

Pedagogías críticas en el Perú

Reflexiones y experiencias
emancipadoras

Coords.

Carlos Díaz

Fabián Cabaluz

Ariadna
ediciones



UCH

UNIVERSIDAD DE
CIENCIAS Y
HUMANIDADES



CLACSO

Pedagogías críticas en el Perú

Reflexiones y experiencias emancipadoras

Pedagogías críticas en el Perú

Reflexiones y experiencias emancipadoras

Carlos Díaz y Fabián Cabaluz
(Coordinadores)



UCH UNIVERSIDAD DE
CIENCIAS Y
HUMANIDADES



CLACSO

Pachakuti. Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana



*Se autoriza la reproducción parcial o total,
siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente*

- © PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN EL PERÚ:
Reflexiones y experiencias emancipadoras
Carlos Díaz y Fabián Cabaluz (Coordinadores)
- © Asociación Civil Universidad de
Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial
Av. Universitaria 5175 - Los Olivos, Lima - Perú
Teléf.: 528-0948 - Anexo 1249
fondoeditorial@uch.edu.pe
- © CLACSO
Dirección: Estados Unidos 1168 - C1023AAB Ciudad de
Buenos Aires - Argentina
Teléf.: [54 11] 4304 9145 Fax: [54 11] 4305 0875
clacso@clacsoinst.edu.ar www.clacso.org

Primera edición digital (PDF): Lima, mayo de 2025
Corrección: Luigi Aguilar Quintana
Diagramación: Isabel Polo Gaona
Diseño de portada: Dominique Cortondo Arias

Disponible en:
<https://libreriacentros.clacso.org/publicaciones-uch>
<https://repositorio.uch.edu.pe>

ISBN: 978-612-4109-81-2
Hecho el depósito legal en la Biblioteca
Nacional del Perú N° 2025-03981
Proyecto de Registro Editorial: 31501170800513

Pedagogías críticas en el Perú / Reflexiones y experiencias emancipadoras / Varios autores ; Carlos Díaz y Fabián Cabaluz , Coordinadores - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Lima : Universidad de Ciencias y Humanidades , 2025.

Libro digital.

ISBN: 978-612-4102-81-2

1. Pedagogías Críticas . 2. Descolonización. 3. Experiencias pedagógicas.

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Educación / Descolonialidad / Pedagogía / Pensamiento
Crítico / Experiencias pedagógicas / Perú

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Corrección: Luigi Aguilar Quintana

Diseño interior: Isabel Polo Gaona



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



UCH UNIVERSIDAD DE
CIENCIAS Y
HUMANIDADES

Universidad de Ciencias y Humanidades

<https://www.uch.edu.pe>

Av. Universitaria 5175, Los Olivos,
Lima - Perú

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial



Librería

Latinoamericana

y Caribeña de

Ciencias Sociales

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Pedagogías críticas en el Perú: reflexiones y experiencias emancipadoras (Lima: CLACSO, mayo de 2025).

ISBN 978-612-4109-81-2



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [<clacso@clacsoinst.edu.ar>](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [<www.clacso.org>](http://www.clacso.org)

Índice

13 Prólogo

Fabián Cabaluz Ducasse

19 Introducción

Carlos Díaz y Roberto Cotrina

PRIMERA PARTE. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

31 Los aportes de Pedro Ortiz Cabanillas a las pedagogías críticas

Gustavo Villar

65 El concepto de pensamiento crítico en la pedagogía crítica y su diferencia con su definición lógico formal

José López

95 El abordaje de la salud mental en la educación básica desde la perspectiva de las escuelas democráticas

Danny Gonzales

SEGUNDA PARTE. LA EDUCACIÓN COMO REPRODUCCIÓN CULTURAL

137 La escuela pública en el Perú, ¿ni laica ni confesional?

Carlos Díaz

157 ¿Qué ideología se reproduce en las escuelas de Lima?

Alberto Yon

- 185 **El control político de la educación peruana**
Abel Corcino
- 203 **La derecha en el Perú y algunos apuntes desde el pensamiento de Mariátegui sobre la educación peruana**
César Espinoza
- 219 **La reproducción del capital cultural en la educación y sus consecuencias**
Eduardo Zamora

TERCERA PARTE. LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA LUCHA CONTRAHEGEMÓNICA

- 239 **El papel de la educación y de los docentes para promover prácticas de resistencia y lucha contra la hegemonía**
Elizabeth Villacorta
- 267 **El camino hacia una educación emancipadora: reflexiones pedagógicas y experiencias esperanzadoras**
Graciela Quispe
- 289 **La importancia de la formación integral de los docentes con una mirada crítica como elemento central para la construcción de una educación transformadora**
Juan Infante
- 301 **Diálogo reflexivo y crítico clave para un acompañamiento pedagógico transformador**
Christian Arroyo

CUARTA PARTE. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EMANCIPADORAS

- 319 **Germán Caro Ríos: la dialéctica del estudiante y el trabajador**
Fernando Alvarado
- 351 **La pedagogía crítica como herramienta de transformación social: análisis y aportes en el contexto educativo de Huayopampa**
Wilber Céspedes

- 371 **Rasgos del pensamiento crítico en los estudiantes de las academias Aduni y César Vallejo de la ciudad de Lima, Perú**
Walter Obispo
- 387 **El protagonismo estudiantil como práctica de resistencia al sistema educativo. La experiencia del colegio Bertolt Brecht**
Eder Pariona
- 399 **Elementos del pensamiento crítico de bell hooks en el plan curricular del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH)**
Jesús Campomanes
- 437 **La convivencia democrática participativa y las asambleas de aula como prácticas políticas de resistencia en los estudiantes del colegio Bertolt Brecht**
Oscar Miranda
- 449 **El reto de la formación integral en el colegio Bertolt Brecht**
Faustino Zapata
- 477 **Sobre las autoras y autores**

Prólogo

El libro *Pedagogías críticas en el Perú: Reflexiones y experiencias emancipadoras* es la expresión material de proyectos de educación y de pedagogías militantes, es decir, comprometidas con las transformaciones sociales e históricas de las complejas realidades de Nuestra América. Es un libro escrito a varias manos, por educadores y educadoras peruanas que se desempeñan en distintos niveles del sistema educativo (secundaria, preuniversitaria, superior y universitaria), pero que se articulan en el compromiso irrestricto de crear y desarrollar experiencias y discursos que contribuyan con el avance de los procesos organizativos en sus respectivas comunidades, con potenciar la conciencia social e integral de sus estudiantes, con problematizar las políticas educativas hegemónicas. Es por esto que parece importante sostener de entrada, la idea de que el libro contiene en todos sus capítulos, un sentido político, crítico y emancipatorio.

Reafirmando el planteamiento anterior, habría que agregar que el libro es una expresión de proyectos de educación y de pedagogías militantes, no sólo porque expresa el quehacer educativo práctico y crítico de este conjunto de trabajadores de la educación y la cultura, sino también, porque sus capítulos son el resultado de la dedicación constante y sistemática de sus autores, quienes, durante todo el proceso de elaboración de los ensayos, manifestaron una preocupación y sensibilidad por los procesos

formativos en términos político-pedagógicos, o por aquello que el gran amauta José Carlos Mariátegui denominaba como la autoeducación de la clase trabajadora. Los educadores y educadoras de este libro, destinaron muchas horas a la lectura, al estudio bibliográfico, al diálogo con sus pares, a la problematización de sus prácticas, a la escritura, corrección y re-escritura de sus propias reflexiones. Como todo buen libro, es producto de un proceso trabajoso de elaboración de ideas, de discusiones colectivas, de búsqueda de síntesis.

Pedagogías críticas en el Perú: Reflexiones y experiencias emancipadoras surgió del co-diseño y la implementación del “Curso de especialización en pedagogías críticas” en la Universidad de Ciencias y Humanidades, el cual se realizó durante cinco meses, trabajando de manera intensa durante todas las mañanas de los días martes. En este programa de formación político-pedagógica se trabajaron autores y categorías relevantes para la tradición de las pedagogías críticas (del norte y de Nuestra América), tales como la relación entre educación y reproducción social; el problema de la ideología y su vinculación con el currículum; las articulaciones entre educación, lucha de clases y proyectos socialistas; las disputas en torno a la educación pública y los desafíos de democratización de las instituciones escolares; los densos y relevantes conceptos de concientización, dialogicidad y transformación social y educativa; y los consensos y discusiones en torno a la sistematización y la producción colectiva de saberes.

Asimismo, en el curso de especialización, se trabajaron debates estratégicos de las pedagogías críticas para el tiempo presente, entre los cuales destacaron la relación entre educación y trabajo, avanzando más allá de las lógicas del capital; los desafíos de la soberanía (nacional, popular, tecnológica, alimentaria, de los cuerpos) y su relación con el campo educativo; las densas discusiones sobre la democracia y la educación en el siglo XX y en la

actualidad; y las emergentes tensiones entre las perspectivas descolonizadoras y feministas con respecto a las tradiciones críticas del campo educativo y pedagógico.

A partir del espacio del curso de formación político-pedagógica descrito, el conjunto de educadores y educadoras que dieron vida al curso, se dedicaron a escribir sus ensayos, desarrollando un proceso creativo de reapropiación e incluso de territorialización de los autores, conceptos y debates históricos y teóricos trabajados en el curso. En este proceso, se retomó el problema de la crítica y del pensamiento crítico, pero incorporando a autores peruanos como Pedro Ortiz Cabanillas, José Carlos Mariátegui, Germán Caro Ríos o Alejandro Cussianovich. Además, se desplegó una lectura e interpretación situada en torno a la educación pública en el Perú y sus desafíos democráticos, participativos, laicos y emancipatorios. También, se abordó la compleja relación entre educación, política e ideología, pero aterrizada a la realidad peruana y particularmente al proyecto educativo promovido por los sectores conservadores y de derechas. Finalmente, se analizaron las tensiones que tienen que sobrellevar docentes y estudiantes para resistir a los embates neoliberales y neoconservadores, poniendo énfasis en el desafío constante de incrementar los procesos de participación estudiantil y docente, ya sea con radicalizar los procesos de democratización escolar, con tensionar las estructuras institucionales rígidas y autoritarias, con promover el protagonismo de las comunidades educativas, o con generar procesos integrales de concientización social.

A todo lo anterior, habría que agregar que, si bien este libro profundiza en las pedagogías críticas en el Perú, dicho recorte no es una delimitación estatal, sino más bien una referencia regional o local que nos trae la especificidad de un fragmento de Nuestra América, que ha tenido una historia concreta, particular y específica. Por tanto, es una demarcación que sirve para espe-

cificar desde dónde están emergiendo estas experiencias, prácticas, discursos y referentes educativos y pedagógicos. No se trata particularmente de un libro que intenta delimitar las pedagogías críticas a los márgenes, siempre estrechos, de un estado nación específico, sino de explicitar un lugar de enunciación, un territorio desde el cuál se reivindican proyectos educativos emancipatorios. En este sentido, si bien los diferentes ensayos nos hablan desde el Perú, no por eso limitan la crítica a fronteras espaciales (o de ningún otro tipo). De hecho, a partir de la lectura, se podrá reconocer que se despliega permanentemente el movimiento de la crítica, sobrepasando límites y fronteras nacionales, temáticas, conceptuales, metodológicas y disciplinares.

Finalmente, es importante destacar que este libro, al profundizar experiencial, teórica e históricamente en el desarrollo de las pedagogías críticas en el Perú, posibilita una suerte de “ampliación del archivo” comúnmente conocido de las tradiciones educativas emancipatorias de Nuestra América. Probablemente las contribuciones educativas críticas del Perú más trabajadas en el continente sean las del amauta José Carlos Mariátegui, pero en este libro se incorporan reflexiones de un conjunto de otros educadores y experiencias educativas, las cuales han sido escasamente investigadas y difundidas en las afueras del Perú. En este sentido, es un texto que amplifica el horizonte de visibilidad de las pedagogías críticas, cuestión que, sin lugar a duda, es relevante para la formación de estudiantes de pedagogía, para educadoras y educadores en ejercicio, para sindicatos y organizaciones docentes que luchan por transformar la educación y la sociedad, retomando la larga y densa historicidad de las luchas educativas del continente.

Con este prólogo, extendemos la invitación a sumergirse en la lectura de los diferentes ensayos que componen este libro; invitamos a comentarlos y compartirlos con compañeros y com-

pañeras de ruta; a promover su lectura y estudio; a apropiarse de sus categorías, de sus herramientas prácticas y de sus experiencias. Asimismo, queremos aprovechar para agradecer a todo el equipo de coordinación pedagógica de la Universidad de Ciencias y Humanidades, y a ese grupo amplio y diverso de educadoras y educadores que dieron vida a charlas, conversatorios, talleres y plenarias, en los que hicimos circular la palabra, compartimos experiencias, discutimos conceptos, analizamos problemas comunes y, por sobre todo, renovamos la urgencia y necesidad de trabajar por la justicia y dignidad de nuestros pueblos.

Fabián Cabaluz Ducasse

Introducción

El presente libro titulado *Pedagogías críticas en el Perú: Reflexiones y experiencias emancipadoras*, reúne una serie de ensayos argumentativos validados por pares ciegos. Es el resultado del esfuerzo colectivo de profesores y profesoras de diferentes especialidades, unidos y comprometidos con la formación integral de niños y jóvenes del Perú. Su propósito es desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, y han encontrado en las pedagogías críticas de intelectuales progresistas peruanos y latinoamericanos un sólido fundamento pedagógico. Esto les ha brindado la motivación y la convicción necesaria para movilizar la conciencia de los jóvenes y convertirlos en agentes activos y comprometidos con la transformación y el desarrollo social del país.

En la actualidad, la mayoría de los autores de los ensayos pertenecen a la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH) en Lima, Perú, otros al Instituto de Ciencias y Humanidades (ICH), conformado por las Academias ADUNI y César Vallejo, el colegio Bertolt Brecht y Lumbreras Editores.

Este esfuerzo colectivo tiene como hito importante el curso de Pedagogías Críticas, desarrollado en 2023 por el Dr. Fabián Cabaluz Ducasse, que de manera didáctica dio a conocer los debates, temáticas y problemáticas educativas abordadas por las pedagogías críticas, logrando una aproximación general a un conjunto de corrientes, autores y publicaciones producidas desde las perspectivas críticas del campo pedagógico.

El curso se estructuró en tres unidades: la primera se centró en los planteamientos de las pedagogías críticas del norte; la segunda abordó los planteamientos centrales de las pedagogías críticas latinoamericanas; y la tercera se focalizó en el análisis de algunos debates educativos estratégicos para el siglo XXI. Estas tres unidades se desarrollaron en dieciséis sesiones.

Como producto final del curso de Pedagogías críticas, los profesores y profesoras presentaron estos ensayos argumentativos, en los cuales abordan la tarea educativa desde diversas perspectivas, como la formación del pensamiento crítico, la educación como reproducción cultural, la formación docente y la lucha contrahegemónica. Asimismo, comparten experiencias educativas emancipadoras que, sin duda alguna, invitan a la reflexión y al debate necesario en la comunidad educativa nacional y latinoamericana.

Con el propósito de compartir tales reflexiones y experiencias con otros docentes, se presentó, a inicios de 2024, un proyecto editorial para publicar los ensayos producidos en el curso de Pedagogías Críticas, el cual fue valorado positivamente. Esta iniciativa se llevó a cabo bajo la supervisión y asesoría pedagógica del Dr. Fabián Cabaluz.

Cuando el proyecto ya estaba aprobado se les comunicó a los autores las tareas y el cronograma de trabajo para el período 2024, los cuales saludaron la oportunidad de participar en el proyecto mencionado y se comprometieron a realizar su mejor esfuerzo. Asimismo, se invitó a los maestros Gustavo Villar Mayuntupa, Eduardo Zamora Villaurduña y Fernando Alvarado Rojas a presentar un ensayo en la línea de reflexión sobre las pedagogías críticas como contribución al proyecto editorial. Ellos, con total disposición, aceptaron la invitación y enviaron sus ensayos dentro de los plazos y en la forma establecida.

El año 2024 ha sido un período de gran esfuerzo para los autores, ya que redactar no es una tarea sencilla, especialmente

cuando no se dedican a esta actividad a tiempo exclusivo, no obstante, el resultado obtenido ha sido sumamente gratificante para todos. Afirmar que ha sido un año de intenso trabajo no es una exageración, pues los ensayos pasaron por un riguroso proceso de validación en tres etapas:

La primera etapa consistió en la revisión y corrección por parte de los autores. Esta revisión se realizó con las sugerencias y observaciones formuladas durante el curso de Pedagogías Críticas de 2023. En la segunda etapa, los ensayos fueron enviados a profesores reconocidos de la UCH, destacados por su trayectoria en investigación y redacción científica, quienes realizaron observaciones y sugerencias, ante lo cual algunos autores no lograron superar esta fase por las altas exigencias de los revisores. En la tercera etapa, los artículos fueron entregados al Dr. Fabián Cabaluz para validar la pertinencia y coherencia de los diferentes temas, así como su solidez argumentativa. Además, realizó una revisión minuciosa y devolvió los ensayos con las observaciones correspondientes para su corrección. Finalmente, los textos corregidos pasaron la evaluación de pares ciegos; y gracias al fondo editorial de la UCH, a la editorial ARIADNA y al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se hizo posible la publicación del presente libro.

Los ensayos que presentamos tienen una relevancia especial, ya que la fuente de inspiración de los autores ha sido su práctica diaria como docentes, alineada con los constructos teóricos de las pedagogías críticas que sustentan científicamente el aporte de la educación en la formación de hombres y mujeres conscientes y comprometidos con la justicia y el progreso social. Como manifiesta Freire (1970): “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

En esa misma perspectiva, Mariátegui reconocía el nuevo espíritu de los maestros al asumir un rol más activo en la difusión

y el debate de ideas a través de la publicación de los estudios derivados de su investigación. Entendía que el primer paso consiste en sentir e identificar el problema; luego, en analizarlo para comprenderlo. Para ello, es necesario adoptar una teoría pedagógica que permita enfrentar objetivamente la realidad educativa y, posteriormente, plantear alternativas como posibles soluciones a los problemas identificados.

En ese sentido, Mariátegui afirma:

Uno de los hechos que prueba más fehacientemente la lenta pero segura elaboración de una nueva conciencia 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*.

Los ensayos que forman parte de este libro, sin duda alguna, se caracterizan por descomponer los problemas e identificar sus contradicciones, lo que nos permite comprender lo que yace detrás de la apariencia del fenómeno. En ese sentido, abren el debate e invitan a la comunidad educativa a reflexionar. Al mismo tiempo, los autores presentan experiencias que pueden replicarse en otras realidades educativas. De este modo, no se quedan solo en la crítica sino adquieren una connotación propositiva.

* Ver el ensayo “El nuevo espíritu y la escuela” de José Carlos Mariátegui, publicado en la revista *Mundial* (Lima, 1925), el mismo que se encuentra seleccionado en el libro *Temas de educación* del mismo Mariátegui.

El escenario educativo ha sido, históricamente, un espacio de disputa. Las clases sociales y sus proyectos educativos pugnan por imponer o mantener sus intereses ideológicos, políticos, económicos y culturales. Para ello, día a día, en distintas partes del mundo, se construyen propuestas educativas alineadas con los intereses de mantener y preservar el poder de las clases dominantes sobre la mayoría de la población, o, por el contrario, se desarrollan modelos y prácticas educativas contrahegemónicas desde las clases sociales dominadas, las cuales buscan resistir o romper la dominación de la élite global o nacional, aspirando a proyectos políticos de transformación democrática y de base popular. En ese sentido, desde la opción política de las clases y sectores populares, se hace necesario construir propuestas educativas, y al mismo tiempo, es fundamental desarrollar modelos y teorías que, partiendo de las prácticas contestatarias, orienten, direccionen y realicen la lucha teórica en el campo educativo. Como decía Lenin: “No hay práctica revolucionaria sin teoría revolucionaria”.

En el presente libro encontramos una polifonía de voces que transmiten preocupaciones, sentidos, motivaciones y perspectivas de crítica y renovación pedagógica. De forma transversal, los autores encarnan un mito colectivo que los moviliza en su quehacer pedagógico: la transformación de las estructuras objetivas y subjetivas de la sociedad peruana. Apuestan por ir a contracorriente del discurso homogeneizador y, desde su práctica docente, están construyendo espacios e instituciones educativas que materialicen el ideal de una educación emancipadora, una educación que libere a la sociedad de la alienación. En este sentido, en su rol social, fusionan la política con la pedagogía.

Así, reflexionan, como se ha señalado líneas arriba, sobre cuatro ejes temáticos. En el caso del eje denominado Formación del pensamiento crítico, el primer ensayo analiza la necesidad de una

teoría de la personalidad que responda a la pregunta fundamental sobre cómo la dominación penetra en la estructura misma del sujeto, según la teoría sociobiológica dialéctica de la personalidad de Pedro Ortiz Cabanillas, y se propone una perspectiva que no solo supera las limitaciones idealistas y eurocéntricas, sino también ofrece herramientas concretas para una educación verdaderamente emancipadora. En el segundo ensayo se aborda la necesidad de superar una visión lógico-formal del pensamiento crítico en la educación, promoviendo una comprensión más amplia y transformadora; además, se enfatiza que este pensamiento no solo analiza la realidad sino busca cuestionarla y transformarla en un proceso interactivo entre educadores y estudiantes. Finalmente, en el tercer ensayo, se plantea una crítica al enfoque limitado de la escuela en la gestión de la salud mental, evidenciando su carácter reactivo y burocrático. Se propone también un abordaje más integral, participativo y preventivo que involucre a toda la comunidad educativa.

Un segundo eje temático es La educación como reproducción cultural. Este se inicia con un análisis crucial de la dicotomía existente entre la educación laica, que reproduce la ideología hegemónica, y la confesional, que no solo reproduce la ideología hegemónica, sino además, reproduce actitudes de pasividad y conformismo que anulan todo cuestionamiento del sistema. Continúa con el abordaje de la reproducción ideológica que moldea las subjetividades y legitima el orden establecido a través de instituciones como la escuela, los medios y el Estado; perpetuando las relaciones de poder, lo cual hace necesario develar tanto su funcionamiento como las posibilidades de resistencia de las clases oprimidas. En el tercer ensayo se examina cómo la educación peruana ha sido históricamente un campo de disputa entre el Estado, el empresariado y los organismos internacionales, lo que ha permitido la consolidación de un modelo neoliberal que prio-

riza el lucro sobre el derecho a la educación. En este contexto, la resistencia del magisterio y la necesidad de una educación crítica y emancipadora se presentan como desafíos urgentes frente al control político y económico que restringe cualquier intento de verdadera transformación. En el cuarto ensayo, se analiza cómo la derecha en el Perú ha utilizado históricamente las instituciones y la educación como herramientas para perpetuar su poder y preservar sus intereses de clase. Finalmente, esta sección se cierra con el quinto ensayo donde se analiza, con las categorías de Bourdieu, la formación de habilidades que el mundo educativo y laboral exige a los hijos de las clases trabajadoras, además, se evidencia cómo las condiciones socioeconómicas de partida representan un obstáculo para la adquisición y el desarrollo del capital cultural.

