la pregunta por el cómo propiciar transformaciones profundas en la sociedad se fue tornando una empresa cada vez más difícil. Pese a este adverso escenario todavía hoy, en las primeras décadas del siglo XXI, muchas personas mantienen un vivo interés por ahondar en estas cuestiones, sobre todo aquellas que trabajan junto a los sectores populares y se preguntan por los pasos que es posible dar para acercarse a una sociedad más justa. (2023, pp. 161-162)

En el caso peruano, hubo cierta demora con respecto a la situación descrita por Donoso. Si le prestamos atención al desempeño social de la academia, la universidad siempre estuvo del lado de los cambios. Lo mismo ha sucedido en los últimos cincuenta años. No fue casualidad que la progresista reforma educativa peruana durante el Gobierno del general Juan Velasco Alvarado (1970) reunió a la vanguardia académica, reclutada principalmente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE). Como lo reconoce Walter Peñaloza (2009, pp. 617-626), merece un llamado de atención especial el rol del profesor Augusto Salazar Bondy en la reforma educativa de los setenta.

Cuando se detuvo la Reforma Educativa de Velasco (1975 aproximadamente), los académicos que impulsaban la reforma educativa regresaron de nuevo al claustro con experiencia acumulada, pero esta se fue diluyendo en la década de los ochenta. Al imponerse la propuesta neoliberal en la década de los noventa, el movimiento universitario de estudiantes y docentes dio respuestas gremiales y descuidó las propuestas académicas y políticas. Mientras que en la década de 1980, el movimiento social y los grupos alzados en armas crecían en el país, el desarrollo interno de las propuestas pedagógicas se estancó en las universidades. Por esa época, en la sociedad civil —principalmente desde las ONG— se cultivó alternativas de educación popular,

pero, en la academia, este discurso-práctica fue relativizado debido a las tesis violentistas, la represión y los enfoques mecánicamente reproductivos de la educación.

En el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), recién a inicios del año 2001, encontramos que un texto de pedagogía de la Facultad de Educación le concede un capítulo entero a la pedagogía crítica (Valer y Chiroque, 2001, pp. 245-286). La Universidad Decana de América como que enclaustró y recién desde la última década ha comenzado a retomar su presencia social.

ENFOQUE POLISÉMICO

Mendizábal (2016) no solamente hace explícita formalmente la finalidad de la pedagogía social, sino que señala algunos rasgos centrales que le acompañan. Así define pedagogía social:

Yo concibo la Pedagogía Social como la teoría y práctica de la educación social, tanto de los individuos como de los grupos y en último término, del conjunto de la sociedad, a fin de lograr la plena integración de todos los elementos que la constituyen y el desarrollo de la misma, orientado al bien común y a la mejora de la calidad de vida, con especial dedicación y atención a aquellas personas y grupos en situaciones marginales o carenciales que necesitan integrarse socialmente. El término educación social supone dotar a los individuos y a los distintos grupos sociales, de los conocimientos, instrumentos y medios que los capaciten para ser sujetos activos y protagonistas de dicha plena integración y desarrollo de la sociedad. Esto implica la necesidad de poner ante los ojos del educando el ideal de una sociedad mejor, insertando a éste en la sociedad real y al mismo tiempo, proporcionándole un proyecto de mejora y desarrollo de la misma. (p. 13)

La noción básica de lo popular se entiende como lo que pertenece al pueblo (comunidad o grupo mayoritario) o tiene su origen en los denominados sectores populares o pertenece a las clases más bajas de la ciudad (“vive en un barrio popular”). Esta acepción general de lo popular puede traernos conceptualizaciones equívocas sobre la educación popular.

En el caso peruano hay varias confusiones que ha tenido y tiene la educación popular. Hagamos un resumen de las mismas:

- Desde los sujetos participantes en la educación: hago educación popular en la medida en la que desarrollo aprendizajes y enseñanzas con y para sujetos empobrecidos del pueblo. Se tipifica lo popular por los rasgos de los sujetos que participan en acciones educativas. Con este enfoque, durante todo el siglo XIX, se

propugnó en el Perú una educación popular confundida como simple cobertura. Aún ahora, hay quienes asumen que están haciendo educación popular repitiendo los programas del sistema dentro de instituciones del sistema con estudiantes de sectores populares. Bajo esta lógica, incluso partidos conservadores como el Partido Popular Cristiano se autodefinen como populares. Decía Néstor García Canclini:

Ese reduccionismo anacronizante fomentó una idealización de lo popular que subsiste hoy, más que en las investigaciones, en las políticas de exhibición. Los museos de cultura popular y los grupos artísticos que recrean para públicos urbanos la música y las danzas tradicionales operan en esa misma descontextualización: muestran los productos y esconden el proceso social que los engendró, seleccionan los objetos, los movimientos que mejor se adaptan a los criterios estéticos de las élites, y eliminan los signos de pobreza y la historia contradictoria de luchas con la naturaleza y entre los hombres que está en el origen de las artesanías y las danzas. (2004, p. 29)

- Desde técnicas participativa y que permiten enseñar mejor a los sectores populares: en la década de 1980, muchos compañeros ponían el acento en lo metódico. En un contexto genérico de escuela nueva y de pedagogías no directivas, se buscaban didácticas participativas y que tuviesen mayor eficacia en la comprensión de los contenidos. Y a esto se le denominaba “educación popular”. Se llegó a tipificar estos procesos didácticos como “técnicas de educación popular”.
- Desde las carencias educativas de los adultos: se parte de la constatación de limitaciones educativas en los adultos —analfabetismo, jóvenes y adultos que no culminaron su educación básica—, así como carencias de oportunidades de aprendizajes a lo largo de la Vida. Sin cuestionar la finalidad educativa, se busca responder a estas reales carencias. A este enfoque remedial de educación de adultos, algunos le llaman educación popular. En el Perú, los teóricos de la educación básica alternativa (EBA) la entendieron con un criterio de marginalidad social. Por ello, incluyeron en la EBA a los adolescentes que no habían culminado su educación básica. Sin embargo, priorizando el criterio etario, la EBA en el Perú formalmente se está convirtiendo en educación de jóvenes y adultos, aunque se deje de lado a los adolescentes que no requieren educación sin tener quince años⁸⁹.
- Desde las finalidades inmediatas y estratégicas de los sectores populares: por fin quedó claro que la tipificación de lo popular provenía de su finalidad. Ahora bien, ellas se clasificaron en inmediatas y estratégicas en referencia a la nomenclatura clásica de necesidades e intereses inmediatos, y necesidades e intereses estratégicos

89 Todavía siguen con este enfoque algunas publicaciones del programa de la Unesco denominado Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA).

del pueblo. En ambos casos, se buscaba la transformación a favor del pueblo con un nuevo tipo de sociedad y civilización a favor del pueblo.

FINALIDAD: TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El sistema socioeconómico ha impuesto un sistema educativo colonizante, poco equitativo y alejado de la Vida y del Buen Vivir. En este sentido resulta antiético seguir acepado este sistema. Se requiere una transformación social y esto guarda relación con la educación popular.

En nuestro caso, optamos por entender la denominada educación popular como la transformación revolucionaria de nuestra sociedad y civilización, mediante intencionales cambios. Si esto es así, la pedagogía crítica cumple el rol de teoría de esa educación transformadora. José Carlos Mariátegui asevera que la educación popular debería caminar de la mano de la revolución. Dice el pensador peruano:

La única cátedra de educación popular, con espíritu revolucionario, es esta cátedra en formación de la Universidad Popular. A ella le toca, por consiguiente, superando el modesto plano de su labor inicial, presentar al pueblo la realidad contemporánea, explicar al pueblo que está viviendo una de las horas más trascendentales y grandes de la historia, contagiar al pueblo de la fecunda inquietud que agita actualmente a los demás pueblos civilizados del mundo. (1959/1986, p. 15)

Como podrá notarse, Mariátegui reconoce implícitamente otras formas de concebir la educación popular, pero él se queda con la que establece una relación con la revolución. Hace alusión a la apertura política e ideológica que tenían las Universidades Populares González Prada (Portocarrero, 1995). Estas universidades populares constituyeron una experiencia masiva de educación popular en el Perú en alianza con el movimiento estudiantil y los nacientes sindicatos obreros⁹⁰. Había y hay necesidad de que las prácticas educativas apunten a las necesidades del quehacer cotidiano.

Si la Educación en general debe apuntar a la Vida, la educación popular —con mucha más razón— se orienta a la Vida en plenitud o Buen Vivir y esto contiene un supuesto descolonizar los saberes. Como dice Aníbal Quijano:

90 En la creación y desarrollo de las universidades populares también participó Víctor Raúl Haya de la Torre, como estudiante, cuando era amigo de José Carlos Mariátegui. Las primeras universidades populares surgieron en el año 1921 y perduraron hasta el año 1927.

Lo que aquí propongo es abrir una cuestión crucial de nuestro crucial período histórico: Bien Vivir para ser una realización histórica efectiva, no puede ser sino un complejo de prácticas sociales orientadas a la producción y a la reproducción democráticas de una sociedad democrática un otro modo de existencia social, con su propio y específico horizonte histórico de sentido, radicalmente alternativos a la Colonialidad Global del Poder y a la Colonialidad / Modernidad / Eurocentrada. Este patrón de poder es hoy aún mundialmente hegemónico, pero también en su momento de más profunda y raigal crisis desde su constitución hace poco más de quinientos años. En estas condiciones, Bien Vivir, hoy, solo puede tener sentido como una existencia social alternativa, como una Des/Colonialidad del Poder. (2020, pp. 937-938)

FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR (EP)

Con los escritos de Paulo Freire, la educación popular (EP) se formalizó en las décadas de 1970 y 1980, y tiñó las prácticas de los sectores progresistas de América Latina y también del Perú. En ese entonces, algunos reducían el propósito de la EP al simple cambio de estructuras, mientras otros postulábamos que ella debía servir para responder a necesidades de base, de desarrollo y de cambio estructural de las personas y de la sociedad.

Benito Fernández define así la educación popular:

- Un conjunto de valores (enfoque ético): solidaridad, libertad, compromiso, esperanza;
- Una manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje (enfoque pedagógico): práctica/teoría/práctica, desarrollo de la conciencia crítica;
- Una articulación de la educación con los proyectos de transformación social (enfoque político).
- La investigación y la construcción del conocimiento a través del diálogo y el intercambio de saberes (enfoque epistemológico). (2022, p. 1)

Los “saberes” promovidos desde la educación popular como una corriente se tiñen también de totalidad. Como lo dicen, desde Cuba, Delgado, Romero y Vidal:

Esta corriente no reconoce un único saber como válido, ni descalifica el saber popular ni las culturas populares; todo lo contrario, reconoce como punto de

partida de todo aprendizaje el saber común que ha brotado de la práctica misma, saberes para enriquecerse mutuamente. No intenta imponer tesis enriquecedoras entre culturas diferentes aunque no desiguales en calidad.

No sobrepone la teoría ante la práctica, ni su contrario, sino que concibe el proceso de conocimiento como la relación dialéctica entre acción y reflexión. Cree con Freire, que la teoría sin práctica es palabrería y la práctica sin teoría es *practicismo* o como Gramsci, que la teoría sin práctica es hueca y la práctica sin teoría es ciega (2008, p. 4)

Pasada la mitad del siglo XX, se superó el enfoque reproductivista y se impuso la tesis de la educación popular dentro y fuera del aula. Esto significó que la EP tuvo que dialogar con espacios prácticos y teóricos propios de la educación formal y sistémica. En estos nuevos espacios, la EP tuvo que precisar su peculiaridad sobre las dimensiones comunes y específicas referidas a propósitos educativos (objetivos, competencias, capacidades, desempeños), contenidos educativos, acciones, métodos, recursos, evaluación, e interacción de sujetos. Tuvo que tomar decisiones sobre modelos pedagógicos.

En el caso peruano, en un contexto de violencia política en el que se postulaban escuelas populares y en el que algunos militantes de la EP se comprometieron con la lucha armada, la EP pasó a ser relacionada con estas opciones radicales. Algunos abandonaron el discurso de la EP o simplemente la redujeron a un enfoque metodológico o eliminaron su dimensión de poder.

Durante la década de los noventa, la inteligencia de la derecha asumió el reto de interpretar casi todos los resultados de diagnósticos para establecer problemas socioeducativos. Sin embargo, dio su propia caracterización de la crisis de la sociedad y de la educación y postuló el cambio en la sociedad y en la educación con enfoque neoliberal. Muchos seguidores de la EP se comprometieron con el cambio, pero con el enfoque antes señalado.

A nivel macro, ni la sociedad ni la educación resolvieron sus problemas estructurales con la salida neoliberal. Es decir, a inicios del siglo XXI, la EP mantenía su vigencia histórica, pero con algunos retos.

- a) Precisar el estatuto teórico de la EP: después de más de veinticinco años de su formalización, la EP fue superando su cariz meramente sociopolítico. Sin perder este rasgo fundamental, se fue perfilando como alternativa educativa y pedagógica a ser plasmada dentro y fuera del aula, y como propuesta para liberar las potencialidades de los humanos. La educación popular fue asumida como educación liberadora, como pedagogía histórico-crítica (Dermeval Saviani) o como pedagogía socio-

cultural (Vigotzky). Pero, salvo excepciones, no se tuvo la capacidad de tener un enfoque totalizante de educación-

- b) Ubicar la educación popular dentro de un programa de transformación social: las tesis de una toma del poder por la vía armada han quedado fuera de factibilidad histórica, lo que ha restado consistencia a los supuestos y derivados de esa opción. Si es así, importa tener claro un programa de mediano y largo plazo que se puede ir cumpliendo con planes temporales de gobiernos temporales con correlación de fuerzas suficientes en términos populares. Los sujetos de la educación popular deberían prepararse para trabajar democráticamente con esta opción, por ejemplo, en lo referente al carácter permanente de los cambios y las formas democráticas de trabajo⁹¹.
- c) La cuestión del método: la EP, como toda práctica educativa, asume el desarrollo de las dimensiones físicas, cognitivas, afectivo-valorativas y volitivas de los estudiantes. Sin embargo, tiene dos especificidades centrales:
 - asigna al desarrollo de las dimensiones comunes a toda práctica educativa un enfoque humanista y de cambio;
 - recupera las dimensiones del desarrollo socio cultural y político de la persona y, por lo tanto, de cambios necesarios en estos campos
- d) Si la EP asume un enfoque humanista, los métodos serán usados en la interacción de los sujetos. Ahora bien, la interacción de los sujetos en los que se plasman los métodos de la EP es histórica: ocurre entre sujetos con rasgos peculiares y entornos específicos. Es importante asumir que los rasgos sociales de las personas, como vivir en situación de pobreza o contar con un trabajo, constituyen contextos personales de cambio y no simples contextos de referencia en la práctica educativa. Si la EP se postula en función al cambio y el desarrollo pleno de las personas, los métodos también deben asumir esta orientación.

La EP no niega el desarrollo de las dimensiones cognitivas, afectivo-valorativas y volitivas. Por ello, también asume los métodos históricamente acumulados en este campo nacidos desde otros enfoques. A los diversos métodos educativos que no nacieron bajo su enfoque, la EP las debe recrear con criterio humanista y de cambio.

La determinación de los métodos específicos en la EP se hace asumiendo criterios que le son peculiares, aunque no exclusivos. De estos criterios, a inicios del presente siglo, se destacan tres:

- 1) La educación es interacción entre personas y sujetos históricos. Por lo tanto, todo método debe respetar la condición de persona de quienes aprenden y de quienes enseñan considerando sus rasgos históricos específicos.

91 En Bolivia, se ha formado un grupo Educación Popular Hoy, que analiza este contexto (Benito Fernández, 2022).

- 2) La educación busca un cambio humanizador. Por lo tanto, tiene como punto de partida que el cambio es necesario y posible. Se impusieron los métodos de la problematización, la promoción de la esperanza y la organización.
 - 3) El desarrollo integral de las personas —hacia donde se orienta la práctica educativa— siempre se encuentra inacabado. Por lo tanto, todo método en EP no puede promover dogmas ni asumirse como completo en sí mismo.
- e) Las prácticas dentro del sistema. En Sao Paulo, en Bolivia y en Chile se han fomentado prácticas de educación popular pioneras sin la cuestión previa del asalto al poder⁹² y con la izquierda administrando los gobiernos, como resultado de elecciones democráticas formales. ¿Cuál fue el comportamiento de educadores populares como Paulo Freire a la cabeza de la Secretaría Municipal de Educación en la metrópoli de Sao Paulo? La experiencia acumulada resulta importante en la actual etapa en la que todo hace parecer que los cambios educativos ya no sucederán tras la toma del poder, sino en momentos de favorable correlación de fuerzas cuando se consiga administrar gobiernos dentro del sistema. Haciendo un balance de la administración freirista en Sao Paulo, Gadotti y Torres señalan lo siguiente:

Cuatro objetivos marcan la acción de la administración de Freire en Sao Paulo:

- 1) Ampliar el acceso y la permanencia de los sectores populares, virtualmente los únicos usuarios de la educación pública.
- 2) Democratizar el poder pedagógico y educativo para que todos, alumnos, funcionarios, maestros, técnicos educacionales, padres de familia, se vinculen en una planificación autogestionada aceptando las tensiones y contradicciones siempre presentes en todo esfuerzo participativo, si bien buscando una sustantividad democrática.
- 3) Incrementar la calidad de la educación mediante la construcción colectiva de un círculo interdisciplinario y la formación permanente del personal docente.
- 4) Finalmente, el cuarto gran objetivo de la gestión —no podría ser de otra manera— es contribuir a la eliminación del analfabetismo de jóvenes y adultos en Sao Paulo. (1997, p. 17)

Importa destacar el segundo objetivo, pues permite dejar sujetos-educadores-populares-democráticos para cuando se haya perdido el gobierno⁹³ al cual se

92 A mitad del siglo XX, se pensaba que los cambios en educación ocurrirían como procesos posteriores a una revolución social. De alguna manera, la reforma educativa velasquista (1972-75) corroboró este enfoque. Sin embargo, el debate de una propuesta liberadora de la educación dentro del sistema comenzó a plasmarse en otras latitudes. Un caso peculiar es el de la Secretaría Municipal de Educación en Sao Paulo 1989-1990, encabezada por el propio Paulo Freire. Otros casos son la presencia de la izquierda en Chile y en la Bolivia de Evo Morales. La educación popular debería plasmarse en un nuevo contexto.

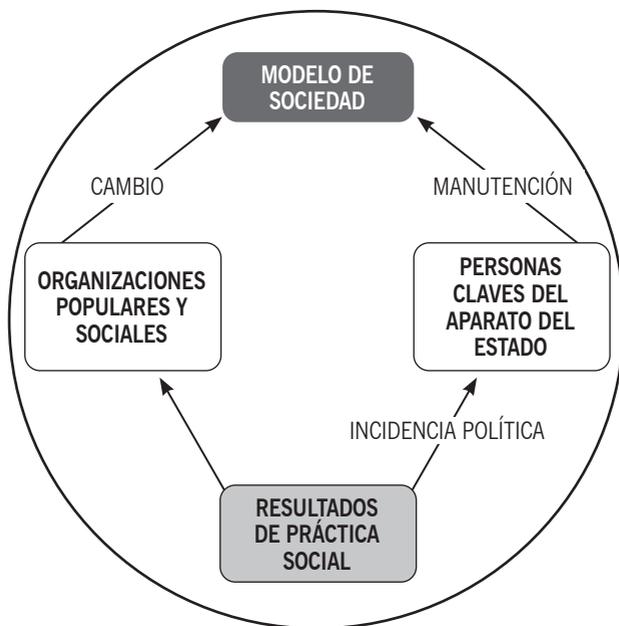
93 Con las tesis de la toma del poder iban otras referidas, por ejemplo, a un período de dictadura del proletariado. Esto es muy relativo en tiempos en los que solamente se asume el gobierno por un período específico, sin analizar objetivamente el estado de la lucha de clases y la real correlación de fuerzas para avanzar en determinada dirección. Se corrobora la necesidad de tener programas de mediano y largo plazo y planes temporales.

llegó por las urnas. Son las condiciones que impone el sistema para avanzar dialécticamente. Esto obligaría a los educadores de hoy a prepararse para un futuro diferente.

- f) La trampa de la incidencia política: desde inicios del presente siglo y principalmente en las dos últimas décadas, coincidiendo con la merma en el apoyo de cooperación internacional para proyectos de educación popular⁹⁴, comienza a prosperar la tesis de la incidencia política. Educadores populares de décadas pasadas ofrecen sus servicios al Estado y se asume que así se contribuye al cambio del sistema y se deja de lado el trabajo directo en las organizaciones populares, lo que coincide con una etapa de merma en el movimiento popular (ver Gráfico n° 16).

Gráfico n° 16

LA FALACIA DE LA INCIDENCIA POLÍTICA



94 Durante las décadas del setenta, ochenta y noventa e inicios del nuevo siglo, organismos de cooperación europea y norteamericanas canalizan su apoyo a organismos no gubernamentales de desarrollo (ONG). A nivel de país, se crean estos organismos mayormente con personas progresistas y ellas son las que promueven la educación popular. El recelo de ser confundidas como escuelas populares hace que ellas tomen cierta distancia formal con una orientación explícitamente política (pugna por la conquista y ejercicio del poder popular). Los proyectos directamente relacionados a la educación no solamente comienzan a tener menor oferta de cooperación, sino que coinciden con el auge de cambios liberales en nuestros Estados y, por lo tanto, potencial capacidad de empleo en asesorías o puestos de trabajo para los educadores populares. Es un contexto interesante para pensar en la incidencia política.

La incidencia en la práctica social no tendría nada de malo si se asumiese como finalidad el cambio de modelo de sociedad. No obstante, generalmente se limita a su manutención. Un enfoque dicotómico de los dos caminos señalados puede resultar perjudicial e ingenuo en la medida en la que pierde de vista lo central: que nuestra práctica social se debe poner al servicio de la resistencia a la actual hegemonía y la construcción de una nueva hegemonía. Evidentemente, esta opción debe priorizar a los grupos e instancias de cambio, que pueden estar dentro del Estado⁹⁵, pero que básicamente se encuentran fuera de él.

95 Con esta observación, quiero rescatar a personas e instancias que pugnan por el cambio también desde el aparato estatal. Esto se da con mayor claridad en casos como Brasil, Venezuela y Bolivia. Y claro está, en situaciones en las que el Estado está al servicio de los intereses populares, como es el caso de Cuba.

11. LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Mariano Fernández hace la siguiente constatación:

En todas o casi todas las obras teóricas de Karl Marx figura la palabra *crítica* (*Kritik*), bien sea en el título mismo, como en la *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel* (*Kritik der hegelschen Staatsrechts*), la *Introducción a la Crítica de la filosofía del Derecho de Hegel* (*Zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie. Eine Einleitung*) o la *Contribución a la Crítica de la Economía Política* (*Zur Kritik der Politischen Ökonomie*), bien sea en el subtítulo, como en *La Sagrada Familia*, o *Crítica de la Crítica, contra Bruno Bauer y consortes*, en *La ideología alemana: Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en la de sus diferentes profetas*, o en *El Capital: Crítica de la Economía política...* La crítica de la *Introducción* no es ya una crítica teórica más o menos atenta a las cuestiones prácticas: es una crítica teórica que quiere dirigir una lucha práctica...

Esa crítica no se comporta como un *fin en sí*, sino simplemente como un medio. Su sentimiento esencial es el de la *indignación*, su tarea esencial, la denuncia. (1985, p. 49)

La crítica como una práctica lógica del buen pensar con argumento prosperó también y dio origen a un enfoque del pensamiento crítico, como veremos más adelante, pero es fundamentalmente el marxismo clásico y el neomarxismo del siglo XX los que difundieron el nexo entre criticidad y cambio social⁹⁶. Cuando estamos aplicando esa criticidad a la educación para el cambio social, estamos refiriéndonos a la pedagogía crítica.

96 El marxismo --actualizado por la Escuela de Frankfurt, los teóricos franceses y los teóricos europeos-- replanteó la tesis de un determinismo histórico y de la simple reproducción del sistema hegemónico. Para muchos, las movilizaciones que se iniciaron en mayo de 1968 permitieron la masificación y popularización de la criticidad en los tiempos contemporáneos.

Hay mucha literatura sobre los orígenes de la pedagogía crítica, principalmente como derivación de la teoría crítica surgida en Alemania. Henry Giroux (2003, 2004) hace un buen recuento de estos reales antecedentes desde una pedagogía para la oposición. Aceptando estos aportes, haremos otra entrada a la pedagogía crítica en la perspectiva de avanzar en la construcción de una pedagogía propia para nuestros países de América Latina.