Un tercer eje temático es La formación docente y la lucha contrahegemónica. Abre esta sección un artículo que plantea un aserto fundamental para las organizaciones educativas contrahegemónicas: la necesidad de fortalecer los procesos y prácticas de formación integral de los docentes como estrategia clave para la renovación de cuadros. Relacionado con este artículo, se encuentra otro que propone, desde la experiencia escolar, la importancia del acompañamiento pedagógico transformador. En este enfoque, se trabaja el rol crítico y consciente del docente en la formación de los estudiantes, así como el desarrollo de un perfil integral en el ejercicio de la enseñanza. Asimismo, otro artículo de esta sección aborda una opción pedagógica concreta: la decisión de ser docentes que direccionen procesos de enseñanza-aprendizaje emancipadores. Esta perspectiva se enmarca en los principios de la educación popular, donde el rol del educador no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica problematizar y cuestionar los orígenes estructurales de la desigualdad social como base para una enseñanza liberadora. Esta sección con-

cluye con una reflexión sobre la formación integral y crítica del docente como fundamento de una educación transformadora. Se destaca la necesidad de potenciar el desarrollo de las múltiples dimensiones del ser docente, de modo que pueda responder a los desafíos sociales y políticos actuales con una mirada comprometida y renovadora.

Un último eje temático es Experiencias educativas. En primer lugar, se inicia destacando los múltiples aportes del educador peruano Germán Caro Ríos, cuyo trabajo se inscribe en una corriente decolonial, contrahegemónica y emancipadora, adelantada a su tiempo y de gran pertinencia para los desafíos educativos actuales. Siguiendo esta línea, en el segundo ensayo se resalta la contribución de Germán Caro Ríos al proponer y poner en práctica una educación contextualizada y participativa, orientada a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con el cambio social a través de las escuelas de estudio y trabajo. En el tercer ensayo, se describe y valora la sistematización de la experiencia con estudiantes preuniversitarios. En ella, se evidencia que estos jóvenes no solo encuentran en una academia preuniversitaria la preparación para un examen de admisión, sino que, mediante una pedagogía colectiva, contextual y crítica, adquieren mejores herramientas para el análisis y la comprensión de los fenómenos naturales, sociales y humanos. A continuación, en el cuarto ensayo, se examina el protagonismo estudiantil en el colegio Bertolt Brecht, analizando la intencionalidad y los procesos para su materialización. Además, se abordan con los estudiantes temas fundamentales como la patriarcalidad, entendida como la dimensión subjetiva de los procesos de dominación de la mujer. En el quinto ensayo se investigan las posibilidades de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de Derecho desde la perspectiva de la escritora feminista estadounidense bell hooks (Gloria Jean Watkins). Esto se hace a partir del análisis de la propuesta

curricular de esta carrera en una universidad, encontrando una significativa afinidad con dicho propósito. Posteriormente, en el sexto ensayo se lleva a cabo un análisis y valoración de las experiencias de asamblea de aula en el colegio Bertolt Brecht, destacándolas como base para la construcción de una convivencia democrática en la vida cotidiana de la escuela, así como para el fortalecimiento del protagonismo estudiantil. Esta sección concluye con un nuevo análisis de la práctica educativa del colegio Bertolt Brecht de Lima, esta vez desde la manera en que se viabiliza, en la práctica, un modelo educativo de inspiración vygotskiana. Partiendo de fundamentos filosóficos, sociales y psicológicos, se construye allí una propuesta educativa alternativa, cuya socialización e interiorización por parte de toda la comunidad educativa resulta esencial. Asimismo, se ofrece una mirada retrospectiva a las experiencias pedagógicas populares que han contribuido a una educación liberadora.

Finalmente, la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH) ratifica su compromiso con la formación integral ya que es heredera de un legado educativo emancipador, donde la educación no es solo instrucción, sino que, esencialmente, es transformadora. Su accionar se enmarca en los proyectos sociales y políticos que buscan cambiar las estructuras históricas de dominación, lo que implica estar junto a las clases y sectores sociales que resisten y proponen experiencias y alternativas educativas contrahegemónicas. Esto significa compartir con ellos no solo sus alegrías y avances, sino también las amenazas y derrotas que enfrentan.

En este sentido, diversas instituciones educativas, tanto públicas como privadas, manifiestan en sus documentos oficiales su compromiso con una educación orientada al desarrollo integral de los estudiantes. Sin duda, dentro de estas experiencias existen múltiples tensiones y desafíos. En el caso de la UCH, la trayec-

toria educativa recorrida ha llevado a plantear que la formación integral tiene un sello democrático, popular y colectivo en su sentido más amplio. En términos específicos, esta formación integral se materializa en un modelo educativo que se traduce en el diseño curricular, en los planes de formación profesional y en las aulas, donde las relaciones entre estudiantes y docentes consolidan la formación de profesionales con alta exigencia académica, pensamiento crítico y sensibilidad social, capaces de construir proyectos orientados al cambio social.

El compromiso de la UCH con una formación integral transformadora involucra procesos permanentes de formación de nuevos cuadros, el avance hacia una gestión que fomente un tejido social protagónico y dialogante dentro de la comunidad educativa universitaria, así como una constante atención a los cambios en el escenario nacional e internacional.

Carlos Díaz
Roberto Cotrina

Primera Parte

**La formación del pensamiento
crítico**

Los aportes de Pedro Ortiz Cabanillas a las pedagogías críticas

Gustavo Villar

Introducción

De acuerdo con Giroux, las teorías de la resistencia en educación no han abordado consistentemente la siguiente interrogante: ¿de qué forma la dominación llega a la estructura misma de la personalidad? (Giroux, 2004). A pesar de que han pasado varias décadas desde esta observación, consideramos que dicho vacío aún persiste en las pedagogías críticas contemporáneas. Creemos que un paso necesario para abordar esta cuestión de manera adecuada es contar con una teoría de la personalidad que explique cómo surge y se desarrolla de forma concreta, dialéctica e histórica el sistema de la personalidad y cada uno de sus componentes estructurales. Esta teoría debe superar los defectos ideológicos que suelen tener las teorías idealistas de la personalidad, tales como la abstracción, la reificación y el formalismo (Villar, 2019). Además, es crucial superar la pretensión universalista que, desde una perspectiva eurocéntrica, a menudo caracteriza las teorías de la personalidad (Morales y Muñoz, 2021).

El objetivo de este ensayo es demostrar que la teoría socio-biológica dialéctica de la personalidad, propuesta por el científico peruano Pedro Ortiz Cabanillas, ofrece un aporte significativo para responder a esta pregunta crucial en las pedagogías críticas.

Para cumplir con este propósito, nos situaremos en el marco de los planteamientos y exigencias teóricas y prácticas que emergen desde los proyectos político-pedagógicos de las pedagogías críticas, especialmente aquellas que, por su cercanía al marxismo, enfatizan su carácter anticapitalista y descolonizador. Seguidamente, expondremos los principales aportes de Pedro Ortiz Cabanillas en torno a la explicación del sistema de la personalidad, sus tesis sobre el sujeto de la educación (Ortiz, 2004), y el papel de la información social en la formación de la conciencia y la personalidad (Ortiz, 2008). Luego, analizaremos cómo la información social en el contexto concreto de los países de la periferia capitalista está afectada por diversas formas de colonialidad, subrayando no solo el carácter opresor de estas estructuras de poder, sino también, como han señalado diversos estudios, su rol en la producción de subjetividades (Fanon, 2009; Maldonado-Torres, 2017; Walsh, 2009b). Finalmente, propondremos algunas tareas descolonizadoras que los educadores podrían asumir para educar la personalidad en un sentido emancipador.

La pedagogía crítica necesita de una teoría de la personalidad

En su texto *Teoría y resistencia en educación*, Giroux realiza un balance de las teorías de la resistencia en el seno de las pedagogías críticas y señala que una de sus debilidades es la falta de una explicación sólida sobre cómo la dominación penetra la estructura misma de la personalidad. Giroux subraya esta falta de comprensión sobre todo con relación a cómo surgen de forma alienada nuestras necesidades y deseos dentro del sistema capitalista. Señala que es necesario entender cómo generar necesidades radicales que se centren en el deseo de un trabajo digno, en la práctica de la solidaridad, en el desarrollo de una sensibilidad estética y en promover

libertades emancipatorias, en lugar del egoísmo, la violencia y el cálculo individualista de los intereses capitalistas (Giroux, 2004).

Podemos ampliar el diagnóstico de Giroux al señalar que no solo es necesario entender la formación alienada de la personalidad en el terreno de las necesidades y deseos, sino también en sus demás componentes y elementos. Como explicaremos más adelante, Ortiz propone una teoría de la personalidad en la que esta es descrita como un sistema constituido por tres componentes: el temperamento, el intelecto y el carácter; cada uno de los cuales se desarrolla con predominio diferenciado en la infancia, la niñez y la adolescencia, respectivamente. Asimismo, la personalidad en su nivel consciente de organización opera con sentimientos, en el sistema afectivo-emotivo, con conocimientos en el sistema cognitivo-productivo y con motivaciones en el sistema conativo-volitivo.

Dada esta complejidad, es pertinente preguntarnos de qué manera se forman, se deforman y se alienan colonializadamente las personas en cada uno de sus componentes estructurales y en cada una de las etapas de su desarrollo. También debemos considerar con qué estrategias educativas desalienar y descolonizar los procesos de formación de la personalidad desde la labor educativa. La pedagogía crítica enriquecería su análisis y sus propuestas al contar con una teoría de la personalidad que además comprenda la formación de esta desde su relación dialéctica con la sociedad. No obstante, lo que encontramos comúnmente son teorías de la personalidad psicologistas, idealistas y eurocéntricas, nada útiles para una pedagogía que se propone objetivos educativos emancipatorios.

Además, nos interesa analizar la formación de la personalidad atendiendo a la situación social real de nuestros países periféricos, donde la dominación se internaliza en la estructura misma de la personalidad, en cada uno de sus componentes y con determinadas particularidades. Dichas particularidades

son el resultado de cómo la dominación se concretiza a través de las estructuras de la colonialidad en todas sus formas: la colonialidad del poder, del saber y del ser.

Partiendo de estas ideas podemos replantear la debilidad de las pedagogías críticas señalada por Giroux en los siguientes términos: ¿de qué forma la dominación colonializada que opera en los países periféricos del sistema-mundo capitalista se internaliza en la formación del temperamento, del intelecto y del carácter de las personas? ¿Cómo estas estructuras de poder influyen, afectan o determinan la educación de los sentimientos, los conocimientos y los valores de los educandos? Al mismo tiempo, ¿con qué estrategias educativas diferenciadas para cada etapa del desarrollo se puede intervenir en el proceso educativo para descolonizar más eficazmente a los educandos? ¿Cuáles deberían ser las tareas educativas descolonizadoras por desarrollar en cada etapa de la formación del sujeto de la educación?

Antes de intentar responder a estas cuestiones, conviene revisar, aunque sea de forma breve y sintética, algunos temas centrales que emergen de la praxis de las pedagogías críticas y que se expresan en sus proyectos pedagógico-políticos. Desde estos desafíos y esperanzas, podemos evaluar cómo una teoría de la personalidad como la que propone Pedro Ortiz puede ser de utilidad para enriquecer la praxis de los educadores y educadoras comprometidos con propósitos emancipadores.

Las pedagogías críticas y sus proyectos político-pedagógicos

Existe una gran diversidad de enfoques, tópicos y planteamientos dentro de las pedagogías críticas. Algunas de las matrices teóricas a partir de las cuales se han construido, incluyen la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, los estudios

poscoloniales, las tesis desarrolladas por el grupo Modernidad/Colonialidad, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, el posmarxismo, el posmodernismo, el marxismo clásico, entre otras. Con distintos matices y niveles de radicalidad, todas ellas se proponen proyectos con una mirada político-pedagógica orientados a fines emancipadores.

Entre los grandes temas que abordan se encuentran cuestiones vinculadas a las luchas frente a las distintas formas de dominación y hegemonía, así como los antagonismos relacionados con la clase social, la raza, el género, la ecología y cómo se reflejan en los procesos educativos. También existen diferencias y puntos de debate importantes en relación con la centralidad que se le da a temas de identidad (raza/género), a la clase social, a los tópicos culturales, o respecto a la teoría del poder desde la cual se analizan las relaciones de dominación y hegemonía, entre otros.

Esta diversidad de enfoques dentro de las pedagogías críticas constituye una riqueza en sí misma, con el potencial de elevar su desarrollo teórico y práctico, a la vez que plantea grandes desafíos en ambos ámbitos. En este contexto, consideramos importante señalar algunas definiciones fundamentales desde las cuales posicionarnos, ya que esto dará sentido a las tareas político-pedagógicas que nos propongamos respecto a la educación de la personalidad.

Nos interesa, sobre todo, aproximarnos a aquellas pedagogías críticas que se han desarrollado en su vinculación con el marxismo. La razón de ello es la convicción de que el marxismo tiene el potencial para fortalecer el desarrollo de las pedagogías críticas, tanto en sus aspectos epistemológicos, políticos, históricos y filosóficos como en el desarrollo de sus proyectos político-pedagógicos emancipadores (Cabaluz, 2022). En ese sentido, de manera general, expondremos dos rasgos de las pedagogías críticas que nos parecen relevantes: su carácter anticapitalista y descolonizador.

Una pedagogía crítica en clave anticapitalista

Pedagogos críticos marxistas como Peter McLaren, Paula Allman y Glenn Rikowski, entre otros, han desarrollado una concepción de la pedagogía crítica que surge en lucha contra el capitalismo globalizado contemporáneo, trazando la necesidad de asumir una postura claramente anticapitalista. Paula Allman (2010) denomina a esta propuesta pedagogía crítica revolucionaria. Desde América Latina, la pedagogía histórico crítica ha planteado, a su vez, la posibilidad de articular una propuesta pedagógica cuyo punto de referencia y compromiso sea la transformación de la sociedad capitalista (Saviani, 2011). A continuación se presentan algunos de los planteamientos esenciales de estas pedagogías críticas.

En primer lugar, la comprensión dialéctica del mundo constituye un principio central. Esta perspectiva invita a analizar la realidad como el producto de múltiples antagonismos, donde la contradicción entre trabajo y capital actúa como motor principal de las dinámicas sociales. En este sentido, la pedagogía crítica no solo busca comprender estas contradicciones, sino también transformar sus condiciones de posibilidad.

Asimismo, la escuela capitalista es vista como una institución al servicio del capital. Desde esta óptica, las escuelas no solo preparan a la fuerza de trabajo, sino que la moldean para responder a las necesidades del mercado. Esto refuerza la función reproductiva del sistema educativo en el contexto del capitalismo, que subordina los procesos de aprendizaje a los intereses económicos. Sin embargo, la pedagogía crítica vislumbra un horizonte socialista, en el cual la reeducación de la fuerza de trabajo permita desmercantilizar y descolonizar las subjetividades. En este contexto, se fomenta una subjetividad política de izquierda, capaz de impulsar procesos de transformación social.

Otro eje central de esta corriente es el desarrollo del carácter histórico de nuestro ser social. La pedagogía crítica se enfoca

en la formación de una subjetividad revolucionaria, en los y las docentes. Según esta visión, la construcción de una sociedad socialista requiere tanto un desarrollo humano integral como la creación de nuevos modelos de subjetividad. Este esfuerzo implica superar las formas de deshumanización y cosificación que el capitalismo impone sobre los sectores oprimidos.

El humanismo marxista, en este marco, constituye un ideal educativo que persigue el desarrollo omnilateral de todas las potencialidades humanas. La pedagogía crítica, siguiendo el principio de la relación entre educación y trabajo (Caro, 2018; Saviani y Duarte, 2012), busca integrar estos ámbitos para promover un aprendizaje integral y transformador.

Desde una perspectiva política, esta pedagogía insiste en la necesidad de construir sociedades más democráticas. Para ello, la defensa de la escuela pública es crucial. En un contexto donde los defensores del libre mercado promueven la privatización de la educación, la pedagogía crítica reivindica la escuela pública como un espacio de resistencia y transformación social.

Por otro lado, los espacios educativos son concebidos como reflejos de la nueva sociedad que se desea construir. Las aulas deben ser escenarios de respeto, justicia social y creatividad, así como de compromiso antirracista y antisexista. Esta idea se alinea con la propuesta de Ortiz (2008), quien plantea que las escuelas deben convertirse en microsociedades moralizantes, orientadas hacia los valores más altos que puede aspirar una sociedad.

Finalmente, la pedagogía crítica subraya la importancia de desarrollar una filosofía de la praxis. Esta praxis liberadora busca contribuir con procesos de transformación de la realidad estableciendo un puente entre teoría y práctica, entendido desde una relación dialéctica (Saviani, 2011). De esta manera, la pedagogía crítica no es únicamente un marco teórico, sino una herramienta para la acción concreta en la lucha por una sociedad más justa y humana.

Una pedagogía crítica en clave descolonizadora

Autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Peter McLaren y Lilia Monzó, así como intelectuales del proyecto colectivo de modernidad/colonialidad/decolonialidad, como Catherine Walsh, Maldonado-Torres, Enrique Dussel, entre otros, han enfatizado el carácter descolonizador que debe tener la pedagogía crítica. Esta descolonización debe ser entendida no solo como problema político, sino también como una práctica pedagógica de intervención que implica la creación de hombres nuevos (Walsh, 2009b). A continuación, se exponen algunos de los pilares fundamentales de esta pedagogía descolonizadora.

El enfoque descolonizante en la educación constituye un principio esencial. La pedagogía crítica debe orientarse hacia la eliminación de prácticas racistas, patriarcales y homofóbicas, a la vez que fomente políticas igualitarias y solidarias. Esto implica una revisión profunda de los planes de estudio, integrando espacios para la justicia ecológica y la descolonización de las subjetividades. En este sentido, la educación se convierte en un campo de lucha contra las estructuras de poder que perpetúan desigualdades e injusticias.

La naturaleza política de la educación es otro aspecto central. Freire (1985) señala que todo acto educativo es, en sí mismo, un acto político, ya que implica la transmisión de ideologías y un posicionamiento frente a las dinámicas de poder existentes. En este marco, la escuela no es únicamente un espacio de reproducción de las contradicciones sociales, sino también un lugar de resistencia y transformación. Saviani (2011) destaca la necesidad de aprovechar estos espacios para desafiar las estructuras opresoras y promover el cambio social.

La construcción de una identidad histórica es fundamental para que los estudiantes comprendan su posición en el sistema social y reconozcan las dinámicas que generan su alienación. Este

proceso busca conectar elementos de la subjetividad individual con las características objetivas del sistema de clases capitalista, permitiendo una toma de conciencia crítica que posibilite la acción transformadora.

La pedagogía crítica descolonizadora también se enfrenta a las diversas formas de colonialidad. Quijano (1992) advierte sobre las estrategias neocoloniales que, mediante medios de comunicación, cultura y entretenimiento, buscan legitimar la explotación y el control social. En este sentido, la pedagogía debe desafiar la colonialidad del poder, al cuestionar las narrativas hegemónicas y fomentar la resistencia activa.

La defensa de la pluriversalidad emerge como una respuesta al eurocentrismo y al epistemicidio que han deslegitimado los saberes no occidentales. Según Mignolo (2004), ninguna cultura puede monopolizar la verdad; por ello, es necesario promover el respeto hacia otros sistemas conceptuales y la apertura al diálogo intercultural. Este enfoque busca contrarrestar la violencia epistémica y valorar la diversidad de conocimientos como parte esencial de una educación liberadora.

Una praxis pedagógica liberadora se erige como otro pilar crucial. Inspirada en Freire (1985) y Dussel (1998), esta praxis impulsa a los sujetos a transformar la realidad mediante la negación de normas e instituciones opresoras. Este enfoque no solo desvela y deconstruye las estructuras de exclusión, sino que también prefigura nuevas relaciones sociales e instituciones para establecer procesos permanentes de liberación.

El concepto de “alteridad” complementa esta visión. Maldonado-Torres (2007, 2017) resalta la necesidad de priorizar relaciones basadas en la responsabilidad ética entre el yo y los otros, combatiendo la violencia cotidiana que afecta a los sujetos coloniales. Este enfoque desafía la colonialidad del ser y promueve una convivencia más justa y humana.

Finalmente, la pedagogía de la posibilidad, propuesta por Monzó y McLaren (2017), subraya la importancia de construir alternativas desde la perspectiva geopolítica de los oprimidos. Este enfoque privilegia la colectividad, la historia concreta y la realidad actual como puntos de partida para imaginar y construir nuevas estructuras sociales que reflejen los anhelos de emancipación y justicia.

En el marco de las pedagogías críticas, los proyectos político-pedagógicos anticapitalistas y descolonizadores convergen en la aspiración común de emancipar a los sujetos de las múltiples formas de opresión que configuran las dinámicas sociales contemporáneas. Mientras que el carácter anticapitalista cuestiona la subordinación de la educación al capital y propone un horizonte socialista basado en la justicia social y el desarrollo integral, el enfoque descolonizador desafía la colonialidad en sus diversas manifestaciones, al reivindicar la pluralidad de saberes y el respeto por la diversidad cultural. Ambos proyectos, desde sus respectivas perspectivas, configuran una pedagogía transformadora que no solo analiza críticamente las estructuras de poder, sino que también impulsa acciones concretas hacia la construcción de sociedades más justas, democráticas y solidarias, en las que el potencial humano pueda desarrollarse plenamente.

La teoría de la personalidad de Pedro Ortiz Cabanillas ***Una teoría materialista y dialéctica de la vida***

La obra de Pedro Ortiz aborda dialécticamente, desde una perspectiva materialista, una teoría de la vida. Para esto incorpora aportes provenientes de la cibernética, la teoría de la información, así como los enfoques sistémicos y siguiendo el método de Marx. La teoría sociobiológica dialéctica de Ortiz representa una síntesis de los aportes más significativos de la ciencia de las

décadas más recientes, porque elabora una explicación de la vida, del hombre y de la sociedad.

La teoría sociobiológica dialéctica de Ortiz es una teoría de los sistemas vivos, incluidas las personas y la sociedad. Ortiz sostiene que se requiere de una explicación que integre el conocimiento científico natural y social del ser humano, al evitar el reduccionismo y el dualismo que aún subsiste en esta explicación.

Las tesis que servirán de punto de partida para esta explicación, Ortiz las resume de la siguiente forma (Ortiz, 2024, p. 248):

- a. El universo es materia ordenada cuyos procesos entrópicos y negentrópicos se reflejan en su propia estructura.
- b. Los seres vivos constituyen un sistema material organizado informacionalmente, tanto a partir de procesos epigenéticos como a base de procesos cinéticos determinados por diversas clases de información.
- c. La sociedad es el único sistema vivo organizado a base de una clase extraindividual de información.
- d. Los hombres son los únicos seres vivos que deben incorporar esta información social para formar su conciencia.
- e. La actividad consciente determina que cada individuo humano se transforme en un individuo social, es decir, en personalidad.

Los sistemas materiales

Para desarrollar su concepción de los sistemas materiales, Ortiz se fundamenta en la noción de Rom Harré (1967), quien postula que un sistema material puede describirse en términos de su estado y de sus cambios de estado. Ortiz enriquece esta idea al proponer que todo sistema material muestra un doble aspecto: el de su estructura y el de su actividad. Ortiz sintetiza su comprensión de la materialidad espaciotemporal del universo en su

definición de sistema, al que describe como una estructura activa y, simultáneamente, como actividad estructurada, postulado que constituye una piedra angular ontológica para la comprensión de su teoría.

Esta dualidad de los sistemas materiales la utilizará Ortiz consecuentemente en cada aspecto de su teoría. Al definir “información” en el plano de los sistemas vivos, dirá que se trata de aquella estructura fisicoquímica que refleja tanto el ambiente interior de un sistema vivo como el ambiente exterior a él, es decir, aquella estructura de cuya actividad dependen las capacidades de memoria y anticipación, así como los atributos de integridad, estabilidad, reproducibilidad y mutabilidad de dicho sistema (Ortiz, 2024). Al abordar el problema de la relación cerebro-conciencia dirá que el neocórtex humano reestructurado por información social es una conciencia, visto como actividad; así como la conciencia vista como estructura es ese mismo neocórtex (Ortiz, 2024). El individuo social es una personalidad a la que vemos como la estructura de una historia personal o la historia de una estructura personal (Ortiz, 2024).

Entropía y neguentropía

Desde Clausius hasta Prigogine, los conceptos de entropía y neguentropía extraídos de la termodinámica han cambiado nuestra imagen del universo, aunque de modos distintos. Inicialmente, el segundo principio de la termodinámica introdujo la noción de la degradación de energía: la disminución irreversible de la aptitud de la energía calorífica para transformarse y efectuar trabajo. Esta condición fue designada por Clausius en 1850 con el nombre de entropía.

Cuando de esta ley se extrajo la conclusión de que el universo entero marcha hacia la entropía, al equilibrio térmico, al desorden, a la degradación, la vida en la Tierra era vista como

una minúscula e inexplicable región neguentrópica del universo donde, a contramarcha de lo que ocurre en el resto del cosmos, evolucionan los sistemas vivos hacia niveles cada vez más complejos de organización.

Con los aportes de Prigogine (1996), se logró establecer que, de un sistema desordenado, entrópico, es posible que surjan estructuras y patrones ordenados. El universo no es entonces un sistema que marche al equilibrio, sino un sistema termodinámico altamente heterogéneo y alejado del equilibrio, con un desorden que puede ser generador de organización. La nueva termodinámica, iniciada por Prigogine, presenta un universo donde entropía y neguentropía pueden ser complementarios.

A partir de este punto, distintos científicos han extraído una nueva forma de concebir el relacionamiento entre el sistema físico químico y los sistemas vivos. Señala Prigogine que, al mantenerse nuestro ecosistema alejado del equilibrio, la vida se desarrolla en la Tierra debido al flujo de energía procedente de reacciones nucleares al interior del Sol. Esto produce la formación de moléculas que no se habrían podido sintetizar en condiciones cercanas al equilibrio y que podrían haber sido el caso de las biomoléculas. Ortiz concluye que el sistema vivo es la culminación del proceso neguentrópico de la materia que forma el sistema solar, y que este es solo un momento de los procesos de reflexión de la materia universal (Ortiz, 2024).

La categoría información

Esta conclusión, que vincula la naturaleza viva con la actividad neguentrópica de la materia inerte, requería, sin embargo, de un desarrollo teórico que Ortiz realiza a partir de su reconceptualización de la categoría de información, la cual se convierte en el núcleo de su teoría sociobiológica.

Ortiz concibe que la información es un atributo exclusivo de la materia viva y que solo los sistemas vivos generan información tanto acerca de sí mismos como de su ambiente exterior, y que como tal existe únicamente dentro de ellos mismos. Ortiz desarrolla, a partir de esta noción, una teoría científica que explica al sistema vivo en cinco niveles de organización informacional (celular, tisular, neural, psíquica y social) que se corresponden con cinco clases de información (genética, metabólica, neural, psíquica y social).

Seres vivos e información. Punto de partida, base de desarrollo, soporte activo

Cuando la vida surge en el universo a través de procesos neguentrópicos, aparece la información genética como primera forma de información. Para Ortiz, los sistemas vivos se distinguen porque la actividad de sus componentes es el punto de partida que determina la formación de una superestructura organizadora, la cual se convierte en base de desarrollo. Esta superestructura asegura que los componentes iniciales del sistema original se transformen en el soporte activo del sistema actual. De este modo, el sistema se automantiene y se reproduce. Esto supone la necesidad de una estructura que explique o determine estas propiedades. Para Ortiz, esa estructura es la información, pues hace que los sistemas vivos sean, en esencia, sistemas informacionales. Ortiz define información como la estructura físico-química que refleja el medio interno de un sistema vivo como el ambiente externo a él. Al mismo tiempo, es la actividad neguentrópica de una estructura material que es la base de desarrollo de los procesos que fueron inicialmente su punto de partida, pero que luego se convierten en el soporte activo del funcionamiento del sistema (Ortiz, 2024).

Pero, ¿cómo se producen estos saltos cualitativos de un nivel informacional a otro? Ortiz recoge de Lucien Sève (1972) el pro-

ceso dialéctico que le permite explicar el salto de un nivel cualitativo a otro, de un nivel informacional a otro: punto de partida, base de desarrollo, soporte activo. De esta forma, la actividad genética que fue punto de partida para la actividad metabólica cede a esta su papel como base o modelo de desarrollo y la actividad genética se convierte en soporte activo de este nuevo nivel informacional. El mismo proceso informacional permitirá explicar el paso del nivel metabólico al nivel funcional, y de este al nivel psíquico inconsciente, para luego llegar al nivel psíquico consciente.

Categorías de información y el desarrollo del sistema vivo

Según Ortiz los seres vivos se organizan informacionalmente por distintos tipos de información dependiendo de su nivel evolutivo. De esta manera, un ser vivo unicelular (como una bacteria) es un sistema organizado informacionalmente por información genética; un ser vivo pluricelular (como una esponja) es un sistema organizado que se estructura a partir de información metabólica; un ser vivo con órganos y aparatos (como un insecto) es un organismo organizado informacionalmente por información neural; un ser vivo que posee actividad psíquica (como las aves y los mamíferos) es un psiquismo, organizado informacionalmente por información psíquica inconsciente; y, finalmente, un ser vivo organizado por información psíquica consciente se define como una personalidad.

Determinación epigenética y cinética

Otro elemento significativo de su teoría sociobiológica dialéctica es su explicación del desarrollo de los sistemas vivos por un mecanismo de doble determinación: una determinación epigenética, ascendente, estructurante, que va de los niveles más simples e internos hasta los más complejos de su organización; y, una de-

terminación cinética, descendente, reestructurante, externa, que va de los niveles más complejos hasta los más elementales del sistema vivo. En esta doble determinación radica su comprensión sociobiológica del ser humano: una personalidad que se forma por epigénesis (desde que es un cigoto con actividad genética, luego un embrión con actividad metabólica, un organismo con actividad neural y luego un psiquismo con actividad psíquica inconsciente) y que, luego del nacimiento, es reestructurada por procesos sociocinéticos que permiten, gracias a la información social, la formación de su conciencia.

Con estos planteamientos Ortiz se pone a buen recaudo de cualquier forma de naturalismo en su comprensión del ser humano. Es magistral la explicación que realiza de los procesos de hominización, humanización y socialización para comprender cómo emergen de los procesos naturales los procesos sociales, con su especificidad, y, además, en la explicación de la formación de la personalidad, ya que precisa el papel de la determinación esencial de lo social en el ser humano que permite la emergencia de la conciencia.

Información social

Ortiz trazó las coordenadas para desarrollar una teoría informacional de la sociedad. Vinculó el concepto de información social con una categoría central en la concepción materialista de la historia: las relaciones sociales. En ellas, las relaciones sociales económicas son predominantes en la historia reciente, capitalista, sobre las relaciones sociales culturales y tradicionales. Esta forma tripartita de comprender las relaciones sociales y la información social le permite, además, comprender la relación de determinación sociocinética sobre los tres sistemas de la conciencia (afectiva-emotiva, cognitiva-productiva y conativa-volitiva) y los tres

componentes del sistema de la personalidad (temperamento, intelecto y carácter).

La teoría de Ortiz es profundamente humanista. Como diría Dussel (2013) de la obra de Marx, aun en *El capital*, que es una obra de economía política, hay un propósito antropológico y ético que es la plena realización del ser humano, sentido final de su crítica al capitalismo. De forma análoga, Ortiz (2024) manifiesta que el propósito central de su obra es el siguiente:

[desarrollar] una teoría sociobiológica que sirva de fundamento a una explicación de la vida, la sociedad y los hombres; que pueda usarse en la educación y en la promoción y la atención de salud de las personas, donde se realicen las aspiraciones éticas superiores de la sociedad (Ortiz, 2024, p. 7).

Tipos de información social

La información tradicional es el tipo de información social que organiza la estructura tradicional de la sociedad, que incluye las actividades familiares y comunitarias. Sus manifestaciones incluyen costumbres, mitos, creencias y ritos. La información cultural, por otro lado, organiza la estructura cultural de la sociedad y abarca actividades institucionales como la publicidad, el periodismo, los servicios profesionales (educativos, médicos y técnicos), así como la investigación científica y filosófica. La información económica organiza la estructura económica de la sociedad. Incluye a las actividades productivas y las actividades político-administrativas codificadas en reglas, normas morales, leyes, entre otras.

Toda la producción de la sociedad humana son estructuras que codifican información por fuera del sistema vivo. Los seres humanos, al relacionarse, han creado una clase de información externa respecto de su propia información psíquica interna, co-

dificada en los medios físicos que median sus interacciones. Este tipo de información, de mayor nivel de complejidad, solo se genera y reproduce únicamente en la actividad colectiva humana. La actividad social y la historia humana son, por tanto, procesos informacionales. Los procesos de información social son formas de reflexión que han permitido a los seres humanos transformar el orden natural del planeta.

Para Ortiz, la explicación de cada persona individual se debe abordar desde su actividad consciente, luego por sus procesos inconscientes, funcionales, metabólicos y celulares, todos ellos dependientes de la superestructura social. Para explicar a una sola persona se requiere una doble explicación: epigenética y socio-cinética, al integrar tanto una perspectiva biopsicológica como sociopsicobiológica.

Esto implica la necesidad de organizar el conocimiento de la personalidad dentro de una sociobiología que explique al individuo social a partir de su actividad consciente, que es la estructura que refleja a la sociedad. Esta sociobiología debe abordar los procesos naturales de la sociogénesis (desde la hominización hasta la humanización) y posteriormente explicar cinéticamente la historia de la sociedad y la reestructuración de los individuos humanos, que incluye todo lo que las personas han logrado con su trabajo en el planeta. Partiendo de su concepción de sociedad como un sistema informacional, Ortiz reformula la sexta tesis de Marx sobre Feuerbach al afirmar que la esencia social del hombre es el conjunto de las relaciones sociales concretizadas en la información social.

Desde estas premisas, Ortiz concibe a la personalidad como un sistema informacional que de forma específica está organizada por información psíquica consciente, la cual a su vez está determinada por la información social. La información psíquica consciente se puede clasificar en tres tipos: afectiva, cognitiva y

conativa. Esta información constituye la base de los tres componentes de la personalidad: temperamento, intelecto y carácter. Estos tres tipos de información consciente reflejan los tres tipos de información social existentes: tradicional, cultural y económica.

Las leyes generales del desarrollo

Luego de describir la personalidad como un sistema organizado en cinco niveles informacionales, Ortiz (2008) formula también que la personalidad como actividad, como biografía, está sujeta a determinadas leyes del desarrollo. A continuación, transcribimos dichas leyes tal como las enunció Ortiz en *Educación y formación de la personalidad*:

- 1a ley: el desarrollo formativo es un proceso informacional de sucesivas transformaciones del individuo desde su concepción hasta la adultez.
- 2a ley: la formación de la personalidad es una secuencia determinada sociocinéticamente, que repite los procesos históricos de la sociedad, aunque depende también de los cambios predominantemente epigenéticos del sistema nervioso, el cerebro y la corteza cerebral.
- 3a ley: el proceso esencial en el desarrollo formativo de la personalidad es el de la formación de la conciencia del nivel superior de la actividad personal.
- 4a ley: la formación de la conciencia se efectúa por áreas, donde cada una se estructura en las interrelaciones entre el individuo y la sociedad. Los componentes de la conciencia se forman simultáneamente. Los saltos de un estadio a otro son intermedios críticos.
- 5a ley: la actividad consciente reestructura cinéticamente la personalidad en sus respectivos componentes estructurales: temperamento, intelecto y carácter.

Vygotski ya había señalado que los seres humanos tienen funciones psíquicas inferiores que siguen la línea natural del desarrollo, y además desarrollan procesos psíquicos superiores que siguen una línea cultural de desarrollo. Ortiz complementa y desarrolla estos aportes con una explicación dialéctica más clara y completa de la relación entre cerebro, conciencia, personalidad y sociedad. Con ese enfoque es posible evitar los problemas de psicologismo, biologismo o sociologismo que históricamente han existido para explicar la conciencia y la personalidad. En este punto, es evidente que la conciencia no es simplemente un “darse cuenta” y que la personalidad no es un “conjunto de rasgos psíquicos”.

Valor de la teoría de la personalidad de Pedro Ortiz para los proyectos político-pedagógicos de las pedagogías críticas

Consideramos que el conjunto de la teoría de la personalidad de Ortiz tiene un valor relevante para los proyectos político-pedagógicos de las pedagogías críticas. De plano, una teoría dialéctica, histórica y concreta de la conciencia y del desarrollo de la personalidad contribuye a los propósitos propios de los procesos de concientización y de educación integral de la personalidad que se proponen las pedagogías críticas. En ese sentido, vamos a destacar algunas tesis que consideramos particularmente relevantes.

El sujeto de la educación

Uno de los aportes más relevantes de Ortiz gira en torno a sus planteamientos acerca del problema del sujeto de la educación (Ortiz, 2004). Según el autor, esta cuestión se articula en torno a tres interrogantes fundamentales: ¿qué es realmente la conciencia?, ¿cómo los procesos educativos determinan su formación? y ¿de qué manera la actividad consciente determina el desarrollo de la personalidad? Estas preguntas orientan la construcción de

una teoría educativa que supere las visiones reduccionistas y deshumanizantes del ser humano.

Ortiz critica las perspectivas que conciben al ser humano desde un enfoque biologicista o animalizado. En ese sentido, se debe superar la concepción de ser humano definida como humano-animal. Las pedagogías oficiales tienen una concepción deshumanizada del niño, algunas suponen la existencia de una naturaleza humana biológicamente determinada, otras proceden metafísicamente al aislar algún aspecto de la integralidad del ser humano (su conducta o su cognición, por ejemplo). Una expresión de esta concepción animalizada del sujeto de la educación es la forma como se consideran a los afectos. Estos son comprendidos como emociones de nivel animal y no como sentimientos de carácter social. Al mismo tiempo, son infravalorados en tanto expresiones de un cerebro reptiliano que se debe regular y que no debe obstaculizar los procesos cognitivos.

La biologización del sujeto, argumenta Ortiz, se vincula con la legitimación del poder en sus diversas formas —económica, política, religiosa o científica—, al reforzar estructuras etnocéntricas y colonialistas. Para superar esta visión, Ortiz defiende la idea de que el ser humano no es un animal, una afirmación que abre la puerta a combatir lo que él llama “colonialismo disimulado” en la sociedad contemporánea.

Otro aspecto central en la teoría de Ortiz es la necesidad de superar el dualismo cartesiano respecto al problema de la relación mente-cuerpo, esencial para formular adecuadamente una teoría de la conciencia. Esta dualidad es expresión de la división social del trabajo que históricamente ha separado el trabajo intelectual del manual, desvalorizando este último. En este contexto, Ortiz propone una teoría que integre el juego, el estudio y el trabajo como parte del proceso formativo, y avanzar hacia la superación de esta dualidad.

En el enfoque monista materialista de Ortiz, la conciencia queda definida en los siguientes términos: es el neocórtex del cerebro humano una vez que sus redes neurales han sido estructuradas por la información social que cada persona, en el curso de su vida, transcribe en la forma de información psíquica consciente afectiva, cognitiva y conativa.

La teoría de Ortiz también destaca la importancia de concebir la conciencia como un sistema que organiza la actividad personal en su conjunto. Esta concepción, aplicada al ámbito educativo, facilita el diseño de estrategias pedagógicas más integrales, en las que la formación afectiva, cognitiva y volitiva se entrelazan para potenciar el desarrollo pleno de los estudiantes.

A partir de esta concepción del sujeto de la educación, el rol del sujeto educador queda redefinida en los siguientes términos: la actuación objetiva del docente expresado en su conducta volitiva, su desempeño productivo y su afectividad emotiva, se reorganiza y reestructura a sí misma en el proceso en el cual él mismo interviene en la estructuración de la actividad consciente de sus alumnos. El educador debe reflejar para sí mismo una sociedad ideal y luego proyectarla a sus estudiantes bajo la forma de valores y sentimientos idealizados. Debe promover en sus estudiantes cualidades morales que reflejen la sociedad que anticipamos.

Esta concepción acerca del sujeto de la educación dialoga con los diversos planteamientos antes señalados en las pedagogías críticas. La tesis de Ortiz, según la cual subsiste en las pedagogías oficiales una concepción animalizada del sujeto de la educación, está enunciada desde una clara crítica a la colonialidad contemporánea a la que él denomina “colonialismo disimulado”. Ortiz es consciente del sustrato ideológico colonizador que subyace en las teorías pedagógicas vigentes.

Asimismo, es importante que esta visión unitaria del sujeto de la educación, en la que se superan estas dicotomías acerca

de la mente y el cuerpo, lo biológico y lo social, lo afectivo y lo cognitivo, permita comprender y asumir la acción educativa en términos de una auténtica formación integral. Como se ha señalado anteriormente, la educación integral de la personalidad es una aspiración clave para las pedagogías críticas frente a una educación para las mayorías oprimidas que impide el desarrollo de sus potencialidades humanas. Es el sentido político del reclamo al derecho de una formación integral.

Por otro lado, los planteamientos de Ortiz acerca del rol del sujeto educador permiten observar de manera amplia la complejidad existente al interior de las relaciones educativas, en particular en las interacciones educador-educando. Hay una afinidad importante con las ideas de Freire acerca de la relación dialógica entre educador y educando, pero, además, Ortiz enriquece el análisis de los procesos de concientización al suponer personalidades que interactúan dialógicamente con tres sistemas de actuación simultáneamente: sus conductas volitivas, sus desempeños productivos y sus comportamientos emotivos. Comprender que en cada persona hay un sistema de conciencia que contiene el sistema conativo-volitivo, cuyos contenidos son motivaciones morales; un sistema cognitivo-productivo, cuyos contenidos son conocimientos; y un sistema afectivo-emotivo, cuyos contenidos son sentimientos, amplía significativamente la complejidad del análisis en los procesos de concientización al interior de las relaciones educativas. Los planteamientos freireanos, según los cuales se debe avanzar de una conciencia intransitiva a una conciencia ingenua y, finalmente, a una conciencia crítica (Freire, 2005), deben verse ahora multiplicados por tres y esto ayuda a percibir de manera más concreta, específica y completa las tareas pedagógicas por desarrollar.

Información social, concientización, colonización y descolonización

La teoría de la información social de Ortiz distingue tres tipos de información social: tradicional, cultural y económica. Estas clases de información social determinan la organización de la sociedad en estructuras jerárquicas. En el sistema capitalista global la estructura económica incluye (subsume) a la estructura cultural y a la estructura tradicional. Las personas se incorporan a cada una de estas estructuras sociales a lo largo de su vida.

Como ya se explicó, la información tradicional es la clase de información social que organiza la estructura tradicional de la sociedad. La estructura tradicional incluye las actividades familiares, vecinales o comunales. Sus formas son las costumbres, los mitos, las creencias, los ritos que se expresan en relaciones afectivas interpersonales, en celebraciones, festividades religiosas, competencias o juegos. Las relaciones sociales tradicionales se concretizan en esta clase de información social codificada en forma de obras de arte como el dibujo, la pintura, la danza, la música, las imágenes fotográficas o el video en el cine. En las personas, la información tradicional se refleja en su conciencia bajo la forma de información afectiva, es decir como sentimientos.

La información cultural es la clase de información social que organiza la estructura cultural de la sociedad. Comprende las actividades que usualmente se consideran de tipo institucional. Incluye la publicidad, la actividad periodística, las actividades escolares, los servicios profesionales (educativos, médicos y técnicos), así como los trabajos de investigación científicos y filosóficos. A estos saberes (que tienen existencia externa al individuo, en tanto información social) les corresponde la información cognitiva que se refleja en la forma de conocimientos.

La información económica es la clase de información social que organiza la estructura económica de la sociedad. La estruc-

tura económica de la sociedad es el conjunto de las actividades productivas y las actividades político-administrativas locales, regionales o globales, de las cuales depende la forma de satisfacción de las necesidades sociales por cada uno de los miembros de una sociedad, así como la política de los Estados y la ideología de las diversas clases sociales que ha estructurado la sociedad. Se codifica en forma de normas o reglas que determinan (prescriben) la forma como se producen y satisfacen las necesidades sociales. A esta información le corresponde la información conativa de la conciencia que se codifica en forma de motivaciones (intereses, aspiraciones, ideales).

Partiendo de estas definiciones de la teoría informacional de Pedro Ortiz, proponemos que se podría alcanzar un mayor nivel de concreción para comprender cómo existe la información social en las formaciones sociales actuales al enmarcarla en el sistema-mundo capitalista. En ese sentido, es necesario comprender que, en el caso de nuestros países, que forman la periferia de ese sistema-mundo, la información social se entrelaza con los procesos de colonialidad del poder, del saber y del ser.

Información tradicional y colonialidad del ser

La información social tradicional en los países de la periferia refleja una forma específica de colonialidad que teóricos como Nelson Maldonado-Torres han denominado la colonialidad del ser. Originalmente, este término se refiere a las formas en que la colonialidad afecta la existencia misma de las personas, particularmente de aquellos grupos que han sido subyugados y deshumanizados a lo largo de la historia colonial. La colonialidad del ser aborda la forma como la opresión colonial impacta profundamente en la subjetividad, la identidad y la ontología de los sujetos colonizados.