Obviamente, la criticidad en pedagogía no se refiere a la **cantidad menor de material que se necesita para sostener una reacción nuclear en cadena, sino a los procesos educativos para desencadenar transformaciones en el objetivo campo de la sociedad y de la Naturaleza. Supone un enjuiciamiento para establecer aspectos positivos o negativos en la educación histórica para superarlos en función a una finalidad superior a la existente.**

En su comentario a Gramsci, Lizaola precisa lo siguiente:

La construcción y difusión de una nueva ideología, es decir, de un nuevo proyecto cultural, requiere de la pérdida de legitimidad del grupo tradicional en el poder, se genera paulatinamente una situación de confrontación ideológica que incide directamente en las concepciones epistémicas y axiológicas. La transformación de una perspectiva cognoscitiva requiere del proceso dialéctico que sucede continuamente en la vida social. No hay cambio sin crisis, no hay crisis que no cuestione las formas de interpretación de la realidad y los valores que la sostienen. La crisis social impulsa el debilitamiento de la ideología en el poder y, en consecuencia, de su autoridad.

De aquí la importancia de la educación ya que ella desempeña el rol esencial en la formación de los intelectuales del bloque emergente, como ya lo había desempeñado en la gestación del bloque dominante. Por consiguiente, el proceso educativo es trascendental en la construcción de un nuevo sujeto, de un nuevo ciudadano con conciencia de clase". (2020, p. 43)

HACIA UNA PEDAGOGÍA NUESTRA⁹⁷

Veamos lo sucedido con la educación popular y la pedagogía crítica en América Latina. Su desarrollo en las décadas del setenta, ochenta y noventa se dio teniendo como fundamentos centrales al humanismo marxista y al humanismo cristiano. Sin embargo, considerando el criterio de la neocolonialidad del saber, algunos tomamos conciencia

97 Falta un enfoque totalizante de educación, con enfoque crítico. Esta tarea debería ser trabajada colectivamente y con la contextualización de nuestros Pueblos-

de que los dos humanismos anteriores constituían paradigmas externos sin asumir lo que después hemos denominado los “humanismos originarios”. Esto nos ha llevado, por ejemplo, a estudiar las formas de hacer ciencia en nuestros pueblos originarios y así replantear los procesos de cómo promover capacidades en nuestros estudiantes por medio de la interculturalidad. La misma pedagogía crítica ha comenzado a ser repensada, pues estamos ante un giro educativo epistemológico, como lo reconoce también Espinoza Torres en la siguiente cita:

El pensamiento crítico ha tomado como referentes los presupuestos occidentales para el planteamiento de teorías y acción política, manteniendo al margen o profundizando en sus reflexiones las realidades otras, configuradas en las relaciones inter-culturales que se establecen en espacios regionales (pos/neo)coloniales a partir de las características particulares de los sujetos que lo habitan. En este escenario se propone un giro educativo epistemológico que (de)construye algunos de los presupuestos de la pedagogía crítica y la comprensión de la misma. (2019, p. 73)

Hay ciertamente invariantes pedagógicas, pero obviamente los procesos educativos en nuestros países colonizados tienen otras manifestaciones. De allí la necesidad de también avanzar hacia una teoría que precise las diferencias.

Hace cerca de 60 años, el educador y filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (1967) hizo una pregunta interesante: ¿Existe una filosofía en nuestra América? Algunos filósofos de la época, como Leopoldo Zea, obviamente negaron su existencia. Otros, como Enrique Dussel, respondieron señalando la necesidad de construirla desde la periferia, pero —para ello— se requería mirar la propia realidad colonizada y precisar los propósitos acordes a los rasgos de nuestros pueblos. Dijo Dussel:

La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofística o ideología. No piensa textos filosóficos, y si debe hacerlo es sólo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre la propia realidad del filósofo parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad. Pareciera que la filosofía ha surgido en la periferia, como necesidad de pensarse a sí mismo ante el centro y ante la exterioridad, o simplemente ante el futuro de liberación. Desde la periferia política, porque dominados o coloniales, desde la periferia económica, porque colonos, desde la periferia geo-política, porque excluidos, apareció el pensamiento presocrático en la actual Turquía o en el sur de Italia, con antecedentes lejanos en Egipto antes que en Grecia. (2013, p. 15)

En el campo educativo y pedagógico, podríamos hacernos la misma interrogante que planteó Salazar Bondy hace más de medio siglo: ¿es posible una pedagogía peruana

o latinoamericana para no permanecer siempre como subsidiarios de una postura eurocéntrica? Se podría responder a esta pregunta construyendo una propuesta de pedagogía de la liberación y más específicamente una pedagogía crítica descolonizada y descolonizadora⁹⁸, como lo hizo Dussel.

Esta preocupación ya se dio desde el siglo pasado. Recordemos dos ejemplos. Desde Bolivia, Joaquim Schroeder (1994) hace una suerte de recuento histórico de experiencias educativas (de la Yachay Wasi inca a Cuernavaca) denominándolas *modelos pedagógicos latinoamericanos*. En el Perú, el profesor José Virgilio Mendo (2009) sistematiza un conjunto de artículos para, *desde nuestras raíces*, construir una propuesta pedagógica nacional para el futuro.

No es nuestra intención acopiar textos para tejer una propuesta. Esto resulta una tarea por continuar. Nos interesa aquí explicitar los paradigmas dominantes que deberían estar detrás y, por ello, hemos seleccionado la categoría *humanismo* en relación a una propuesta de educación con criticidad. En nuestro caso, vamos a destacar tres humanismos⁹⁹: el que se ha venido acumulando como avances, el marxista y el cristiano. Pero hemos agregado un cuarto humanismo, el *originario*, el cual está latente y no se ha explicitado a cabalidad.

a) DESDE LOS AVANCES EN CRITICIDAD

Hace medio siglo, para el educador peruano Augusto Salazar Bondy, la nueva educación tiene tres principios centrales: criticidad, creatividad y cooperación. Sobre el primer principio señala lo siguiente:

Educar para la crítica supone varias cosas esenciales. En primer lugar, proporcionar al educando los instrumentos intelectuales requeridos para analizar con objetividad la realidad. En segundo lugar, el ejercicio permanente de la reflexión que capacita para entender los hechos y percibir el sentido de las acciones. En tercer lugar, el encaminamiento del pensar hacia horizontes de conocimiento cada vez más amplios y más matizados. Significa, en fin, tanto la habilidad para enmendar errores cuanto la destreza para orientarse racionalmente en el mundo.

98 Como se ha dicho antes, la pedagogía crítica que se está aceptando se basa en humanismos externos y no considera también los humanismos originarios y la realidad peculiar de la educación de nuestros pueblos. Está colonizada en su misma concepción. No obstante, al mismo tiempo, reconocemos que la educación no se justifica *per se*, sino que es un fin y un medio del Buen Vivir en la diversidad de pueblos entre los que se impone un único sistema educativo. En este sentido, también debe ser descolonizadora. En el texto de Alessandro de Melo y otros (2019), hay diversas entradas referentes a las perspectivas descoloniales obre la educación.

99 Asumimos el humanismo en términos generales como la búsqueda del desarrollo de todo hombre y del hombre todo, como actor de su propio desarrollo en armonía con la Naturaleza y concretizando sus condiciones humanas con justicia y libertad.

La crítica debe animar todas las fases de la educación y estar presente en sus más variadas realizaciones. Por ejemplo, la concientización, en su sentido profundo, consiste en el acceso a la conciencia crítica de la realidad. Por su parte, la enseñanza de la ciencia y la educación artística, cada una a su modo, se alimentan y se desvuelven adecuadamente gracias al despertar del espíritu crítico del educando. (1974/2008, pp. 97-98)

El filósofo peruano no habla de “pensamiento crítico”, sino de “conciencia crítica de la realidad” y de “espíritu crítico”. Ahora bien, la Reforma Educativa de Velasco Alvarado recogió con creces la tesis de Peñaloza. Aún más, asumió los postulados de Salazar Bondy de avanzar hacia una “autoeducación”, lo cual supone preparar a los educandos para desarrollar una relativa autonomía como prerrequisito para tener capacidad crítica individual y social. La reforma aceptó un currículo por objetivos, aunque funcionales al logro de una finalidad de desarrollo de los sujetos de la educación (educandos, educadores y comunidad) como personas individuales y como colectivo. Esto suponía avanzar en criticidad.

Durante los años que siguieron a la reforma, se mantuvo la criticidad reducida al pensamiento crítico, pero también se inició una aceptación de la investigación desde la educación básica. En el último aspecto, se avanzó curricularmente¹⁰⁰, pero —en la práctica— sus avances han sido débiles. Una educación que promueve la investigación constituye un avance, pues puede contribuir a la conjunción de variables independientes que provocan el cambio, como lo reconoce Pierre Bourdieu:

La crisis como coyuntura, es decir, como conjunción de series causales independientes, supone la existencia de mundos separados pero que participan del mismo universo a la vez en su principio y en su funcionamiento actual... Es esta independencia en la dependencia lo que hace posible el acontecimiento histórico. (2008, p. 226)

Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar. (2005, p. 160)

Hay que rescatar, entonces, los avances de la criticidad que han venido ocurriendo en el país incluso dentro del modelo liberal, aunque con mucha relatividad en la concreción de la investigación científica en educación superior.

100 El *Currículo Nacional de Educación Básica* (CNEB) y el *Currículo de Formación Magisterial* tienen avances significativos en investigación como innovación y como reflexión acerca de la práctica.

b) DESDE EL MARXISMO

Es importante aceptar que el marxismo también es humanista (Harnecker, 1996; Calvo, 2019; Olivares, 2023), más allá de un reduccionismo que algunos han tratado de atribuirle¹⁰¹. Recordemos lo que dijo el mismo Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach ya citada anteriormente en el capítulo ocho de este texto¹⁰².

El nexo entre educación y dinámica socioeconómica generada por los mismos humanos es fundamental para no hacerse ilusiones de cambios educativos aislados o de imposibilidad de esas transformaciones. Hay un nexo dialéctico entre ambas categorías. Con mucho acierto, José Carlos Mariátegui había señalado lo siguiente:

El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquélla. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les ha consentido. (1970/2001, p. 39)

El mismo Bourdieu tendría una posición ambivalente. Por un lado, es el defensor del reproductivismo del sistema a través de la educación, pero también señaló que habría que apoyar la educación pública en bien de la democracia. A pedido del presidente François Mitterand (del Partido Comunista), en 1989, aceptó hacer recomendaciones para mejorar la educación francesa. Creía en la liberación y, por ello, buscaba relativizar el impacto del determinismo del sistema. Bourdieu señala lo siguiente:

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica. (1996, p. 70)

101 Generalmente se cita a Althusser y a Bourdieu en esta perspectiva reduccionista.

102 Ver página 95.

Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar. (2005, p. 160)

Olivares resume así los aportes de Marx¹⁰³ al campo educativo y pedagógico:

Como señalamos, el filósofo de Tréveris, elaboró reflexiones diseminadas en torno al campo educativo y pedagógico, pero si intentamos organizar las temáticas abordadas podríamos sostener que:

- 1) Reivindicó una estrecha relación entre educación y trabajo, llamando a superar la división social del trabajo y el carácter libresco y magisterial de la escuela, a partir del desarrollo de la capacidad productiva del educando/a y de la comprensión del proceso productivo.
- 2) Cuestionó a la institución escolar por su desvinculación con la realidad y la producción, pero defendió una educación estatal y gratuita, aunque enfatizando en su control democrático por la vía de consejos escolares y de la participación de las comunidades u organismos de base.
- 3) Defendió una educación omnilateral que articulará educación y trabajo, teoría y práctica, saberes científicos, artísticos, filosóficos, técnicos, etc.
- 4) Se refirió al problema de la transformación del ser humano y de sus circunstancias, abordando dialécticamente el problema de la concientización; refirió en profundidad al problema de la alienación del sujeto en la sociedad capitalista.
- 5) elaboró notas sobre el trabajo productivo e improductivo al momento de referirse al trabajo del profesorado; entre otras temáticas. (2023, p. 26)

Propuestas específicas¹⁰⁴

- Mariátegui llamó mito al socialismo entendido, primero, como meta revolucionaria y, segundo, como herramienta para el desarrollo pleno que permitiese a todos tener según sus necesidades. Además, precisó lo siguiente:

Sin prescindir del empleo de ningún elemento de agitación antiimperialista, ni de ningún medio de movilización de los sectores sociales que eventualmente pueden concurrir a esta lucha, nuestra misión es explicar y demostrar a las

103 Olivares llama a Marx "el filósofo de Tréveris" en alusión a su ciudad natal.

104 En esta parte, vamos a destacar los planteamientos del Amauta José Carlos Mariátegui.

masas que sólo la revolución socialista opondrá al avance del imperialismo una valla definitiva y verdadera. (1969/1979b, p. 91)

- El Buen Vivir totalizante y estructural: todos y cada uno de los componentes del quehacer educativo (ver Gráfico n° 12) deben orientarse de manera específica y operativa hacia todos y cada uno de los rasgos del Buen Vivir (Gráfico N° 5). Sin embargo, esto debe plasmarse en la opción estructural por un modelo de sociedad que, para nosotros, es el socialismo.
- Educación democrática e igualitaria: en el séptimo principio programático del partido socialista, Mariátegui escribió lo siguiente:

Sólo el socialismo puede resolver el problema de una educación efectivamente democrática e igualitaria, en virtud de la cual cada miembro de la sociedad reciba toda la instrucción a que su capacidad le dé derecho. El régimen educacional socialista es el único que puede aplicar plena y sistemáticamente los principios de la escuela única, de la escuela del trabajo, de las comunidades escolares y, en general, de todos los ideales de la pedagogía revolucionaria contemporánea, incompatible con los privilegios de la escuela capitalista, que condena a las clases pobres a la inferioridad cultural y hace de la instrucción superior el monopolio de la riqueza. (1969/1979b, 161-162)

- Dialéctica en el análisis de los componentes de la educación: hemos visto que, por lo menos, hay diez componentes de la educación. Todos y cada uno de ellos deben ser analizados presentando las contradicciones como parte de la lucha de clases del conjunto social. Su desenlace guarda relación con la correlación de fuerzas.
- Concientización social para la acumulación de fuerzas en función a la construcción del socialismo: pero

...no queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He aquí una misión digna de una generación nueva. (Mariátegui, 1928, párr. 9)

Surgen tres tareas urgentes: elaborar un programa socialista para el mediano y largo plazo, elaborar planes temporales de gobierno socialista (en nuestro caso de educación) y promover individual y colectivamente los prerrequisitos para concretizar el programa y los planes con enfoque democratizante y democratizador.

- Aprendizaje en la Universidad de la Vida:

Así como Ernesto Guevara estaba dispuesto a entregar su vida por la liberación, también estaba dispuesto a quitársela a quienes impidieran conseguir este propósito. Esa fue otra de las enseñanzas que adquirió fuera del sistema escolar, en la Universidad de la Vida como tanto le gustaba recordar a Guevara. (Donoso, 2023, p. 140)

- Educación tecnológica: citando a Ernesto “Che” Guevara, Donoso recuerda lo siguiente:

Hay un punto en que me gustaría detenerme un minuto: es en la educación. Nos hemos reído del grupo de técnicos que ponía a la educación y la sanidad como condición sine qua non para iniciar el camino del desarrollo. Para nosotros eso es una aberración, pero no es menos cierto que una vez iniciado el camino del desarrollo, la educación debe marchar paralela a él. Sin una educación tecnológica adecuada, el desarrollo se frena. (2023, p. 150)

- Autoeducación: para José Carlos Mariátegui, había que aceptar la autoeducación:

Los métodos de autoeducación, la lectura regular de los órganos del movimiento sindical y revolucionario de América Latina, de sus opúsculos, etc., la correspondencia con los compañeros de los centros urbanos, serán los medios de que estos elementos llenen con éxito su misión educadora. (1969/1979b, p. 44)

- Feminismo: el mismo Mariátegui fue defensor del feminismo. Él decía lo siguiente:

No hay que ver en el feminismo una idea exótica, una idea extranjera. Hay que ver, simplemente, una idea humana. Una idea característica de una civilización, peculiar a una época. Y, por ende, una idea con derecho de ciudadanía en el Perú, como en cualquier otro segmento del mundo civilizado. (1970/2001, p. 167).

- Globalización: para Mariátegui, había que tomar distancia con respecto al chauvinismo nacionalista y de postura colonialista a secas:

La historia contemporánea nos enseña a cada paso que la nación no es una abstracción, no es un mito; pero que la civilización, la humanidad, tampoco lo son. La evidencia de la realidad nacional no contraría, no confuta la evidencia de la realidad internacional. La incapacidad de comprender y admitir esta segunda y superior realidad es una simple miopía, es una limitación orgánica. Las inteligencias envejecidas, mecanizadas en la contemplación de la antigua perspectiva nacional, no saben distinguir la nueva, la vasta, la compleja

perspectiva internacional. La repudian y la niegan porque no pueden adaptarse a ella. El mecanismo de esta actitud es el mismo de la que rechaza automática y apriorísticamente la física einsteiniana. (1950/1979a, p. 50)

d) DESDE EL CRISTIANISMO LIBERADOR

Más allá de la doctrina de Jesús de Nazareth, a nivel universal y por mucho tiempo, la Iglesia Católica sacralizó los imperios y las monarquías. Sus representantes tenían el aval eclesiástico y aquel que pensase de manera diferente era juzgado por la Santa Inquisición, sobre todo durante la época medieval europea. No obstante, en ese contexto hubo excepciones de personas o pequeños grupos que se ponían del lado de los pobres (Francisco de Asís), de los enfermos (Camilo de Lelis) o de los desposeídos (Martín de Porres). En nuestro medio, durante el periodo virreinal, destacó la defensa del pueblo indígenas del religioso dominico Bartolomé de las Casas (1484-1566) o la labor “civilizatoria” de los jesuitas en sus reducciones.

Cabe precisar que la Iglesia, como parte de su labor evangelizadora, se preocupó por brindar educación a los nacionales, por ejemplo, por medio de la creación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), la primera universidad de América, o de espacios como las reducciones. Más aún, desde un sector de la Iglesia, se apoyó la misma independencia nacional sobre la base de ideas liberales que eran revolucionarias en esa época. Así lo constata Mariátegui en la siguiente cita:

La lucha de la Independencia —que abrió un nuevo camino y prometió una nueva aurora a los mejores espíritus—, descubrió que donde había aún religiosidad —esto es misticismo, pasión— era en algunos curas criollos e indios, entre los cuales, en el Perú como en México, la revolución liberal reclutaría algunos de sus audaces precursores y de sus grandes tribunos. (1928/1964, p. 161)

Tres entradas

Presentamos la presencia de la Iglesia, básicamente la Católica, en lo social de acuerdo con tres entradas o formas prácticas de actuar: primero, defendiendo el *statu quo*; segundo, asumiendo una visión desarrollista; por último, proponiendo las tesis de la “liberación” como parte de la teología que lleva el mismo nombre. No se trata de momentos, pues esas formas de presencia perduran hasta ahora.

Status quo

Hace más de dos siglos se impuso el modelo republicano en el Perú con presencia hegemónica del pensamiento liberal e impacto en el campo educativo. Sin embargo,

este modelo recién se explicitó mejor en el último medio siglo del país. Dice Mariátegui lo siguiente:

La ejecución de un programa demoliberal, resultaba en la práctica entrabada y sabotada por la subsistencia de un régimen de feudalidad en la mayor parte del país. No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política. (1928/1964, p. 119)

La Iglesia institucionalmente estuvo al lado de los gobiernos de turno en el siglo XIX y XX. Ahondó su presencia en el campo educativo usando tres estrategias específicas:

- Enseñanza de la religión: se hacía mediante el curso de Cívica o de Catecismo, como en el caso del *Catecismo político para la primera enseñanza de las escuelas de la República del Perú* (1825) de Antonio González o del *Catecismo patriótico para el uso de las escuelas municipales de la ciudad del Callao* (1859) de Francisco de Paula González Vigil. En el *Reglamento de escuelas primarias* (1836) se legalizó esta situación y se amplió y profundizó con el *Concordato del Vaticano con el Estado Peruano* en 1980¹⁰⁵.
- Creación de instituciones educativas privadas y católicas: nacieron con la República. Durante el siglo XIX, fueron pocos, pero aumentaron en el siglo XX, cuando se permitió el cobro de pensiones. Cuando se comenzó a cobrar pensiones, creció la oferta como parte del sector privado en educación. Así lo estudia Antonio Espinoza:

Dadas las dificultades económicas que las autoridades tuvieron que enfrentar, tenía sentido comprometer a la Iglesia Católica a ofrecer educación primaria gratuita. En 1822, el general José de San Martín decretó que los conventos de la capital debían establecer escuelas gratuitas. Aun cuando la orden fue reiterada en 1823, tres años más tarde solo cuatro de los diecisiete conventos existentes la habían cumplido. Por ello, la orden se repitió en 1830, 1839, y 1849. En 1840, un artículo publicado en el periódico *El Comercio* alentaba al nuevo arzobispo a que incrementara la colaboración educativa entre la iglesia y el Estado. El artículo criticaba a los conventos por no dedicarse lo suficiente a la instrucción de los niños pobres, la cual podía contribuir a la estabilidad política del país.

Posiblemente una de las razones por las cuales las órdenes religiosas no mostraron mayor interés en establecer escuelas fue porque tenían que ser gratuitas. (2011, p. 87)

105 Esto perdura, a pesar de que el Estado peruano se considera laico.

- Gestión particular de instituciones educativas públicas: la motivación lucrativa fue importante para el crecimiento de las instituciones de propiedad privada. Sin embargo, a algunas instituciones particulares no les interesaba mucho la propiedad, sino solamente la gestión de las instituciones educativas. Mayormente esto sucedió con instituciones de la Iglesia Católica. Actualmente 1403 servicios o programas educativos (un 6 % del total) son públicos en términos de infraestructura, pago de personal docente y no docente, y gastos en general, pero bajo la gestión particular de instituciones mayormente católicas.

Con esas tres estrategias, la Iglesia Católica y Cristiana en general se puso, en gran medida, al lado del modo de producción hegemónico. Decimos en gran medida, porque, en el caso peruano, desde la década de los cincuenta, comenzaron a surgir nuevos aires en sectores eclesiásticos.

Humanismo, derechos humanos, desarrollo integral y solidario

Desde fines del siglo XIX, se comenzó a gestar a nivel mundial una mayor sensibilidad de la Iglesia con respecto a los problemas socioeconómicos de los pueblos. Paulatinamente, se fue conformando la doctrina social de la Iglesia. Esta se articuló como la enseñanza moral que —en materia social, política, económica, familiar y cultural— realiza la Iglesia, expuesta en diversos escritos y pronunciamientos radiales y televisivos por el Papa, las organizaciones eclesiales y los obispos. Esta doctrina pasó a ser insumo referencial de la presencia eclesial con las tres estrategias antes señaladas.

Destacan los siguientes documentos y procesos:

- La encíclica *Rerum novarum* (1891) de León XIII trató sobre la condición de los trabajadores abogando por la colaboración en lugar de la lucha de clases y el socialismo. También enfatizó la dignidad de los pobres, la caridad hacia los menos afortunados, la posibilidad de formar asociaciones profesionales y la importancia de la propiedad privada.
- La encíclica *Quadragesimo anno* (1931) de Pío XI reafirmó los principios de *Rerum novarum* e hizo hincapié en la aplicación del principio de subsidiaridad en el sector privado. Rechazó el liberalismo como competencia ilimitada entre fuerzas económicas reafirmando la propiedad privada y abogando por un nuevo orden social basado en la justicia y la caridad.
- Pío XI criticó el fascismo italiano en su encíclica *Non abbiamo bisogno* (1931) y condenó el comunismo ateo en la encíclica *Divini redemptoris*.

- El radiomensaje navideño de Pío XII (1942) abogó por la convivencia pacífica y destacó la necesidad de vincular la justicia y el derecho.
- Juan XXIII, en la encíclica *Mater et magistra* (1961), promovió la comunidad y la socialización abogando por la colaboración en la verdad, la justicia y el amor para construir una auténtica comunión.
- La encíclica *Pacem in terris* (1963) de Juan XXIII destacó la paz y la dignidad de las personas y abordó también los derechos humanos en un contexto de proliferación nuclear.
- La constitución pastoral *Gaudium et spes* (1965) del Concilio Vaticano II respondió a las expectativas del mundo contemporáneo delineando el compromiso social de los cristianos y la presencia de la Iglesia en el mundo.
- La declaración *Dignitatis humanae* (1965) del Concilio Vaticano II abordó el derecho a la libertad religiosa.
- Pablo VI, en la encíclica *Populorum Progressio* (1967), afirmó que el desarrollo es el nuevo nombre de la paz ampliando el alcance de la doctrina social.
- Pablo VI instituyó la Pontificia Comisión *Iustitia et Pax* en 1967 para estimular a la comunidad católica en la promoción del desarrollo y la justicia social internacional.
- La Jornada Mundial de la Paz se estableció en 1968 por iniciativa de Pablo VI, acompañada de mensajes anuales que enriquecen la doctrina social.
- Con motivo del ochenta aniversario de *Rerum novarum*, Pablo VI aprobó la Carta apostólica *Octogesima adveniens* (1971), en la que reflexiona sobre la sociedad postindustrial y sus complejos problemas.
- Juan Pablo II, al cumplirse los noventa años de *Rerum novarum*, dedicó la encíclica *Laborem exercens* (1981) al trabajo como bien fundamental.
- Con la encíclica *Sollicitudo rei socialis* (1987), Juan Pablo II conmemoró el vigésimo aniversario de *Populorum progressio* y abordó la situación del desarrollo y la necesidad de un enfoque moral.
- En el centenario de *Rerum novarum*, Juan Pablo II promulgó la encíclica *Centesimus annus* (1991), en la que destacó la reciprocidad entre Dios y el hombre subrayando la importancia de reconocer a Dios en cada persona.
- Benedicto XVI, sucesor de Juan Pablo II, buscó el nexo entre fe y ciencia promoviendo una comprensión racional y razonable de la doctrina social de la Iglesia. No creía

en dogmatismos de izquierda o de derecha. Ha sido catalogado como un Papa conservador.