Según Maldonado-Torres, la colonialidad del ser se refiere a la deshumanización inherente a la colonización, que posiciona a ciertos seres humanos como menos que humanos y, por ende, como sujetos de explotación, dominación y violencia (Maldonado-Torres, 2007). Este concepto pone de relieve cómo la colonialidad no solo margina y excluye en términos sociales y económicos, sino que también infringe una violencia ontológica que cuestiona la humanidad misma de los sujetos colonizados.

Por tanto, la colonialidad del ser se refiere a la forma en que la colonización influye en la construcción de la identidad y subjetividad de las personas y comunidades colonizadas. La colonialidad del ser se relaciona con la imposición de identidades y categorías raciales, la negación y supresión de prácticas tradicionales, así como con la internalización de la inferioridad y subordinación impuestas por la lógica colonial.

Podemos afirmar entonces que, en nuestros países, para las clases y grupos subalternizados, el primer componente de la personalidad —que es el temperamento— se organiza con base en la información tradicional, la cual, en la periferia del sistema-mundo capitalista, refleja los procesos de colonialidad del ser, en los que la transmisión de costumbres y tradiciones asumen formas de violencia ontológica respecto a elementos constitutivos de la subjetividad, como son nuestras identidades sociales, sexuales y étnicas (ser pobre, mujer, quechua hablante) que condicionan en la formación del temperamento sentimientos de negación, vergüenza o inferioridad. Como ocurre en toda estructura de poder, se generan también procesos de lucha y resistencia que, en el ámbito de nuestras comunidades y familias, se expresan como afirmación de nuestras identidades, que generan en la formación del temperamento, más bien, sentimientos de orgullo y dignidad.

Sobre las formas de alienación de la identidad que pueden producirse en condiciones de persistencia de la colonialidad, Ma-

ritza Montero (2008) ha identificado cinco tipos de alienación que se producen a nivel psicológico: el sentimiento de falta de poder (o impotencia), el sentido del absurdo (bajas expectativas sobre lo que es posible alcanzar), el aislamiento (expresión de desesperanza), el autoextrañamiento (una falsa conciencia referida a los resultados de la conducta) y, finalmente, la ausencia de normas (anomia). Frente a estos procesos de deshumanización, Catherine Walsh (2009) destaca el concepto de sociogenia desarrollado por Fanon, según el cual es necesario un desaprendizaje del complejo de inferioridad de los pueblos colonizados a fin de recuperar su dignidad ontológica.

Información cultural y colonialidad del saber

La información social cultural en los países de la periferia refleja una forma específica de colonialidad que teóricos como Walter Mignolo han denominado la colonialidad del saber. Este concepto se usa para describir cómo la colonización no solo afectó las estructuras económicas y políticas, sino que también impuso una jerarquía de conocimientos y formas de saber que privilegian las epistemologías occidentales sobre otras. Mignolo argumenta que esta forma de colonialidad perpetúa una jerarquización global de conocimientos que deslegitima y subordina los saberes no occidentales.

Según Mignolo (2004), la colonialidad del saber es la imposición de un patrón epistemológico universal basado en las categorías de pensamiento europeas, que descalifica otras formas de conocimiento y epistemologías. Este concepto está estrechamente relacionado con la idea de que la modernidad se ha construido sobre una epistemología eurocéntrica que considera a Europa como el centro del conocimiento legítimo y racional.

Podemos afirmar entonces que, en nuestros países, para las clases y grupos subalternizados, el segundo componente de la

personalidad –que es el intelecto– se organiza con base en la información cultural, la cual refleja los procesos de colonialidad del saber en la periferia del sistema-mundo capitalista.

Se trata, pues, de un saber eurocentrado, en el que los saberes científicos y tecnológicos se enmarcan en una racionalidad instrumental que se impone sobre nuestras racionalidades andino amazónicas. La escuela, como institución cultural, y el estudio, como actividad rectora, se enmarcan en procesos de transmisión de saberes eurocéntricos. La visión del mundo que se configura en el intelecto del niño que va a la escuela, tendrá estos elementos propios del eurocentrismo, así como se configurará un pensamiento acrítico, empírico y reproductor.

Información económica y colonialidad del poder

La información económica en los países de la periferia refleja una forma específica de colonialidad que teóricos como Aníbal Quijano (1992) han denominado la colonialidad del poder. Este concepto describe las estructuras de poder que surgieron en el contexto de la colonización europea y que han persistido hasta la actualidad. Aunque la idea de colonialidad del poder no solo abarca la dimensión económica y política, sino también la epistemológica y ontológica, hemos utilizado otras categorías específicas para remitirnos a estas dos últimas. Ello nos permitirá relacionar la colonialidad del poder de manera específica con lo que Ortiz denomina información económica.

Podemos afirmar entonces que, en nuestros países, para las clases y grupos subalternizados, el tercer componente de la personalidad –que es el carácter– se organiza con base en la información económica, la cual refleja los procesos de colonialidad del poder en la periferia del sistema-mundo capitalista.

La colonialidad del poder se expresa en las relaciones económicas de la periferia mediante estructuras de dependencia, des-

igualdad y explotación que perpetúan las jerarquías establecidas durante la colonización. Estas dinámicas afectan no solo la economía, sino también las esferas social, cultural y política, lo que resulta en un sistema global donde el poder y los recursos están desigualmente distribuidos.

Desde la perspectiva de la formación del carácter, el adolescente comienza a enmarcar su actividad de estudio como preparación para la vida laboral y como ciudadanos adultos por enmarcarse en un rol dentro del sistema político-jurídico. El carácter está organizado a nivel de la conciencia como un sistema de motivaciones que definen su concepción del mundo, sus actitudes políticas, su militancia, su participación o indiferencia, su solidaridad o individualismo frente a los problemas sociales, etcétera.

En los países periféricos dependientes, la formación del carácter se caracteriza por la existencia de motivaciones asociadas fuertemente a un individualismo adaptativo, propia de la ideología del emprendedurismo y de un pragmatismo en la lógica de la subsistencia y la precariedad educativa y laboral.

Tareas educativas descolonizadoras

Frente a esta forma de analizar el proceso formativo (educativo) de la personalidad, emergen tareas educativas descolonizadoras que pueden trazarse ahora, de forma concreta, de acuerdo a cada etapa del desarrollo y en función de cada componente de la personalidad:

- Descolonizar la educación inicial promoviendo una educación emancipatoria del temperamento. Eliminar los elementos alienantes en el juego infantil. Eliminar elementos patriarcales en el juego de roles infantil. Eliminar elementos racializados en el juego y el juguete. Valorar los elementos identitarios de las prácticas tradicionales

de las comunidades que expresan valores elevados como la reciprocidad y la solidaridad, además de generar sentimientos de orgullo y pertenencia. El objetivo educativo más importante en esta primera etapa del desarrollo es la formación de una personalidad digna.

- Descolonizar la educación primaria promoviendo la educación emancipatoria del intelecto. Combatir la colonialidad del saber en la educación cultural. Eliminar los elementos eurocéntricos en la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias naturales, la comunicación y la matemática. Promover el desarrollo del pensamiento crítico y creador. El objetivo educativo más importante en esta etapa es la formación de una personalidad autónoma.
- Descolonizar la educación secundaria y superior promoviendo la educación emancipatoria del carácter. Combatir la colonialidad del poder en la educación vinculada a la preparación para el trabajo. Eliminar elementos pragmatistas e individualistas en la educación del carácter en la secundaria. Combatir la ideología del emprendedurismo propio de la educación en la época neoliberal. El objetivo educativo más importante en esta etapa es la formación de una personalidad íntegra.

A modo de conclusión

La teoría informacional de la personalidad de Pedro Ortiz explica cómo surge y se desarrolla de forma concreta, dialéctica e histórica el sistema de la personalidad y cada uno de sus componentes estructurales. Por ello, constituye un aporte significativo para las pedagogías críticas en su finalidad por comprender de qué manera la dominación llega a la estructura misma de la personalidad.

Los aportes de Ortiz acerca del sujeto de la educación dialogan y enriquecen los proyectos político-pedagógicos desarrollados por las pedagogías críticas. Su crítica a la concepción del educando como sujeto-animal, suma un elemento de análisis en la forma de comprender la colonialidad en las teorías pedagógicas. Su concepción unitaria del sistema de la personalidad aporta un fundamento científico importante para los propósitos de una formación integral con sentido emancipatorio.

Asimismo, la categoría información social tiene un potencial heurístico importante para el estudio de cómo las estructuras de poder colonizadas operan en la formación de la personalidad.

Finalmente, de las categorías de análisis de esta teoría, en relación con las que aportan las pedagogías críticas, emergen tareas educativas descolonizadoras concretas y específicas para las distintas etapas del desarrollo de la personalidad que las y los educadores críticos pueden considerar como parte de sus proyectos político-pedagógicos, con un profundo sentido emancipador.

BIBLIOGRAFÍA

- Allman, Paula (2010). *Critical Education Against Global Capitalism. Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Rotterdam/Boston: Sense Publishers.
- Cabaluz, Fabián (2022). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Caro, Germán (2018). *Las escuelas de estudio y trabajo en educación*. Lima: Sinco editores.
- Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.

- Dussel, Enrique (2013). *16 tesis de economía política*. Buenos Aires: Docencia.
- Fanon, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Freire, Paulo (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación* (sexta edición). México: Siglo XXI Editores.
- Harré, Rom (1967). *An Introduction to the Logic of the Sciences*. London: Macmillan.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Consultado en *Grupo Decolonial de Traducción*: <https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>
- Maldonado-Torres, Nelson (2017). Frantz Fanon and the decolonial turn in psychology: from modern/colonial methods to the decolonial attitude. *South African Journal of Psychology*, 47(4), 432-441. <https://doi.org/10.1177/0081246317737918>
- Mignolo, Walter (2004). Globalización, doble traducción e interculturalidad. En Cristina Peñamarín y Walter Mignolo (Eds.), *Comunicación y conflictos interculturales* (pp. 21-32). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Monzó, Lilia, y McLaren, Peter (2017). La pedagogía crítica y la opción descolonizadora: Retos de la inevitabilidad del capitalismo. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 1(1), 184-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7832412>
- Morales, Hugo, y Muñoz, Marcelo (2021). *Ignacio Martín-Baró, la psicología, la liberación y el pensamiento latinoamericano hoy*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria-UNSL.

- Ortiz, Pedro (2004). El problema del sujeto de la educación. *Educación*, 1(1), 31-41.
- Ortiz, Pedro (2008). *Educación y formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Ortiz, Pedro (2024). *Introducción a una psicobiología del hombre. Cuadernos de psicobiología social 1*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Prigogine, Ilya (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago: Andrés Bello.
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Saviani, Dermeval (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval, y Duarte, Newton (2012). *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Sève, Lucien (1972). *Marxismo y teoría de la personalidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Villar, Gustavo (2019). El marxismo como fundamento antropológico para la construcción de una pedagogía científica. En Omar Caverio (Comp.) (Ed.), *El poder de las preguntas. Ensayos desde Marx sobre el Perú y el mundo contemporáneo* (pp. 501-537). Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, (4). <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>

El concepto de pensamiento crítico en la pedagogía crítica y su diferencia con su definición lógico formal

José López

Introducción

Muchas propuestas educativas y modelos pedagógicos hacen suyo el concepto de pensamiento crítico y asumen que dentro del modelo de formación que proponen, se encuentra la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Sin embargo, muchos de estos modelos educativos adoptan una concepción lógicoformal de pensamiento crítico.

Bell Hooks (2022) nos dice que “El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida” (p. 11). Así, esta autora plantea que el pensamiento crítico debe ir más allá del pensamiento lógico formal, también nos dice que “El pensamiento crítico es un proceso interactivo que exige la participación tanto del profesor como de los estudiantes” (p. 12); es decir, el educador no enseña el pensamiento crítico, sino que debe orientar y mediar para que los estudiantes piensen críticamente.

Ahora, una de las corrientes pedagógicas que asume una forma más amplia de entender el pensamiento crítico en la educación es la pedagogía crítica. Así, estos pensadores reflexionan sobre cómo debería ser la educación liberadora, contrahegemó-

nica y transformadora, poniendo énfasis en la idea de que el pensamiento crítico debe apuntar a poner en tela de juicio la realidad social imperante para proponer una transformación de la realidad.

En el presente trabajo queremos analizar qué es el pensamiento crítico desde una definición lógico formal. Asimismo, buscamos hacer un recuento de algunos paradigmas educativos y cómo habrían enfocado el pensamiento crítico. Finalmente, revisaremos qué plantea la pedagogía crítica desde una definición más amplia.

La definición lógico formal de pensamiento crítico

La definición de un término necesariamente se tiene que realizar con otros términos; en ese sentido, el término que se va a definir se llama *definiendum* y el conjunto de términos que se usan para describir o explicar se llaman *definiens*. Copi y Cohen (2013) sostienen que “Sería un error decir que el *definiens* es el significado del *definiendum*, más bien es un símbolo o grupo de símbolos que, de acuerdo con la definición, tienen el mismo significado que el *definiendum*” (p. 115). En otras palabras, lo que quieren decir los autores es que ambos elementos —tanto el término que se quiere definir, así como el conjunto de términos que nos ayudan a definir— tienen el mismo significado, se refieren a la misma representación del objeto o hecho de la realidad. Entonces, podemos afirmar que una definición de pensamiento crítico (*definiendum*) apela a un conjunto de términos (*definiens*) que serían categorías de los procesos lógicos formales mentales, tales como análisis de la coherencia, consistencia del argumento, ausencia de contradicción, etc. Y que todo este proceso se da en el marco puramente teórico. A esto le vamos a llamar definición lógico formal del pensamiento crítico.

En la página web definicion.de, muy utilizada por los internautas, encontramos la siguiente definición: “El pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana” (Pérez y Merino, 2022). Esta forma de definir el pensamiento crítico es muy empleada en diferentes páginas web que tratan sobre educación y pedagogía entre las que tenemos: Psicología y mente, BID enfoque y educación, concepto.de, Red de Universidades Anahuac, Santander Open Academy, LISA Institute, etc. Y como vemos esta definición considera al pensamiento crítico como el análisis de la consistencia de los presupuestos aceptados socialmente en la vida cotidiana. El pensamiento crítico, en estos términos, está relacionado con la capacidad cognitiva de analizar los argumentos para ver si estos tienen consistencia lógica, si son coherentes o no, si guardan alguna contradicción interna o externa. Como vemos, ambos componentes de la definición —el *definiendum* y el *definiens*— se refieren al proceso lógico mental de analizar la coherencia y ausencia de contradicción de los presupuestos y argumentos.

Ahora, el pensamiento crítico, definido desde un punto de vista lógico formal tal como encontramos en las diferentes páginas web mencionadas líneas arriba, permitirían, en síntesis, desarrollar los siguientes procesos del pensamiento:

- **Razonar.** Entendemos por razonar al proceso del pensamiento que nos permite relacionar un conjunto de información, ideas o proposiciones para establecer determinadas conclusiones.
- **Cuestionar.** Entendemos por cuestionar al proceso de dudar cuando se encuentran inconsistencias o contradicciones lógicas en las ideas o argumentos que se están asumiendo como verdaderos.

- **Argumentar.** Entendemos por argumentar a la capacidad de sustentar o demostrar lógicamente una tesis a partir de un conjunto de ideas o proposiciones.
- **Validar.** Entendemos por validar a la acción de dar validez a un argumento. Es decir, al proceso de valoración que le damos a una idea o argumento, ya sea como válido o inválido. Ahora, hay que tomar en cuenta que un argumento es válido cuando la conclusión se deriva necesariamente de las premisas.

Considerando estos procesos mentales dentro del pensamiento crítico desde el plano lógico formal, se entiende el pensamiento crítico como el proceso en el cual los educandos deben desarrollar las capacidades de analizar, razonar, cuestionar, argumentar y validar los diferentes argumentos y teorías que van a abordar. Y como vemos esta forma de definir el pensamiento crítico como procesos cognitivos racionales, deja de lado los aspectos como la indignación, el compromiso, la actividad humana transformadora, etc. Además, no considera aspectos afectivos, motivacionales, volitivos y la acción práctica.

Algunos paradigmas educativos asumen en mayor o menor medida esta definición lógico formal del pensamiento crítico; podemos inferir esto a partir de sus propios presupuestos teóricos.

Paradigmas educativos y el pensamiento crítico

Vamos a considerar para el análisis los paradigmas pedagógicos estudiados por Trujillo en su libro *Teorías pedagógicas contemporáneas* y sobre ello vamos a exponer cómo cada uno de estos paradigmas entiende el pensamiento crítico.

El paradigma conductista

Desde el plano psicológico, el conductismo asume que lo que se puede estudiar son las conductas observables de los seres humanos y no los procesos mentales o psíquicos, porque estos no son mensurables. En ese sentido, el conductismo en el plano educativo estará orientado a “identificar conductas observables, medibles y cuantificables”. Es así como “desde la relación estímulo respuesta, podríamos hablar de un aprendizaje por resultados, donde las asignaciones de calificaciones se basan en un sistema de recompensa y castigo, reduciendo la evaluación simplemente a un producto que debe ser evaluable” (Trujillo, 2017, p. 9).

Para el conductismo, solo si hay modificación de una conducta observable, se puede hablar de un aprendizaje. Es decir, el ser humano aprende si hay modificación de conductas observables y mensurables. En este enfoque, los educandos son receptores de contenidos y solo aprenden lo que se les enseña. El desempeño escolar se modifica desde el exterior y “para ello se debe programar adecuadamente los insumos educativos” (p, 10). Según Trujillo (2017), en este paradigma “Se ve al sujeto como una máquina, donde es posible la predicción y conocer el estado y las conductas que interactúan con ella en cada momento” (p. 10). Por otro lado, para este paradigma el profesor está dotado de competencias aprendidas que pone en práctica según las necesidades dadas en el aula: “Su trabajo consiste en desarrollar estrategias de reforzamiento y control en los estímulos que utilice para enseñar” (Trujillo, 2017, p. 10).

Bajo estas premisas, podemos deducir entonces que el pensamiento crítico no es abordado por el conductismo, porque se entiende que es un proceso interno que no es mensurable ni observable. Ahora, si de alguna manera se abordará el pensamiento crítico, esta sería como una forma de comportamiento complejo que se adquiere a través de la experiencia humana. Sin embargo,

con ello no se determina cuáles serían esas conductas complejas observables que se manifestarían a través de la manipulación de estímulos y respuestas.

Una educación conductista estaría más bien orientada a manipular bajo estímulos y recompensas las conductas de los educandos para adaptarse a un ambiente ya determinado, a un orden social y cultural establecidos.

El paradigma cognitivista

Desde el ámbito de la psicología, la corriente cognitivista enfoca su estudio en los procesos cognitivos, que no son más que procesos mentales que se dan en la actividad cerebral, los cuales se manifiestan a través de las conductas. La cognición, según este paradigma, es la capacidad de obtener información del medio, el cual es procesado por el cerebro para discriminar, interpretar y darle significado:

[Este paradigma] tiene muy en cuenta el procesamiento de la información, reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan, y evalúan la información, de igual manera, la forma en que sus estructuras o esquemas mentales son empleados para acceder e interpretar la realidad (Trujillo, 2017, p. 18).

Desde el ámbito educativo, para este paradigma el estudiante es “un sujeto activo procesador de información, con la capacidad para aprender y solucionar problemas; tales capacidades evolucionan con los nuevos aprendizajes y desarrollan habilidades estratégicas” (Trujillo, 2017, p. 18). Ahora, el maestro, una vez que asume que el estudiante debe tener una participación más activa, se centra en la construcción y organización de los procesos didácticos para lograr estudiantes dinámicos. El docente no es el prota-

gonista del proceso de enseñanza y aprendizaje ni tiene la verdad absoluta, sino que es el que encamina y orienta al educando en el proceso de su aprendizaje. Así, “La teoría cognitiva proporciona grandes aportaciones al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como capacidades para el aprendizaje, tales como: la atención, la memoria y el razonamiento” (Trujillo, 2017, p. 19).

Ahora, el modelo educativo cognitivista toma de referencia algunos elementos de estas en la construcción y abordaje del pensamiento crítico, principalmente al concebir al pensamiento crítico como una habilidad de dominio cognitivo que permite racionalizar correctamente los problemas, especialmente, cotidianos (Osorio, 2020, p. 33). En ese sentido, desde el enfoque cognitivista el pensamiento crítico va a implicar una serie de procesos mentales complejos como la percepción, la atención, la memoria, el juzgar, el razonar y la resolución de problemas. En todos estos procesos mentales se involucran el análisis y la evaluación de mucha información, así como la construcción de argumentos lógicos.

Ahora, para el cognitivismo todos los seres humanos desarrollan un conjunto de esquemas mentales producto del aprendizaje y la experiencia que les permiten interpretar información. Y en este marco el pensamiento crítico implica el cuestionamiento y la modificación de estos esquemas mentales que permitan un mejor análisis de la nueva información por incorporar. De ahí que el pensamiento crítico estaría en el marco de la metacognición, pues se entendería como la habilidad de ser consciente de los propios sesgos cognitivos.

El paradigma constructivista

El constructivismo es estrictamente una corriente pedagógica que se sustenta en la teoría psicológica del cognitivismo y, en cierto modo, algo del socioculturalismo. Esta corriente peda-

gógica plantea que el proceso de cualquier tipo de aprendizaje humano es producto de una constante construcción de nuevos conocimientos a partir de la reestructuración de los conocimientos previos.

Trujillo (2017) nos dice que: la “El constructivismo intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, asume que todo conocimiento previo da nacimiento a uno nuevo” (p. 13). Esta corriente pedagógica busca que los estudiantes internalicen, reacomoden y transformen la información nueva. En ese sentido, el aprendizaje “es un proceso dinámico que se manifiesta cuando el estudiante ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto ‘construye’ conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe” (Trujillo, 2017, p. 13).

En este marco, para el constructivismo el pensamiento crítico se entiende como la capacidad de analizar, cuestionar y evaluar la información que se recibe, así como buscar la resolución de los problemas y toma de decisiones informadas, a partir de lo cual los educandos deben construir sus conocimientos. Jean Piaget (1984) plantea que uno de los objetivos de la educación es lograr formar mentes que pueden ser críticas con la capacidad de verificar la información y no simplemente aceptar todo lo que se les enseña. En su estudio sobre psicología genética, Piaget (1972) enfatiza en que en el proceso de desarrollo de la inteligencia, el pensamiento crítico tendría un papel importante, principalmente en los procesos de asimilación (incorporación de información nueva) y acomodación (cambiar los esquemas a partir de la nueva información) para el desarrollo cognitivo. En ese sentido, para el constructivismo los estudiantes no son pasivos, sino que deben ser agentes activos en el proceso de aprendizaje, por lo que se enfoca en fomentar la reflexión, el razonamiento y el análisis crítico en los educandos.

Finalmente, el constructivismo “trabaja el aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, diálogo y cuestionamiento continuo” (Trujillo, 2017, p. 13).

El paradigma humanista

Desde el plano filosófico y psicológico, el paradigma humanista asume que el hombre es un ser total y que tiende de forma natural a su autorrealización y busca trascender en la vida. Así, “este paradigma busca desarrollar una nueva orientación psicológica, el estudio del ser humano como una totalidad dinámica y autoactualizada” (Trujillo, 2017, p. 10). Para el humanismo, el hombre es consciente de sí mismo y de su existencia, tiene la facultad de decisión propia, consciente y responsable de su determinación. El hombre no solo es capacidad racional, sino también sentimiento y emociones.

Ahora, en el campo educativo el humanismo asume la idea de que cada ser humano es diferente y que cada uno tiene su propia forma de interpretar el mundo; de esta manera la propuesta humanista ayuda a los estudiantes “a ser más como ellos mismos, pues su objetivo es brindarle al estudiante lo necesario para que él explore y comprenda de una manera más completa los significados de su experiencia promoviendo el desarrollo de su personalidad” (Trujillo, 2017, p. 10).

En relación con la concepción de estudiantes y maestro, este paradigma centra su enfoque en los educandos entendiéndose como seres individuales y singulares que deben ser respetados y potenciados; a los estudiantes debemos apreciarlos “como seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de la autodeterminación y de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente” (Gonzales y Romo, 2006, p. 68). Para

el humanismo, el docente debe ser principalmente un orientador que detecta las deficiencias y bloqueos del educando que impidan su desarrollo académico y personal. El elemento central en el papel del educador, desde una perspectiva humanista, está en la relación de horizontalidad y de máximo respeto con los estudiantes: “El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación académica y la emocional sea exitosa” (Ortiz, 2013, p.21).

Ahora, en relación con el pensamiento crítico, el humanismo se considera como un aspecto fundamental para que los educandos puedan tener una comprensión profunda de los contenidos y sean capaces de analizar, evaluar y cuestionar la información que reciben.

En este marco, el paradigma humanista impulsa el pensamiento crítico como parte esencial en el desarrollo integral de los educandos. Plantea fomentar la reflexión, el análisis, el cuestionamiento de la información y la autonomía en el aprendizaje, lo cual permite convertir a los educandos en críticos creativos y comprometidos con su aprendizaje y autorrealización.

El paradigma ambientalista

Desde la perspectiva filosófica y sociológica, el paradigma ambientalista tiene como principio social el cuidado del medioambiente, de la ecología y la protección de los recursos naturales. Se plantea ante todo que el ser humano debe alcanzar un equilibrio entre el desarrollo social, productivo y tecnológico con el medioambiente.

En ese sentido, la educación cumple un papel protagónico que permite elevar el nivel de conciencia de los estudiantes por el cuidado del medioambiente y los recursos naturales, porque

atentar contra ellos es atentar contra la existencia del propio ser humano. Así, este paradigma pretende enmarcar “la enseñanza en la conciencia del medio en el que se vive, solo entonces, el ser humano es capaz por su propio interés, de defender y proteger lo que realmente necesita” (Trujillo, 2017, p. 11).

Para el paradigma ambientalista, los objetivos del aprendizaje se expresan por capacidades y los valores que se manifiestan en la vida cotidiana. Ahora, los medios para desarrollar estas capacidades y valores son los contenidos y la metodología.

El proceso de aprendizaje tendrá como centro la formación que permita desarrollar la conciencia social y la conciencia ambiental: “La enseñanza se orienta al desarrollo de capacidades para convivir con el medio y con los demás. De igual manera, se espera que la interacción social fortalezca la concepción de dicha conciencia planetaria” (Trujillo, 2017, p. 12).

Para el paradigma ambientalista, el educando es resultado de la interacción social y medioambiental. Pero, además, es protagonista y testigo de las interacciones sociales tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Con respecto al maestro, este paradigma asume que es un agente cultural que educa en un contexto de prácticas, costumbres y medios socioculturales. En ese sentido, el educador se convierte en un mediador entre la sabiduría popular, el saber sociocultural y la manera como el estudiante se apropia e internaliza ello. Asimismo, “el docente promueve la construcción conjunta con los estudiantes, crea sistemas flexibles y estratégicos que permitan la creación de valores” (Trujillo, 2017, p. 12).

En este marco, el paradigma ambientalista en el ámbito educativo asume el pensamiento crítico como un instrumento esencial para abordar los problemas ambientales y un desarrollo sostenible. Ello implica comprender la complejidad de los problemas ambientales, analizar sus causas y proyectar sus efectos.

Asimismo, implica poner en cuestionamiento la acción humana y los efectos que esta pueda tener en su entorno. El pensamiento crítico en este aspecto ayuda a evaluar soluciones sostenibles y desde una perspectiva ética. Así, Carrizosa (2001) nos dice: “la visión ambiental compleja conduce a conformar tres posiciones de respeto: respeto a los otros y a sus obras, respeto a la naturaleza no-antrópica, y respeto al futuro de lo uno y de lo otro” (p. 118). En este texto, claramente, se muestra una relación entre la conciencia medioambiental y las interrelaciones éticas.

La teoría ambientalista alienta a los educandos a investigar, reflexionar y construir opiniones sustentadas científicamente en relación con la interacción entre el ambiente natural y la existencia humana, porque así busca formar ciudadanos conscientes y comprometidos con el cuidado del medioambiente y un desarrollo social sostenible.

El paradigma social culturalista

Los presupuestos filosóficos y antropológicos del paradigma social culturalista desarrollados por Vygotsky son, por un lado, que el ser humano está determinado por las relaciones sociales y el contexto cultural; por otro lado, que son las condiciones materiales de la vida las que influyen en las relaciones sociales y en el desarrollo cultural.

Desde el plano psicológico, asume que las funciones mentales superiores tales como el pensamiento, la memoria, la atención, la creatividad, el lenguaje, etc., son aprendidas y producto de la interacción social. Asimismo, todo proceso mental se desarrolla en dos planos: primero de forma interpsicológica y luego de forma intrapsicológica; esto significa que todas las habilidades psicológicas primero aparecen en el ámbito social y cultural, luego son aprendidas e interiorizadas de forma personal.

Para este paradigma, “el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales, ni de los procesos educacionales en particular” (Trujillo, 2017, p. 13). Dentro de la teoría sociocultural no solo se da la relación entre el sujeto y el objeto, sino que también hay una relación con los artefactos e instrumentos socioculturales. Pues, como hemos visto, para Vygotsky “La influencia de la cultura desempeña un papel crucial en el desarrollo del sujeto” (Trujillo, 2017, p. 13).

Para la teoría sociocultural, el educando debe ser entendido como “un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Trujillo, 2017, p.14).

El educador enseña dentro de un contexto social y cultural determinados; desde ese marco el docente: “Es un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (Trujillo, 2017, p. 14). El docente tiene la tarea fundamental de lograr que los estudiantes alcancen la zona de desarrollo próximo; es decir, a través de la mediación que debe hacer el docente, el estudiante puede aprender con ayuda de él todo lo que le permita alcanzar desde la zona de desarrollo real (las cosas que sabe hacer por sí mismo) hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (lo ideal que se quiere que aprenda). En todo este proceso de la labor docente se muestra claramente el carácter social del aprendizaje:

La educación formal debe estar dirigida en su diseño y en su concepción a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con ello el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de los instrumentos (físicos y psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural en los educandos (Trujillo, 2017, p. 15).

Bajo estos presupuestos, la teoría sociocultural enfoca el pensamiento crítico desde el plano de las relaciones sociales y la interacción cultural. En términos psicológicos, se entiende como una habilidad cognitiva compleja producto de las interrelaciones sociales y la participación del individuo dentro de un contexto cultural. Los signos e instrumentos socioculturales tales como el lenguaje, los símbolos y las prácticas sociales ayudan a los educandos a analizar, evaluar y cuestionar la información impuesta por la cultura establecida; les permite argumentar para confrontar ideas y prácticas sociales.

En síntesis, el paradigma social culturalista sostiene que el pensamiento crítico tiene su formación y desarrollo en las interacciones sociales, así como en la participación activa en un contexto cultural en donde se promueve el análisis, la reflexión y el debate, tanto como la interiorización de las herramientas culturales y las prácticas sociales. En ese sentido, la modificación de las relaciones sociales y culturales tiene implicación directa en la formación del ser humano. De ahí que deducimos que el pensamiento crítico también debe estar orientado a cuestionar el orden social y cultural imperante.

La pedagogía crítica

Bajo la influencia de pensadores como Antonio Gramsci y Paulo Freire, autores como Henry Giroux, Peter McLaren y otros impulsaron la propuesta de una pedagogía crítica, que en la página web muy conocida definición.de, se la define como “una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten. Consiste en un grupo de teorías y prácticas para promover la conciencia crítica” (Perez y Merino, 2023). Si bien es cierto que esta definición busca reflejar lo que buscan sus autores, sin embargo,

ellos van más allá de ello. Así, Peter McLaren (2005) nos dice lo siguiente:

La pedagogía crítica es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva regional con uno mismo, un ecúmene a gran escala y la solidaridad internacional de los trabajadores. (p. 50).

Con esto, el pensador manifiesta que la pedagogía crítica está comprometida con la acción política que debe orientar el compromiso con la clase trabajadora. McLaren (2005) redondea su planteamiento y sostiene también lo siguiente:

Es imperioso que los maestros reconozcan las contradicciones de la educación “libre” y “universal” en una sociedad burguesa y cuestionen cómo la educación puede ser “igual” para todas las clases sociales. La educación nunca podrá ser “libre” o “igual” mientras haya clases sociales (p. 78).

Como vemos, este autor profundiza más la propuesta de la pedagogía crítica vinculándola a una crítica que se tiene que hacer a la sociedad burguesa y la sociedad dividida en clases, pues estos son los lastres que no permiten que se logre una educación libre e igualitaria.

Por su parte, Henri Giroux (1990), al ampliar los alcances de la pedagogía crítica, sostiene lo siguiente:

La reflexión y la acción crítica se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha (p. 178).

Es decir, en la acción y la reflexión el pensamiento crítico debe ayudar a los estudiantes a luchar en la búsqueda por superar todo tipo de injusticias.

Como vemos, estos autores ven en la pedagogía crítica un instrumento importante de la educación para la transformación social. Ahora, dentro de esta propuesta, desde luego, está presente una herramienta fundamental que es el pensamiento crítico. La pedagogía crítica no solo se suscribe a enseñar a los estudiantes a hacer uso de su pensamiento crítico, sino que ese pensamiento crítico debe estar orientado a poner en tela de juicio el orden imperante.

El pensamiento crítico según la pedagogía crítica

Pablo Freire sostiene que dentro de la sociedad muchas personas aceptan de forma pasiva el contexto de la realidad, no cuestionan el orden establecido, no ponen en tela de juicio las estructuras de poder y las condiciones de privilegio. Así, únicamente buscan adaptarse y mantener sus condiciones establecidas. A esta forma de entender la realidad se le llamó la conciencia ingenua. Por ello nos dice que: “La conciencia ingenua se caracteriza por una simplicidad e inmediatez en la percepción de la realidad, donde los hechos se aceptan tal cual, sin cuestionamiento ni análisis profundo” (Freire, 1970, p. 24). En oposición a este tipo de conciencia, el autor plantea que el proceso de formación de las personas debe estar orientado a formar una conciencia crítica que implique entender profundamente el contexto de la realidad, poner en tela de juicio las estructuras de poder y las condiciones de dominación. Así continúa Freire y nos dice lo siguiente:

La conciencia crítica, en oposición a la conciencia ingenua, lleva a los individuos a un proceso de reflexión y acción que cuestiona las injusticias y las relaciones de poder en la

sociedad. Este tipo de conciencia es fundamental para el desarrollo de una educación liberadora (p. 45).

Henry Giroux (1990) critica la visión formal del pensamiento crítico. Por ello, manifiesta lo siguiente:

Según los propugnadores de la actitud de «coherencia interna», al pensamiento crítico se le asigna en primer lugar la función de enseñar a los estudiantes a analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia (p. 108).

Para este autor, estas habilidades son importantes, sin embargo, esta visión del pensamiento crítico es limitada por lo que excluye que serían las condiciones histórico-sociales. Por ello, nos dice lo siguiente:

A la esencia misma de lo que nosotros llamamos pensamiento crítico pertenecen dos supuestos principales que no se encuentran en la visión tradicional. Primero, existe una determinada relación entre teoría y hechos; segundo, el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos. A pesar de una aparentemente excesiva simplificación de las cosas, es en el contexto de estos dos supuestos donde se pueden desarrollar posteriores supuestos y sentar los fundamentos teóricos y programáticos para un enfoque pedagógico acerca de cómo enseñar a los estudiantes a pensar críticamente (p. 108).

Entonces, para Giroux, la idea de que existe una determinada relación entre teoría y hechos nos indica que todo lo que se tenga que enseñar debe siempre hacerse en función de contextualizar el conocimiento en el ámbito de una realidad concreta. Ahora, la idea de que “el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos” (p. 108),

se entiende en el marco de que todo conocimiento siempre se va a transmitir con una visión del mundo que responde a determinados intereses y valores humanos. Por su parte, si nos guiamos por la cita expuesta líneas arriba de McLaren, él sostendría que esos intereses serían intereses de clases.

Ahora, el ser humano, como ser social, se forma dentro de determinadas relaciones sociales concretas y asimila una cultura determinada; es por ello que la educación inmersa en el sistema capitalista va a reproducir esa cultura hegemónica, así lo demuestran los diversos precursores y representantes de la pedagogía crítica. Bajo estos planteamientos, entendemos entonces que los estudiantes interiorizan la cultura dominante. Por lo tanto, el pensamiento crítico que debe dirigirse a cuestionar la cultura y el orden imperante también debe orientarse a poner en tela de juicio de forma individual nuestras propias ideas y creencias, nuestra forma de pensar. La pedagogía crítica así lo entiende y plantea que al educando debemos orientarlo para que aprenda a pensar críticamente, incluso de su propia orientación del mundo. Giroux (2004), al respecto, nos dice que “debemos ofrecer a los estudiantes el conocimiento, las habilidades y la sensibilidad crítica que necesitan para poder pensar dialécticamente” (p. 205).

Alcances del pensamiento crítico y su enfoque en los paradigmas educativos

Bezanilla, et al. (2018), en un trabajo de investigación titulado “El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios”, nos muestran los alcances en términos de definiciones y cómo se entiende el pensamiento crítico. Luego de desarrollar la investigación, los autores lograron descubrir que los docentes tienen diferentes enfoques del pensamiento crítico, lo cual clasificaron en los siguientes niveles:

- i. **Analizar/Organizar:** implica examinar minuciosamente algo: un argumento, un texto, un acontecimiento etc., así como conocer al detalle sus componentes para luego extraer conclusiones. Implica también la organización y la estructuración de la información.
- ii. **Razonar/Argumentar:** implica, además de asumir lo anterior, que se le añade la relación y la comparación entre ideas y experiencias, sustentadas en argumentos para formar juicios razonados que nos permita obtener conclusiones. Asimismo, implica sustentar con razones a favor o en contra de algo.
- iii. **Cuestionar/Preguntarse:** implica poner en duda ideas que comúnmente son aceptadas, pero que es un asunto controvertido; para ello se arma una serie de preguntas. Significa también hacerse preguntas sobre la realidad en que uno vive.
- iv. **Evaluar:** implica establecer el valor de algo, estimar la importancia de un hecho, ponderar y tener en cuenta diversos aspectos y estableciendo determinados criterios. También implica establecer los pros y los contras sobre lo que se está valorando.
- v. **Posicionarse/Tomar decisiones:** implica que, más allá de analizar, razonar, cuestionar y evaluar, se debe tomar una decisión al respecto. Se debe dar solución o juicio definitivo sobre el asunto en discusión. Se debe tomar una posición frente a una situación imperante.
- vi. **Actuar/Comprometerse:** ya en un nivel superior implica, además de todo lo anterior, que desde el compromiso social se debe apuntar a la transformación de la realidad económica, social y política. El pensamiento crítico no debe quedarse en los anteriores niveles, sino que debe traducirse en acción voluntaria y comprometida. Implica

asumir una posición frente a los acontecimientos de la realidad social.

Ahora, los autores nos indican que a partir del nivel de dominio que tienen, podemos establecer las actividades que se despliegan de ella. Para ello, a continuación, lo presentamos en un esquema.

Figura 1
Actividades a partir del nivel de domino



Fuente. Tomado de “El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios” (p. 111), por Bezanilla, et al., 2018, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1).

Ahora bien, a partir de este esquema de los niveles de alcance del pensamiento crítico, analizaremos en qué nivel y alcance se encuentran los diferentes enfoques sobre el pensamiento crítico que tienen los paradigmas educativos.

En principio, como vemos en esta clasificación, podríamos decir que la definición lógica formal de pensamiento crítico se encontraría desde el nivel i hasta el nivel iv. Es decir, se queda solo en el plano de analizar, razonar, argumentar y cuestionar. No alcanza los niveles de toma de posición y actuar.

En el paradigma conductista podemos entender, tal como lo mencionamos líneas arriba, que el pensamiento crítico queda al margen. Ahora, a partir de sus propios presupuestos expuestos podemos deducir que el conductismo enmarca su teoría del aprendizaje en adaptar a los educandos a un contexto social y cultural determinado, esto implica que no pondrían en tela de juicio la realidad imperante. En ese sentido, el conductismo sería la forma de educación que podría ser utilizada por los poderes fácticos de dominación para mantener su hegemonía y el orden establecido por ellos. Los procesos de aprendizaje por recompensas y castigo —autoritario e impositivo— cierran toda posibilidad al educando de desarrollar el pensamiento crítico, aun en su forma básica lógico formal.

Para el paradigma cognitivista, a partir de la teoría expuesta arriba, sería un proceso mental complejo que implica el análisis, el juzgar, el razonar, el evaluar, la resolución de problemas y, como vemos, todo esto se enmarca en la definición formal de pensamiento crítico, con lo que se llega solo al nivel iv. Asimismo, el cognitivismo plantea que el pensamiento crítico estaría en el ámbito de la metacognición, pues sería una forma de poner en cuestión nuestras propias ideas y creencias, a partir de lo cual podríamos modificar estas estructuras mentales. Sin embargo, incluso bajo esta premisa, el pensamiento crítico se queda solo

en el plano teórico, en el cambio de esquemas mentales para la interpretación de la información; por ello podemos seguir afirmando que sigue enmarcado en la definición lógico formal. En el paradigma constructivista, como vimos, el pensamiento crítico se limita también al plano de analizar, cuestionar, argumentar y evaluar información, a partir de la cual el educando debe construir sus conocimientos de forma crítica. Los presupuestos teóricos de Piaget sobre la asimilación y la acomodación, se dan principalmente en la forma como los seres humanos vamos modelando nuestros esquemas mentales ante la incorporación de nueva información. Como vemos, bajo estas premisas, a pesar de que se asume ya un estudiante activo que construye sus conocimientos, el constructivismo asume el pensamiento crítico solo del plano lógico formal, pues únicamente lo plantea en el plano de la construcción de formas mentales. Ahora, se puede plantear que la construcción de estos conocimientos surge de los hechos concretos, sin embargo, el énfasis está en que la acomodación está orientada a adecuar o modificar nuestra estructura mental de una realidad existente. No hay un cuestionamiento a esa misma realidad.

En el paradigma humanista, el pensamiento crítico está orientado al desarrollo integral del ser humano; los procedimientos de analizar, evaluar y cuestionar los contenidos y cualquier tipo de información, así como el desarrollo del autoaprendizaje, están dirigidos a la autorrealización. En ese sentido, podemos decir que el humanismo va un poco más allá de la definición lógico formal del pensamiento crítico, puesto que apunta ya a un cuestionamiento de la realidad de la condición humana y se plantea la necesidad de una autorrealización, así como de la trascendencia de la vida. Ello implica un cuestionamiento a la condición humana actual y asume una posición frente a ello. Este paradigma llega al nivel y de alcance del pensamiento crítico.

En el paradigma ambientalista, el pensamiento crítico está orientado a la toma de conciencia sobre los problemas ambientales y el desarrollo sostenible, a poner en cuestión la acción humana y los efectos que pueda tener en el medioambiente. Para ello, el educador debe desarrollar la capacidad reflexiva, analítica y cuestionadora, así como orientar a una toma de decisión y posición sobre estos problemas. En ese sentido, al igual que el humanista, este paradigma va más allá del concepto lógico formal del pensamiento crítico y llega al nivel v de su alcance, ya que, como vemos, plantea tomar una posición frente a los problemas ambientales y busca proponer soluciones cuando plantea el desarrollo sostenible.

En el paradigma social culturalista, el pensamiento crítico tiene mayor alcance y llega hasta el nivel vi, pues, como vimos, el desarrollo del ser humano y su proceso de formación integral están fuertemente influenciados por el contexto social y cultural. Los procesos de análisis, reflexión, argumentación y cuestionamiento no solo deben ir al plano teórico, sino a la realidad social y cultural imperante; pero no solo se queda ahí, sino que plantea la necesidad de poner en tela de juicio también ese contexto social y cultural que debe modificarse por la acción humana.

Finalmente, la pedagogía crítica orienta al pensamiento crítico y a la acción práctica en el ámbito social y político. Parte, como vimos, de cuestionar que las demás posturas se quedan solo en el plano lógico formal del pensamiento crítico y manifiestan que esta debe convertirse en acción práctica para la transformación social. Así, la pedagogía crítica asume una posición política opuesta a las condiciones sociales y económicas imperantes, así también denuncia que, a través de la educación tradicional y los planes de estudio impuestos por los grupos de poder hegemónicos, buscan reproducir los patrones de dominación. Es por ello que plantean que la actividad educativa debe convertirse en

una acción política que busque desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes para que puedan desarrollar un compromiso de cambio y transformación. Como vemos, bajo esta premisa la pedagogía crítica llega al nivel IV del alcance del pensamiento crítico, al igual que la pedagogía social cultural, pero la pedagogía crítica va más allá de ello, pues expresa de manera explícita la necesidad de un compromiso político para la transformación de la realidad social.