- El Papa actual, Francisco I, considerado progresista, ha destacado en encíclicas como *Lumen fidei* (2013), *Laudato si* (2015) y *Fratelli tutti* (2020). Aborda temas como la vigencia de las virtudes cardinales, la ecología y la recuperación de la dignidad humana a través de la sociabilidad y el deseo de buscar el bien común.

Podríamos decir que, desde fines del siglo XIX y durante el siglo XX, se fue articulando lo que se llama doctrina social de la Iglesia, que sirvió de contenido para su práctica socioeducativa. Asume que todos somos hijos de Dios y postula un humanismo integral. Primero, este humanismo se tradujo en la defensa de algunos derechos humanos y, después, en la defensa de la *Declaración universal de los derechos humanos*. No obstante, avanzó más postulando como humano el progreso de los pueblos y precisado mejor su opción por el desarrollo de todo hombre y del hombre todo a través de la solidaridad.

Liberación

Se puede decir que las actuales pedagogías críticas han prosperado entre personas y grupos en los que influyó no solamente el marxismo, sino el compromiso social de Iglesia y, más específicamente, la teología de la liberación. Precisemos lo último¹⁰⁶.

En el segundo quinquenio de la década del sesenta, a nivel mundial, se vivía en un contexto de cambio: la Revolución Cubana (1959), el Mayo Francés (1968), la aparición de movimientos sociales en América Latina, las luchas de Martin Luther King en Estados Unidos, las reformas sociales del General Velasco Alvarado en el Perú, la victoria de Salvador Allende en Chile (1970), el impacto de la teoría de la dependencia desde la CEPAL, etc. En este contexto, acontece un acercamiento práctico entre marxistas y cristianos¹⁰⁷. Surgen así diversos movimientos de cristianos de izquierda o de cristianos progresistas al interior como al exterior de las Iglesias y con vocaciones diversas. Entre ellos, cabe mencionar los siguientes: a nivel continental, Iglesia y Sociedad en América Latina (ISAL, 1961-1975); en Argentina, el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo (1967-1976); en Chile, Cristianos por el Socialismo y el partido Izquierda cristiana (1971-1973); en Perú, el grupo de sacerdotes ONIS (Oficina nacional de información social, 1968-1980) y el movimiento de laicos Iglesia

¹⁰⁶ El influjo directo se dio en la aceptación y práctica de la educación popular.

¹⁰⁷ En una postal escrita el año 1968, este autor decía que estaba en el Perú, en donde el resto de marxistas lo tildaban de cristiano y el resto de cristianos comprometidos lo acusaban de marxista.

Solidaria; en Nicaragua, el Movimiento Cristiano Revolucionario (1973); en Colombia, el grupo de sacerdotes Golconda (1968-1972). En este último país surgió la figura emblemática del sacerdote y sociólogo Camilo Torres Restrepo, que creó el movimiento Frente Unido en 1965, se vinculó poco después a la guerrilla del ELN y murió en combate el 15 de febrero de 1966. Desde diversas partes de América Latina, con variados escritos de teólogos católicos y evangélicos, se procuró superar una concepción desarrollista de los pueblos. Destacan los escritos del peruano Gustavo Gutiérrez y de los brasileños Leonardo Boff, Comblin Asmann y Hélder Cámara, entre otros¹⁰⁸. Se buscaba atacar las causas estructurales de la pobreza y el subdesarrollo. Para ello se anunciaba la liberación¹⁰⁹. En este momento progresista de la Iglesia, en 1968, se realizó la II Conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín (Colombia), que, de alguna manera, asumió las ideas progresistas en gestación.

Es ilustrativa la anécdota registrada por Crespo (2018, p. 1). En julio del 1968, le asignaron a Gustavo Gutiérrez presentar una ponencia titulada “Teología y Desarrollo” y él le cambió el título por el de “Hacia una Teología de la liberación”, con lo que hizo explícito un cambio en el eje del pensamiento y práctica de un sector de la Iglesia que, a la larga, serían quienes impulsarían —en gran medida— las ONG ligadas al cambio en las décadas posteriores y propulsoras de la educación popular.

Constata inicialmente Gutiérrez que la teología es una reflexión crítica de la fe hecha Vida a través de la historia de los creyentes (inteligencia de la fe). En nuestros países esto supone reflexionar críticamente sobre la realidad social y superar el desarrollismo y aceptar la revolución social y socialista. Dice Gutiérrez lo siguiente:

Desarrollismo pasó a ser sinónimo de reformismo y modernización ... El desarrollo debe atacar las causas de la situación, y entre ellas la más profunda es la dependencia económica, política, social y cultural de unos pueblos en relación a otros, expresión de la dominación de unas clases sociales sobre otras. Buscar mejoras en el orden actual se ha revelado inconducente. Estamos aquí al nivel de una situación, en el plano de una cierta racionalidad científica. Únicamente una quiebra radical del presente estado de cosas, una transformación profunda del sistema de propiedad, el acceso al poder de la clase explotada, una revolución social que rompa con esa dependencia, puede permitir el paso a una sociedad distinta, a una sociedad socialista. O por lo menos, hacer que ésta sea posible...

108 Hay muchas teologías de la liberación, pero vamos a focalizarnos en la del peruano Gustavo Gutiérrez. En el Perú, además de este autor, destacan los escritos de Alejandro Cussianovich, quien, en 1975, escribe el libro *Desde los Pobres de la Tierra, una teología de la liberación de la vida religiosa*, declarado herético por la autoridad religiosa de entonces. Esto le acarrearía en 1980 su suspensión *ad divinis* y su posterior expulsión de la Congregación Salesiana. Cussianovich, en las últimas décadas, ha aportado con su libro *Pedagogía de la Ternura*.

109 El texto *Teología de la liberación* fue publicado inicialmente en Lima (Perú) a fines de 1971.

En esta perspectiva, hablar de un proceso de liberación comienza a parecer más adecuado y más rico en contenido humano. (1972, pp. 51-52)

La reflexión teológica no se queda allí. La Iglesia había venido propugnando la solidaridad con los pobres. Se sugería una dicotomía que Gutiérrez supera asumiendo que la Iglesia es la comunidad histórica que sufre la opresión y que debe ser sujeto de su propia liberación como parte del plan de salvación previsto por Dios. La liberación terrenal es parte de la liberación plena. Cristo mismo es liberador. Construir la liberación es un encuentro con Dios en la Historia. Por ello, se convierte en una espiritualidad. El compromiso por la creación de una sociedad justa y, en última instancia, de un hombre nuevo supone una confianza en el futuro, una opción preferencial por los pobres, y una relación entre escatología y política o explicitar la dimensión política del Evangelio. Expresa Gutiérrez su reflexión crítica en estos términos:

La teología de la liberación que busca partir del compromiso por abolir la actual situación de injusticia y por construir una sociedad nueva, debe ser verificada por la práctica de ese compromiso; por la participación activa y eficaz en la lucha que las clases sociales explotadas han emprendido contra sus opresores. La liberación de toda forma de explotación, la posibilidad de una vida más humana y más digna, la creación de un hombre nuevo, pasan por esa lucha.

Pero, en última instancia, no tendremos una auténtica teología de la liberación sino cuando los oprimidos mismos puedan alzar libremente su voz y expresar directa y creadoramente en la sociedad y en el seno del pueblo de Dios. Cuando ellos mismos *den cuenta de la esperanza* de que son portadores. Cuando ellos mismos sean los gestores de su propia liberación... (1972, p. 387)

E) DESDE EL HUMANISMO ORIGINARIO¹¹⁰

Hay que superar un enfoque colonial de la pedagogía crítica. Esta premisa, muchas veces, se acepta cuando mecánicamente se asume las tesis del marxismo y/o del cristianismo y se olvida los aportes propios con la especificidad de nuestra cultura o superando lecturas mecánicas de Marx o de Bourdieu. Como lo señala García Canclini:

En nuestros pueblos “coexisten capitales culturales diversos: los precolombinos, el colonial español, en algunos la presencia negra y las modalidades contemporáneas

110 Walter Peñaloza es conocido por su enfoque humanista y nacionalista. Sería importante reconocer las diversas manifestaciones humanistas en el Perú. Aquí nos estamos focalizando solamente en lo que hemos denominado “humanismo originario”, centrado en lo andino amazónico, Queda por completar otros humanismos como el afro-peruano.

de desarrollo capitalista. [...] Necesitamos reformular la concepción de Bourdieu, en muchos sentidos útil para entender el mercado de bienes simbólicos, a fin de incluir los productos culturales nacidos de los sectores populares, las representaciones independientes de sus condiciones de vida y la resemantización que hacen de la cultura dominante de acuerdo con sus intereses". (1990, p. 31)

¿Cómo diseñar una teoría de la educación con enfoque crítico considerando también lo que hemos denominado humanismo originario? Partamos de un ejemplo práctico que fue vigente en la Región altiplánica del Perú de 2009 al 2013. Se trata del Proyecto Curricular de Puno (PCR Puno) elaborado por la instancia regional del Ministerio de Educación y el Consejo de Participación Regional Educativo, COPARE (MINEDU-COPARE, 2009, pp. 64-66) con enfoque de participación social y humanismo originario. Sobre la base de una cosmovisión andina¹¹¹ y de la propuesta curricular nacional, se reconstruye una nueva propuesta asumiendo categorías hegemónicas en el pueblo altiplánico:

- 1) El principio de totalidad en movimiento: la realidad está conformada por cuatro mundos¹¹² que conforman un todo y que interactúan entre sí. Por ello, está en movimiento.
- 2) Los cuatro procesos centrales de esa totalidad son relacionalidad, correspondencia, reciprocidad y complementariedad,
- 3) Hay un enfoque biocéntrico en toda práctica humana en el mundo del *Kay Pacha* (*este mundo*). Todo apunta al Buen Vivir o *allin kawsay* (en quechua). La finalidad de vivir en plenitud es la razón de la existencia humana y de la Naturaleza
- 4) Operativamente el punto de partida de toda práctica humana es el querer algo (*allin munay*) relacionado al propósito del Buen Vivir. Esta motivación profunda está directa o indirectamente relacionada al vivir en plenitud o Buen Vivir, que es revisable y, de alguna manera, temporal y perfectible.
- 5) El tránsito del querer hacia el Buen Vivir supone dos procesos: el pensar bien o *allin yachay* y el actuar bien con decisión respetando las diversas culturas de los pueblos o *allin ruray*¹¹³. Los pensamientos y acciones adquieren su plena importancia en relación al *allin kawsay* y al *allin munay* (ver Gráfico n° 3).

111 Para Estermann (2006, pp. 50-54), las categorías "cosmovisión", "mito", "pensamiento" son válidas, pero insuficientes. Es preferible, según él, asumir que existe una filosofía andina, aunque lo andino sea multifacético.

112 El *Hawa Pacha* (mundo de afuera), el *Hanan Pacha* (mundo de arriba), el *Kay Pacha* (este mundo) y el *Ukhu Pacha* (mundo de abajo).

113 Grimaldo Rengifo (2021), por ejemplo, analiza las aberraciones que se cometen en matemática cuando se enseña matemática sobre unidades y números absolutos sin percibir que muchos estudiantes de pueblos originarios vienen de culturas donde el número uno posee un significado diferente.

- 6) El *allin kawsay* no es estático ni uniforme entre los pueblos. Puede modificarse y, cuando esto sucede, también se pueden alterar sus prerequisites. Las modificaciones en el *allin kawsay* y sus secuelas se pueden hacer de forma impositiva.

Totalidad

La categoría “totalidad”, como otras, no se usa solamente en la cosmovisión andina. En esta, adquiere algunos rasgos peculiares. Quizás la más importante sea lo relacional: las partes no se entienden sin el todo, pero el todo tampoco sin las partes. Cualquier parte o dimensión constituye un resumen o nudo de relaciones. A decir del especialista en filosofía andina Estermann:

En la filosofía andina, se da el caso paradójico y hasta contradictorio (para la racionalidad occidental) de la “relación sin *relata*”, la relación sustancial, la relacionalidad le es “esencial” e inherente al *relatum*, y no algo que le “*acae*” (accidental) en forma casual. Lo que la ontología occidental llama *ente* (‘sustancia’, en sentido aristotélico), para la racionalidad andina es un “nudo” de relaciones, un punto de transición, una concentración relacional. Una piedra (*rumi/qata*), por ejemplo, no es simplemente un “ente” separado y existente en sí mismo, sino el “punto de concentración” de ciertas relaciones de “fuerza” y “energía”... (2006, pp. 108-109)

Cada uno de los diez componentes que hemos observado en la educación (ver Gráfico nº 12) solamente pueden ser bien explicados, interpretados o transformados dentro de la totalidad que constituye la educación. No obstante, la educación peruana o de cualquier lugar del país solamente puede ser bien analizada y transformada considerando a la totalidad de la sociedad peruana y de la civilización. De no ser así, solamente podemos tener avances como los avances actuales liberales.

Dimensiones de la totalidad:

- Relacionalidad y correspondencia: como se ha dicho, el nudo de relaciones constituye la misma realidad. Por ello, resulta el axioma central del cual se derivan otras dimensiones-principios. Sin embargo, *a priori*, no se aceptan relaciones causales entre la diversidad de situaciones o procesos de una realidad (causa-efecto). Más bien, se podría establecer que se aceptan correlaciones y se priorizan las justificaciones intencionales más que las racionales. En la práctica, la población prefiere actuar no tanto sobre la base de la racionalidad-causal, sino sobre la de la intencionalidad práctica: se prefiere actuar mirando el para qué, antes del por qué. Acepta la causalidad solamente cuando hay evidencia o suficiente demostración. Al

respecto, los andinos¹¹⁴ son más cautos y rigurosos que los occidentales. Aplicando esta dimensión, hay que potenciar el para qué de la educación cuando se habla de ella o cuanto se está estudiando cada uno de sus componentes expresados en el Gráfico n° 12¹¹⁵.

De alguna manera, la relacionidad va acompañada de la correspondencia, entendida esta básicamente como correlación de las situaciones y realidades. En la filosofía andina, a decir de Estermann:

El principio de correspondencia pone en tela de juicio la validez universal del principio de causalidad (eficiente). No solamente a nivel de la racionalidad humana, sino también de las relaciones físicas entre los diferentes estratos del cosmos la causalidad es una de las múltiples formas de relación, pero de lejos la única y más destacable. La relación entre causa y efecto, a pesar de tener un nexo de “eficiencia contigua”. es una cierta forma de *correspondencia*: no puede haber nexo causal entre dos *relata* totalmente inconmensurables e incorrespondientes. (2006, p. 137)

En educación, lo importante es aceptar la relación entre los componentes de la totalidad educativa y luego establecer qué tipo de relación hay entre ellos. Más aún, la totalidad educativa solamente puede ser plenamente analizada e interpretada como parte de otras totalidades.

- Complementariedad y reciprocidad: son especificaciones de la relacionalidad y correspondencia, entre los que destaca que cada componente no está acabado en sí mismo, sino que se complementa en el otro. El día y la noche o el hombre y la mujer¹¹⁶ son ejemplos típicos¹¹⁷. Dice Estermann.

Ningún “ente” o acontecimiento particular es una entidad completa, sino que sufre —para hablar en términos occidentales— de una “deficiencia ontológica”, es decir: es en el fondo un “no-ente”, un “nada”. Nuevamente

114 Podríamos añadir que los pueblos amazónicos y populares en general tienen este comportamiento. Fácilmente, aceptan correlaciones entre los hechos, pero es más difícil la aceptación de causalidades. Los medios de comunicación han influido para cambiar esta forma de entender las relaciones de los hechos.

115 En las sesiones de aprendizaje con este enfoque, no se debería priorizar el conflicto cognitivo, sino el para qué es útil lo que se busca aprender respecto al Buen Vivir de los estudiantes.

116 Josef Estermann (2008), en el caso del hombre-mujer, precisa: “La filosofía andina postula que la complementariedad sexual no es sólo un rasgo fundamental de la especie humana, sino que se extiende más allá de la humanidad, incluso más allá de la vida animal y vegetal, al mismo cosmos y hasta lo divino. En otra oportunidad he llamado este rasgo trascendental de la cosmovisión andina *sexualidad* cósmica que traspasa la *generidad* social (género). La sexualidad cósmica implica que todos los fenómenos obedecen al principio de una complementariedad entre lo femenino y lo masculino que ciertamente tienen que ver con la sexualidad y la cuestión de género, pero que trascienden estos aspectos en muchos sentidos” (p. 33).

117 En el caso de la complementariedad hombre-mujer, prefiero usar la relación de una pareja con mayor intimidad conformando una familia. Complementariedad de varias familias, de varios pueblos, de varias naciones... La complementariedad pasa a ser una relación que se da más allá de la connotación sexual, racial u otra.

vemos con claridad que, para el *runa/jaq*¹¹⁸ andino, el “individuo” autónomo y separado, en el fondo, es “vano” (*doxa* o *maya*, como diría la tradición índica) e “incompleto” (un ente a medias). Recién en conjunto con su “complemento”, la entidad particular se convierte en un *totum*, o mejor dicho: *plenum*. La tradición occidental tiende a identificar lo “particular” (*pars*) con lo “completo” (*totus*), no en el sentido de un *parspro toto*, sino de un *parssive totum*. La filosofía andina insiste en el significado literal de lo “particular”: se trata de una “parte” necesaria y complementaria, que se integra, junto a otra “parte”, a otra entidad “completa” o “complementada”. (2006, p. 139-140)

El principio de correspondencia se expresa a nivel pragmático y ético como “principio de reciprocidad”: a cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco. Este principio no sólo rige en las interrelaciones humanas (entre personas o grupos), sino en cada tipo de interacción, sea esta intra-humana, entre ser humano y naturaleza, o sea entre ser humano y lo divino. El principio de reciprocidad es universalmente válido y revela un rasgo muy importante de la filosofía andina: la ética no es un asunto limitado al ser humano y su actuar, sino que tiene dimensiones cósmicas. Con mucha razón se puede hablar de una “ética cósmica”, que para la racionalidad occidental sería un absurdo, debido a la implicación mutua de eticidad y libertad. La reciprocidad andina no presupone necesariamente una relación de interacción libre y voluntaria, más bien se trata de un “deber cósmico” que refleja un orden universal del que el ser humano forma parte. (2006, p. 146)

En el campo educativo todos los procesos socializantes no solamente son compatibles, sino necesarios. Los procesos mutuales resultan naturales para nuestros estudiantes. La coeducación se acepta con naturalidad.

Allin kawsay: enfoque biocéntrico

Para el mundo andino y amazónico, la totalidad y sus relaciones conforman la existencia y todo ello tiene Vida. Esa totalidad solamente puede mantenerse con Vida en la medida en la que concretiza las relaciones en armonía, y que se cumplen los principios de relacionalidad y correspondencia, de complementariedad y reciprocidad. La Vida es la razón de ser de la existencia y, en la medida la que se respeten los cuatro principios centrales, habrá armonía. Entonces, no solo se podrá mantener la Vida, sino que ella será cada vez más plena. El Buen Vivir o *allin kawsay* brota como la síntesis de la armonía

118 Persona o población se expresa en quechua como “runa” y en aymara como “jaq”.

del *runa* consigo mismo y con los demás: en la cosmovisión andina no existe el yo (*ego*), sino el nosotros en un nudo de relaciones con otras personas, pueblos y Naturaleza. En la práctica cotidiana de nuestros pueblos, todo apunta a salvaguardar y potenciar cada vez más el Buen Vivir. Por mucho tiempo, los grupos de poder quisieron hacer creer que el indio es ocioso, atrasado y conformista, pero apenas han podido deshacerse de este fetiche están demostrando lo contrario. Fácilmente, han comprendido que el tener educación les ayuda a alcanzar este Buen Vivir y se esfuerzan para que sus hijos se orienten en esta perspectiva.

Hay una predisposición para aceptar la relación con la Naturaleza y fácilmente entienden temas como el cambio climático, como la falta de armonía con la Naturaleza. Un enfoque biocéntrico de la educación seguramente tiene mucha receptividad.

Motivación en el Buen Vivir

De manera directa o indirecta, el *allin kawsay* es la razón de ser de los pueblos. Es la utopía que se quiere alcanzar. Sin embargo, en el mundo andino, el referente directo no es el futuro (en el enfoque occidental) sino el pasado. Como los cristianos que veían en el paraíso terrenal, pero ubicado en el pasado temporal, de igual manera, debe entenderse la esperanza y la utopía de los sectores populares en el mundo andino y mestizo.

Lo importante es que los pueblos tienen una esperanza y utopía en el Buen Vivir no solamente de las personas, sino también de la Naturaleza, aunque su acento esté en el pasado usando las categorías occidentales¹¹⁹.

En educación hay que poner el acento en dos dimensiones:

- explicitar, de manera directa o indirecta, de qué manera todos y cada uno de los aprendizajes se relacionan con la Vida y más específicamente con el Buen Vivir, con enfoque de totalidad y estructural (ver Gráfico n° 5);
- presentar el nexo entre Vida humana y Vida de la Naturaleza.

Saber pensar y saber actuar

En la medida en que se quiere avanzar hacia el Buen Vivir, se debe mencionar que, para ello, hay que saber pensar y saber actuar.

119 El relato de Inkarrí en el que el Inca (Pachacuti) vendrá o resucitará para liberar a los pueblos es altamente ilustrativo del inconsciente colectivo que existe en nuestros pueblos. Solo entonces, se tendrá un Buen Vivir pleno. ¿Acaso los cristianos no plantean algo semejante con la resurrección de Cristo?

Antes de que Occidente le diera forma definitiva a lo que hoy en día se llama ciencia, esta estaba unida junto con los mitos, la religión y la ética. Solo posteriormente tomó autonomía. En el mundo andino y popular no se ha llegado a esta concepción racionalista o empirista de la ciencia. Se considera a la ciencia como un saber, es decir, como conocimientos colectivamente acumulados y transmitidos generación tras generación por medio de la educación. El saber pensar no es sino el considerar la sabiduría social e históricamente acumulada. De allí el respeto a las personas mayores de edad. Desde estos saberes, se avanza hacia el *allin kawsay*.

Pero no puede actuarse individualmente, sino colectivamente. En ese sentido, hay que saber actuar. Las prácticas grupales no existen como mera división del trabajo, sino porque es el grupo quien forma al *runa* y este es quien llega al Buen Vivir. Asumiendo que todo es una totalidad, se aplican los principios de relacionalidad y correspondencia, reciprocidad y complementariedad.

Un *allin kawsay* transformado y transformador

El Buen Vivir no es estático. Puede llegarse a un estadio de él, pero este se puede modificar. Es como la utopía que siempre se aleja cuando creemos que hemos llegado a ella. Y esta manera de presentarlo lo convierte en transformador permanente, no solamente de los propósitos de la Vida sino de formas o prerequisites para avanzar. Básicamente, no hay fines terminales en la Vida humana ni actos presentes explicados por situaciones anteriores. Existen situaciones y realidades actuales que empujan hacia adelante buscando alternativas mejores para el Buen Vivir.

El Buen Vivir no es un modo de producción, sino una suerte de finalidad en movimiento de las formaciones sociales. Este enfoque se adapta a formas de gobierno temporales y no dogmáticamente permanentes y sin modificaciones.

...

Está bien hablar de una educación en función a la Vida y fundamentalmente de la Vida humana. No obstante, esta aseveración conlleva a desarrollar a toda persona y a la persona toda. Un desarrollo humano integral significa asumir que las diversas dimensiones de los humanos deben concretizarse también mediante la educación superando un enfoque meramente del hombre como *homo sapiens*. Cuando hablamos de condición humana, debemos entender que estamos hablando de un ser humano con historicidad y ubicado en una situación compleja, como lo advierte Juan Miguel González: condiciones humanas con inmanencia y transdisciplinaridad, y acordes con la Vida cotidiana (2017). La educación popular busca que la educación recupere una eticidad plena al ligarse con la Vida. Y la Pedagogía Crítica asumir los diversos componentes de la educación (popular) y asumirlos con criticidad, en sus diversas dimensiones-

12. PENSAMIENTO CRÍTICO O CONCIENCIA CRÍTICA

En los últimos tiempos, el clásico enfoque de “economía social del conocimiento” viene siendo reemplazado por el de “capitalismo cognitivo”. En el primero, prima el conocimiento como bien público, el valor de uso de los conocimientos, su función social y colaborativa, mientras que, en el segundo, se asume al conocimiento como bien privado y se pone énfasis en su valor de cambio y su función particular y competitiva. Dentro de este marco, la criticidad puede ser asumida dentro del enfoque del capitalismo cognitivo o del simple “saber pensar bien” para ser competitivo en el mercado laboral y tener éxito individual.