Conclusiones

- El paradigma pedagógico conductista no aborda el pensamiento crítico dentro de sus propuestas pedagógicas, ya que asume que es un proceso interno no mensurable ni observable. Esta postura ha servido para que propuestas ideológicas conservadoras orienten la educación como una herramienta que sirva para adaptar a los educandos a un orden social determinado. Así, la población estudiantil desprovista de una conciencia crítica reproduce los patrones culturales de dominación generación tras generación manteniendo el statu quo de los grupos sociales privilegiados.
- La definición lógica formal del pensamiento crítico implica analizar, juzgar, razonar, argumentar, cuestionar y validar un conjunto de ideas. Esta definición entiende el pensamiento crítico en un plano puramente cognitivo, es decir, en el ámbito esencialmente teórico. Esta forma de desarrollar el pensamiento crítico es un primer peldaño para llegar a una mayor conciencia crítica de la realidad, no estamos diciendo que no deba hacerse, mas por el contrario debemos cultivar la criticidad en la agudeza de nuestros pensamientos, sin embargo, es importante que

no nos quedemos en este plano puramente teórico de orden lógico y podamos dar un salto al siguiente nivel de pensamiento crítico.

- Los paradigmas pedagógicos que abordan el pensamiento crítico asumen en mayor o menor medida una concepción lógico formal de la este. Así, el paradigma cognitivista asume que el pensamiento crítico permite poner en tela de juicio y modificar los esquemas mentales dejando el pensamiento crítico en el marco de la metacognición. Poner en cuestión nuestras propias creencias y someter a un duro análisis nuestras propias ideas es importante para el desarrollo de la conciencia crítica, sin embargo debemos ir más allá e intentar generar nuevas ideas. En ese sentido el paradigma constructivista entiende como pensamiento crítico la capacidad de los educandos de analizar, cuestionar y evaluar la información que reciben, así como buscar solución a los problemas y tomar decisiones informadas, a partir de lo cual ellos deben construir sus conocimientos. Lo importante de este marco es que el desarrollo del pensamiento crítico posibilita la generación de nuevas ideas haciendo uso de la creatividad, la reflexión, el análisis y la evaluación. Esto permite al ser humano visualizar la posibilidad de nuevas formas de entender el mundo. Pero una vez más tenemos que indicar que no podemos quedarnos solo en este marco teórico y tenemos que ir más allá.
- El paradigma humanista considera al pensamiento crítico como un aspecto fundamental para los educandos que les permite una comprensión profunda de los contenidos y con ello sean capaces de analizar, evaluar y cuestionar la información que reciben. En este marco, el paradigma humanista impulsa el pensamiento crítico como parte

esencial en el desarrollo integral de los seres humanos. Y con esto nos referimos al hecho de ir más allá, pues como vemos el humanismo apuesta por el pensamiento crítico que busca formar nuevos seres humanos, seres humanos con una formación integral que valoren a cualquier otro ser humano por el simple hecho de ser un humano; es decir, apuestan plenamente por valorar la dignidad humana. Esto es un aspecto importantísimo de la conciencia crítica que, a pesar de estar en el plano abstracto de lo que es el hombre, apunta a un cambio cultural donde la valoración del ser humano es lo más importante.

- El paradigma ambientalista asume el pensamiento crítico como un instrumento esencial para abordar los problemas ambientales y un desarrollo sostenible. Ello implica comprender la complejidad de los problemas ambientales, analizar sus causas y proyectar sus efectos. Asimismo, implica poner en cuestionamiento la acción humana y los efectos que esta pueda tener en su entorno; plantea una necesidad de toma de posición frente a estos problemas. Con en esta forma de entender el pensamiento crítico avanzamos ya un poco más, ahora no se trata solo de cuestionar nuestras ideas y valorar al ser humano, sino de cuestionar nuestras acciones y evaluar los efectos que estas puedan tener, se trata de valorar el mundo en que vivimos y de todo aquello que da sostenibilidad a nuestra existencia. Al tomar posición frente a ello asumimos ya un mayor desarrollo de la conciencia crítica.
- El paradigma social culturalista asume que el pensamiento crítico tiene su formación y desarrollo en las relaciones sociales y en la participación de los seres humanos dentro de un contexto cultural, en donde se promueve el análisis, la reflexión y el debate, así como la interioriza-

ción de las herramientas culturales y las prácticas sociales. En ese sentido, la modificación de las relaciones sociales y culturales tiene implicación directa en la formación del ser humano. En ese sentido entendemos que para este paradigma el pensamiento crítico está orientado a cuestionar el orden social y cultural imperante. La importancia de asumir el pensamiento crítico en este marco es que alcanzamos ya un elevado desarrollo de la conciencia crítica. No basta solo de valorar al ser humano, sino entender en qué contextos se determina como tal, no es suficiente valorar el mundo en que vivimos, sino entender cuáles son las acciones humanas que la están poniendo en peligro y con ella la propia existencia humana. Poner en cuestión las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en que nos desenvolvemos los seres humanos implica asumir que estas tendrían que ser modificadas.

- El paradigma de la pedagogía crítica entiende que el pensamiento crítico debe dirigirse a cuestionar la cultura hegemónica y el orden social imperante, también debe orientarse a poner en tela de juicio de forma individual nuestras propias ideas y creencias: nuestra forma de pensar. La pedagogía crítica así lo entiende y plantea que al educando se le debe orientar para que aprenda a pensar críticamente, incluso cuestionar su propia orientación del mundo. Pero la pedagogía crítica va más allá y plantea la necesidad de llevar la conciencia crítica al nivel de impulsar la transformación social en todos los planos y principalmente desde la acción educativa. Como vemos, el paradigma sociocultural y la pedagogía crítica no se quedan solo en el concepto lógico formal del pensamiento crítico ni en el nivel de la toma de posiciones y decisiones, sino que pasan al nivel de asumir un compromiso y actuar

frente a aquello que se analiza críticamente. He aquí la importancia que estas últimas posturas tienen para el desarrollo de la conciencia crítica, pues nos permite avanzar a la acción transformadora.

- Finalmente, cabe preguntarnos haciendo uso del pensamiento crítico, ¿las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que nos encontramos inmersos permiten garantizar una existencia digna de todos los seres humanos? La respuesta que podamos dar a esta pregunta no solo se quedará en el plano argumentativo sino que necesariamente comprometerá a todos a buscar garantizar un mundo más sostenible, una sociedad más justa y humana desde la acción en el plano de la educación, la cultura y la política.

BIBLIOGRAFÍA

- Bezanilla-Albisua, María; Poblete-Ruiz, Manuel; Fernández-Nogueira, Donna; Arranz-Turnes, Sonia, y Campo-Carrasco, Lucía. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Carrizosa, Julio (2001). ¿Qué es ambientalismo? La visión ambiental compleja. Santa Fe: CEREC/ Universidad Nacional de Colombia/IDEA/PNUMA.
- Copi, Irving y Cohen Carl (2013). *Introducción a la lógica*. (2.^a ed.). México: Limusa.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Editorial Paidós.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Gonzales, Rubén y Romo, Alejandra. (2006). *Detrás del acompañamiento, ¿Una nueva cultura docente?* (2.ª ed.). México: Colima.
- Hooks, Bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde Ediciones.
- Pérez Porto Julián y Merino, María (6 de junio de 2022). Pensamiento crítico –Qué es, definición y concepto. *Definición.de*. <https://definicion.de/pensamiento-critico/>
- Pérez Porto, Julián y Merino, María (3 de abril de 2023). Pedagogía crítica –Qué es, orígenes, definición y concepto. *Definición.de*. <https://definicion.de/pedagogia-critica/>
- Piaget Jean. (1972) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget Jean (1984) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, Peter (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y sus desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herra-mientas.
- Ortiz, Alexander (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Santa Marta: Universidad de Magdalena (Colombia). <https://tallerdelaspalabrasblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>.
- Osorio, Jenry (2020). Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva: una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de Psicología.

Revista Andina de Educación, 3(1), 31-38.

<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.4>

Trujillo, Luis (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
<https://digitk.areandina.edu.co/entities/publication/bce-01c8a-06cc-405d-827a-5d93bbb573e9>

El abordaje de la salud mental en la educación básica desde la perspectiva de las escuelas democráticas

Danny Gonzalez

Introducción

Los problemas de salud mental en la escuela se han visibilizado y acentuado en los últimos años, más aún con la pandemia de la COVID-19. El estrés postraumático, la depresión, la ansiedad y los trastornos alimenticios son algunos de los trastornos de salud mental más frecuentes en las escuelas. Son diversos los factores psicosociales que influyen en el surgimiento de dichos trastornos: las presiones sociales, el rol de los medios de comunicación, el uso intensivo de las nuevas tecnologías, las relaciones familiares, la carga académica de la escuela, las relaciones interpersonales y las relaciones de liderazgo de las autoridades educativas, entre otros.

Frente a este estado de cosas, cabe preguntarnos: ¿cómo está respondiendo la escuela en cuanto a la prevención, promoción y protección de la salud mental?, ¿qué acciones de evaluación y gestión de la salud mental está adoptando?, ¿en qué medida dichas acciones se enmarcan o se distancian de las características de la escuela democrática, según la propuesta teórica de Michael Apple y James Beane?

Desde nuestro punto de vista, el abordaje de la escuela sobre la salud mental es sumamente limitado por las siguientes razones: a) se ha descuidado el trabajo pedagógico y de formación en el tratamiento de los problemas de salud mental; b) se prioriza acciones reactivas antes que programas de prevención y promoción; c) se ha dejado de lado la participación y el trabajo organizado de los diferentes actores sociales: autoridades, directivos, padres de familia y estudiantes; y d) se abordan los problemas de salud mental con un excesivo énfasis en las formalidades jurídicas. Entonces, se podría decir que la escuela no está encarando los problemas de salud mental con los criterios de una escuela democrática.

En tal sentido, el objetivo del presente ensayo es analizar el actual abordaje de los problemas de salud mental desde la perspectiva de la escuela democrática y, a partir de ello, proponer un conjunto de recomendaciones sobre el cuidado de la salud mental.

La escuela democrática según la perspectiva de Michael Apple y James Beane

Antes de ingresar directamente al tema, resulta pertinente situar a la escuela dentro del sistema de relaciones de poder. La escuela reproduce las relaciones de poder de la sociedad. Así, por ejemplo, el conservadurismo, el autoritarismo y el adultocentrismo se manifiestan en la escuela y acaban por modelar las formas de pensar y actuar, de estudiantes y docentes, que resultan ser contrarias a las relaciones democráticas de la escuela.

Analizar el significado de la categoría *escuela democrática* exige comprender el significado de *democracia* para Apple y Beane. A pesar de que no se cuenta con una conceptualización orgánica de ambos autores sobre el tema, ha sido posible identificar lo que Apple entiende por *democracia*. Desde la perspectiva de

Michael Apple (2013), la democracia se define como “los modos en los que la participación equitativa, activa, generalizada y bien informada dan forma a la vida institucional y política” (p. 27). Si bien se trata de un concepto bastante general, podemos resaltar las siguientes características de la democracia: en primer lugar, la *equidad*, porque no hay democracia sin equidad, sin la implementación de la justicia como ideal social. Asimismo, la democracia exige una participación *activa* de los diferentes agentes sociales; esto significa que, ante cualquier situación que atente, por ejemplo, contra los derechos ciudadanos, los agentes sociales participan organizadamente en defender tales derechos. Por otro lado, la democracia es *generalizada*, porque no existe democracia cuando la equidad y la participación son atributos de un grupo minúsculo o reducido de la sociedad. Finalmente, la democracia significa ciudadanos bien *informados*, que tengan una formación adecuada que les permita conducir su acción sobre la base de una mirada sustentada y crítica.

Frente a este ideal de democracia, que siempre es un esfuerzo constante y colectivo, Apple sostiene que, lamentablemente, en la sociedad actual la democracia es asumida como un “individualismo posesivo” en el contexto de una (supuesta) “economía de libre mercado”. Esta manera de concebir la democracia tiene sus efectos a nivel de las escuelas, por ejemplo, las escuelas que son pensadas bajo la lógica del mercado competitivo y son manejadas por la lógica del gerenciamiento de empresas privadas. De esta manera se deja de lado la apuesta por la educación pública y el bien común.

Por otro lado, a fin de determinar si el abordaje dado a la salud mental en las escuelas peruanas responde o no a los postulados de la escuela democrática, vamos a analizar, en primer lugar, dichas características. Apple y Beane (2005) señalan que la escuela democrática se caracteriza por las siguientes condiciones:

- a) La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
- b) La creencia en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.
- c) El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
- d)La preocupación por el bienestar del otro y el *bien común*.
- e) La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
- f) Una comprensión de que la democracia no es tanto un “ideal” que se debe perseguir como un conjunto “idealizado” de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
- g) La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática. (p. 20).

Expuestas las características de la escuela democrática, analizamos a continuación cada una de ellas, desde el punto de vista de la salud mental.

La libre circulación de ideas

De acuerdo con esta característica, una escuela democrática debe promover que los miembros de la comunidad educativa: padres, estudiantes, docentes y directivos, tengan una información adecuada y libre de estereotipos, además de prejuicios sobre la salud mental. Esto significa que los problemas de salud mental de los miembros de la escuela no deben ser enfocados desde el estigma, sino sobre la base de criterios científicos y apoyados en la evidencia.

De otro lado, la libre circulación de ideas implica hacer frente a la imposición de formas estandarizadas de pensar que, a nivel de la escuela, se expresa con el currículo oficial que muchas veces no visibiliza ni brinda el tratamiento pertinente a la salud mental de los miembros de la comunidad educativa. Como sostienen Apple y Beane (2005), la escuela democrática debe apostar por abordar problemas concretos de la vida real, en nuestro caso, los problemas de salud mental:

La idea de un currículo temático domina estas escuelas (democráticas), no simplemente como una metodología efectiva que hace felices a los alumnos, sino porque este enfoque implica utilizar el conocimiento en relación con problemas y cuestiones de la vida real. (p. 156).

La creencia en la capacidad individual y colectiva de las personas

La escuela democrática debe asumir la *perspectiva de la recuperación* de las personas que padecen problemas de salud mental. Padecer de una alteración mental no es un estado de cosas inmutable. La mayoría de problemas de salud mental no son incurables. Esto significa asumir que la persona que presenta alguna afectación de su salud mental puede, a través del uso de estrategias y recursos, recuperarse e integrarse en sus relaciones sociales, en la familia, en el colegio, en el barrio, etcétera.

Confiar en la capacidad individual y colectiva supone apostar por la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Debemos tener presente que las escuelas democráticas promueven formas prácticas para aumentar la participación significativa de todos los intervinientes en la experiencia educativa: estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, vecinos del barrio, etc. (Apple y Beane, 2005, p. 156).

Asimismo, la confianza en la capacidad de las personas para hacer frente a los problemas de salud mental se traduce en la unión de esfuerzos desde una perspectiva colectiva, enfatizando la idea de comunidad. En este orden de ideas, para Torres (2013), la educación “comunitaria” es un componente necesario en toda política, proyecto o acción en perspectiva comunitaria. En efecto, en casi todos estos procesos de acción e intervención social, desde o con comunidades, aparece la necesidad de introducir un componente formativo; sus contenidos deben orientarse a construir y fortalecer el sentido de pertenencia como comunidad, al fortalecimiento de las relaciones, las subjetividades y valores comunitarios, además de la reflexión crítica sobre su relevancia y pertinencia como ideal de vida colectiva, así como frente a sus contradictores prácticos y teóricos (p. 221).

El uso de la reflexión crítica y el análisis

Apple y Beane (2005) nos advierten sobre una paradoja de la sociedad actual: se exige a las escuelas que sean críticas; sin embargo, las autoridades educativas utilizan prácticas poco democráticas, como la imposición del currículo estandarizado (p. 16). Ocurre algo similar con el caso de la salud mental. Este es un tema común y relevante de la comunidad educativa, la salud mental es injustamente relegada en el currículo oficial, o, en su defecto, se le otorga una escasa importancia.

Por otro lado, debemos tener presente que uno de los mayores problemas en el enfoque de la salud mental en la escuela es el estigma. El estigma constituye una marca social a través de la cual se difunden prejuicios y estereotipos sobre la persona que padece un problema de salud mental y que, de acuerdo con los especialistas, genera una mayor afectación que los propios síntomas del trastorno o enfermedad mental que sufre la persona. En tal sentido, la escuela democrática debe asumir una actitud

reflexiva y crítica para enfrentar el estigma y promover una visión humanista y objetiva sobre la salud mental.

La preocupación por el bienestar del otro y el bien común

Por definición, la democracia es una apuesta política por el bien común. Por lo tanto, la escuela democrática deslinda con el individualismo y la competitividad de la escuela neoliberal, por lo tanto, defiende el bien común; es decir, la lucha por la defensa de mejores condiciones de vida económica, política y social de los sectores excluidos y sometidos por el poder, y, a su vez, contra problemas como la desigualdad, la pobreza y la corrupción.

Actuar en consideración del bienestar común es entender el carácter político de la educación y comprender su naturaleza transformadora. Asimismo, debemos tener cuidado con la denominada *falacia de la inclusión*: no se trata de incluir a los excluidos sin transformar las estructuras de la exclusión. Una educación transformadora apuesta por reformar los mecanismos de dominación que existen en nuestra sociedad. Entonces, más que una educación inclusiva, se busca una educación transformadora.

Por otro lado, coincidimos con Cabaluz (2023) cuando sostiene que frente a una convivencia escolar individualista, competitiva y meritocrática, que caracteriza a la educación neoliberal, la convivencia democrática, desde la perspectiva de las pedagogías críticas, es un horizonte hacia el cual se debe avanzar. Las pedagogías críticas han abordado un componente central: la reflexión sobre lo comunitario, el desarrollo de la vida comunitaria y el potenciar las relaciones comunitarias; allí está presente una clave de suma relevancia a fin de promover relaciones sociales de cooperación, solidaridad y reciprocidad en general. Esta mirada, desde las pedagogías críticas, sería fundamental para orientar las acciones que implemente la escuela democrática sobre la salud mental.

Finalmente, en el trabajo de la escuela sobre la salud mental no debemos quedarnos en asuntos coyunturales, sino adoptar una mirada integral de los factores estructurales que inciden en la salud mental. En este orden de ideas, Apple y Beane (2005) nos advierten de la necesidad de luchar contra los problemas sociales de mayor escala social:

Hay que distinguir las escuelas democráticas de otras escuelas llamadas escuelas progresistas o humanistas. La escuela democrática va más allá de mejorar el clima de la escuela o de mejorar la autoestima de los estudiantes. Los educadores democráticos tratan no solo disminuir la severidad de las desigualdades sociales en las escuelas, sino de cambiar las condiciones que las crean. Luchan contra los grandes problemas estructurales de la sociedad (p. 28).

La preocupación por la dignidad y los derechos de las personas

Para Apple y Beane (2005), la tradición de las escuelas democráticas se ha caracterizado por la lucha en favor de la conquista de derechos de los ciudadanos. Se preguntan los autores: ¿cómo podemos separar la lucha de cambios en las escuelas de la tradición de luchas de los derechos civiles? (p. 16). Precisamente, la dignidad es el derecho civil fundamental para la vida social que está reconocido en las constituciones de los Estados modernos que se autodefinen como democráticos.

La escuela democrática debe partir del enfoque de derechos sobre el tratamiento de personas con problemas de salud mental. Así, por ejemplo, toda acción u omisión de la escuela debe tener en cuenta el respeto de los derechos fundamentales de la persona y evitar toda forma de conductas de discriminación con relación a la condición de salud de los miembros de la comunidad educativa.

Consideración de los valores democráticos

Apple y Beane (2005) muestran su preocupación por la banalización de los valores democráticos y el predominio del pragmatismo en la vida social, lo cual impacta en la forma de trabajo de las escuelas. Así, señalan lo siguiente:

Vivimos en una época en la que se está cambiando radicalmente el significado mismo de la democracia. En lugar de referirse a las formas en que la vida política e institucional moldea la participación equitativa, activa, difundida y plenamente informada, la democracia se define cada vez más como las maniobras comerciales sin regulación en una economía de libre mercado (p. 155).

Lo expuesto supone luchar por la posibilidad real de que los valores democráticos puedan convertirse en una fuente de coherencia para la vida de las escuelas. No se debe restringir la democracia solo a la política, sino vincularla a la justicia social, distribución de riqueza, lucha contra la pobreza, etcétera.

Desde esta perspectiva, con relación a la salud mental, la escuela democrática debe considerar los valores democráticos como el bien común, la justicia, la equidad y la igualdad de oportunidades, entre otros. La escuela debe cumplir una función pedagógica de carácter social: debe enseñar a la sociedad que es posible un tratamiento democrático en la prevención, promoción y tratamiento de la salud mental.

Dentro de los valores democráticos, el bien común es una categoría fundamental y de alto contenido político. Torres (2013) sostiene al respecto lo siguiente:

Frente a la globalización capitalista impuesta desde el Norte, desde la derecha y desde arriba, la comunidad aparece como uno de los contenidos más recurrentes en las luchas,

prácticas, discursos y visiones de futuro agenciados por quienes buscamos desde el Sur, desde la izquierda y desde abajo, “construir otros mundos posibles”. (p. 196).

Esta reivindicación de la comunidad debemos tomarla en cuenta en las políticas y acciones sobre salud mental dentro de las escuelas, más aún cuando hablamos de la *comunidad* educativa.

La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática

Para Apple y Beane (2005), la escuela democrática se caracteriza por desarrollar dos líneas de trabajo: a) crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela, y b) crear un currículo que aporte experiencias democráticas a los jóvenes (p. 24). En este mismo sentido, los trabajadores de la educación no deben restringir su quehacer a los muros de la escuela, sino que deben asumir tareas de mayor alcance; el educador debe ser sujeto de cambio social, no solo debe contribuir desde la escuela, sino que debe ser un ciudadano comprometido con las necesidades de su sociedad.

Esto significa que la salud mental debe ser un eje transversal en dichas estructuras y procesos, y, además, debe tener una presencia significativa en el currículo. Asimismo, debemos considerar que la sociedad en que vivimos no aborda la salud mental desde una perspectiva democrática. Las instituciones y políticas de salud estatales tienen un sesgo que consiste en brindar mayor atención a problemas asociados a la salud física y se deja en un segundo lugar los problemas de salud mental. El entorno escolar, desde una perspectiva democrática, no puede reproducir dicho estado de cosas. La escuela tiene la oportunidad de marchar contra la corriente; es decir, asumir que al igual que la salud física, la salud mental de los miembros de la comunidad educativa también merece la misma atención.

La salud mental

Toda política y acción que adopte la escuela democrática sobre la salud mental debe partir de una clara comprensión de las perspectivas teóricas acerca de la salud mental, sobre el contenido o definición de la esta y acerca del entendimiento del bienestar socioemocional. A continuación, analizaremos cada uno de estos tópicos.