Propongo no usar a secas sólo la categoría “pensamiento crítico”, que puede reducirse únicamente “al pensar bien con argumento”, sino una categoría más amplia, como es la de “conciencia crítica”, que implica finalidad crítica, sentimiento crítico, pensamiento crítico y acción-organización crítica.

FINALIDAD CRÍTICA

Hemos asumido que la educación popular se define teniendo una finalidad de transformación social. En coherencia, la pedagogía, que es el enfoque teorizante de la educación, se define por su finalidad de transformación social y no solamente reduciendo el concepto de teoría a los procesos de pensamiento.

Ordieres señala lo siguiente:

Algunos afirman con humor que la ignorancia es atrevida: es decir, que no basta tener razón, hay que utilizarla y hacerlo bien. A este trabajo intelectual se le puede llamar *pensamiento crítico*. Criticar implica separar la verdad de lo que no lo es, separar lo conveniente de lo inconveniente, los hechos de las opiniones. (2012, p. 4)

Juan Carlos Arias Vázquez ubica el pensamiento crítico como parte de la argumentación para tener mayor consistencia en las ideas y precisa lo siguiente:

El ser crítico entonces no equivale in stricto sensu a tener un pensamiento crítico. Mientras que el primero puede entenderse como una habilidad lógica, el segundo es un tipo de pensamiento que pretende relacionar, o mejor dicho, hacer uso y aplicar las habilidades lógicas a casos o situaciones tipo; con la intención de modificar posturas actitudinales o puntos de vista. (2020, p. 494)

El pensamiento crítico es la habilidad de dirigir el pensamiento hacia su mejoramiento u optimización, más allá de su propia inercia. Es decir, es un Tipo de Pensamiento que está dirigido hacia el reconocimiento y solución de un problema o en su caso de una situación problemática de *la mejor manera posible*. (2020, p. 497)

En pedagogía crítica, no entendemos de esta manera la criticidad. Si fuese así, se pierde de vista que la finalidad de la educación popular y de la pedagogía crítica es comportarse como proyecto político educativo-popular, en el que cada uno de sus componentes y dimensiones (ver Gráfico n° 12) se orienta hacia esa teleología con criterio de historicidad (ver Gráfico n° 5):

- Antes del cambio del sistema socio-económico vigente: priman las medidas de acumulación de fuerzas y de previsiones para la gestación y avances en la construcción del hombre nuevo y de la sociedad socialista que se desea sin calco ni copia. Es un período de pedagogía liberadora, emancipadora¹²⁰.
- Durante el cambio del sistema socio económico y con una nueva hegemonía: se explicitan creativa y plenamente los perfiles de hombre y sociedad que se postulan, lo que se traduce en prácticas con una pedagogía revolucionaria. Esta tarea es dura según el testimonio del mismo Ernesto Guevara (1965):

La nueva sociedad en formación tiene que competir muy duramente con el pasado. Esto se hace sentir no solo en la conciencia individual, en la que pesan los residuos de una educación sistemáticamente orientada al aislamiento del individuo, sino también por el carácter mismo de este período de transición con persistencia de las relaciones mercantiles. La mercancía es la célula económica de la sociedad capitalista; mientras exista, sus efectos se harán sentir en la organización de la producción y, por ende, en la conciencia. (párr. 24)

120 Importa tener conciencia de que, si el contexto de la educación popular es trabajar dentro del sistema, debe ahondar la mística de los educadores populares al mismo tiempo que tomar previsiones para —con eficacia, eficiencia y ética— administrar la educación sin cambios repentinos, sino analizando la correlación de fuerzas. Importa advertir que este período podría darse en etapas, coincidentes con períodos de gobierno de fuerzas progresistas. Debemos advertir que otra sería la manera de actuar cuando se asume la estrategia del “asalto al poder”. Ahora, la opción es la de pugnar por el gobierno y acumular cada vez más el poder popular.

Las grandes líneas del fenómeno son similares al proceso de formación de la conciencia capitalista en su primera época. El capitalismo recurre a la fuerza, pero, además, educa a la gente en el sistema. La propaganda directa se realiza por los encargados de explicar la ineluctabilidad de un régimen de clase, ya sea de origen divino o por imposición de la naturaleza como ente mecánico. Esto aplaca a las masas que se ven oprimidas por un mal contra el cual no es posible la lucha. (párr. 30)

En nuestro caso, la educación directa adquiere una importancia mucho mayor. La explicación es convincente porque es verdadera; no precisa de subterfugios. Se ejerce a través del aparato educativo del Estado en función de la cultura general, técnica e ideológica, por medio de organismos tales como el Ministerio de Educación y el aparato de divulgación del partido. La educación prende en las masas y la nueva actitud preconizada tiende a convertirse en hábito; la masa la va haciendo suya y presiona a quienes no se han educado todavía. Esta es la forma indirecta de educar a las masas, tan poderosa como aquella otra. (párr. 33)

- Después del cambio del sistema, importará que la educación afiance al hombre nuevo, pero con apertura a continuar los cambios a otro nivel. Es una etapa de pedagogía para la revolución permanente.

Lo importante es que, en cualquiera de las etapas, la pedagogía crítica no deje de ser pedagogía ni de ser críticamente política en relación al Buen Vivir. Sin embargo, se debe comprender el período en que nos encontramos viviendo para no pedirle a la pedagogía lo que el conjunto de la dinámica social no puede darle. El análisis de la correlación de fuerzas resulta necesario.

Es evidente que, en el Perú y en la mayoría de los países de la Región, estamos actualmente en el primer momento, en el que planteamientos como el que acabo de formular serán tildados de “terrucos”. No obstante, como sujetos sociales, tenemos que hilvanar acciones con seriedad y creatividad para ir más allá del sistema. Toda praxis del docente comprometido debe tener en claro su nexos directo o indirecto con la finalidad estratégica de esa transformación.

TRES DIMENSIONES CRÍTICAS

Reiteramos que la categoría “pensamiento crítico” no traduce plenamente los alcances de la pedagogía crítica. Para hacer una transformación social en función al Buen Vivir dentro de un nuevo modo de producción, se requiere:

- sentimiento crítico;

- pensamiento crítico;
- práctica-organización crítica.

En palabras del neurocientífico Ortiz (2008, p. 42), es importante que la educación desarrolle plenamente la personalidad. Esta tiene tres componentes esenciales: su temperamento, su conocimiento y su carácter (ver Gráfico n° 11). Solo así se llega a la conciencia.

En palabras del humanismo originario: para arribar a la finalidad *consciente* del *allin kawsay* (Buen Vivir) hay que transitar el querer bien, pensar bien y actuar bien (ver Gráfico n° 3). Sin embargo, fundamentalmente hay que procurar cultivar los **saberes necesarios para concretizar cada una de las dimensiones del Buen Vivir y los componentes de la educación como totalidad y con mirada estructural**¹²¹.

Sentimiento crítico

Como hemos dicho, las elecciones presidenciales del año 2021, en las cuales salió victorioso el profesor Castillo, reflejan el sentimiento popular. Los sectores populares “sintieron” que un maestro rural y dirigente sindical reunía los requisitos para hacer los cambios que el país necesitaba. No ha intervenido fundamentalmente la razón, sino los sentimientos. Sobre este rol afectivo dice Gramsci:

El elemento popular “siente”, pero no siempre comprende o sabe. El elemento intelectual “sabe” pero no comprende o, particularmente, “siente”. El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado (no sólo del saber en sí, sino del objeto del saber); esto es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) si se halla separado del pueblo-nación, o sea, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y, por lo tanto, explicándolas y justificándolas por la situación histórica determinada; vinculándolas dialécticamente a las leyes de la historia, a una superior concepción del mundo, científica y coherentemente elaborada: el *Saber*. No se hace política-histórica sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación (1975, pp. 120-121).

Y analizando el pensamiento gramsciano, Julieta Lizaola señala lo siguiente:

121 La cosmovisión andino-amazónica coincide con las tesis de Piaget. Hay que respetar la Vida, incluido su desarrollo genético. Por ello, los niños de los pueblos originarios se desenvuelven bien colectivamente en procesos orales. Aplicando esta constatación en educación inicial, se puede motivar a los menores de cinco años a hacer exposiciones orales, aun con ayuda de los padres.

Hemos querido manifestar la importancia que Gramsci observa en la educación como elemento de pedagogía política, de proceso de concientización social y, por lo mismo, tarea transformadora; a la vez hemos señalado que tal proceso no se reduce a la enseñanza escolarizada. Para decirlo de forma general, la educación es la suma de los momentos pedagógicos que se requieren para la construcción de una nueva hegemonía. Recordemos que dicha construcción significa y abarca la serie de desarrollos que encuentran su mejor caracterización en la *reforma intelectual y moral*, para alcanzar la formación de una voluntad colectiva nacional popular. (2020, p. 82)

La subjetividad de los pueblos se expresa no siempre con ideas o conocimientos intelectuales, sino con sentimientos de posibilidad de cambio o esperanza, como afirma Paulo Freire:

La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Sin embargo, mi esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada... Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales. (1999, p. 4)

La observación analítica de situaciones inhumanas, las campañas de compromiso social, la composición de diversos escritos, la realización de diversas obras de arte y el análisis cotidiano de las noticias también deberían promover sentimientos de cambio. Cada docente en su área curricular debería responsabilizarse de ello. Eugenia Fraga (2021) afirma que hay que asumir la crítica bien entendida como una vocación. En el trabajo curricular esto debe verse siempre traducido, como lo señala Rolando Pinto:

Los sentimientos y la afectividad como contenidos básicos de la práctica educativa crítica.

La centralidad de la emoción personal y la motivación colectiva en las relaciones educativas que se establecen entre educandos, entre éstos y sus docentes, entre los educadores entre sí, con sus directivos y sobre todo entre este colectivo de actores institucionales con las familias y las comunidades del entorno educativo, es otro contenido básico que debe incluirse en la educación crítica emancipadora de América Latina. (2014, p. 47)

José Carlos Mariátegui es más exigente todavía. Él enfatiza que la voluntad de cambio en la educación debe ser una emoción, una mística y una religiosidad:

La nueva generación ibero-americana no puede contentarse con una chata y gastada fórmula del ideario liberal. La *escuela laica*, —escuela burguesa—, no es el ideal de la juventud poseída de un potente afán de renovación. El laicismo, como fin, es una pobre cosa... La virtud renovadora y creadora de la escuela no reside en su carácter laico sino en su espíritu revolucionario. La revolución da ahí a la escuela su mito, su emoción, su misticismo, su religiosidad. (1970/2001, p. 27)

Desde la práctica, los docentes comprometidos dan suficiente testimonio de esta praxis con misticismo y entusiasmo¹²²promoviendo el compromiso de otros más.

Pensamiento crítico

La educación, en el actual contexto, debe ser emancipatoria o liberadora. Eso significa saber discriminar lo que es justo y lo que es injusto, lo que atenta contra la libertad de las personas y de los colectivos, saber establecer no solamente los derechos de una utopía, sino los derechos posibles.

Como en cualquier análisis crítico, importa reconocer las limitaciones entre situaciones reales y situaciones deseables-possibles. No solamente se debe tener representaciones mentales de lo que es, sino de lo que debe ser.

Bell Hooks señala que los mismos estudiantes están predispuestos a la enseñanza del pensamiento crítico:

El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida. Los niños están predispuestos de forma natural a ser pensadores críticos. Más allá de las fronteras de raza, clase social y género y de sus circunstancias concretas, los niños entran en el mundo de la maravilla y el lenguaje consumidos por el deseo de conocimiento. A veces están tan ansiosos por saber que no dejan de formular preguntas una y otra vez, exigiendo conocer el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el porqué de la vida. Buscando respuestas, aprenden de forma casi instintiva cómo pensar. (2022, p. 14)

La criticidad cognitiva debe estar presente no solo con respecto a la finalidad de la práctica socioeducativa, sino en cada uno de sus componentes (ver Gráfico n° 12). Por ejemplo, si hablamos de interculturalidad, no basta señalar que debe haber un diálogo de saberes, sino trabajar intelectualmente para producir o sistematizar el saber originario en todos los campos.

122 En el país, esto se evidencia en el compromiso del movimiento Equipos Docentes del Perú: Comunidad Cristiana de Maestros.

Importa precisar los rasgos generales de la educación popular y de la pedagogía crítica (emancipatoria y liberadora en el momento actual), sino también las características que ella debe asumir en cada situación concreta, como bien lo reclama Alfonso Torres (2019).

Praxis crítica y organizada

Jaume Carbonel, hace cerca de una década, se hacía esta pregunta en el sentido de saber si realmente la pedagogía crítica se practica en las aulas:

Siempre se ha sostenido que en estas pedagogías la relación entre la teoría crítica y la práctica crítica es un binomio indivisible y una de sus esencias emblemáticas. No obstante, cabe preguntarse si la pedagogía crítica, a juzgar por la cantidad de libros y otro tipo de textos publicados, no está más presente en la literatura educativa que en las aulas. Posiblemente esto sea debido al abismo permanente que existe entre la academia universitaria y la escuela que, en muchos casos, se agranda cada vez más; aunque también cabe señalar notables excepciones. (2015, p. 86)

Creo que la mayoría del magisterio promueve la pedagogía crítica como un “sentimiento”. En algunos lugares hay esfuerzos loables por adaptar el currículo vigente, en sus diversas áreas curriculares, a una finalidad de cambio. Sin embargo, se ha incrementado el trabajo grupal de los estudiantes y esto genera que la misma interacción de los estudiantes, en prácticas cooperativas cumpla funciones de criticidad. De alguna manera, Cristóbal Suárez pragmáticamente advertía hace quince años:

Vamos a identificar tres constantes básicas que creemos son las tres dimensiones esenciales en que el procedimiento cooperativo beneficia el aprendizaje. Estas tres dimensiones, bajo las que se podrían sintetizar todos los beneficios contrastados de la investigación cooperativa sobre la experiencia de aprendizaje, serían:

1. incremento del rendimiento académico (logro);
2. mejoramiento de las relaciones interpersonales positivas (integración social);
3. fortalecimiento a nivel intrapersonal (desarrollo personal). (2010, p. 70)

Por otro lado, hay experiencias significativas de organización de los niños y adolescentes dentro y fuera de las escuelas, lo cual es muy reconfortante¹²³. Hay que señalar que la Educación Popular prosperó en el Perú fuera de la escuela, como nos lo recuerda Luis

123 Ver narración al inicio de la segunda parte del libro.

13. INNOVACIONES FUNCIONALES Y ESTRATÉGICAS

Melchor Sánchez define así la innovación.

Podríamos definir innovación como el proceso de ingresar algo nuevo dentro de una realidad preexistente, para cambiar, transformar o mejorar dicha realidad. Independientemente del concepto específico que usemos de innovación, aparentemente se trata de un proceso de múltiples etapas con el que las organizaciones transforman sus ideas en productos, procesos o servicios, para mejorar la calidad de todo el sistema. (2018, p. 24)

En el Perú y América Latina, hay una rica experiencia acumulada sobre innovaciones educativas. En múltiples instituciones educativas (escuelas y colegios), se ejecutaron y ejecutan estas prácticas innovadoras. Inclusive, el Ministerio de Educación comenzó a promover esta positiva manera de actuar en la escuela desde la década de 1990.

En el **Instituto de Pedagogía Popular (IPP)**, tampoco fuimos ajenos al trabajo con innovaciones educativas desde la década de los 80. Sin embargo, nuestra opción por la educación popular y la pedagogía crítica nos llevó a distinguir dos tipos de innovaciones educativas: unas que eran funcionales al desarrollo del sistema hegemónico (capitalista y neoliberal) y otras que eran estratégicas para modificar el sistema educativo y social hegemónico, y sentar las bases de un nuevo tipo de sociedad más humana.

Nuestra propuesta parte de tres constataciones críticas: supuesta neutralidad de las innovaciones educativas, marginal protagonismo de los estudiantes y yuxtaposición de innovaciones.

- Casi siempre las innovaciones educativas han sucedido sin un debate ideológico, como modificaciones centradas en lo meramente técnico-pedagógico y, por lo tanto, esas innovaciones han sido positivas, pero no han buscado alterar el modelo de educación y, mucho menos, el modelo de sociedad.

- Por otro lado, generalmente, los protagonistas de las innovaciones educativas de las escuelas han sido los docentes o los padres-madres de familia¹²⁴. El rol de los niños y niñas se quedaba en el de simples receptores de las nuevas prácticas educativas.
- En la práctica cotidiana de las instituciones educativas (escuelas o colegios), anualmente se seleccionaba una innovación educativa que constaba en el Proyecto Educativo Institucional o en el Plan Anual. De esta manera, teóricamente, cada año podía generarse una innovación educativa referida a un tópico determinado. Por ejemplo, en el año 2019, se pudo trabajar con alguna innovación referida a los derechos humanos; en el 2020, en otra referida a la pandemia del COVID-19; en el 2022, en las capacidades emprendedoras y productivas; y así sucesivamente. Evidentemente, esto conducía a una yuxtaposición secuencial de innovaciones.

El presente texto da cuenta de algunos avances prácticos y conceptuales en la búsqueda por relacionar protagonismo de los niños, niñas y adolescentes, innovaciones educativas, cambio de modelo de educación y sociedad (Buen Vivir) y enfoque holístico. Se trata de un proceso de construcción colectiva en algunos lugares del país.

BUSCANDO ALTERNATIVAS

Sin duda alguna, en nuestro país y continente, hay un modelo hegemónico de educación y de sociedad. La propuesta neoliberal se ha impuesto. Siendo así, cuando se hacen cambios o mejoras que no alteran el modelo, habrá un resultado positivo (se mejoran las cosas), pero son transformaciones relativas que resultan engañosas, ya que — justamente— no alteran el modelo.

Desde un enfoque de pedagogía crítica, asumimos que toda innovación educativa que no busque alterar el modelo de educación y sociedad, simplemente será una innovación funcional. Es decir, de manera directa o indirecta, sirve para hacer funcionar mejor el sistema hegemónico. Esto no quiere decir que son “desechables”, sino interesantes, pero limitados para quienes buscamos el cambio del conjunto social.

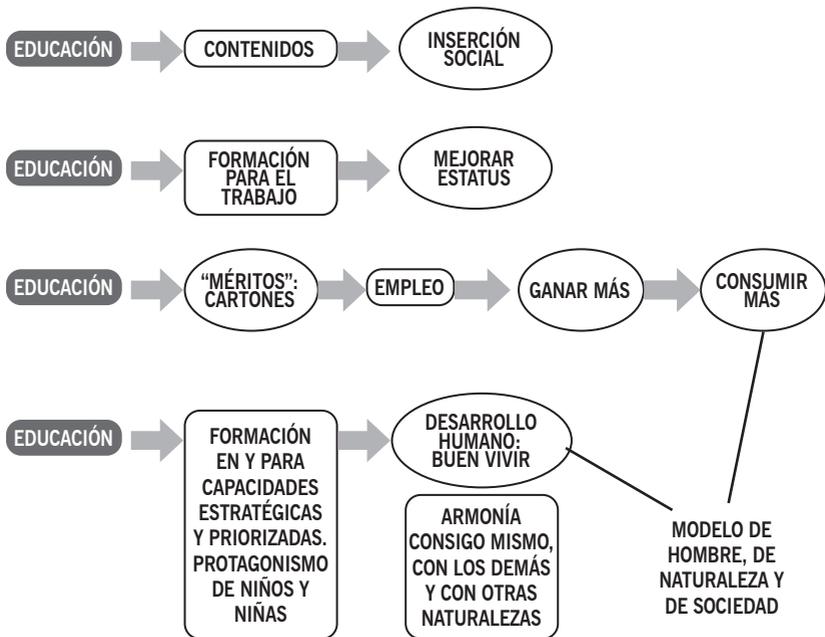
¿Hay alguna posibilidad de hacer innovaciones educativas que busquen alterar el modelo de educación y aportar al cambio de modelo de sociedad? ¿Es posible modificar la representación mental que tenemos sobre los estudiantes? Desde nuestra práctica, podemos responder a esta pregunta afirmativamente.

124 En el caso del Instituto de Pedagogía Popular (IPP), las innovaciones se han dado conjuntamente con los docentes organizados en círculos de autoeducación docente (CAD).

Las representaciones que los humanos tenemos sobre lo que es un teléfono móvil (celular) recién han surgido en las últimas décadas. De igual manera, las representaciones sobre el calentamiento global de la Tierra, sobre los rasgos del cerebro humano, sobre el desarrollo científico-tecnológico, etc. En todos los casos, las representaciones mentales sobre esos objetos o procesos se han ido creando o recreando. Toda representación tiene su historicidad y no es estática.

Lo mismo ha sucedido con la idea “estudiantes”. Las representaciones mentales sobre la infancia y la niñez son creaciones sociales, con historicidad. No existe un pensamiento único sobre ellas. De manera implícita o explícita, cada pueblo ha ido creando una representación mental sobre lo que es el o la infante, el niño o la niña, el o la adolescente, el o la joven, la persona adulta, la persona anciana, etc. Cuando la interacción de los pueblos era incipiente, era más fácil que cada pueblo se quedase con las representaciones creadas y recreadas dentro de su seno. Ahora, la imponen los grupos de poder (ver Gráfico n° 17).

Gráfico n° 17
ESTUDIANTES Y FINALIDAD EDUCATIVA



Desde nuestra experiencia, se ha puesto en marcha una nueva manera de trabajar con los estudiantes. En lo sustantivo, se busca:

- Recuperar el protagonismo de los niños y niñas, en el trabajo educativo.
- Promover en los niños y niñas capacidades priorizadas y estratégicas para el cambio hacia una sociedad que considere el desarrollo humano y de la Naturaleza: el Buen Vivir en un renovado modelo de sociedad y civilización. Se trata de una propuesta que combina el desarrollo y la cultura.
- Trabajar cada una de las capacidades priorizadas al poner en marcha innovaciones estratégicas.
- Seleccionar temporalmente una innovación estratégica como actividad rectora.
- Asumir como finalidad promover que los niños y niñas quieran, piensen y tomen decisiones para el Buen Vivir propio, de su pueblo y de la Naturaleza.
- Concretizar el trabajo educativo de los niños y niñas en el marco de un currículo por saberes.

El enfoque de a-lumno

La tradición pedagógica concebía al estudiante como un “a-lumno” (alguien sin luz, es decir, en las tinieblas de la ignorancia). Al ser así, se le asume como un simple receptor de lo que los adultos deciden inculcarle. Se considera al niño y la niña como *sicut tabula rasa* (como una tabla rasa), en la que es posible esculpir lo que el adulto desea. Con este enfoque extremo, al estudiante se le asume casi como un objeto pasivo que carece de opciones de protagonismo en su proceso formativo. Paulo Freire llamó a esta práctica “educación bancaria”.

Sería importante recuperar términos menos ofensivos o focalizados ideológicamente. Por ejemplo, en vez de usar la palabra “alumno” hablar de “estudiante” o “educando”. Nunca usar la expresión “alumno desertor”, sino “estudiante retirado”¹²⁵.

Participación controlada

La denominada “pedagogía activa” llamó la atención sobre la necesidad de sacar de la pasividad a los estudiantes. Inicialmente, esto se hizo por razones doctrinarias, en la medida en la que se comenzó a reconocer que los niños y niñas eran y son personas y, por lo tanto, sujetos de toda acción. Posteriormente, las investigaciones experimentales

125 Un estudiante no es desertor, sino alguien que es expulsado por el sistema educativo.

fueron llegando a conclusiones como que la participación de los estudiantes permitía ganar en eficacia y eficiencia en sus procesos de aprendizaje (Suárez, 2010).

La pedagogía no directiva y el constructivismo radicalizan aún más la decisión de que los estudiantes actúen con autonomía. Se promueve que los niños y niñas sean libres en su actuación de manera individual y colectiva construyendo sus propios aprendizajes.

La participación que se promueve parte de un modelo que permite la intervención de los estudiantes, pero solamente para hacer funcionar mejor lo que los adultos han decidido y controlado. Dentro de este marco, se dan tres maneras de concreción de lo que podríamos llamar una “participación controlada”:

- el uso de las llamadas “técnicas activas” o “técnicas participativas” en las sesiones de aprendizaje (intervenciones en aula, talleres, consulta en biblioteca, etc.);
- el contar con tiempo para llevar a cabo acciones concretas y desarrollar proyectos (trabajo en laboratorio, actividades deportivas, prácticas culturales, proyectos de investigación, etc.); y
- el desarrollo de organizaciones estudiantiles (municipios escolares, club de ciencias, policías escolares, etc.).

Avanzando en finalidad popular: autoeducación y práctica democrática

Nuestra tesis en los círculos de autoeducación docente (CAD)¹²⁶ es que un gran paso para ganar protagonismo estudiantil ha sido la aparición de una estrategia educativa que hemos dado en llamar “participación controlada”. Sin embargo, hemos introducido dos atingencias:

- relacionar la participación estudiantil y organización con la finalidad de cambio educativo y de sociedad a la cual aspiramos;
- relacionar la participación estudiantil con un proceso de desarrollo de la autoeducación y la práctica democrática.

El rescate de estas dimensiones no se da en abstracto, sino dentro de contextos socioculturales específicos. En este sentido, el protagonismo de niños y niñas que se promueve asume situaciones concretas y rasgos culturales específicos.

126 Los círculos de autoeducación docente (CAD) nacieron en la década de 1980, impulsados por las tesis de José Carlos Mariátegui, quien postuló que, en cada sindicato obrero, debería existir un círculo de autoeducación obrera. Inicialmente, se conformaron núcleos de docentes progresistas que provenían de varias instituciones educativas. Posteriormente, prosperó la práctica de núcleos en cada institución educativa. De este período (1990 a 2012), se retoman las tesis validadas de innovación educativa funcional y estratégica en esta parte del texto.

Finalidad de cambio

Una de las modalidades para no olvidar la finalidad de cambio ha sido el juntar desarrollo de la criticidad y participación trabajando con los niños y niñas que son estudiantes de los docentes integrantes de los CAD.

Otra forma validada usada por los CAD es la de promover líderes estudiantiles, pero con objetivos que —directa o indirectamente— guarden relación con la solución de problemas sociales con enfoque popular: formación de líderes individuales, pero sin perder de vista el protagonismo colectivo.

Autoeducación

Desde una perspectiva más teórica, se ha asumido que uno es el proceso de enseñanza (con mayor responsabilidad de los docentes) y otro es el proceso de aprendizaje (con mayor responsabilidad de los estudiantes). Creemos que la dependencia directa de los estudiantes hacia el profesor debe ser decreciente. Cuanto mayor madurez hay en la personalidad del niño y de la niña, mayor debe ser su autonomía y su protagonismo.

Con similar enfoque, Augusto Salazar Bondy advertía que “educar es... actuar sobre un sujeto para evitar que se malforme o para corregir sus deformaciones y —sobre todo— para lograr que adquiera su propia forma de educarse” (1967, p. 15). Para el gran filósofo sanmarquino¹²⁷, la educación es fundamentalmente autoeducación; es decir, en sus niveles más altos la persona debe ser capaz de adquirir su propio método de formación.

La práctica social de la educación permite que las personas asuman, reproduzcan y recreen la información social e históricamente producida. No obstante, esto no sería posible si no hubiese dentro de cada sujeto un subsistema afectivo-emotivo, un subsistema conativo-volitivo y un subsistema cognitivo-productivo, que definen a la especie humana. Estos subsistemas integrados entre sí permiten el desarrollo cerebral a lo largo de los años. Por ello, la práctica educativa es más humana cuanto más se basa en la base material en desarrollo del cerebro, que tipifica la personalidad de cada sujeto como totalidad (Ortiz, 2008, pp. 91-93).

127 De la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

PRIORIZANDO CAPACIDADES

Desde una opción de educación popular y pedagogía crítica, hay que superar estos tres vicios:

- una teleología educativa del consumo;
- una formación que no prioriza la armonía con la Naturaleza (también humana);
- un abandono de los saberes propios de los pueblos.

Importa priorizar algunas capacidades que estamos calificando como “estratégicas” en la medida en la que permiten el cambio: una transformación de la educación y de la sociedad para una realización plena de los humanos en armonía con la Naturaleza. Por eso, estamos asumiendo una orientación hacia el **Buen Vivir** en tanto esta noción explicita mejor el rasgo de armonía consigo mismo, con los demás y con la Naturaleza.

La categoría de “Buen Vivir” —propia de nuestros pueblos originarios— es, entonces, una buena pista para poder replantear el trabajo educativo. Esta categoría no solamente postula un pleno y armonioso desarrollo humano, sino que establece que este desarrollo solamente es posible en armonía con la Naturaleza, de la cual los humanos también somos parte. El “vivir mejor” no se centra en consumir más, sino en el desarrollo pleno de las potencialidades humanas en armonía consigo mismo, con los demás y con la Naturaleza. Los rasgos de complementariedad y reciprocidad de todos los seres son esenciales para el funcionamiento mismo del mundo.

En toda innovación, debería reflejarse la finalidad crítica, el sentimiento crítico, el pensamiento crítico y el actuar crítico, es decir, operativizar los procesos fundamentales del Buen Vivir. Desde el nivel inicial de la educación, debe ir formándose al niño para que comprenda en profundidad los alcances de este postulado.

El currículo oficial incluye muchas capacidades asociadas al desarrollo humano y el Buen Vivir; sin embargo, generalmente ellas o no son abordadas en la práctica cotidiana del aula o se desarrollan en el marco de un modelo consumista. En este sentido, se hizo una selección de capacidades con las cuales se debería trabajar teniendo como criterio que ellas contribuyesen al cambio de la sociedad en la perspectiva del Buen Vivir de los niños y las niñas. Las capacidades seleccionadas y validadas son las siguientes:

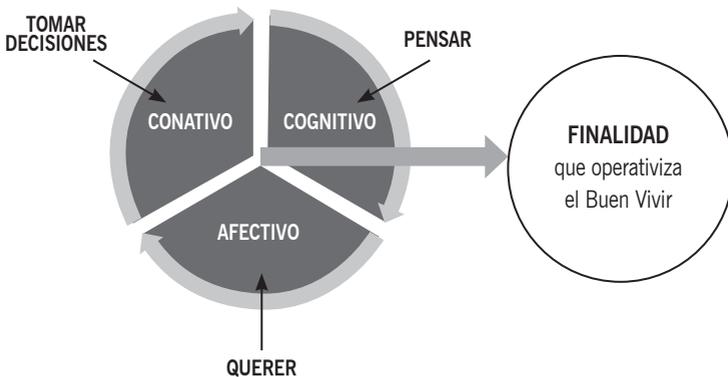
1. **Desarrollo de la criticidad y creatividad:** se busca que el estudiante comprenda y asuma que la situación que es (real), no necesariamente es la situación que debe ser (deseable y posible de logro). Se debe buscar cambiar la realidad actual, de manera creativa. Sin embargo, la crítica no solamente debe quedarse en un plano cognitivo. La criticidad es cognitiva (pensamiento crítico), pero también afectiva (sentimiento crítico) y toma de decisión crítica.

2. **Hábitos organizativos y liderazgo:** cualquier actividad humana se debe llevar a cabo organizadamente y aceptando un positivo y saludable protagonismo colectivo —y de ser necesario un liderazgo individualizado—. Los cambios y las prácticas innovadoras solamente pueden realizarse de manera sistemática y organizada.
3. **Entornos lúdicos:** el juego, la diversión y el recreo son naturales en los niños y las niñas. Constituyen una dimensión importante de la niñez y, por ello, deben cultivarse no solamente como un medio, sino como un fin, como parte de su “Buen Vivir”. Hay que recuperar o recrear los juegos y juguetes ancestrales propios de su localidad, como parte de un trabajo de afirmación cultural y de interculturalidad crítica.
4. **Derechos del niño y de la niña (equidad de género):** el niño y la niña deben ir asumiendo su condición de ser sujeto, persona o ciudadano. Dentro de esta óptica, deben saber reconocer sus derechos y la necesidad de respetar a los demás con equidad. Deben tomar conciencia de lo que es ciudadanía plena y actor social. En lo posible, deben proponer renovados derechos atendiendo a sus necesidades.
5. **Cultura investigativa:** como parte de su formación en ciencia, tecnología e innovación (CTI), los Niños deben ser introducidos en el fascinante campo de la investigación. Será una dimensión importante para comprender mejor su entorno y los cambios tecnológicos presentes y futuros, en los que ellos también deberían participar como ser protagonistas. Deben tomar conciencia de su situación en un posible escenario de Revolución Industrial 4.0. En todas las áreas curriculares, se debe promover el uso de la investigación formativa (desarrollo de competencias usando el método investigativo).
6. **Hábitos alimentarios:** promover una adecuada salud y alimentación es una importante tarea para la sobrevivencia humana y para el Buen Vivir también en el campo nutricional.
7. **Capacidades para el trabajo:** la formación laboral debe ser prioritaria en toda propuesta de educación popular. Más aún, los niños y las niñas deben tomar conciencia de su condición de trabajadores. Deben saber establecer los límites del emprendimiento y del capitalismo del pueblo.
8. **Relación amigable con la Naturaleza:** en un período de cambio climático y de crisis de la civilización depredadora, los niños y las niñas deben recuperar el saber de nuestros antepasados: actuar en armonía con la Naturaleza. Deben tomar conciencia del nexo que existe entre la sociedad y la Naturaleza, dentro de una opción biocéntrica.
9. **Interculturalidad:** la interculturalidad crítica necesariamente debe cruzar toda práctica educativa con enfoque popular. La interculturalidad es un enfoque que debe ser desarrollado en toda institución educativa y, mucho más, en los pueblos originarios.

INNOVACIONES EDUCATIVAS

En nuestra experiencia, partimos del supuesto de que el punto de inicio de toda acción o práctica es el acto afectivo-volitivo de querer arribar a una finalidad (que operativiza y concretiza algún rasgo del Buen Vivir). Recién entonces se debe pensar y actuar-tomar decisiones. Cuando uno conecta con un grupo de docentes, promueve sentimientos que lo motivan a tomar nuevas medidas en su institución educativa; es decir, promueve la ejecución de alguna “innovación educativa”. Lo mismo ocurre con los estudiantes: primero deben querer hacer algo nuevo.

Gráfico n° 18
PROCESOS DE INNOVACIONES Y FINALIDAD



Recién después de que uno quiere y toma la decisión de llevar a cabo una acción, activa los prerequisites cognitivos y los prerequisites organizativos. Obviamente, este no es un proceso mecánicamente secuencial. No obstante, en el ámbito de la experiencia, esa secuencia se ha venido utilizando exitosamente. Ante un grupo de maestros y maestras, uno los motiva y les pregunta:

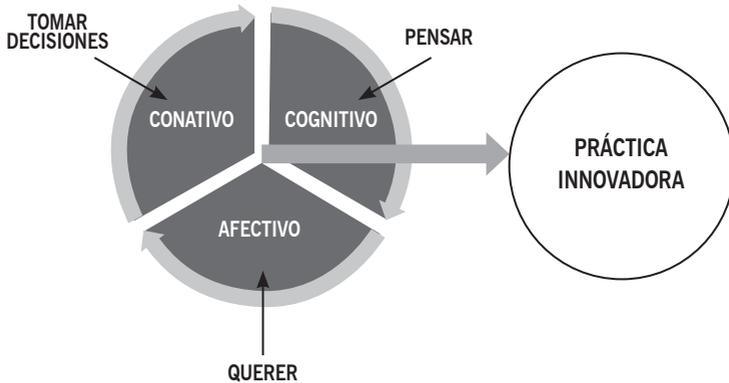
- ¿Quién quiere realizar esta actividad innovadora en su institución educativa?
- Yo estoy de acuerdo —dice uno. Y otros lo secundan.

Solamente después de este “querer” y “tomar decisiones”, se discute cuáles son los prerequisites formativos y los prerequisites organizativos para concretizar la innovación educativa.

La misma estrategia se sigue con los estudiantes. Con ellos, se discute la innovación educativa que se va a poner en marcha. Obviamente, los pasos preliminares son querer

y tomar decisiones (ver Gráfico n° 19). La práctica innovadora no se escoge al azar, sino que guarda relación con alguna de las capacidades estratégicas seleccionadas.

Gráfico n° 19
PROCESOS E INNOVACIONES ESPECÍFICAS



La práctica innovadora resulta siendo el campo o situación concreta en la que los niños y las niñas desarrollan alguna capacidad central. En la innovación, el niño debe asumir el protagonismo. Por ejemplo, en una experiencia de liderazgo, el proceso formativo del niño o la niña líder ocurre cuando ellos van salón por salón enseñando a sus compañeros y compañeras acerca de los derechos del niño y la niña, o la equidad de género.

En cada institución educativa, se analiza el contexto y se determina qué capacidad se va a priorizar. Sobre la base de la decisión tomada, se escoge la práctica innovadora (innovación educativa) con la cual se va a trabajar. En la medida en la que se está trabajando con capacidades estratégicas, las innovaciones adquieren la misma connotación y apuntan al cambio: el Buen Vivir en un nuevo tipo de sociedad (ver Gráficos n° 4 y n° 5).

Antes, durante y después de la evaluación es importante reiterar los cuatro procesos ejes de la innovación:

- lo novedoso y su nexa con las capacidades estratégicas;
- el querer la innovación y su finalidad;
- el pensar la innovación y su finalidad;
- el actuar en la innovación en relación con su finalidad.

Se debe reiterar que estos cuatro procesos podrían considerarse en el trabajo con otros grupos fuera de la escuela. Tampoco hay que olvidar que, en cada innovación, se deben

plasmar los procesos: tener una finalidad de cambio relacionada al Buen Vivir, querer arribar hacia esa finalidad, y pensar bien y actuar de manera organizada. Esta forma de trabajo, si se repite en todas las áreas curriculares, se debe transformar en hábito de trabajo para el cambio.

Gráfico n° 20

EJEMPLOS DE INNOVACIONES SEGÚN CAPACIDADES PRIORIZADAS

CAPACIDADES PRIORIZADAS		EJEMPLOS DE INNOVACIONES ESTRATÉGICAS
01	DESARROLLO DE LA CRITICIDAD Y CREATIVIDAD	“CRÍTICA A LOS PROCESOS MIGRATORIOS”
02	PROMOCIÓN DE HÁBITOS ORGANIZATIVOS Y LIDERAZGO	“RONDERITOS ESCOLARES”, “LÍDERES ESTUDIANTILES”
03	CREACIÓN DE ENTORNOS LÚDICOS	“RECUPERANDO CRÍTICAMENTE LOS JUEGOS Y JUGUETES ANCESTRALES”
04	FORMACIÓN EN DERECHOS DEL NIÑO Y LA NIÑA: EQUIDAD DE GÉNERO	“CONOZCO Y ME ORGANIZO PARA QUE SE CUMPLAN MIS DERECHOS”
05	DESARROLLO DE LA CULTURA INVESTIGATIVA	“PEQUEÑOS EXPERIMENTOS EN MI AULA”
06	DESARROLLO DE ADECUADOS HÁBITOS ALIMENTARIOS	“LONCHERA NUTRITIVA”
07	DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA EL TRABAJO	“HUERTO ESCOLAR”, “DESARROLLO DE CAPACIDADES EMPRENDEDORAS”
08	RELACIÓN AMIGABLE CON LA NATURALEZA (PACHAMAMA)	“AMO A LA NATURALEZA”, “RECICLANDO EN EL AULA”
09	INTERCULTURALIDAD	“CASITA DE LA CULTURA”

Gráfico n° 21

FORMANDO EL BUEN VIVIR DE NUESTRO NIÑOS Y NIÑAS A PARTIR DE PRÁCTICAS INNOVADORAS



LA INNOVACIÓN COMO ACTIVIDAD RECTORA

Bien sabemos que toda práctica humana (acción) se realiza cuando los humanos activan sus sistemas afectivo-conativo-cognitivo. Esto sucede como una forma de responder a necesidades que encontramos en nuestra Vida cotidiana. Ya hemos dicho que la innovación educativa es una práctica y hemos visto que podemos poner en marcha actividades innovadoras en relación con cada una de las capacidades priorizadas.

Los CAD han trabajado con innovaciones educativas desde hace más de diez años. En este tiempo, nos dimos cuenta de que se trabajaba de manera yuxtapuesta y acumulativa en las capacidades. Un año se trabajaba el tema de derechos humanos; el año siguiente, el de alimentación; después, el del liderazgo; y así sucesivamente. ¡Como si la cuestión alimentaria o de derechos humanos correspondiese solamente a un año determinado!

La misma experiencia nos fue enseñando que deberíamos tener un enfoque más holístico articulando capacidades. Desde la práctica, se ha ido generando una interesante propuesta a la que hemos denominado “trabajo por ejes”. Y uno de estos ejes se convierte en lo que denominamos “actividad rectora”. Es decir, una innovación central sirve de eje para articular el desarrollo de otras acciones relacionadas con otras capacidades.

Una innovación educativa central es asumida como actividad rectora en la medida en la que articula, motiva y desencadena otras prácticas. Léontiev nos habla de las “prácticas rectoras”, asociadas a las acciones centrales de un tramo de edad. En nuestro caso, hemos recogido el legado de Léontiev y Vigotsky sobre la práctica, pero la hemos aplicado al caso específico de las prácticas innovadoras.

En la práctica concreta, se trata de seleccionar una capacidad estratégica a ser trabajada con los niños y las niñas. Como hemos dicho, esta capacidad se convierte en innovación, la cual se asume como actividad rectora y se coloca en el centro. Ello permitirá que se realicen diversas actividades de otras capacidades, pero en torno de la innovación priorizada.

En el Gráfico nº 22, simulamos que se ha priorizado una innovación sobre hábitos organizativos. Ella será la innovación central en un periodo de tiempo específicos, pero las otras capacidades priorizadas deben plasmarse también en relación con la innovación rectora.

Gráfico n° 22

UNA INNOVACIÓN COMO ACTIVIDAD RECTORA



14. ALGUNOS PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE LA CRITICIDAD

Si estamos concibiendo la pedagogía crítica como un proyecto político socioeducativo, las estrategias son muy amplias. Por ello, solamente nos focalizaremos en algunas, como las previsiones generales, el currículo o el cultivo de la esperanza de cambio e investigación.

A) PREVISIONES GENERALES

En una propuesta de Pedagogía Crítica deberíamos considerar los componentes básicos de la educación. Esta tarea está pendiente. Queremos destacar dos previsiones generales: la referida a los sujetos que demandan el derecho a la educación; y el de tener una política de reforma educativa. En ambos casos, la pedagogía crítica debe concretizarse.

SUJETOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Analicemos el Cuadro n° 8, que es una proyección por rangos de edad en el Perú 2024-2030:

- En el presente año (2024), habrá treinta y cuatro millones de peruanos y peruanas como sujetos de derecho a la educación. Para el año 2030, serán cerca de treinta y seis millones.
- Dentro de una estrategia de reforma educativa, hay que pensar en cómo se atiende a los niños y las niñas de 0 a 2 años de edad en sus propios hogares si se quiere garantizar las condiciones de desarrollo integral.
- En el Cuadro n° 8, se respeta la vigencia de la actual educación inicial (3 a 5 años) y de la educación primaria (6 a 11 años de edad).

- En el caso de la educación secundaria, el rango previsto es de seis años por dos razones: por la posibilidad de un año de retraso o por una reforma educativa sustantiva que modifique el rango de edad.
- Una lectura de las tendencias nos lleva a afirmar que la educación inicial no crecería. La demanda de educación primaria y secundaria tendría un decrecimiento poco significativo, mientras que la educación superior universitaria y no universitaria, así como la educación de adultos en general, tendería a crecer con mayor celeridad.
- Hay un pasivo de más de un millón de adolescentes menores de 15 años que han sido obligados a abandonar sus estudios por estar prohibidos legalmente de matricularse en instituciones de educación básica regular o educación básica alternativa. También hay un pasivo que atender de alrededor de ocho millones de jóvenes y adultos que no han culminado su educación básica. Toda propuesta con enfoque popular debería superar esta situación discriminatoria (Chiroque y Serpa, 2019).
- Los adultos mayores (de 60 y más años) deberían ser objeto de atención particular atendiendo a sus características peculiares.

La atención de la población antes señalada supone establecer los requerimientos de potencial humano, de infraestructura, de equipos y de recursos financieros.

Cuadro n° 8

PERÚ 2024 AL 2030: PROYECCIONES DE POBLACIÓN SEGÚN RANGOS DE EDAD COMO POTENCIAL DEMANDA DE ESTUDIOS

POTENCIAL DEMANDA DE ESTUDIANTES SEGÚN RANGOS DE EDAD																
AÑOS	0 a 2 años		3 a 5 años		6 a 11 años		12 a 17 años		18 a 29 años		30 a 59 años		60 a más años		Población total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2024	1 676 575	4.9	1 680 987	4.9	3 226 905	9.5	3 186 790	9.4	6 222 452	18.3	13 297 645	39.1	4 747 103	13.9	34 038 457	100.0
2027	1 633 988	4.7	1 678 216	4.8	3 295 249	9.4	3 191 994	9.1	6 149 026	17.6	13 774 579	39.4	5 234 548	15.0	34 957 600	100.0
2030	1 578 467	4.4	1 629 019	4.6	3 345 967	9.3	3 183 369	8.9	6 149 962	17.2	14 158 751	39.6	5 746 544	16.1	35 792 079	100.0

Fuente: INEI. PERÚ. ESTIMACIONES Y PROYECCIONES DE LA POBLACIÓN TOTAL POR AÑOS CALENDARIO Y EDADES SIMPLES, 1995-2030
Elaboración: Propia

En el caso de la educación popular, en principio, se debe llegar a todos. Sin embargo, pensando también en una estrategia de cambios, es importante precisar específicamente cómo afrontar con enfoque educativo popular el desafío de la educación de acuerdo con las necesidades de cada grupo etario:

- a) población fundamentalmente en los hogares (de 0 a 2 años);
- b) población en educación básica (de 3 a 17 años);
- c) población analfabeta o sin educación básica completa (mayores de 12 años);
- d) población en educación superior no universitaria (de 18 a más años);
- e) población en educación superior universitaria (profesionales e investigadores-profesionales);
- f) población para aprendizajes a lo largo de la Vida;
- g) población de la tercera edad.

REFORMA EDUCATIVA

Hay cinco argumentos para iniciar cuanto antes una reforma educativa con amplia participación en el Perú:

- La existencia de una ruta crítica del estudiante peruano, que antes hemos explicado. Una situación que puede estallar en cualquier momento, como lo fue en mayo de 1968 en Francia. El incremento mecánico de los estudiantes universitarios puede ser fatal si no se toman medidas adicionales. Decía Bourdieu con respecto al caso francés:

Es claro que no se puede hacer que los nacidos en familias desposeídas económica y culturalmente arriben a los diferentes y más elevados niveles del sistema escolar, sin modificar profundamente el valor económico y simbólico de los diplomas correspondientes. Se da una desvalorización, como resultado de la multiplicación de los diplomas y de sus poseedores. (1996, pp. 91-92)
- La perspectiva de la Educación 4.0, que no traería consigo solamente cambios en las metodologías de trabajo educativo, sino también en los propósitos operacionales de toda práctica educativa y, por lo tanto, un contexto diferente en contenidos y actores del quehacer educativo, derechos y ética en los sujetos de la educación. La misma Unesco (2021) nos habla de reimaginar el futuro de la educación y la Comunidad Europea acaba de tomar medidas sobre el uso de la inteligencia artificial en educación.
- La existencia de dos proyectos educativos nacionales (PEN al 2021 y PEN al 2036). El primero centrado en la categoría “desarrollo humano” y el segundo buscando que el Perú sea realmente una república en el campo educativo haciendo hincapié en la categoría “ciudadanía”. Ambos han sido elaborados en el sistema vigente, pero no

son vinculantes ni se traducen en políticas educativas concretas. Proponemos que sean considerados como insumos a ser usados con criticidad en la perspectiva de la reforma educativa que estamos señalando.

- Avanzar hacia aprendizajes que se brinden en el quehacer cotidiano y en la práctica social —o, como bien dice el pensador brasileño Frei Betto (1994), en “esa escuela llamada vida”—.
- Importa promover y construir una educación con ética y estética, no solo a nivel individual, sino también social. Finalmente, toda práctica humana debe saber distinguir lo bueno de lo malo, la belleza de la no belleza. Estas dimensiones valóricas son parte de un enfoque humanista, como lo advertía el profesor Walter Peñaloza.

Estamos proponiendo cambios en la concepción y enunciado del derecho a la educación (ver acápite 15 del presente texto). Estas modificaciones tendrían que hacerse en la misma Constitución de la República. Al cambiarse allí, tendrían que derivarse cambios en los diversos componentes del sistema educativo. Estos cambios, aunque se hiciesen dentro del marco liberal, resultarían en avances que habría que apoyar.

Proponemos que, considerando los cinco fundamentos anteriores, se elabore el Plan Educativo Popular (PEP), en el que se consideren los diversos componentes de la educación en disputa, los cuales serían sometidos a un referéndum.

Para concretizar los anteriores planteamientos, señalamos dos vías.

- **La primera vía:** una organización política de izquierda que asuma la elaboración del PEP y, de ser posible, lleve a cabo este trabajo como un frente.
- **La segunda vía:** la articulación de los gremios (sindicatos docentes y trabajadores de la educación en general) para afrontar la tarea, como parte de la reconstrucción de la unidad.

B) RENOVANDO EL CURRÍCULO

Walter Peñaloza (1995) desarrolló una propuesta de currículo integral. Él asumía que las experiencias que vive el educando, previstas en el currículo, son como el resumen de las políticas educativas, debido a que allí se concentran los aprendizajes que se buscan lograr.

El educador chileno Rolando Pinto (2008) es de los pocos que aborda directamente el tema del currículo crítico sobre la base de su experiencia; sin embargo, es de vital importancia su elaboración, lo que no es nada fácil.