Hernández-Holguín (2020) identifica cinco perspectivas epistemológicas sobre la salud mental: a) biomédica y conductual; b) del bienestar y las potencialidades; c) cultural; d) psicosocial; y e) la perspectiva de la determinación social. La perspectiva biomédica y conductual sostiene que la salud mental debe enfocarse en lo normal y lo patológico, en lo funcional y lo disfuncional, en el papel y estatus del enfermo en la sociedad. Por otro lado, la perspectiva del bienestar y las potencialidades se centra en las categorías de salud mental positiva y la resiliencia. La salud mental positiva es un modelo basado en la felicidad y el bienestar; de manera independiente del trastorno mental que pueda padecer, el sujeto debe apostar por la autorrealización, las propias potencialidades, el sentimiento de control sobre el entorno y la capacidad de autonomía. Asimismo, la resiliencia es entendida como un proceso biopsicosocial; es la capacidad de sobreponerse a la adversidad por medio de sistemas adaptativos. Otra perspectiva es la cultural, que tiene sus fundamentos en la antropología interpretativa. Destacan los trabajos de Kleinman, quien inauguró la psiquiatría transcultural con la crítica a la denominada universalidad de los patrones culturales de salud-enfermedad. Así, los médicos, curanderos, pacientes y familias tienen diferentes modelos explicativos de la enfermedad. Otorga un rol central a la cultura en la comprensión y el cuidado de los problemas de salud mental. También tenemos la perspectiva psicosocial, que enfatiza la psicología social. Lo psicosocial es considerado un enfoque para el análisis del

comportamiento humano en situaciones definidas socialmente o como práctica de intervención social, así como en la relación individuo-sociedad en una continuidad dialéctica, sus implicaciones en lo subjetivo, las consideraciones éticas en relación con la solidaridad, el restablecimiento de derechos vulnerados y la despatologización del sufrimiento. La salud mental no está tanto en el funcionamiento abstracto de un individuo, sino en el carácter de las relaciones sociales en que participa. Finalmente, la perspectiva de la determinación social enfoca la salud mental desde la medicina social; se considera al sujeto como protagonista de la vida relacional colectiva. Comprende la salud mental como una producción social, afectada por causas estructurales.

Descritas las perspectivas sobre salud mental, podemos concluir que esta debe ser abordada desde los diferentes enfoques teóricos que se han expuesto. Con sus limitaciones conceptuales, debemos reconocer que presentan fortalezas y aportes para una comprensión integral de la salud mental.

En el presente ensayo, asumimos que los planteamientos de la escuela democrática de Apple y Beane son compatibles con la mirada integradora de salud mental; sin embargo, queremos enfatizar en el abordaje desde la perspectiva de los determinantes sociales. Consideramos que la salud mental es una categoría compleja, de connotación individual y colectiva, que comprende la concepción histórica y política del sujeto y la estructura política, social y económica en que participa, consciente de su dignidad y de sus demás derechos fundamentales. Desde este punto de vista, el análisis de los factores que influyen en la salud mental de los miembros de la comunidad educativa no se puede reducir a las relaciones al interior de la escuela, sino que comprende las relaciones de la sociedad en su conjunto.

Estudiadas las diferentes miradas sobre la salud mental, corresponde analizar su definición. La Organización Mundial de la

Salud (OMS, 2022) define la salud mental como “un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad” (párr. 1).

De otro lado, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) considera que la salud mental es el bienestar emocional, psicológico y social que permite a la persona ser capaz de responder de manera adecuada a las demandas normales de la vida cotidiana.

Por su parte, el Parlamento de la Unión Europea (2022) asume que el derecho a la salud física y mental es un derecho humano fundamental y que todo ser humano tiene derecho al nivel de salud más elevado posible (Resolución del Parlamento Europeo, de 5 de julio de 2022, considerando A). Asimismo, sostiene que la salud mental está vinculada a otros derechos fundamentales, como el derecho a la dignidad humana y el derecho a la integridad de la persona, incluida la integridad psíquica.

En la legislación peruana, la Ley de Salud Mental (LSM) define la salud mental como el proceso dinámico de bienestar, producto de la interrelación entre el entorno y las capacidades humanas, de los individuos y colectivos que forman la sociedad. Incluye la presencia de conflictos en la vida de las personas, así como la posibilidad de afrontarlos de manera constructiva (art. 5, LSM).

Hablar de la salud mental significa hablar también de los problemas asociados a ella. En tal sentido, de acuerdo con la LSM, los *problemas de salud mental* comprenden lo siguiente:

- a) Problema psicosocial. Es la dificultad generada por la alteración de la estructura y dinámica de las relaciones entre las personas o entre estas y su ambiente.
- b) Trastorno mental y del comportamiento. Es la condición mórbida que sobreviene en una determinada persona,

afectando en intensidades variables el funcionamiento de la mente y del comportamiento, el organismo, la personalidad y la interacción social, en forma transitoria o permanente. Los trastornos mentales a que se refiere la presente ley se encuentran contemplados en la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (art. 5, LSM).

La norma deja en claro que los trastornos mentales que la LSM recoge son aquellos establecidos por la OMS. En tal sentido, a manera de ejemplo, son trastornos mentales la depresión, la ansiedad, el trastorno bipolar, el trastorno de estrés postraumático, el trastorno del comportamiento alimentario, la esquizofrenia, entre otros. Como se observa, los trastornos mentales y de comportamiento tienen diferentes grados de afectación de las capacidades de las personas, que es importante considerar con relación al tratamiento jurídico en el ámbito educativo.

Sobre la base de lo expuesto, podemos afirmar que la definición de salud mental utilizada por la LSM es concordante con la definición y el enfoque de la OMS. En tal sentido, se deduce que: a) la salud mental no se reduce a la ausencia de problemas de salud mental de la persona, sino que es un proceso dinámico de bienestar; b) la salud mental está en función de la capacidad de las personas para hacer frente a los conflictos de la vida social, entre ellas, de la vida escolar; y c) la salud mental debe ser abordada desde un enfoque de derechos.

En síntesis, de las definiciones expuestas podemos afirmar que la salud mental es parte integral de la salud y es más que la ausencia de trastornos mentales. En el presente ensayo, adoptamos el concepto de salud mental desde la capacidad de respuesta de la persona frente a la adversidad, puesto que resulta compatible con la apuesta de la escuela democrática por la capacidad in-

dividual y colectiva de las personas para enfrentar los problemas de salud mental.

Al interior de la escuela, uno de los factores que influye en la salud mental de los miembros de la comunidad educativa es el denominado *bienestar socioemocional*. El bienestar socioemocional se define como un estado de la persona que incluye el manejo adaptativo de las emociones, de su vida social, de su capacidad de sana convivencia y una mirada optimista a su desarrollo y el de la sociedad, espacios en los que encuentra un sentido y propósito. Dicho bienestar se expresa en el equilibrio emocional (personal), la adaptación a la convivencia (social), la capacidad de lidiar con retos diversos (físicos, personales, académicos, etc.) y la contribución al bienestar colectivo (ciudadanía) (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], R.M. N° 213, 2023).

De acuerdo con León del Barco (2009), en el ámbito escolar son diversas las variables personales que poseen un papel mediador sobre el bienestar psicoemocional del estudiante. La inteligencia emocional, las habilidades sociales y la autoestima son algunas de estas variables personales. Determinadas investigaciones han puesto de manifiesto la relación entre inteligencia emocional y salud mental. Normalmente, un déficit en las habilidades de inteligencia emocional provoca y facilita la aparición de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales y afecta al bienestar psicológico. Estudios realizados en Estados Unidos encuentran correlaciones entre inteligencia emocional alta y un menor número de síntomas físicos, así como de ansiedad social y depresión.

Sobre la importancia del bienestar socioemocional, Trahtemberg (2020) señala que, en el entorno escolar, la salud mental está asociada al bienestar socioemocional de los docentes y estudiantes. Cuidar el bienestar de los estudiantes es cuidar también el bienestar de los propios docentes. Para generar bienestar

socioemocional en los alumnos, debe existir el mismo bienestar entre directores y profesores, quienes deben sentirse valorados y reconocidos, ya que el bienestar funciona de modo transitivo. Esto requiere dos componentes: a) una formación en psicopedagogía que les dé herramientas apropiadas a los docentes y b) la suficiente autonomía para tomar iniciativas profesionales al momento de enfrentar situaciones de conflictos en sus clases, sin estar supeditados a protocolos, estándares, competencias predefinidas para el grado, etcétera.

A partir de lo señalado, desde la perspectiva de la escuela democrática es fundamental que la escuela desarrolle esfuerzos para el cuidado del bienestar socioemocional de los integrantes de la comunidad educativa. Cuidar el bienestar socioemocional es cuidar la salud mental de las personas.

Situación general de la salud mental

La prevención y promoción de la salud mental, así como el tratamiento de problemas de salud mental por parte de la escuela, exige tener conocimiento sobre la problemática del tema en la región y en el país.

La salud mental en la región

Los problemas de salud mental son un tema de suma relevancia de la salud pública y una de las principales causas de morbilidad y mortalidad en la región. A pesar de la carga alta que representan, no se le ha otorgado la prioridad que corresponde, por lo que la asignación de recursos ha sido limitada y poco eficiente. Esto contribuye a generar una brecha persistentemente alta en la atención, que se caracteriza por inequidades. La pandemia de COVID-19 aumentó los problemas de salud mental y causó interrupciones en los servicios esenciales dirigidos a los trastornos

mentales, neurológicos y por consumo de sustancias psicoactivas (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2023, p. 5).

Asimismo, la OPS (2023) afirma que la mitad de las enfermedades mentales comienzan a la edad de 14 años y tres cuartos de ellas a mediados de los 20 años. Los impactos de la mala salud mental en los adolescentes son significativos, e incluyen bajo rendimiento académico, aumentos en las conductas de riesgo para la salud e incluso la muerte prematura. Por ello, la OPS enfatiza la importancia de la alfabetización en materia de salud mental en las escuelas, puesto que contribuye a identificar las condiciones de salud mental, así como sus tratamientos, y a comprender cómo obtener y mantener una buena salud mental. También ayuda a reducir el estigma y mejorar la búsqueda de ayuda.

La salud mental en el Perú

De acuerdo con reportes del Ministerio de Salud (Minsa), el año 2021 se atendieron en el Perú más de 1 300 000 casos de problemas vinculados a la salud mental. La mayor parte de casos son de personas, de todas las edades, con desórdenes depresivos o trastornos de ansiedad, pero también con trastornos mentales severos, como trastornos por consumo de sustancias y otras drogas, psicosis, bipolaridad o problemas del desarrollo, entre otros.

Asimismo, el Minsa (2022) ha reportado un total de 313 455 casos de personas con depresión que fueron atendidos a nivel nacional durante el 2021 a través de los diversos servicios de salud mental, lo cual refleja un incremento de 12 % de casos en relación con la etapa prepandemia.

Los problemas de salud mental se han incrementado en adolescentes. Según reportes del Sistema Informático Nacional de Defunciones (Sinadef), durante el 2021, uno de cada cinco casos de fallecimientos por suicidio que ocurrieron en el país fueron de adolescentes.

Por otro lado, en una encuesta de mayo de 2020, elaborada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), se encontró que siete de cada diez peruanos habían experimentado ansiedad o angustia durante la pandemia; en el grupo etario de 18 a 24 años esta proporción se mantenía. El porcentaje sube algunos puntos entre los niveles económicos más bajos, entre quienes no trabajan, entre las mujeres y entre las personas mayores. Este último dato es muy interesante puesto que revela que los problemas de salud mental están directamente asociados a problemas estructurales de la sociedad, tales como las desigualdades económicas, la discriminación por género, entre otras.

En ese sentido, el aislamiento social ha significado, principalmente para la población joven, un *shock* no solo a nivel económico, sino también a nivel mental y emocional, al limitar sus interacciones sociales y generar cambios radicales en sus estilos de vida. Un 38% de los jóvenes afirma haber presentado de manera frecuente problemas para conciliar el sueño o insomnio. Esto tiene mayor presencia entre los más jóvenes (18 a 24 años) en un 39%, frente a la población mayor de 30 años (30,5%). La presencia de esta condición se puede observar como causa y consecuencia de otros desórdenes en la salud mental de las y los jóvenes.

Estudios e informes recientes sobre salud reconocen las repercusiones de esta emergencia sanitaria en el bienestar y desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Así, por ejemplo, en un estudio en línea desarrollado por Unicef y el Minsa (2021), se identificó que 3 de cada 10 niñas, niños y adolescentes presentan problemas conductuales o emocionales, lo que indicaría riesgo de problema de salud mental (33,6%). Igualmente, se observó que el 29,6% de las y los adolescentes estaba en situación de riesgo de presentar algún problema de salud mental de tipo emocional, conductual o atencional.

De otro lado, el estudio de medición de habilidades socioemocionales y malestar psicosocial del 2020 realizado remotamente por el Minedu muestra resultados que evidencian la real magnitud de la situación, como el 61% de cuidadores, 34% de estudiantes de 3° de primaria y 45% de estudiantes de 1° de secundaria han experimentado síntomas de depresión y ansiedad de manera frecuente en el 2020. El 46% de madres, padres y cuidadores observaron señales de “distrés psicológico” (sentimientos subjetivos que varían en intensidad) en sus hijas e hijos. También se encontró que una alta proporción de cuidadores (77%) opina que las niñas, niños y adolescentes deben obedecer siempre y un 10,2% concuerda con que usar el castigo físico es necesario para conseguirlo o lograr su obediencia.

Por su parte, la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar (DIGC), a través del portal SíseVe, registró 43 999 casos de violencia escolar entre septiembre del 2013 y junio del 2022, de los cuales el 53,13% refiere a casos de violencia entre escolares y el 46,87% refiere a casos de violencia del personal de la institución educativa en agravio de algún estudiante; además, el 49,49% de los casos reportados corresponden a casos de violencia física, el 34,06% a violencia psicológica y el 16,46% a violencia sexual. Entre los años del 2013 al 2019, la cifra de reportes de casos de violencia en esta plataforma se incrementó año a año alcanzando los mayores porcentajes de incremento entre los años 2018 y 2019: 68% y 40%, respectivamente, en relación con los años anteriores. En los años 2020 y 2021, la cifra de casos reportados disminuyó significativamente de 13 006 en el año 2019 a un aproximado de 760 casos en los años de la educación a distancia, por la pandemia del covid-19. En el presente año, la cifra ha vuelto a incrementarse hasta los 7626 casos. Si bien el número de casos reportados en esta plataforma no representa la situación real de la violencia contra niñas, niños y adolescentes,

el incremento de reportes significa que más actores de la comunidad educativa van rompiendo con la naturalización de la violencia y la cultura del silencio.

Cabe mencionar, además, los resultados de la presentación sobre salud mental en docentes de educación básica regular en el marco de la covid-19, realizada el presente año por el equipo de investigación conformado por el Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica (PULSO-PUCP), el Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria (GIPC-PUCP) y la Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente (DIBRED-Minedu), donde se encontraron, entre otros, los siguientes datos: La proporción de docentes de Educación Básica Regular (EBR) que experimentó estrés se duplicó en un periodo de seis años (con mayor énfasis durante la pandemia), pasando de 32,3% durante el 2014 a 60,4% para el 2020; además, la afectación por covid-19 se presentó en 16% de docentes a nivel nacional, en donde seis de cada diez casos reportados correspondió a docentes mujeres de entre 45 a 54 años. Esta situación, sumada a comorbilidades preexistentes y otras exigencias de cuidado adicionales asumidas en el hogar, así como los desafíos de adaptación acelerada de sus prácticas pedagógicas al trabajo remoto, generó que el personal educativo experimente cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, elementos que derivaron en la aparición del síndrome de agotamiento profesional (SAP), así como el aumento de ausentismo y de solicitudes de licencias temporales. Las atenciones especializadas en servicios de salud mental en personal docente aumentaron durante el primer año de pandemia, tales como psiquiatría (+17%), psicología (+55%) y atención psicológica y salud mental en emergencias y desastres (+84%).

En síntesis, de los datos expuestos podemos afirmar que: a) los problemas de salud mental que afectan a docentes y estudiantes de la escuela se han visibilizado e incrementado con la

emergencia sanitaria de la covid-19; b) en el caso de estudiantes, el estrés y la ansiedad son los problemas de salud mental más frecuentes, y resulta preocupante la elevación de casos de suicidios; c) los casos de violencia escolar se han incrementado notoriamente con el retorno a las clases presenciales, lo que revela fuertes problemas sobre la convivencia escolar; y, finalmente, d) respecto de los docentes, el estrés y el síndrome de agotamiento profesional son los trastornos más recurrentes. Como se observa, se trata de un panorama bastante preocupante que impone mayores desafíos a nivel de políticas públicas y programas educativos sobre salud mental, sobre todo desde la perspectiva de las escuelas democráticas.

Situación de la política de salud mental en el Perú

La salud mental es transversal a todos los espacios sociales: la vida social, la familia, el barrio, el centro de trabajo, la escuela, etc. Sin lugar a dudas, la escuela tiene sus propios problemas y responsabilidades sobre la salud mental; sin embargo, debemos tener presente que el abordaje del tema escapa los muros de la escuela y exige la participación del Estado a través de políticas públicas de prevención, promoción y protección de la salud mental. Asimismo, en nuestro país, el tratamiento que se otorga en la escuela a la salud mental reproduce en menor escala lo que ocurre a nivel social. Así, por ejemplo, la lógica imperante en la salud pública de dar mayor importancia a la atención de la salud física en desmedro de la salud mental también se reproduce al interior de la escuela. Es decir, esta lógica *fisicalista* de la salud se replica en el microcosmos de la escuela.

Debido a factores estructurales, el acceso y calidad de la salud pública en el país resulta deficiente. Asimismo, los servicios de salud se han restringido a la atención de problemas de salud física

y se ha relegado a un segundo plano la atención de problemas de salud mental. Si bien se han producido avances importantes, como la aprobación de la Ley de Salud Mental y su reglamento, dichos avances se han limitado al plano de la teoría legislativa y no se observan concreciones en la práctica diaria.

La política de salud mental en el Perú se ha caracterizado por un nivel de movilización social mínima debido a que los beneficiarios no están en la capacidad de manifestarse. La centralización de la atención en la capital del país, la falta de recursos e infraestructura y la creciente demanda de pacientes son factores que influyen fuertemente en que la situación de la salud mental peruana sea un escenario muy precario. Un ejemplo de esta disparidad en la asignación de recursos y personal se manifiesta en que el 81,8% del personal de psiquiatras del Minsa está concentrado en Lima; sin embargo, el 40% de los casos de personas con problemas psiquiátricos están fuera de la capital, especialmente en zonas rurales y pobres de la Sierra y la Selva. Durante el periodo 2013-2018 se hicieron innovaciones en los mecanismos de financiamiento y gestión pública de la salud mental que han permitido la implementación, en menos de cuatro años, de más de un centenar de nuevos establecimientos de atención de salud mental (centros de salud mental comunitarios y hogares protegidos), que muestran ser más eficientes y eficaces que los hospitales psiquiátricos, lo que contribuye a la ampliación del acceso a los servicios de salud mental, y a la distribución más equitativa de la oferta de servicios e involucrando a las ciudadanos y comunidades en el cuidado de la salud mental.

Como hemos venido sosteniendo, esta precariedad de las políticas de salud pública a nivel social se reproduce en el entorno escolar. Dentro de la escuela, la salud mental no recibe la debida atención que merece en cuanto a prevención, promoción y protección. Con esto no se niega los importantes esfuerzos que está

realizando el Minedu por promover la generación de entornos saludables en la escuela que favorezcan la salud mental de estudiantes y docentes; por ejemplo, en el tema de la denominada convivencia escolar democrática.

Sobre el particular, en el mes de junio del 2011 se promulgó la Ley 29719 sobre *bullying*, acoso y violencia escolar, y en junio de 2012 su reglamento de esta ley (D.S. N° 010-2012-ED). Si bien los problemas sociales, entre ellos los de la escuela, no se resuelven con leyes, es importante contar con una legislación que permita regular situaciones como la violencia escolar. Desde la perspectiva de la psicología educativa, Carozzo (2014) ha realizado un análisis profundo, sustancioso y crítico de las referidas normas, donde destaca sus cualidades y establece sus limitaciones. Así, por ejemplo, enfatiza en su trabajo que los problemas de violencia escolar no tienen una naturaleza individual, sino social; por tanto, la solución no radica en atender a los estudiantes envueltos en un problema de violencia y aplicar medidas punitivas, sino, prioritariamente, en fomentar en el entorno de la escuela y de las familias estilos de vida saludables. Asimismo, enfatiza que el abordaje de los casos de violencia escolar debe situarse no desde la psicología clínica, sino desde la psicopedagogía, con una participación activa de los psicólogos educativos (pp. 19-21).

Situación de la salud mental en la escuela

La salud mental está condicionada por un conjunto de factores biológicos, hereditarios, individuales, sociales, entre otros. Con relación a los determinantes sociales, son relevantes el tipo de relaciones sociales que el individuo establece en los diferentes espacios de interacción: la familia, el barrio, la escuela, el entorno laboral, etc. Por ello, se afirma que el buen o mal estado de la salud mental tiene causas diversas o multifactoriales.

Como argumenta Guerrero (2006), el “dispositivo escolar” también puede ser fuente de dificultades en los estudiantes. En el entorno escolar pueden manifestarse prejuicios, discriminación, agresión, maltrato y abuso, así como privilegios y concesiones, dentro de las relaciones entre estudiantes, maestros y autoridades de la escuela. En la escuela, los factores que afectan la salud mental son el estrés académico, la presión social, la violencia, la discriminación y la falta de recursos y apoyos adecuados. Veamos cada uno de ellos.

- a) El estrés académico. Puede deberse a la carga académica, competitividad y la exigencia de resultados. Esto puede aumentar la ansiedad y el agotamiento.
- b) La presión social. Los estudiantes pueden enfrentar presiones sociales como la necesidad de encajar, la discriminación y el acoso escolar. Esto puede afectar la autoestima y generar ansiedad.
- c) La violencia. La exposición a situaciones de violencia en el entorno escolar puede generar traumas y trastornos emocionales.
- d) La falta de recursos y apoyo. Muchas escuelas carecen de recursos adecuados para promover la salud mental. Son problemas por enfrentar la falta de profesionales capacitados, la escasez de programas de prevención y atención, así como la falta de conciencia y capacitación en salud mental.

Debemos enfatizar que la salud mental de los docentes y estudiantes no solo depende de los factores presentes al interior de la escuela. Entran en juego también los factores sociales que se traducen en las interacciones que docentes y estudiantes tienen en otros espacios sociales como el barrio, la familia, los medios de comunicación, etcétera.

Por otro lado, a nivel de la escuela, el diagnóstico de la salud mental de los docentes y estudiantes es de suma importancia. A

partir de la información del diagnóstico es posible elaborar los planes de intervención en salud mental o la derivación a especialistas externos.

Sin embargo, es poco frecuente que las escuelas realicen este diagnóstico. Desde el punto de vista legal, no existe la obligación de que las escuelas, tanto públicas como privadas, realicen un diagnóstico de la salud mental de los estudiantes y docentes. Por iniciativa de algunas escuelas, el personal de psicología realiza informes psicopedagógicos de los estudiantes, pero no elabora un diagnóstico clínico de la salud mental. Ocurre lo mismo en el caso de los docentes; a lo sumo, en los procesos de selección de docentes se realizan pruebas básicas sobre el perfil psicológico del postulante, pero que no constituyen propiamente diagnósticos de su estado de salud mental.