Para cada área curricular, hay que precisar capacidades críticas y competencias con criticidad. La historia que se enseña a los estudiantes se desarrolla con enfoque colonial y nos siguen hablando del descubrimiento de América por los europeos. Incluso, algunos tipifican la historia originaria de nuestros pueblos como pre-historia. Así mismo, se asume que las lenguas originarias constituyen un “saber previo” y se acaba imponiendo un enfoque eurocéntrico de educación. Las matemáticas, las ciencias y todas las áreas curriculares nada dicen del saber acumulado en nuestros pueblos, porque ni siquiera se ha sistematizado. Marcos Saquet (2021) nos habla de que, también en educación, debemos tener conciencia de clase y de lugar, de praxis y de desarrollo territorial. No obstante, esta medida resulta lírica si no se tienen acumulados saberes de los diversos pueblos. El diálogo de saberes se convierte en una tesis inviable.

Hay una ardua tarea de descolonización del currículo. Especialistas de interculturalidad asumen que nuestros pueblos indígenas requieren más que diversificar el currículo¹²⁸. Hace más de trece años, Lucy Trapnell (2011) se preguntaba si había que diversificar o interculturalizar el currículo. La interrogante todavía sigue siendo válida y no solo para los pueblos indígenas, sino para la diversidad de pueblos que tiene el país.

La descolonialidad del saber tiene múltiples requisitos. No solamente decisión política de llevarla a cabo, sino investigación sobre los saberes originarios en cada una de las áreas o disciplinas curriculares para que exista un fructífero diálogo de saberes. Esto supone una radical reforma educativa, porque no se trata de recoger los saberes propios, sino también los externos con enfoque de interculturalidad crítica.

Pensamos que esto se pueda dar si se cumplen los siguientes tres pasos:

- elaborar currículos regionales diversificados y adecuados, locales e institucionales, como lo permiten las normas vigentes (Resolución Viceministerial n° 222-2021-MINEDU);
- investigar saberes propios en las diversas áreas curriculares, como parte de una reforma educativa;
- interculturalizar críticamente el currículo.

C) CRITERIOS METODOLÓGICOS

No queremos señalar un conjunto de técnicas de educación popular ni mucho menos técnicas para promover el pensamiento crítico, el sentimiento crítico y la organización crítica. Todas ellas son necesarias y hay necesidad de explicitarlas en otro momento.

¹²⁸ La diversificación curricular vigente en el Perú acepta que exista el *Currículo Nacional de la Educación Básica* (CNEB), el cual puede ser adecuado a la diversidad de contextos territoriales y de sujetos que participan en la acción educativa.

Ahora quiero llamar la atención en la necesidad de promover actitudes favorables de esperanza de cambio por medio de la problematización.

Alguien podría objetar el uso del método para enseñar a problematizar como una estrategia para deformar el pensamiento de los educandos volviéndolos problemáticos. La verdad es que lo que se busca es que sean “problematizadores” como un componente del desarrollo de su criticidad.

En la medida en que la pedagogía crítica pugne por el cambio, podemos afirmar que no hay cambio sin problematización de la realidad. En este marco, el método de la problematización ocupa un lugar central en las prácticas educativo-populares.

PROBLEMA Y PROBLEMATIZACIÓN

Podríamos hacernos algunas interrogantes iniciales:

- ¿Qué se entiende por “problema” en general?
- ¿Qué componentes tiene un problema?

En el campo educativo:

- ¿Qué significa hacer de la problematización un proceso de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Qué nexo hay entre enseñanza y aprendizaje de la problematización con el desarrollo de la criticidad?
- ¿Cuál es la ubicación del proceso de problematización en la propuesta de pedagogía crítica y pedagogía liberadora?

Concepto de problema

En la Vida cotidiana, la práctica de los humanos encuentra dificultades o situaciones a las que genéricamente llamamos “problemas”. Pero también, cuando los humanos intentamos estructurar pensamientos y formar sistemas o modelos teóricos, se detectan vacíos que reciben también el rótulo de “problemas”. De manera espontánea y de manera sistemática, hablamos de problemas, pero siempre ligados al quehacer de los humanos, aunque con diversas connotaciones:

- Algunas veces, problema significa falta de conocimiento para poder describir, explicar, controlar o predecir hechos o fenómenos en la dinámica social o de la naturaleza. La necesidad de superar el desconocimiento en la relación de dos o más

variables alrededor de un objeto de estudio tipifica lo que se denomina un problema de investigación (Kerlinger, 1994, p.8).

- En otras oportunidades, problema es una dificultad que aparece en el momento de actuar para llegar a una meta (ver Gráfico n° 23).

Gráfico n° 23

IDENTIFICANDO UN PROBLEMA



Como parte de un problema —o genéricamente una necesidad— se pueden establecer claramente tres elementos:

- 1) Una situación real: es la situación dada de una realidad. Es una situación con rasgos cuantitativos, cualitativos y de contexto establecidos. Es la realidad tal como se da.
- 2) Una situación deseable o posible: toda realidad —a partir de opciones doctrinarias, ideológicas o teóricas— podría o debería presentarse de otra manera. Es decir, la realidad podría o debería asumir otros rasgos cuantitativos, de calidad o contexto. Esta situación deseable o posible cumple dos funciones:
 - Servir de parámetro de referencia, es decir, permitir valorar la realidad actual. Cuando se modifica este parámetro, se modifica también la valoración que se tiene de la realidad.
 - Servir de meta o situación hacia dónde debería avanzar la realidad actual. Podemos tener metas finales, que se pueden ir concretizando paulatinamente en metas específicas, metas intermedias o metas de corto plazo.
- 3) Discrepancia: es la distancia existente entre la situación real y la situación deseable- posible. Cuando esta discrepancia se encarna en la misma realidad, asumimos la realidad como problema o necesidad.

Obviamente, estos tres elementos no aparecen disgregados y la mayoría de las veces se enuncian sin explicitarse por separado. Aparecen como un todo, lo que, a veces, hace

perder de vista el verdadero sentido de los problemas. Cuando digo “tengo un problema: esta comida no me gusta”, estoy haciendo una constatación real, pero no explicito lo deseable (lo que me gusta). Esta situación deseable implícita, en el fondo, me permite hacer la aseveración explícita de disgusto por la comida.

Cuando los sujetos establecemos de manera explícita y sistemática los componentes de un problema en una realidad determinada, entonces decimos que estamos “problematizándola”. La problematización de una realidad supone, entonces, establecer de manera organizada la discrepancia entre su situación real y su situación deseable-posible.

Claro está que podríamos asumir que la educación peruana actual —en su conjunto o con respecto a alguno de sus elementos— es un problema. Cuando hablamos así, estamos entendiendo que su situación real discrepa de una situación deseable y posible de la misma.

CRITICIDAD

El proceso de problematización debemos ubicarlo como parte del desarrollo de la criticidad y de la creatividad en las personas. Sin embargo, para nosotros, estos dos rasgos de la persona van más allá de lo meramente cognitivo.

En efecto, cuando en la pedagogía contemporánea se habla de “una educación para el pensamiento crítico”, ya se está dando un primer reduccionismo al establecer que la educación interviene solamente en el desarrollo del pensamiento y deja de lado la formación de actitudes, de valores o del ejercicio de la libertad. Más aún, el desarrollo del pensamiento crítico se puede asumir desde dos enfoques conceptuales:

- el enfoque cognitivo, según el cual la criticidad es un acto racional interno del sujeto;
- el enfoque sociocultural, que reconoce que la criticidad es fundamentalmente transformación sociocultural en la que la racionalidad interna es solamente un proceso mediador.

El enfoque cognitivo recoge lo más avanzado del idealismo. Se basa en los postulados de la psicología cognitiva y reduce el pensamiento crítico a una “forma correcta de pensar”. Se trata de un proceso interno e individual.

El enfoque sociocultural se ubica dentro de las corrientes marxistas. En el marco de la psicología social, reconoce la necesidad de saber pensar bien, como un supuesto para

poder actuar bien. Se trata de un proceso que es, al mismo tiempo, interno y externo, individual y colectivo.

Nosotros asumimos el enfoque sociocultural debido a los siguientes puntos:

- la conflictividad no se construye solamente de manera individual, sino social y colectiva;
- la conflictividad es un acto racional, pero que problematiza la realidad concreta de las personas, de la sociedad y de la Naturaleza;
- la conflictividad no es solamente un proceso cognitivo, sino también acto volitivo y práctica social.

Toda opción popular de educación necesariamente implica asumir la criticidad con enfoque sociocultural. Esto requiere del desarrollo de procesos centrales, como los siguientes:

- saber reconocer problemas;
- identificar los componentes de todo problema;
- discriminar varios tipos de problemas;
- identificar soluciones globales a los problemas;
- trabajar con causas y consecuencias de un problema;
- elaborar un árbol de problemas;
- establecer soluciones desde el árbol de problemas;
- asumir un compromiso en la solución de problemas de diversa índole.

D) INVESTIGACIÓN PARA LA DESCOLONIZACIÓN DEL SABER E INTERCULTURALIDAD

No se puede hablar de desarrollo de criticidad, sin incluir aquí la práctica de la investigación. El saber, objeto de la educación, incluye en gran medida el saber producido científicamente.

Desde una perspectiva que considere lo que se puede aportar —en y desde el campo de la investigación—, deberíamos buscar resolver **problemas-de-conocimiento** que permitan, de manera directa o indirecta, en el corto, mediano o largo plazo, superar **situaciones-problema** perfilando mejor el **Buen Vivir**. La práctica investigativa debe tener resultados con impacto positivo en la Vida de los humanos y de la Naturaleza. Alcanzar este cometido debe ser motivo de alegría y de festejo, como en la tradición de nuestros pueblos. Bien dice Paulo Freire en Pedagogía de la autonomía:

El proceso científico y tecnológico que no responde fundamentalmente a los intereses humanos, a las necesidades de nuestra existencia, pierde, para mí, su significación. A todo avance tecnológico debería corresponder el empeño real de respuesta inmediata a cualquier desafío que pusiera en riesgo la alegría de vivir de los hombres y de las mujeres. A un avance tecnológico que amenaza a millares de mujeres y hombres de perder su trabajo debería corresponder otro avance tecnológico que estuviera al servicio de la atención a las víctimas del progreso anterior. Como se ve, ésta es una cuestión ética y política y no tecnológica. (1997, p. 124)

Históricamente, para muchos pueblos, como los de América Latina, la colonialidad llegó junto con la imposición del saber europeo. Específicamente en el Perú y en América Latina, desde el siglo XV, se generó la unidad de la razón/dominación y de la modernidad/colonialidad, aunque siempre hubo manifestaciones y rechazos cognitivos persistentes en un mundo constituido eurocéntricamente. La misma concepción de ciencia que se impuso en nuestros pueblos tuvo y tiene el carácter eurocéntrico. Como dice Julio Mejía:

La universalización del conocimiento es resultado de la modernización europeizante que se inició en el siglo XV con el renacimiento, continuó con la conquista de América y, luego, se expandió por todo el mundo. La consolidación de la hegemonía del saber europeo tiene como fundamento definitivo la conquista de América, que hacen de la modernidad y colonialidad un solo proceso por más de quinientos años. (2016, p. 37)

La práctica investigativa colonizante guarda relación con algunos rasgos que ella asumió históricamente en la educación peruana:

- Desarrollo de competencias investigativas solo en educación superior: en términos teóricos y prácticos, hay amplia aceptación actualmente acerca de la necesidad de promover una formación investigativa a los estudiantes desde la educación básica¹²⁹. Sin embargo, hay condicionamientos para concretizar este propósito. Como dice Juan Carlos Tedesco:

Las voces que han señalado la necesidad de poner las estrategias destinadas a mejorar la enseñanza de las ciencias como una prioridad de las políticas educativas han sido numerosas y constantes. La falta de respuesta debe ser considerada, en consecuencia, como un fenómeno nada casual ni producto exclusivo de un solo factor. Estamos ante una realidad compleja y reconocer

129 El *Currículo Nacional de la Educación Básica* (2016) ya reconoce la necesidad de desarrollar competencias investigativas en educación básica, pero los docentes durante su proceso formativo no fueron preparados para ello. El nuevo *Currículo de Formación Inicial Docente* ya corrige este error, pero posee serias limitaciones en su práctica.

esa complejidad es el primer paso para evitar soluciones superficiales de escasa sustentabilidad. (2012, p. 39)

En este texto identificamos al menos tres grandes obstáculos para la presentación de estas políticas (de formación investigativa desde la educación básica): las carencias en la preparación de los maestros y profesores, la escasez de recursos, y la falta de voluntad política

- Punto de partida: desde una perspectiva cognitiva, el factor desencadenante para desarrollar competencias investigativas en los estudiantes sería el **conflicto cognitivo**. En este caso, importaría comenzar señalando a los estudiantes que, sobre algunos temas (posibles objetos de investigación), ellos “ya saben algo, pero no lo saben todo”. Esta conciencia de los límites de lo que uno sabe, dentro de este enfoque, generaría lo que se llama un “conflicto cognitivo” y la necesidad de llenar los vacíos de saber que uno tiene.

Las últimas investigaciones que destacan la llamada “inteligencia emocional”, así como el nexo entre neurociencia y educación (Ortiz, 2008, pp. 237-249), retoman la vieja tesis educacional de que el punto de partida de un proceso de aprendizaje (incluidas las competencias investigativas) es la motivación acerca del objeto de estudio.

Entonces, el querer desarrollar competencias investigativas debería ser un punto de partida para que nuestros estudiantes aprendan acerca del manejo de procesos y de medios propios de la investigación científica. En la práctica cotidiana, nuestro pueblo no justifica lo que hace tomando como consideración inicial el **por qué lo hace (racionalidad causal)**. De manera concreta, su punto de partida para actuar es considerar el **para qué lo hace (intencionalidad práctica)**. El producto o resultado final de la práctica se comporta como factor desencadenante de lo que se hace.

Considerando todo lo antedicho, postulamos que, para promover competencias investigativas en nosotros mismos y en nuestros estudiantes, debemos asumir que ellos quieren comportarse como investigadores obteniendo algunos resultados investigativos propios del componente curricular o de la disciplina que estudian.

En términos prácticos, la motivación para desarrollar competencias investigativas se puede lograr tomando conciencia o presentando algunos productos o resultados de la investigación. Desde allí, se puede preguntar: “¿Me gustaría o querría realizar esto?”, “¿tengo deseo de llegar a tener estos desempeños?”. El objetivo es suscitar el deseo de desarrollar algunas competencias investigativas y, tomando esto como punto de partida, tomar conciencia de que, para llegar a obtener estos desempeños, hay prerequisites, como el prepararse para lograrlo.

La dinámica en el desarrollo del conocimiento humano es compleja y supone poner en marcha, por lo menos, cuatro capacidades centrales:

- capacidad de buscar información, producir información o manejar la información social del o de los temas involucrados;
- capacidad de interiorizar o aprender algunos procesos y manejar algunos medios, o sea, posibilitar que la información social se convierta en **saber subjetivado**;
- capacidad de plasmar los aprendizajes en prácticas que se aplican en diversos contextos; es decir, que lo aprendido (saber subjetivado) se convierta en **saber objetivado**;
- capacidad de desarrollar creativamente un **saber recreado** sobre el objeto de estudio.

Con esta lógica, no solo será posible que los estudiantes desarrollen competencias investigativas en la asignatura o curso de investigación, sino que, en todos las asignaturas o cursos, se podrían desarrollar capacidades específicas, pero relacionadas a la ejecución de proyectos (pequeños, medianos o grandes) de investigación. Una junto de disciplinas o diversos componentes curriculares se podrían articular y confluir en prácticas investigativas.

Investigación en Formación Inicial Docente (FID)

Resulta absolutamente necesaria la relación entre educación e investigación. En el caso de la Formación Inicial Docente (FID) hay tres razones específicas peculiares:

- Quienes estudian en la FID están en el ámbito de la educación superior donde la investigación es razón de ser del nivel¹³⁰;
- Quienes estudian en la FID serán futuros docentes de educación básica donde también se contempla el desarrollo de competencias investigativas desde la educación inicial; y
- El desarrollo de investigación en la FID debe ser parte de la descolonización del saber.

En el Gráfico n° 24, se presenta una propuesta para el debate de cómo sería el desarrollo de competencias investigativas con estudiantes que se preparan para ser docentes por

130 La legislación vigente obliga a los estudiantes de la FID a realizar investigaciones aplicadas, dentro de "Líneas de Investigación" contextualizadas y priorizadas. Temas de investigación de cada Instituto o Escuela de Educación Superior, así como de Facultades de Educación.

medio del proceso de formación inicial docente (FID). Se asumen diez ciclos de estudio, uno por semestre, y que la práctica preprofesional se lleva a cabo a partir del primer ciclo. La propuesta es válida para centros de FID de rango universitario o no.

Gráfico n° 24

PROPUESTA DE DESEMPEÑOS INVESTIGATIVOS EN LA FID

AÑO	CICLO	DESEMPEÑOS BÁSICOS EN LA FID
1°	I	Identifica conocimientos científicos en textos. / Usa investigación formativa. / Maneja técnicas de registro de información. / Se inicia en entrevista sistemática
	II	Realiza estudios diagnóstico-descriptivos básicos. / Elabora monografías simples. / Identifica lo que es un objeto de investigación, variables e hipótesis.
2°	III	Elabora estudios diagnóstico-correlacionales. / Discrimina temas y problemas de investigación. / Comprende los alcances de líneas de investigación de la Institución. / Reconoce los procesos de la investigación-acción.
	IV	Se inicia en la elaboración de investigaciones explicativas con dos variables.
3°	V	Identifica temas y problemas de investigación-acción en su propia práctica profesional. / Decide el tema-problema de su tesis considerando las líneas de investigación de la institución.
	VI	Identifica innovaciones en su propia práctica profesional. / Elabora pequeña investigación cualitativa desde su práctica profesional.
4°	VII	Diseña y valida innovaciones en su especialidad, como investigación aplicada.
	VIII	Diseña una investigación aplicada usando supuestos teóricos de la especialidad que estudia.
5°	IX	Diseña y elabora su tesis como una investigación aplicada combinando —si es necesario— otros tipos o niveles de investigación.

Para el debate: sugerencias para las instituciones de formación magisterial

1. Los egresados de una institución de formación magisterial (IFM) egresan como investigadores de la educación en un área determinada. Esto supone:
 - a) precisar el tema investigativo en el perfil;
 - b) formarse gradualmente en investigativa desde el primer año de estudios adquiriendo una profunda cultura investigativa;
 - c) establecer la obligatoriedad del egreso por medio de la sustentación de una investigación realizada;

- d) orientar a los estudiantes para que, a partir del segundo año, se especialicen en algún tópico de la investigación educativa.¹³¹
2. En el corto plazo, se elabora una matriz de temas de investigación con respecto al trabajo típico de la IFM. Una vez aprobados esos temas, sirven para el trabajo investigativo individual como parte de una estrategia de acumulación colectiva a iniciarse cuanto antes. Se cumple así con la necesidad de contar con líneas de Investigación.
 3. Se organiza un Centro de Información y Documentación sobre Educación (CIDE) en general y uno para la educación zonal-regional en particular. El CIDE solicita el apoyo del gobierno central, de los gobiernos locales y la cooperación internacional.
 4. Como una parte del CIDE, con relativa autonomía, se reorganiza la actual biblioteca-hemeroteca de la IFM.
 5. La IFM realiza alianzas con las diversas instituciones regionales activas en la capital de la región y en las provincias. Juntamente con ellas, instaura eventos sistemáticos en la comunidad.
 6. Todo IFM establece:
 - articulación de un Banco de Datos sobre educación en la zona;
 - coordinación entre instituciones y personas (como sus egresados) que realizan investigación sobre educación dentro y fuera del país;
 - elaboración de una matriz de temas y problemas de investigación, que precisa los vacíos y avances que hay en cada tema;
 - relación entre la investigación educativa y el desarrollo estratégico a nivel nacional y regional, productivo y cultural;
 - desarrollar de un sistema de difusión masiva de los resultados de la investigación usando los medios de comunicación social en miras a la publicación de una revista indexada propia o de las IFM de la región;
 - asumir criterios como pasar de la investigación personal a la investigación colectiva (dividiendo el trabajo investigador), de la investigación como elemento marginal en educación superior a la investigación que paulatinamente se da en todo el proceso formativo de manera creciente, de la investigación para producir mero conocimiento a la investigación para producir y elaborar saber válido, y de la investigación en la que los sujetos son simple “población de estudio” a la investigación “protagónica”.

131 Idealmente deberían seleccionarse temas o procesos que permitan la acumulación de saberes originarios, de tal manera que los resultados de las investigaciones aporten en la descolonización del saber.

7. Todos los profesores de la IFM deben ser capacitados en investigación cuantitativa y cualitativa, así como en el uso del método investigativo. Obligatoriamente todo profesor debe elaborar no menos de una investigación cada dos años.
8. Se introduce el curso de didáctica de la investigación en educación básica.
9. Se combina investigaciones cuantitativas y cualitativas con el fin de trascender el paradigma positivista de investigación.
10. Se desarrollan gestiones sistemáticas para obtener infraestructura, medios-equipos y recursos financieros para el impulso de la investigación educacional. Estas gestiones se hacen ante el gobierno central, instituciones privadas del país y organismos de cooperación internacional. Hay que prepararse para la Educación 4.0 y para brindar saber propio en una propuesta de educación intercultural.
11. Se crea una unidad de investigación al interior de la IFM, responsable de monitorear el conjunto de acuerdos sobre investigación.

Matriz para la investigación sobre educación

Llamamos “matriz de investigaciones” a una secuencia ordenada de temas que deben estudiarse desde diversas entradas en ámbitos diferentes con el criterio de acumulación sistemática de información (resultado de las investigaciones). Por ejemplo, en métodos puedo estudiar procesos para enseñar disciplinas específicas o para desarrollar estructuras internas en los niños del campo. Cada tema puede tener diversas entradas y ámbitos diversos de estudio. En su momento, como en un rompecabezas, los resultados obtenidos con respecto a un tema tendrán coherencia entre sí y serán un buen aporte acumulado como —por ejemplo— saber propio en el caso de la interculturalidad con el fin de superar la colonialidad del saber.

Elaborar una matriz es una aproximación sistemática a un objeto de estudio, que supera los estudios parcelados y de corto aliento. Creemos que una matriz es una buena estrategia para que, en países pobres como el nuestro, ir acumulando conocimiento válido que permita ir más allá de descripciones o explicaciones sobre educación. La acumulación sistemática puede permitirnos avanzar hasta la teoría.

En realidad, hay —entre otras— dos constantes que percibimos en la práctica de la investigación educacional en América Latina: la repetición sobre los objetos de estudio y, al mismo tiempo, la escasa atención a la creación de modelos teóricos, por ejemplo, sobre la cultura nacional. La primera constante se traduce en que nuestras investigaciones sean reiterativas y sin estrategia en su desarrollo. La segunda en que no arribamos al nivel de generar teorías y, por lo tanto, tampoco tenemos sistemas que

proponer. De allí, entonces, proviene la dependencia de modelos pedagógicos y teorías muchas veces ajenas a nuestra realidad.

La constatación anterior en realidad pone en cuestión la misma naturaleza de la investigación, ya que su finalidad es la creación de ciencia y tecnología de, sobre y para la educación, para, de esta manera, poder avanzar hacia la meta de generar una **teoría de la educación**. Sin embargo, solamente se podrá cumplir esta meta general si — como **condición necesaria, aunque no suficiente**— se realizan investigaciones previas para diagnosticar, explicar y controlar los diversos tópicos involucrados en el sistema educativo.

Ello implica pensar en **temas diferenciados, pero articulados**, así como en **niveles diferenciados, pero articulados** de investigación educacional. De esta manera, la diversidad potencial de los objetos de estudio podrá ser analizada en los avances y limitaciones de conocimiento (de cada uno de ellos), lo que generará una amplitud de **problemas de investigación**.

¿Qué hacer para no seguir repitiendo investigaciones y para poder crear teoría en nuestras IFM? Desde una perspectiva positivista, la acumulación (inductiva) de estudios parciales puede ir conformando un *corpus* coherente y articulado de conocimientos científicos, lo que da origen a ciencia en educación y, por lo tanto, a tener el prerrequisito para el desarrollo de la teoría educacional.

No obstante, la teoría no siempre es el resultado mecánico de procesos de inducción. A veces, la teoría surge de grandes intuiciones en los principios y enfoques y, desde allí, se generan deducciones que pasan a ser contrastadas dialécticamente. En este sentido, al postular un conjunto de temas parciales, no creemos que la sumatoria de los estudios parciales sobre ellos *per se* nos conduzca a la elaboración de teoría educacional. Sin embargo, estaremos avanzando hacia el cumplimiento de una condición necesaria, aunque no suficiente.

Dentro de este marco, ¿cómo avanzar hacia el estudio sistemático de la totalidad educacional? Creemos que una **matriz** temática de investigación nos ayuda en este sentido en la medida en la que ordena con cierta coherencia un conjunto de **ejes temáticos** desde los cuales se pueden derivar otros de mayor especificidad.

Un paso inicial para determinar los temas de investigación en educación ha sido ponernos de acuerdo con respecto a las posibles **unidades de estudio**, entendidas como grandes dimensiones de la realidad educativa. Asumiendo referencialmente el enfoque de sistemas, hemos seleccionado seis unidades de estudio:

- sujetos de la educación;
- educación y desarrollo;

- productos (resultados, efectos e impactos);
- entorno;
- recursos;
- procesos.

Temas de investigación sugeridos por completar y contextualizar

Sujetos de la educación

01. Los estudiantes:

- demandas de educación;
- demandas de educación a lo largo de la Vida;
- características demográficas de estudiantes;
- años de escolaridad;
- retención escolar;
- características económicas;
- características sociales;
- características políticas e ideológicas;
- características culturales y antropológicas;
- características psicológicas;
- autoimagen;
- expectativas en los estudios y laborales;
- Vida cotidiana, recreación y comportamientos de los estudiantes;
- participación ciudadana de los estudiantes;
- vivencias asociativas dentro y fuera de la escuela.

02. Los estudiantes y el aprendizaje:

- intereses, necesidades y predisposición por saberes;¹³²
- intereses, necesidades y predisposición vocacional de los educandos;
- saberes previos de estudiantes en diversas áreas curriculares;
- hábitos de estudio;
- desarrollo de criticidad: pensamiento crítico, sentimiento-valores críticos, actuar críticamente organizado;
- predisposición para uso de sistemas virtuales y robóticos;
- innovación y creatividad de estudiantes: prerrequisitos para su explicitación;
- medios tecnológicos y su manejo por estudiante;
- preparación y práctica de la Educación 4.0.

¹³² En la categoría "saber" se incluyen conocimientos, sentimientos y tomas de decisiones sobre cada tema en las diversas áreas del saber y con respecto a vivencias dentro y fuera de las instituciones educativas.

03. Rasgos de los padres de familia y de la comunidad:

- características demográficas;
- características ocupacionales;
- características económicas;
- características sociales;
- características políticas e ideológicas;
- características culturales y antropológicas;
- características psicológicas;
- características asociativas, gremiales y sindicales;
- potencialidad de comunidad para desarrollo de algunas competencias;
- potencialidad de la comunidad para aprendizajes a lo largo de la Vida;
- desarrollo de criticidad: pensamiento crítico, sentimiento-valores críticos, actuar críticamente organizado;
- predisposición para la Educación 4.0;
- autoimagen;
- expectativas en los estudios y laborales;
- Vida cotidiana, recreación y comportamientos;
- participación ciudadana de los docentes;
- vivencias asociativas dentro y fuera de la escuela.

04. Rasgos de los profesores de los diversos niveles educativos de la localidad, provincia, región y país:

- características demográficas;
- características profesionales y técnicas;
- características económicas;
- características sociales;
- características políticas e ideológicas;
- características culturales y antropológicas;
- características psicológicas;
- características asociativas, gremiales y sindicales;
- desarrollo de criticidad: pensamiento crítico, sentimiento-valores críticos, actuar críticamente organizado;
- predisposición para la Educación 4.0;
- autoimagen;
- expectativas en los estudios y laborales;
- Vida cotidiana, recreación y comportamientos de los docentes;
- participación ciudadana de los docentes;
- vivencias asociativas dentro y fuera de la escuela;

05. Los docentes de los diversos niveles y modalidades respecto a la enseñanza y el aprendizaje:

- visión antropocéntrica o biocéntrica de la educación;

- intereses, necesidades y predisposición vocacional de los profesores;
 - comportamiento frente a la neocolonialidad del saber;
 - hábitos de estudio;
 - desarrollo de estructuras cognitivas, afectivas y valorativas;
 - metodologías que usa;
 - predisposición para uso de sistemas virtuales;
 - innovación permanente en profesores: prerequisites para su desarrollo;
 - medios tecnológicos y su manejo por los docentes;
06. Los productores de cultura en la provincia, según especialidades:
- productores de música popular;
 - productores de danza;
 - productores de ritos;
 - productores de artesanía;
 - etc.

Educación, desarrollo y transformación social

07. La educación en la provincia y el desarrollo estratégico de la zona: Plan de Desarrollo Regional Concertado (PDRC)¹³³
08. La educación en la provincia y las necesidades económico-productivas
09. La educación en la provincia y la interculturalidad
10. La educación en la provincia y la formación de hábitos de organización
11. La educación en la provincia y desarrollo cultural y deportivo-recreativo
12. Pedagogía del conocimiento y enseñanza en la provincia:
- constructivismo pedagógico;
 - teoría de las Inteligencias múltiples;
 - pedagogía del procesamiento de la información;
 - programa de modificabilidad cognitiva.
13. Pedagogías críticas:
- pedagogía freiriana (educación popular);
 - pedagogía histórico cultural;
 - pedagogía de la esperanza;
 - pedagogía de la ternura;
 - pedagogía democrática y democratizadora;
 - otras.

133 El nexa entre currículo y PDRC está normado en el Perú, aunque no siempre se cumpla.

Productos: resultados, efectos e impactos

14. Perfil de los estudiantes de la provincia según niveles, modalidades y tipos de población en donde se concretiza el derecho a la educación
15. Perfil de los profesores de la provincia según niveles y modalidades
16. Planes curriculares según niveles y modalidades
17. Cobertura educacional: avances y retrocesos según niveles y modalidades
18. Indicadores de calidad educativa: rendimientos y formación integral
19. Factores de calidad educativa en la provincia
20. Práctica investigativa en la provincia: resultados finales
21. Situación de los alumnos egresados y graduados según niveles y modalidades
22. Pertinencia del proceso formativo
23. Eficiencia interna del sistema educativo en la provincia
24. Impactos (a largo plazo) de la educación en los alumnos, en la familia, en la comunidad y en la sociedad
25. Participación de los egresados del IFM en el desarrollo institucional
26. Participación de los egresados del IFM en la transformación local, regional o nacional

Entorno provincial

27. Demanda de estudiantes según niveles y modalidades
28. Demanda de profesores según niveles y modalidades
29. Impacto de la situación de salud en la educación y viceversa
30. Impacto de la situación nutricional en la educación y viceversa
31. Impacto de la situación de violencia social y familiar en la educación y viceversa
32. Impacto de la vivencia de valores en la educación y viceversa
33. Impacto de la situación política y social en la educación provincial y viceversa

Recursos

34. Medios y materiales de enseñanza y de aprendizaje
35. Sistema de gestión educativa
36. Normatividad relacionada a la educación directa o indirectamente
37. Medios tecnológicos informáticos y robóticos
38. Costos y posibilidades de su reducción sin afectar calidad educativa
39. Financiamiento educacional: proyecciones
40. Infraestructura educacional: nuevos modelos pertinentes
41. Infraestructura educacional: uso racional y óptimo
42. Infraestructura educacional: uso y organización de talleres
43. Aprendizajes productivos y su aplicación

44. Uso de los medios de comunicación social
45. Uso de los recursos propios
46. Uso y racionalización del tiempo
47. Participación de la cooperación técnica internacional

Procesos

48. Neocolonialidad del saber
49. Desarrollo de la criticidad y democracia popular y no popular
50. La admisión de los estudiantes en el IFM
51. Relación maestro-alumno
52. Práctica educativa: conflicto personal y social
53. Políticas educativas y curriculares: desarrollo de alternativas
54. Investigación educativa: desarrollo de alternativas
55. Educación y valores: procesos de trabajo
56. Métodos y técnicas de enseñanza actual y futura
57. Gestión, monitoreo y seguimiento en la enseñanza
58. Innovaciones en la educación: obstáculos y problemas
59. Programación curricular: mejoramiento de planes
60. Selección y organización de contenidos curriculares
61. Selección de actividades educativas
62. Relación entre educación y producción
63. Relación entre educación y cultura
64. Enseñanza y aprendizaje según asignaturas: metodologías
65. Actitud científica y tecnológica: desarrollo y perspectivas
66. Permanencia, deserción, repitencia y rendimiento
67. Graduación en tiempo programado: repitencia y atraso en estudios
68. Calidad y excelencia educativa: control de factores endógenos y exógenos
69. Formación de la creatividad
70. Educación: formación de valores
71. Evaluación del aprendizaje
72. Evaluación del sistema
73. Sistema de recuperación
74. Organización educativa
75. Educación y desarrollo de estructuras cognitivas
76. Educación y desarrollo de estructuras afectivas
77. Educación y desarrollo de estructuras valorativas
78. Procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje
79. Pertinencia curricular
80. Calidad y calidez en el proceso formativo
81. Ética y estética en los procesos educativos

Pero no basta con definir los temas. Cada uno de los 81 temas puede y debe conectarse con otras variables o situaciones. Por ejemplo, podríamos estudiar cada uno de los temas en relación con los siguientes niveles:

- a) Nivel investigador que se desea asumir: cada uno de los temas anteriores puede darse a nivel diagnóstico, a nivel explicativo y a nivel de control o tecnológico.
- b) Niveles educativos: los estudios se hacen en referencia a educación inicial, primaria, secundaria, etc.
- c) Espacios geográfico-culturales: los estudios pueden hacerse a nivel regional, departamental, provincial, distrital o por caseríos.
- d) Logros de cobertura, calidad-rendimientos y pertinencia.

La red entre temas, nivel investigador, niveles educativos y espacios geográfico-culturales debe conformar la matriz. De esta manera, en la medida en la que toda investigación es parte de esta matriz, se permite acumular institucionalmente una mejor percepción de la educación. Así estaremos contribuyendo al desarrollo sistemático de nuestra propia identidad como país o como región.

El saber científico debe asumirse como *ciencia abierta*. Desde la producción de los estudios y conocimientos debe primar la democracia, hasta la socialización y uso de los resultados.

15. LINEAMIENTOS DE CAMBIOS CONSTITUCIONALES DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Nuestro pueblo siente que la educación y los aprendizajes son necesarios para el desarrollo, seguridad y Buen Vivir de todos sin hacer distinción de lo que es el aprendizaje connatural a las personas y la educación, que es una práctica social creada e institucionalizada por los pueblos. Es importante reconocer desde un inicio la asociación de la Vida (concreta) con los aprendizajes y la educación.

La educación sucede en la interacción entre sujetos dentro de un contexto. Es decir, no debería existir una práctica individualista, aunque puede ser individualizada. Para afrontar las necesidades de sobrevivencia y desarrollo, los seres humanos respondimos interactuando entre nosotros y con la Naturaleza mediante una diversidad de prácticas que se fueron convirtiendo en experiencias, las cuales conformaron saberes. Estos se fueron desarrollando colectivamente como aprendizajes social e históricamente acumulados y necesarios. Inicialmente estos saberes surgieron de la sistematización de las experiencias acumuladas espontáneamente, pero posteriormente empezaron a ser creados intencionalmente a través de la investigación.

La práctica y la conciencia de la necesidad de aprender para poder sobrevivir y desarrollarse dieron pie al surgimiento de la conciencia de enseñar. Fue así como social y culturalmente se organizó la educación como la práctica consciente, intencional y social de enseñar y de aprender en contextos determinados. La sistematización, recreación y transmisión de los saberes necesarios entre los humanos encontró un cauce institucional con la educación. En términos actuales, debemos afirmar que se requiere de la educación para poder avanzar en el ámbito de la ciencia, el desarrollo y la innovación (C+D+I), que constituye el prerrequisito de la Vida de los humanos y de la Naturaleza, según el contexto.

Los aprendizajes formalizados mediante los canales educativos eran y son respuesta a las necesidades de sobrevivencia y desarrollo de la Vida de los humanos y la Naturaleza. Por ello, resultan consubstanciales a la interacción de las personas entre sí y con la Naturaleza desde un enfoque biocéntrico. El nexo entre educación y Vida, como se ha planteado, constituye un valor ético de primer orden.

Con la división del trabajo, el surgimiento de grupos y clases sociales, junto con la paulatina organización de la educación como sistema, cada pueblo tuvo que tomar decisiones acerca de los siguientes puntos:

- el sentido de la educación: ¿por qué y para qué se aprende y enseña? Finalidad, impactos de la educación, logros de aprendizaje (objetivos, competencias, saberes);
- los responsables sociales de la educación: Estado, sector privado, familias y sociedad civil;
- los sujetos del aprendizaje y la enseñanza: estudiantes y docentes: quiénes deben aprender y enseñar, y cuáles deben ser sus condiciones de educabilidad;
- los contenidos de lo que se aprende y enseña, según sujetos, contexto y finalidad;
- la organización de niveles y modalidades de lo que se aprende y enseña a lo largo de la Vida;
- los procesos de cómo aprender y enseñar: métodos y técnicas;
- los recursos (equipos, medios y financiamiento) para aprender y enseñar;
- la infraestructura y ámbitos de aprendizaje y enseñanza;
- la temporalidad de los aprendizajes y enseñanzas;
- los sujetos, medios y procesos de gestión de las instituciones educativas (incluye a los decisores de las políticas educativas).

La necesidad de aprendizaje era y es una cuestión universal y connatural a los seres vivientes en general y a los humanos en particular. Pero la necesidad educativa fue organizada culturalmente por los mismos pueblos. Las decisiones por tomar en el sistema educativo han sido objeto de disputa por parte de los grupos de poder. La relación de los pueblos también permitió la interacción educativa e intercultural. Con el surgimiento del Estado, este se convirtió en el ente encargado de la toma de decisiones sobre el sistema educativo, aunque aquí deciden solo quienes hegemonizan el poder en la sociedad. Así fue en el Perú antiguo, durante el Incanato, en la etapa del Virreinato y en la de la República. En la medida en que la educación tomó distancia de la Vida y del Buen Vivir fue perdiendo su sentido ético.

EDUCACIÓN COMO DERECHO

La exigencia de aprender los saberes históricamente acumulados por los humanos está en la base de asumir la educación, inicialmente, como una necesidad y, posteriormente, como un consubstancial derecho humano individual y social, de cada persona y de cada pueblo. Es un derecho fundamental en cuanto sirve de base para la concreción de otros derechos.

Por ello, la educación nace con cuatro rasgos básicos: es exigible, irrenunciable, indivisible a otros derechos humanos, y autodeterminada en y por cada pueblo. Además, se debe reconocer el nexo necesario entre los derechos individuales y sociales, como pueblo particular y como país.

Los derechos humanos surgen con historicidad. Por ello, su reconocimiento se da dentro del marco de los conflictos sociales y la división de clases. Sin este enfoque, los derechos humanos han servido como discurso ideológico para intervenir en la realidad a partir de los intereses de las clases sociales que detentan el poder y de la ideología y la cultura dominantes. Bajo la pretensión de definir “lo humano” en general, se han abstraído los derechos de las realidades concretas, lo que responde a los objetivos de las ideologías hegemónicas. Esta desviación vale también para enjuiciar el derecho a la educación en nuestro país en general y en los espacios específicos —digamos— de los pueblos originarios, el sistema educativo en general y sus diversos componentes.

A nivel internacional, la *Declaración universal de los derechos humanos* de la cual el Perú es firmante reconoce lo siguiente:

- 1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- 2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- 3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Art. 26)

Al constituirse el Perú como Estado, asume la democracia social como criterio de organización y se constituye como una república en la que todos los ciudadanos y pueblos son sujetos de derechos, como el de educación. Por ende, el Perú, como Estado social de derecho, tiene la obligación de concretizar los derechos y no solo promoverlos.

Asumir la educación, como derecho, cobra vigencia estratégica en un contexto en el que el mismo sentido del Estado social de derecho y de democracia es puesto en cuestión y en el que la misma civilización demanda transformaciones sustantivas.

La educación es parte de las creaciones culturales humanas. Las decisiones que se toman acerca de los componentes educativos son creaciones con historicidad. Por ello, al referirnos a la educación como derecho, importa recordar que los derechos humanos no son críticos *per se*. Los derechos humanos pueden servir a una praxis de liberación o bien para legitimar y reforzar procesos de opresión. La referencia a los derechos humanos sirve —de hecho— como factor de legitimación del capitalismo cuando estos se postulan de manera abstracta, genérica y sin historicidad. Por ello, importa formularlos con especificidad (Bello, 2023) y relacionados a la investigación.

Actualmente, los ejes fundamentales del derecho a la educación en el Perú que asumimos son básicamente los siguientes:

- a) Un derecho que se concretiza a lo largo de la Vida contextualizado de acuerdo con los intereses y necesidades de las personas individuales-sociales en los diversos períodos etarios y en diversos contextos. Debe ser pública, gratuita, intercultural y de calidad en el logro de aprendizajes (rendimientos), y pertinente en función al saber propio de cada pueblo y de sus utopías. Conviene democratizar las utopías y “utopianizar” la democracia, así como establecer un estrecho diálogo entre contexto-utopía-ciencia.
- b) Un derecho en función al desarrollo pleno de las personas individuales y de los pueblos, que rescate su pasado, contextualizado en el presente y con visión de futuro. Para ello, se debe promover la conciencia crítica de transformación orientada al Buen Vivir individual y colectivo. La educación debe recuperar así su eticidad.
- c) Un derecho que asume la educación con enfoque biocéntrico. Por ello, desarrolla la armonía entre las personas y con la Naturaleza; destaca la equidad, la justicia, la libertad, lo que garantiza la diversidad de formas alternativas de ejercicio de la ciudadanía.
- d) Un derecho de cada pueblo que debe ser concretizado de manera descentralizada. Educación, Ciencia y Utopía deben caminar juntos
- e) Un derecho que debe ser garantizado por el Estado. La calidad educativa y la organización del sistema educativo no deben ser entendidos solamente como garantía en el logro de aprendizajes, sino deben guardar pertinencia con respecto a los cuatro ejes anteriores.

Como hemos visto, los derechos son construcciones socioculturales que los mismos pueblos establecen para su convivencia. Se traducen en libertades, inmunidades y beneficios que, según nuestros valores, todos los seres humanos deberían poder reclamar. No son postulados inmodificables, sino cambiantes que dependen de la voluntad de los pueblos. Convencionalmente, se acepta que hay una suerte de ley-madre o carta magna llamada Constitución de la República. Ella surge como un acuerdo de reglas de

convivencia, es decir, una forma de pacto político y social. Se llama así porque integra, establece, organiza y *constituye* las normas que rigen a la sociedad de un país. Está “viva” en la medida en que se construye, funciona y evoluciona por el trabajo de los ciudadanos y de sus representantes. La población tiene ciudadanía cuando sus integrantes son sujetos de derecho de manera formal y práctica. Si no conocemos ni reclamamos nuestros derechos, entonces se puede decir que no hay una constitución viva.

En el Perú tenemos constituciones desde hace dos siglos¹³⁴. En la primera Constitución, en el “Capítulo III” de la tercera sección, se establecen la normativa referida al derecho a la educación. Y en su artículo n° 182 se la reconoce como derecho¹³⁵. Lo que dice la primera *Constitución Política de la República Peruana* es lo siguiente (Art. 181-185):

Capítulo III. Educación pública

Artículo 181°.- La instrucción es una necesidad común, y la República la debe igualmente a todos sus individuos.

Artículo 182°.- La Constitución garantiza este derecho: 1. Por los establecimientos de enseñanza primaria, de ciencias, literatura y artes. 2. Por premios que se concedan a la dedicación y progresos distinguidos. 3. Por Institutos científicos, cuyos miembros gocen de dotaciones vitalicias competentes. 4. Por el ejercicio libre de la imprenta que arreglará una ley particular. 5. Por la inviolabilidad de las propiedades intelectuales.

Artículo 183°.- La instrucción pública depende en todos sus ramos de los planes y reglamentos generales que decretare el Congreso.

Artículo 184°.- Todas las poblaciones de la República tienen derecho a los establecimientos de instrucción que sean adaptables a sus circunstancias. No puede dejar de haber Universidades en las capitales de departamento, ni escuelas de instrucción primaria en los lugares más pequeños; la que comprenderá también el catecismo de la religión católica y una breve exposición de las obligaciones morales y civiles.

Artículo 185°.- Se establecerá una Dirección general de Estudios en la capital de la República, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno y protección del Senado, la inspección de la instrucción pública.

En las doce constituciones de la República del Perú, se habla de educación, aunque no en todas esta es considerada un derecho. Por ejemplo, la vigente Constitución (1993) no considera a la educación un derecho, como sí lo hace la vigente Ley General de Educación n° 28044.

134 La primera Constitución de la República del Perú se promulgó el 12 de noviembre de 1823.

135 Importa analizar los términos en que se concretiza el derecho a la educación en la primera Constitución de la República.

Teniendo como horizonte una nueva Constitución, presento en seguida una propuesta, a ser debatida y enriquecida que considera a la educación como un derecho. Inicialmente, se resume algunos fundamentos de los cambios y, posteriormente, se plantea la propuesta a ser precisada mejor.

1. En la primera *Constitución Política de la República Peruana* (noviembre, 1823), se establece que: “La instrucción es una necesidad común y la República la debe igualmente a todos sus individuos” (Art. 181); “La Constitución garantiza este derecho” con “establecimientos de enseñanza primaria, de ciencias, literatura y artes” (Art. 182); y que “Todas las poblaciones de la República tienen derecho a los establecimientos de instrucción que sean adaptables a sus circunstancias” (Art. 184).
2. En toda la etapa republicana del país, el ejercicio del derecho a la educación estuvo supeditado al liberalismo hegemónico, interrumpido temporalmente por el Gobierno de Velasco Alvarado. Para Jaime de Althaus (2008), la propuesta liberal recién se pudo plasmar con fuerza a partir del Gobierno de Alberto Fujimori (1990), quien habría dado forma a la “revolución capitalista”. La modernización capitalista recién se habría acelerado con las reformas (neo)liberales, incluido el campo educativo. De manera significativa, la vigente Constitución de la República promulgada por el Gobierno de Fujimori (1993), al hablar sobre educación, no la reconoce como un derecho.
3. Sin embargo, importa anotar que la educación peruana fue objeto de cambios desde la década del noventa. Estas modificaciones durante las dos últimas décadas han sido permitidas por un modelo neoliberal que se modernizaba. Específicamente, fueron cambios que aceptaban las tesis de una relación entre educación con el desarrollo humano sostenible y con los derechos humanos en el marco de la globalización y la defensa de la ciudadanía. Fueron parte de un proceso de modernización democrática, que no ponía en cuestión el sistema neoliberal, pero que tenía un significativo sentido de avance. Por ejemplo, la Ley General de Educación n° 28044 del 2003 reconoce a la educación como un derecho fundamental (Art. 3). Estos avances se han venido siendo cuestionados con la agudización de la crisis política en el país tras el fracasado Gobierno de Pedro Castillo.

PROPUESTAS ESPECÍFICAS

- 1) La Constitución de la República reconoce que los aprendizajes son consubstanciales a los seres vivientes. Por ello, no solamente se aceptan los aprendizajes a lo largo de la vida, sino el mismo resulta una premisa natural para toda práctica cultural educativa, en función a vivir en plenitud (BuenVivir).
- 2) La Constitución de la República reconoce a la educación como un derecho fundamental, consubstancial a toda persona y a todo pueblo. Es exigible, irrenunciable, indivisible a otros derechos humanos, y autodeterminada en y por las personas individuales y colectivas. Es un derecho de todo peruano, peruana o

residente en el país, independientemente de su nacionalidad, sexo, origen regional o étnico, color, religión, idioma o cualquier otra condición. A los estudiantes o educandos se les considera sujetos de derechos en formación como actores sociales.

- 3) La Constitución de la República determina que el Estado y los gobiernos temporales garanticen el máximo de cobertura de los servicios educativos, plena calidad educativa —incluyendo rendimientos y pertinencia—, así como inclusión. La educación reconoce un enfoque biocéntrico; es decir, asume que la Vida de los humanos y la Naturaleza constituyen un eje articulador. Al ser así, recupera profundamente su sentido ético.
- 4) La Constitución de la República establece que la educación contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, al desarrollo de su conciencia crítica, a la creación de arte y cultura, así como al desarrollo de la familia y la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad. Asumiendo el enfoque de *ciencia abierta*, busca combinar los saberes populares y los saberes científicos, los saberes locales y los saberes universales.
- 5) La Constitución de la República establece que el Ministerio de Educación es el órgano rector de la educación del país. Anualmente, establece las medidas y recursos para que se concrete a lo largo de la Vida de todos los peruanos y peruanas considerando los rasgos etarios y los ejes de interés social. El Ministerio de Educación canaliza la participación de la sociedad educadora, preferentemente de los padres de familia o apoderados, quienes tienen el derecho preferente a elegir el tipo de educación para sus hijos o las personas a su cargo.
- 6) La Constitución de la República precisa que el derecho a la educación a lo largo de la Vida de una persona se organiza en tres escalas: educación básica (inicial, primaria y secundaria), superior (no universitaria y universitaria) y permanente. En este último caso, deben preverse actividades escolarizadas y no escolarizadas para capacitar, actualizar, especializar o atender demandas formativas específicas de jóvenes y adultos en centros de trabajo o instituciones sociales. La educación básica es obligatoria. La Ley precisa las condiciones de cada escala.
- 7) La Constitución de la República garantiza una educación no confesional; sin embargo, debe formarse a los estudiantes para el ejercicio de la moral pública y la ciudadanía plena.
- 8) La Constitución de la República asume que las tecnologías actuales y futuras, como las de informática y robótica, son medios que no sustituyen a los sujetos de la educación. Pueden y deben ser éticamente aprovechables respetando la condición humana y como base técnica de la igualdad y justicia social. La Ley regula los procesos y medios de la Inteligencia Artificial.

- 9) La Constitución de la República establece que el derecho a la educación, en todos sus niveles, no da lugar a servicios educativos con fines de lucro. La educación no estatal es subsidiaria a la educación pública.
- 10) La Constitución de la República reconoce que la educación, como derecho, es un bien común que se plasma en servicios educativos en instituciones formalmente educativas y en otras instituciones cuya finalidad directa no es la educación.
- 11) La Constitución de la República reconoce que la educación peruana se orienta por los principios de ciudadanía plena, la descentralización, la interculturalidad, la convivencia inclusiva y la democracia social orientados hacia el Buen Vivir. La Ley operativiza estas orientaciones en los currículos, en las condiciones de educabilidad y otras medidas.
- 12) La Constitución de la República reconoce que la educación es gratuita en todos los niveles educativos, incluida la educación superior. Para garantizar esta gratuidad, el presupuesto anual de la República es de no menos del 6 % del PBI, que debe ser usado con objetividad, garantizando las diferencias de costo unitario de los estudiantes. En el lapso de veinte años, en concordancia con el incremento de la presión tributaria, debemos tener recursos financieros suficientes para la gratuidad universal en todos los niveles y modalidades, lo que garantizará una plena educación pública.
- 13) La Constitución de la República establece que es obligación del Estado garantizar que existan los recursos necesarios para que cada pueblo tenga cobertura plena, calidad-pertinencia máxima y equidad en la concreción del derecho a la educación, de acuerdo con su contexto y sus características, sin restricciones ni discriminación negativa de ningún tipo. La pluralidad de fuentes de información y de formas de trabajo, como lo son las virtuales y de la educación 4.0, deben estar reguladas por la Ley.

.....

Más allá de propuestas específicas, en todo el presente texto, coexisten reflexiones personales y de otros especialistas de las diversas ciencias de la educación, quienes buscan desarrollar una propuesta educativa popular, como proyecto político deseable y posible.

Los investigadores y las personas interesadas en la educación de las mayorías nacionales estamos comprometidos para aunar esfuerzos en esta tarea de tener y poner en marcha una propuesta educativa popular para el corto, mediano y largo plazo de nuestra patria. El compromiso principal recae en los maestros, de quienes José Antonio Encinas (1932/1986) dijera: “El más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela” (p. 1).

Referencias

- Adorno, T. (2005). *Dialéctica negativa*. Akal.
- Adrianzén, A. (2011). *Apogeo y crisis de la izquierda peruana*. IDEA-UARM.
- Aguirre, N. y Cerrón, J. (1 de junio del 2020). *Historia y filosofía de la educación peruana*. Perú Libre. <http://perulibre.pe/historia-y-filosofia-de-la-educacion-peruana>.
- Arguedas, J. M. (1983a). Runa Yupay. *Obras Completas*, tomo I. Editorial Horizonte. (Texto original publicado en 1939)
- Arguedas, J. M. (1983b). *Todas las sangres*. *Obras Completas*, tomo IV. Editorial Horizonte. (Texto original publicado en 1964)
- Arias, J. C. (2020). La acción de argumentar en el pensamiento crítico, bajo la perspectiva de la teoría de la argumentación. En C. Conforti, E. Jaso y J. Jaso (Eds.), *Lógica(s), argumentación y pensamiento crítico* (pp. 489-506). Editorial Torres Asociados.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador*. Oas.org. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Balarín, M. (2015). *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación*. GRADE.
- Ballón, J. C. (2020). *El liberalismo peruano en el siglo XX*. UNMSM. <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/2064.pdf>
- Baños, P. (2020). *El dominio mental. La geopolítica de la mente*. Editorial Ariel.
- Barrantes, E. (1966). *Pedagogía*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. ECOE Ediciones.
- Bello, M. (2023). El derecho a la educación y la reforma constitucional. *Revista Ideele*, 308. <https://www.revistaideele.com/2023/02/20/el-derecho-a-la-educacion-y-la-reforma-constitucional/>
- Betto, F. y Freire, P. (1994). *Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho*. Editorial Ática.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Bloom, B., Krathwohl, D. y Masia, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. La clasificación de las metas educacionales. Editorial Ateneo.
- Boff, L. (2019). *Ecología y teología de la liberación*. leonardoboff.org. <https://leonardoboff.org/2019/12/07/ecologia-y-teologia-de-la-liberacion/>

- Borón, A. (2020). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Ediciones Luxemburg.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Champagne, P. (2007). Los excluidos del interior. En P. Bourdieu (Ed.), *El fin del mundo* (pp. 363-368). Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú / CLACSO.
- Cabaluz, J., Olivares, C., y Zurita, F. (Eds.). (2023). *Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)*. Ariadna Ediciones.
- Calvo, W. (2019). El humanismo marxista. *Revista Espiga*, 18(38), pp. 226-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7498215>
- Canal de Sociología. (11 de octubre del 2016). Debate Chomsky Foucault | La Naturaleza Humana | Justicia versus poder [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GazE5vFuFMs>
- Canales, I. y Chiroque, S. (Eds.). (2008). *Pedagogía general*. Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cárdenas, M., Graue, G. y Ordieres, A. (2012). *Formación en el pensamiento crítico*. McGrawHill.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Casafont, R. y Casas, L. (2017). *Educarnos para educar. Neuroaprendizaje para transformar la educación*. Paidós Ibérica.
- Castañeda, G. (13 de junio del 2023). *Más allá del ChatGPT: hacia la regulación de la inteligencia artificial*. Observatorio IFE. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/mas-alla-de-chatgpt-hacia-la-regulacion-de-la-inteligencia-artificial/>.
- Castro Silva, E. (2008). El currículo crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Rolando Pinto Contreras. *Revista Rexe*, 7(14), pp. 133-137. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/170/175>
- Ccahuana, J. (2019). La Reforma Educativa de 1905: Estado, Indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática. *Revista Apuntes*, 86, pp. 5-32.
- Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo. (2021). *Perú Hoy. Cinco años de pandemia*. DESCO.
- Centro Mecila. (2022). *Convivialidad-desigualdad: explorando los nexos entre lo que nos une y lo que nos separa*. Centro Mecila / CLACSO.
- Chiroque, S. (1982). *Aspectos socio-profesionales de la situación actual del docente peruano*. Ministerio de Educación / Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Chiroque, S. (Ed.) (1999). *Pedagogía histórico-crítica*. Instituto de Pedagogía Popular (IPP).
- Chiroque, S. y Serpa, F. (2019). *Por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. De la EBA 2021 a la EPJA 2036*. Colectivo por la EPJA Transformadora / IPP / Tarea / Ceaal / Edaprosop.
- Chiroque, S. y Valer, L. (2001). *Pedagogía*. UNMSM, Facultad de Educación / LEMM.
- Chung, C. y Reimers, F. (Eds.). (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021a). *Los futuros de la educación*. Unesco.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021b). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Resumen*. Unesco.
- Congreso de la República. (1823). *Constitución Política de la República Peruana*. Congreso.gob.pe. https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/constituciones_ordenado/CONSTIT_1823/Cons1823_TEXTO.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. MINEDU / CNE,
- Consejo Nacional de Educación. (2021). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. MINEDU / CNE.
- Cortés, M. (2020). Aproximación crítica a los derechos humanos desde las perspectivas liberal, conservadora y neoliberal. *Areté*, 32(1), pp. 31-58. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/22211/21504>
- Cotler, J. (1978). *Clases, estado y nación en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Crespo, L. F. (s.f.). *Orígenes de la Teología de la liberación*. Celats. <https://celats.org/publicaciones/revista-nueva-accion-critica-14/gustavo-gutierrez-y-los-50-anos-de-su-libro-teologia-de-la-liberacion-perspectivas/#:~:text=Quiero%20centrarme%20no,oraci%C3%B3n%2C%20viene%20despu%C3%A9s>
- Cussiánovich, A. (2022). *Pedagogía de la Ternura, componente del Paradigma del Protagonismo*. IFEJANT.
- de Althaus, J. (2008). *La revolución capitalista en el Perú*. FCE.
- de Arregui, P. (1994). *Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/NPD124.pdf>
- de Belaúnde, C. Eguren, M., y González, N. (2022). *Diversos y desiguales. Doscientos años de escuela pública en el Perú*. Ministerio de Cultura.
- de Carvalho, A., de Melo, A. y Gómez, R. (2019). Descolonizar a pedagogía crítica: una crítica a pedagogía histórico-crítica. En A. de Melo, I. Espinosa, L. Pons y J. Rivas (Eds.). *Perspectivas decoloniales sobre educación* (pp. 95-138). Málaga-Esp / UMA Editorial / Guarapuava-Br UNICENTRO.
- Delgado Martha, Romero María y Vidal José (2008). *¿Qué es la educación popular?* Edit. Los Caminos.
- de Melo, A., Espinosa I., Pons, L. y Rivas, J. (Eds.). (2019). *Perspectivas decoloniales sobre educación*. UMA Editorial / Guarapuava-Br UNICENTRO.
- de Sousa, B. (2020). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- de Zubiría, J (Ed.). (2009). *Los ciclos en educación: principios y lineamientos desde la pedagogía dialógica*. Instituto Alberto Merani / Magisterio Editorial.
- Díaz, T. (1976). *Fundamento del derecho natural de la persona humana a la educación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/12292>
- Donoso, A. (2023). *La educación en las luchas revolucionarias. Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara y el pensamiento latinoamericano*. CLACSO / QUIMANTÚ.
- Dussel, E. (2012). *El humanismo helénico. El humanismo semita*. Editorial Docencia.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Editorial Docencia.
- Encinas, J. A. (1986). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. CIDE. (Texto original publicado en 1932)
- Escamilla, J. y Sánchez, M. (2018). *Perspectivas de la innovación educativa en las universidades de México*. Red de Innovación Educativa (RIE 360).

- Escaño, C., McLaren P. y Sandric, P. (2018). Por una pedagogía crítica digital. Retos y alfabetización en el siglo XXI. En R. Aparici, C. Escaño y D. García (Eds.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 35-54). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. CEREC.
- Espinosa, I. (2019). El giro educativo epistemológico. En A. de Melo, I. Espinosa, L. Pons, J. I. Rivas y otros (Eds.), *Perspectivas decoloniales de educación* (pp. 61-94). Editora Univecentro / UMA Editorial.
- Espinosa, G. A. (2011). Estado, Comunidades locales y Escuelas primarias en el Departamento de Lima, Perú (1821 - 1905). *Cuadernos de Historia*, 34, pp. 83-108. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-12432011000100004&lng=en&nrm=iso&lng=en
- Espinosa, L. (2000). La evolución como síntesis de naturaleza e historia. *Thémata*, 24, pp. 57-70. <https://institucional.us.es/revistas/themata/24/03%20espinosa.pdf>
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT
- Estermann, J. (2008). *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. ISEAT.
- Estermann, J. (2009). *Teología Andina: El tejido de lo diverso de la fe indígena*. ISEAT.
- Esteva, G., Prakash, M. y Stuchul, D. (2005). De la pedagogía de la liberación a la liberación de la pedagogía. En I. Illich, G. Esteva, M. Prakash, D. Stuchul y R. Zibechi (Eds.), *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Palpa Editorial. <https://es.scribd.com/document/397271554/De-la-pedagogi-a-de-la-liberacio-n-a-la-liberacio-n-de-la-pedagogi-a>
- Esteves W., Gadotti M., Gutiérrez F., Romao J. y Torres C. A. (2021). *Reinventando a Paulo Freire en el siglo XXI*. Instituto Paulo Freire / Leman Center.
- Fernández, B. (2022). *La educación popular en tiempos de populismo*. Grupo Educación Popular Hoy.
- Fernández, F. (Ed.) (2003). *Sociología de la educación*. Pearson Educación.
- Fernández, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica a la educación*. Ediciones Akal.
- Flores Galindo, A. (1980). *La agonía de Mariátegui. La polémica con la Komintern*. DESCO.
- Foucault, M. (2000). *Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Dartmouth 1980*. Editor digital Titivillus
- Foucault, M. (2017). *Discurso y verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo (Grenoble, 1982 / Berkeley, 1983)*. Siglo XXI
- Francisco I. (24 de mayo del 2015). *Carta encíclica Laudato si*. La Santa Sede. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf
- Freire, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. Fondo de Cultura Económica / CREFAL.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Texto original publicado en 1999)

- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Fuentes, H., Matos, E. y Montoya, J. (2007). *El proceso de investigación científica orientada a la investigación en ciencias sociales*. Universidad Estatal de Bolívar / Biblioteca Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. CLACSO.
- García Canclini, N. (1990). Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. (pp. 9-50). Grijalbo.
- García Canclini, N. (2004). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? En L. Arizpe (Ed.), *Antología sobre cultura popular e indígena. Lecturas del Seminario Diálogos en la acción* (pp. 153- 165). Conaculta. <https://sic.cultura.gob.mx/documentos/853.pdf>
- González, J. M. (2017). La condición humana, como un saber necesario para pensar en un homo complexus. *Revista Con-Ciencia*, 8(2), pp. 93-102. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-02652017000100007#:~:text=La%20condici%C3%B3n%20humana%20en%20su,tercer%20incluido%20
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Editorial Grijalbo.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. Juan Pablo Editor.
- Gudynas, E. (2010). La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. *Revista Tabula Rasa*, 13, pp. 45-71. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf>
- Gudynas, E. (2015). *Derechos de la Naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*. Editorial Tinta Limón.
- Gudynas, E. y Honty, G. (2014). *Cambio climático y transiciones al Buen Vivir*. Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES) / Red Peruana por una Globalización con Equidad (RedGE).
- Guevara, E. (1965). *El socialismo y el hombre en Cuba*. <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>
- Gutiérrez, G. (1972). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Ediciones Sígueme.
- Harnecker, M. (1996). Marxismo y humanismo. *Papers*, 50, pp. 121-132. <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n50/02102862n50p121.pdf>
- Higuera, É. (2013). Pre-requisitos epistemológicos de la Filosofía de la educación. *Sophia*, 14, pp. 19-31. <https://doi.org/10.17163/shop.n14.2013.01>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Huanacuni, F. (2010). *Vivir bien / Buen vivir*. Convenio Andrés Bello.
- Humphrey, N. (1995). *Una historia de la mente: la evolución y el nacimiento de la conciencia humana*. Gedisa editorial.
- Iguíñiz, J. (2002). Perú y liberalismo económico: dónde estamos y a dónde vamos. *Themis*, 44, pp. 289-293. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/10078/10515>
- Illich, I. (1970). *Hacia el fin de la era escolar*. Cuadernos CIDOC. Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Joaquín Mortiz / Editorial Planeta.
- Jamanca, M. (2007). El liberalismo peruano y el impacto de las ideas y de los modelos constitucionales a inicios del siglo XIX. *Historia Constitucional*, 8, pp. 273-287. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259027578012>
- Kaneko, K. (2006). *Life: An introduction to complex systems Biology*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-540-32667-0>

- Kerlinger, F. (1994). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. En J. Kincheloe y P. McLaren (Eds.), *Pedagogía crítica - De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/5.Kincheloe.pdf
- Lizaola, J. (2020). *La educación en la teoría de Gramsci*. UNAM-Facultad Filosofía y Letras.
- López, J. (2022). *El pensamiento fascista en el Perú 1939-1945*. Editorial Ande. (Texto original publicado en 1981).
- Leontiev, A., Luria, A. y Vigotsky, L. (2007). *Psicología y pedagogía*. AKAL Básica de Bolsillo.
- Llanos, M. (2023). La educación biocéntrica, propuesta de una educación humanista. *Revista Educa*, 21, pp. 159-180. <https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/266>.
- Lynch, N. (2020). *Para una crítica de la democracia en América Latina*. UNMSM / CLACSO.
- Marchiori, L., Piovezana, L. y Santos, J. (2018). Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang. *EccoS Revista Científica*, 45, pp. 59-78.
- Mariátegui, J. C. (1928). Aniversario y balance. *Amauta* n° 17. <https://www.marxists.org/espanol/mariateg/1928/sep/aniv.htm>
- Mariátegui, J. C. (1964). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1928)
- Mariátegui, J. C. (1974). *La novela y la vida*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1955)
- Mariátegui, J. C. (1976). *Defensa del Marxismo*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1959)
- Mariátegui, J. C. (1979a). *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1950)
- Mariátegui, J. C. (1979b). *Ideología y política*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1969)
- Mariátegui, J. C. (1980). *Figuras y aspectos de la vida mundial II (1926-1928)*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1970)
- Mariátegui, J. C. (1986). *Historia de la crisis mundial*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1959)
- Mariátegui, J. C. (1988a). *La escena contemporánea*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1925)
- Mariátegui, J. C. (1988b). *Peruanicemos al Perú*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1970)
- Mariátegui, J. C. (1990). *El artista y la época*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1959)
- Mariátegui, J. C. (2001). *Temas de educación*. Empresa Editora Amauta. (Texto original publicado en 1970)
- Martínez, A., Ruiz, A. y Vargas, G. (2020). *Epistemología de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional / Rescates.
- Marx, K. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>

- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Mejía, J. (2016). *América Latina, modernidad y conocimiento*. Editorial de la UNMSM.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. CEAAL / DVV / BMZ.
- Mejía, M. (2020). *Educación (es), Escuela (s), Pedagogía (s) e la cuarta revolución industrial en nuestra América*, tomo 3. Ediciones desde abajo
- Mendizábal, M. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *HOLOS*, 5, pp. 52-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554869007.pdf>
- Mendo, J. (2009). *Desde nuestras raíces. Maestros del Perú para la Educación del Futuro*. Fondo Editorial UCH / Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Minedu-Copare Puno. (2009). *Proyecto Curricular Regional Puno*. Editorial Altiplano.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Casa abierta al tiempo / Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morillo, E. (2014a). Reformas educativas en el Perú del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/233Morillo.PDF>
- Morillo, E. (2014b). *Educación e interculturalidad. Crisis y esperanza*. Arteidea Grupo Editorial.
- Morin, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Editorial Kairós.
- Morin, E. (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Ed. Seuil.
- Morin, E. (2002). *El método II. La vida de la Vida*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Declaración universal de los derechos humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Not, L. (1987). *Las pedagogías del conocimiento-Introducción*. Fondo de Cultura Económica Editorial.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oliart, P. (Ed.). (2020). *Pedagogías de la disidencia en América Latina*. Lima. La Siniestra Ensayos.
- Ortiz, P. (2008). *Educación y formación de la personalidad*. Fondo Editorial UCH.
- Pango, G. (1986). *Educación para la vida*. MINEDU.
- Paro, V. H. (2002). *Administração escolar: introdução crítica (Administración escolar: introducción crítica)*. Cortez Editora.
- Paro, V. H. (2006). *A teoria do valor em Marx e a educação (La teoría del valor en Marx y la educación)*. Cortez Editora.
- Parra, E. (2000). ¿Derechos humanos o derechos liberales? *Revista Reflexión Política*, 2(4). <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/855/822>
- Peñaloza, W. (1995). *El currículo integral*. Universidad de Zúlia.
- Peñaloza, W. (2009). Augusto Salazar Bondy y la Reforma de la Educación. En J. Mendo (Comp.), *Desde nuestras raíces. Maestros del Perú para la Educación del Futuro* (pp.617-626). Fondo Editorial UCH / Fondo Editorial.
- Pinto, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Pinto, R. y Osorio, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Derrama Magisterial.
- Piscoya, L. (2003). *Metapedagogía*. Episteme Editorial.
- Portocarrero, R. (1995). José Carlos Mariátegui y las universidades populares “González Prada”. En E. Cáceres, G. Portocarrero y R. Tapia (Eds.), *La aventura de Mariátegui. Nuevas perspectivas* (pp. 389-420). PUCP, Fondo Editorial.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación, políticamente incómoda*. Ed. Narcea.
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural, a la colonialidad/descolonialidad del poder*. UNMSM / CLACSO.
- Rengifo, G. (2009). *El retorno a la naturaleza*. Ministerio de Cultura Perú.
- Rengifo, G. (2021). *Matemáticas. Relatos populares*. Lamas . Mimeo.
- Robles, E. (2004). Las primeras escuelas normales en el Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, pp. 57-86.
- Sagot, Á. (2018). Los derechos de la naturaleza, una visión jurídica de un problema paradigmático. *Revista Judicial (Poder Judicial de Costa Rica)*, 125, pp. 63-102.
- Salazar Bondy, A. (1967). *Filosofía de la educación universitaria*. Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos.
- Salazar Bondy, A. (1974). *Hacia una educación humanística*. Lima, Canales y Chiroque (2008:97-98).
- Sánchez, R. (2022). *Muerte y mundo subterráneo en los Andes*. Bisonte Editores.
- Sandoval-Forero, E. (2021). *Sentir pensar intercultural y metodología para la sustentabilidad de desarrollo otros*. Universidad Autónoma Indígena de México
- Saramago, J. (2009). *Ensayo sobre la ceguera*. Editorial Santillana.
- Schroeder, J. (1994). *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca*. Ediciones CEBIAE.
- Sime, L. (Ed.). (1990). *Aportes para una Historia de la Educación Popular en el Perú*. Tarea.
- Spirkin, A. (1965). *Origen de la conciencia humana*. Platina/Stilcograf.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social del aprendizaje*. Editorial UOC.
- Taibo, C. (2017). *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Libros de Anarres.
- Taylor, J. (2003). *Historia secreta del sistema educativo*. Universidad de Oxford.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica / Universidad Nacional de San Martín.
- Tomasevki, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. Costa Rica, 40, pp. 341-388.
- Torres, A. (2008). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.
- Torres, A. (2019). *Educación popular y pedagogías emancipadoras en América Latina*. CLACSO / ASDI.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Tovar, T. (2020). Educación sin República. Hitos de la educación peruana en el último siglo. *Revista de Sociología*, 31, pp. 13-38.

- Trapnell, L. (2011). ¿Diversificar o interculturalizar el currículo?. En S. Frizancho, M. Moreno, P. Ruiz, y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo* (pp. 155-178). Fondo Editorial PUCP.
- UIL-Unesco. (2021). *Adoptar una cultura a lo largo de la vida. Contribución a la iniciativa Futuros de la Educación*. Unesco.
- UNE. (2020). *Walter Peñaloza Ramella. Vigencia de su enfoque educativo (Breve sntología)*. UNE.
- Unesco (2021a). *Inteligencia artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. Unesco.
- Unesco (2021b). *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa
- Unicef Perú. (2020). *Índice de bienestar adolescente*. Unicef.
- Vallejo, C. (1991). *Obras completas*. Banco de Crédito del Perú (BCP).
- Varese, S. (2018). Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas. Cosmocentrismo y antropocentrismo. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, 36. <https://doi.org/10.4000/alhim.6899>
- Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde una perspectiva de justicia social*. Unesco. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2018/09/Vargas-Carlos-2017-El-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida-desde-una-perspectiva-de-justicia-social.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía: La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos Siglo del Hombre / Universidad Nacional de Antioquia,
- Zuluaga, O. (2020). Saberes, paradigmas y campos conceptuales. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas, Coordinación (Ed.) *Epistemología de la pedagogía* (pp. 74-91) Universidad Pedagógica Nacional / Rescates.

Se terminó de imprimir en los talleres de:

Impresión Arte Perú S.A.C.

Jr. General Orbegoso 249 - Breña

T: +51 999698361 - 998738077.

E-mail: contacto@impresionarteperu.com



Instituto de Pedagogía Popular

Jirón Coraceros 260, Pueblo Libre
Lima 21, Perú

Esta publicación asume que la pedagogía en general es la teoría totalizante de la realidad educativa. Y la pedagogía crítica sería la teoría de la educación popular liberadora que se ha venido nutriendo de los avances del humanismo, principalmente marxista y cristiano. Hay que añadirle en sus fundamentos el humanismo originario, para superar el colonialismo y eurocentrismo en las mismas bases de las pedagogías críticas.

Para el autor, importa transitar del antropocentrismo al biocentrismo. En un mundo donde se pone en cuestión la Vida de los Humanos y de la Naturaleza, la educación biocéntrica asume la Vida, como razón de ser, contexto y finalidad. Las enseñanzas y aprendizajes cobran mayor sentido cuando están orientados y contextualizados al vivir en plenitud o Buen Vivir. Hay un nexo inseparable entre Pedagogías Críticas, Vida y Buen Vivir. Por ello, el proyecto educativo de nuestros pueblos también es político, transformador y descolonizante. Por lo menos diez componentes básicos del sistema educativo están en disputa; pero los sectores populares debemos avanzar para ganar la hegemonía en todos ellos, combinando ciencia y utopía, una nueva manera de Buen Vivir en un renovado modelo de sociedad y de civilización.

ISBN: 978-612-4226-16-8



9 786124 226168