Siguiendo esta línea argumentativa sobre la necesidad de diagnosticar de manera adecuada la situación de la salud mental en la escuela, es de suma relevancia que se desarrolle una evaluación de los factores psicosociales. Los factores psicosociales son una categoría nacida en el entorno de los centros de trabajo que es utilizada para generar condiciones adecuadas de seguridad y salud de los trabajadores. Se definen como las condiciones de trabajo relacionadas con la organización del trabajo, con el contenido y la ejecución de las tareas, así como con las relaciones interpersonales y los contextos en los que se desarrolla el trabajo.

Estos factores se relacionan con cuestiones como cuánto trabajo hay que realizar, en qué plazos, a qué velocidad, qué nivel de conocimiento o destrezas se requiere para realizarlo, con qué capacidad de decisión y autonomía se cuenta, de qué fuentes de apoyo se dispone, qué tipo de relaciones sociales existen entre los trabajadores y los mandos, etc. Dichos factores pueden ser precursores de desajustes si no se gestionan de manera adecuada,

convirtiéndose en factores de riesgo que pueden dañar la salud de las personas.

Si bien se trata de una categoría utilizada en el contexto laboral, consideramos que puede ser utilizada en el entorno de las escuelas, con las adaptaciones respectivas, a fin de poder realizar una evaluación diagnóstica del entorno escolar que afecta la salud mental de los docentes y estudiantes de modo que, a partir de ello, se pueda realizar una adecuada gestión de las estrategias de prevención, promoción y protección.

En principio, no existe obligación legal de evaluar los riesgos psicosociales que afectan la salud mental de la comunidad educativa en una escuela, ni mucho menos el deber de utilizar un determinado instrumento de evaluación como un cuestionario único validado de manera científica. En el caso de los docentes, de acuerdo con las normas laborales de seguridad y salud en el trabajo, sí existe la obligación de que la escuela realice un diagnóstico de los riesgos psicosociales que afecten su salud física y mental. Sin embargo, en la práctica, dichos diagnósticos se reducen a la salud física.

En suma, tanto en el caso de los estudiantes como de los docentes, no se cuenta con un diagnóstico de factores psicosociales que permita una adecuada evaluación sobre la salud mental. En tal sentido, resultará sumamente complicado elaborar planes de acción para el control de dichos factores presentes en el entorno escolar.

No obstante, cabe realizar una precisión. El hecho de que las escuelas no realicen diagnósticos de los factores internos que afecten la salud de los integrantes de la comunidad educativa, no significa que quienes dirigen la escuela asuman una actitud pasiva frente a hechos o conductas que afecten la salud mental. Así, por ejemplo, si el equipo directivo observa que se están incrementando los permisos de salud de docentes, así como las

inasistencias al centro de trabajo, y se ha identificado que, entre otras razones, esto obedece a niveles extremos de estrés laboral, entonces, el equipo directivo debe intervenir con acciones correctivas concretas y no puede esperar a que haya un diagnóstico integral de los factores de riesgos. Ocurre lo mismo con el caso de los estudiantes. Si se han identificado conductas de acoso o *bullying* de manera recurrente, que como sabemos afectan la salud mental, se deben tomar acciones de manera oportuna y eficiente, sin necesidad de tener un diagnóstico de todos los factores psicosociales del entorno escolar.

De acuerdo con lo expuesto hasta esta parte, la escuela constituye un espacio social donde pueden presentarse diferentes factores que influyen en la manifestación o agudización de problemas mentales. Por ello, es importante una adecuada gestión de las acciones de prevención, abordamiento y promoción, partiendo de identificar los problemas más frecuentes sobre el particular.

Desde la práctica educativa, consideramos que los problemas más agudos que se presentan en la escuela sobre la gestión de la salud mental son los siguientes: a) el estigma; b) la falta de formación en el tema; c) el encapsulamiento psicológico; y d) la judicialización. Los referidos problemas revelan modos de actuar contrarios, desde todo punto de vista, a la propuesta de escuelas democráticas defendidas por Apple y Beane. Por ello, es necesario analizarlos y a partir de estos extraer conclusiones y proyectar líneas de acción.

a) El estigma

Consiste en las formas negativas y prejuiciosas en que se etiqueta a las personas que presentan problemas de salud mental. Quien padece, por ejemplo, un trastorno mental y conductual es visto por los demás como un sujeto peligroso, impredecible, irresponsable e incompetente. El estigma es una suerte de *marca*

social que genera estereotipos, prejuicios y conductas de discriminación.

Esto es sumamente peligroso, más aún en la escuela. Por ejemplo, en el caso de un docente que presenta un cuadro de estrés crónico o, en su defecto, de un estudiante que padece de trastorno de conducta alimentaria que sufren el estigma de la discriminación, este tipo de estigma puede desencadenar en aislamiento, rechazo a la búsqueda de ayuda o abandono del tratamiento. Además, resulta paradójico que, en la escuela, el estigma no solo provenga de directivos, estudiantes y docentes, sino de los propios padres de familia.

b) La falta de formación en el tema

Somos de la opinión de que todo el personal de la escuela debe estar formado en la atención primaria de estudiantes y docentes que puedan padecer problemas de salud mental. En tal sentido, las escuelas democráticas podrían incorporar en su trabajo la denominada *primera ayuda psicológica*. No nos estamos refiriendo a una formación especializada, sino a una formación básica en el tema, pero que permita estar preparados para la labor de acompañamiento y monitoreo.

Los problemas de salud mental pueden ser abordados por personal no especializado y personal especializado. Por ejemplo, en un caso de trastorno de ansiedad o un episodio depresivo que afecta a un estudiante, el docente de aula, psicólogo o personal directivo debe proporcionar la primera ayuda psicológica sin ser necesaria una especialización mayor.

Sin lugar a dudas, habrá otros casos de estudiantes que requieran un apoyo mucho más especializado. Es cierto que hay problemas de salud mental que requieren la intervención de especialistas en psiquiatría, pero esto no debe significar que el

personal docente, auxiliares, psicólogos y personal directivo no estén preparados para atender este tipo de situaciones y tomen, equivocadamente, el camino más fácil de la derivación a un especialista. Debido a la magnitud del problema, es necesario que en la formación universitaria y profesional de los docentes se incluya en el currículo la preparación en temas de salud mental.

c) El encapsulamiento psicológico

Un craso error de las escuelas es asumir que los problemas de salud mental de los miembros de la comunidad educativa se resuelven única o fundamentalmente con la participación del equipo de psicólogos del colegio. Así, cuando se presentan casos asociados a problemas de salud mental y conductual, los docentes y el equipo directivo de la escuela se desentienden del tema y trasladan la “tarea” a los psicólogos del colegio, a quienes se les atribuye la responsabilidad de “dar solución al problema”. Es decir, opera una suerte de “encapsulamiento psicológico”. Detrás de este modo de actuar, se revela una actitud individualista y pragmática que deja de lado el enfoque participativo, integral y comprometido que defiende la escuela democrática según los postulados de Apple y Beane.

En una investigación desarrollada por Verónica López, se concluye que los resultados indican una dinámica que tiende a individualizar el fenómeno de la violencia escolar y externalizar la función de acompañamiento a través de la figura del equipo multidisciplinar. Sostenemos que, en su actuar profesional, la psicóloga de una institución educativa, junto a los demás profesionales de apoyo psicosocial, actúan en complicidad con la función social de normalización de la escuela. Se observa una tendencia a la individualización de los fenómenos escolares en fenómenos psicológicos. Esta psicologización promueve la atención indivi-

dual desde el modelo clínico-psicométrico y dificulta las acciones que tienden a promover la inclusión y la convivencia escolar desde estrategias metodológicas participativas y colectivas.

Dichas prácticas de individualización y externalización derivan de concepciones sobre el rol docente, que tienden a separar el “rendimiento escolar” de la “convivencia y manejo de conflictos”. Es decir, el docente se encarga del rendimiento escolar y el psicólogo del tema de la convivencia. Si quienes contratan a los psicólogos lo hacen desde una demanda clínica, las prácticas que se deriven de ello perjudicarán a la escuela, pues reproducirán el falso cumplimiento a la histórica expectativa del psicólogo escolar como “varita mágica”, es decir, solucionador de (todos) los conflictos de la escuela, sin poder entrar en los verdaderos conflictos de la escuela.

d) La judicialización

La lógica de la judicialización de los hechos y conductas relativas a problemas de salud mental es otro de los graves problemas que se presentan en la escuela. Frente a una situación de acoso escolar, por citar un ejemplo, el equipo directivo de las escuelas se preocupa sobre todo por cumplir los protocolos establecidos por las normas de la autoridad educativa. Se trata de cumplir con cada uno de los pasos y documentos establecidos en los protocolos. De esta manera se deja de lado la mirada pedagógica y formativa del tratamiento del problema de salud mental.

La lógica de la judicialización que se impone en la escuela reduce el problema a un asunto de agraviados y agresores, de testigos, de plazos, de medios probatorios, de testigos, de pericias, etc. Es decir, se traslada la lógica del Poder Judicial al interior de la escuela, desvirtuando la naturaleza orientadora y formativa del trabajo educativo.

Este fenómeno se percibe en el tratamiento que se otorga al tema de la convivencia escolar. Como sabemos, la convivencia escolar es de suma importancia puesto que es uno de los factores que más influye en la salud mental de los miembros de la comunidad educativa. En nuestro país, el Minedu ha aprobado un conjunto de protocolos que deben seguir los directivos de las escuelas cuando se presenten problemas relativos a la convivencia escolar, tales como violencia física y psicológica, agresiones sexuales, acoso o *bullying*, etc. Se entiende que dichos protocolos deberían ser solo referenciales puesto que el tema de la convivencia debe centrarse en la parte pedagógica y formativa.

No obstante, se observa un fenómeno de judicialización de la convivencia escolar. La lógica jurídica de los tribunales ha sido trasladada a la escuela. Las conductas sobre convivencia escolar son abordadas como si se tratase de casos de delitos y faltas, así entran en juego reglamentos, pericias, declaraciones, testigos y sanciones. Se pierde de vista, entonces, la prioridad pedagógica en el abordaje de la convivencia y se somete el tema a criterios punitivos. Si tomamos como base los postulados de Apple y Beane, se necesita no judicializar, sino *pedagogizar* el tratamiento de los problemas de salud mental al interior de las escuelas.

La gestión de la salud mental en las escuelas democráticas

Hasta esta parte, hemos tomado conocimiento, de manera panorámica, de la definición de la salud mental y la situación de esta en las escuelas. Asimismo, hemos identificado los problemas más graves que afectan la gestión en el tratamiento de hechos y conductas sobre salud mental. A partir de ello, esbozamos a continuación algunas propuestas.

Desde la perspectiva de la escuela democrática, consideramos que la gestión de la salud mental en las escuelas debe presentar las siguientes características:

1. Se debe partir de una perspectiva integral de la salud mental, siendo conscientes de que los problemas de salud mental de los miembros de la comunidad educativa obedecen a un conjunto de factores sociales que trascienden los muros de la escuela; sin embargo, la escuela no puede asumir una actitud pasiva frente a esta realidad y debe actuar de manera responsable y comprometida.
2. Los problemas de salud mental deben ser abordados de manera colectiva y participativa. Esto significa que la labor de prevención, promoción y protección de la salud mental debe convocar los esfuerzos del personal directivo, de los docentes, psicólogos, estudiantes y padres de familia. Por ningún motivo se debe reducir el tema a una labor del equipo de psicólogos del colegio (Evitar el denominado *encapsulamiento psicológico* del problema de salud mental).
3. La participación de los docentes y de la familia es central en el abordaje de los problemas de salud mental de los estudiantes. Debido a la constante interacción con los estudiantes, un docente adecuadamente preparado en el tema contribuye de manera apropiada en el abordaje. Asimismo, la familia debe asumir compromisos sobre el trabajo de la escuela y la necesidad de acompañamiento externo por parte de los especialistas.
4. Dos elementos centrales para la adecuada gestión de la salud mental en la escuela son la evaluación de los factores psicosociales y el diagnóstico de la salud mental de los miembros de la comunidad educativa. A partir de esta

base de información objetiva, se podrán implementar con mayor eficiencia planes de mejoras.

5. El mayor compromiso de la escuela con la salud mental es contribuir a prevenir y promover el cuidado de la salud mental desde la perspectiva multidisciplinaria de la pedagogía y la psicología. Esto significa desarrollar una labor educadora y formativa sobre estilos de vida saludables y una convivencia escolar democrática. El rol de la escuela en la salud mental no debe reducirse al cumplimiento de protocolos establecidos por la autoridad educativa. Se necesita menos judicialización y más pedagogía.
6. La escuela debe promover la convivencia escolar y democrática. La convivencia en la escuela se construye a través de las relaciones interpersonales y colectivas en la comunidad educativa. Además, está determinada por el respeto a los derechos humanos, a las diferencias de cada persona y a una coexistencia pacífica que promueva el desarrollo integral de los estudiantes. Considerando que el espacio escolar es el principal ámbito social en el que los estudiantes interactúan, la convivencia escolar es una de las dimensiones centrales para lograr una formación ciudadana y un ambiente favorable para la salud mental.
7. Un plan de bienestar que contribuya a ofrecer entornos sanos y seguros a favor de la salud mental consta de cuatro elementos. En primer lugar, crear un entorno donde todos sientan el respeto, el cuidado y la valoración de su individualidad por parte del resto de la comunidad educativa, de forma que se creen vínculos de cuidado y sentimiento de pertenencia. En segundo lugar, debe ofrecer recursos para desplegar estrategias positivas de autocuidado y de cuidado de los demás mediante el aprendizaje

de competencias socioemocionales. En tercer lugar, debe tener un sistema de detección compartido por toda la comunidad educativa que permita identificar los casos de mayor riesgo y buscar soluciones con los recursos disponibles, tanto dentro del centro como con los recursos exteriores que nos ofrece la red de salud mental. Finalmente, debe tener planificadas intervenciones destinadas a reparar el dolor causado en caso de que se produzcan situaciones críticas para cualquier miembro de la comunidad educativa.

8. Las escuelas deben crear un entorno de aprendizaje propicio que proteja la salud mental y donde todos los alumnos y los profesionales de la educación se sientan incluidos, apoyados y valorados. Un tratamiento efectivo de la salud mental en las escuelas puede contribuir a mejorar los resultados educativos, ampliar los conocimientos básicos sobre salud mental de los alumnos, promover un aprendizaje socioemocional, identificar alumnos en situación de riesgo y brindarles apoyo, así como minimizar las probabilidades de que dificultades de salud mental se conviertan en problemas más graves y comportamientos arriesgados.

Conclusiones

- a. La escuela democrática asume el compromiso de prevención, promoción y protección de la salud mental de los miembros de la comunidad educativa como un derecho fundamental, en especial de los docentes y estudiantes.
- b. La escuela democrática hace frente al sesgo *fiscalista* de la salud y, por el contrario, asume una perspectiva integral

de la salud, donde la salud mental se asuma con la misma importancia que la salud física.

- c. La escuela democrática considera que los problemas de salud mental son resultado de un conjunto de factores que exceden a la escuela y están vinculados a factores estructurales de la sociedad; no obstante, se compromete a incorporar la salud mental dentro del currículo de la escuela y a desarrollar acciones de prevención y atención oportuna.
- d. La escuela democrática propone un diagnóstico adecuado de los factores psicosociales que desencadenan los problemas de salud mental de los docentes y estudiantes de la escuela, con la finalidad de gestionar adecuadamente dichos factores.
- e. Frente al individualismo, extrema exigencia académica y altos niveles de competitividad que caracterizan a la escuela neoliberal y que tienen incidencia en la salud mental de docentes y estudiantes, la escuela democrática promueve una perspectiva de comunidad en el abordaje de la salud mental en la escuela.
- f. La escuela democrática considera la convivencia escolar como un eje en el trabajo de prevenir, promover y proteger la salud mental de los docentes y estudiantes; asimismo, considera que la convivencia escolar debe ser abordada con criterios pedagógicos y formativos, asimismo, no debe reducirse a los criterios judiciales y punitivos.

Recomendaciones

- a. Las escuelas deben desarrollar planes de sensibilización y toma de conciencia en docentes, estudiantes y padres de familia sobre la importancia de la protección de la salud mental como un derecho fundamental y desde una pers-

- pectiva de salud integral. Los programas de lucha contra el estigma deben ser prioritarios.
- b. Las escuelas deben incorporar la salud mental dentro del currículo escolar como parte de la problemática real de estudiantes y docentes. Asimismo, la salud mental debe ser parte del currículo universitario de los docentes y personal directivo.
 - c. Las escuelas deben utilizar instrumentos validados de manera científica, tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan realizar un diagnóstico adecuado de los factores psicosociales que afectan la salud mental de los docentes y estudiantes, a fin de realizar una adecuada gestión de dichos factores.
 - d. Las escuelas deben promover entre la comunidad educativa la práctica de la solidaridad y la defensa del bien común como elementos centrales que contribuyen a un buen estado de salud mental de estudiantes y docentes.
 - e. Las escuelas deben hacer esfuerzos por *pedagogizar* el tratamiento de la convivencia escolar como un factor central en el abordaje de la salud mental, enfatizando el acompañamiento de los profesionales de psicología, trabajo social, así como la participación activa de estudiantes, docentes y padres de familia.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael y Beane, James (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, Michael (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis Educativa*, 12(1-2), 27-35

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5.
- Carozzo, Julio (2014). Luces y sombras de la ley N.º 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Alpepsi.org
<https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2015/02/LUCES-Y-SOMBRA-DE-LA-LEY-2014.pdf>
- Castillo-Martell, Humberto y Cutipé-Cárdenas, Yuri (2019). Implementación, resultados iniciales y sostenibilidad de la reforma de servicios de salud mental en el Perú, 2013-2018. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 36(2), 326-333.
<https://dx.doi.org/10.17843/rpmpes.2019.362.4624>
- Congreso de la República (2019). Ley de Salud Mental N° 30947.
- De Vicente Abad, Juan (2023). Bienestar y salud mental en la escuela. En: AEPap (ed.). Congreso de Actualización en Pediatría 2023. Madrid: Lúa Ediciones 3.0; pp. 15-21.
https://www.aepap.org/sites/default/files/pag_15_21_bienestar_y_salud_mental.pdf
- Equilibrium CenDE (2021). ¿Hacia una crisis silenciosa? Bienestar emocional y salud mental en la juventud peruana. *Juventudes*. Boletín N.º 4
<https://equilibriumcende.com/hacia-una-crisis-silenciosa-bienestar-emocional-y-salud-mental-en-la-juventud-peruana/>
- Guerrero, Luis (2006). El psicólogo escolar: nuevos retos, nuevas funciones. *Revista Educación. Diálogo informado sobre políticas públicas*. <https://institutoeducacion.org/el-psicologo-escolar-nuevos-retos-nuevas-funciones/>
- Hayakawa, Mónica (2020). Las coaliciones promotoras de la política pública de salud mental en Perú. *Revista de Ciencia Política*

- y *Gobierno*, 5(10), 55-78. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/cienciapolitica/article/view/21994>
- Hernández-Holguín, Dora (2020). *Perspectivas conceptuales en salud mental y sus implicaciones en el contexto de construcción de paz en Colombia*. Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquía.
- Instituto de Estudios Peruanos (2020). Informe: “Desigualdad, vulnerabilidades y estrategias frente al COVID-19”. Encuesta telefónica a nivel nacional.
<https://iep.org.pe/noticias/estudios-de-opinion-del-iep-presenta-informe-sobre-desigualdad-y-vulnerabilidades-frente-al-covid-19/>
- León del Barco, Bwnito (2009). Salud mental en las aulas, en *Revista de Estudios de Juventud* N° 84. *La salud mental de las personas jóvenes en España*. Pp. 66-84.
<https://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/no-84-la-salud-mental-de-las-personas-jovenes-en-espana>
- López, Verrónica, Morales, Macarena y Ayala, Alvato (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, (Número especial *Bullying*).
<https://recursos.paces.cl/wp-content/uploads/2021/04/El-encapsulamiento-de-los-psico%CC%81logos-escolares-y-profesionales-de-apoyo-psicosocial-en-la-escuela-Lo%CC%81pez-et-al-2011.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDU). Resolución Ministerial N° 213, (2023). Actualización del Plan de trabajo para la implementación de los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”. Periodo 2022-2023.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4149373-213-2023-minedu>

- Ministerio de Salud (13 de enero de 2022) Minsa: Más de 300 mil casos de depresión fueron atendidos durante el 2021. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/575899-minsa-mas-de-300-mil-casos-de-depresion-fueron-atendidos-durante-el-2021>
- Ministerio de Salud (2 de febrero de 2022). Minsa alerta a padres de familia identificar cambios de conducta para prevenir muertes por suicidio en adolescentes. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/581093-minsa-alerta-a-padres-de-familia-identificar-cambios-de-conducta-para-prevenir-muertes-por-suicidio->
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización Panamericana de la Salud (2023). *Política para mejorar la salud mental*. <https://www.paho.org/es/documentos/politica-para-mejorar-salud-mental>
- Torres, Alfonso (2013). *Retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE EL BÚHO. https://contenidomoodle.s3.amazonaws.com/Recursos_educativos/Comunidad_Alfonso%20Torres.pdf
- Trahtemberg, León (26 de abril de 2019). Acogida, empatía y autonomía (bienestar socioemocional). *Trahtemberg*. <https://www.trahtemberg.com/acogida-empatia-y-autonomia-bienestar-socioemocional/>
- UNICEF (2022). *Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje*. New York: Oficina de educación y ADAP. <https://www.unicef.org/media/137741/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf>

Segunda Parte

**La educación como reproducción
cultural**

La escuela pública en el Perú, ¿ni laica ni confesional?

Carlos Díaz

Introducción

Los sistemas educativos están en íntima relación con el modelo de sociedad, toda vez que las escuelas se organizan para formar a los hombres y mujeres según el tipo de sociedad a la cual pertenecen. La escuela, desde su fundación, es la institución que se encarga de formar a los sujetos según los principios y valores propios de la sociedad a la cual pertenecen. Un claro ejemplo es el proyecto educativo del movimiento de la Ilustración del siglo XVII, que tuvo por objetivo la formación del ciudadano en correspondencia a la nueva sociedad liberal que se venía gestando y que luego se instauró como modelo de sociedad.

Este acontecimiento histórico llegó a su máxima expresión con la Revolución francesa y tuvo grandes repercusiones a nivel mundial por plantear la separación del Estado de la Iglesia católica:

La laicidad es uno de los grandes logros de la Revolución francesa, materializado en leyes, normas y decretos; su historia muestra las luchas y las tensiones entre dos poderes supremos. El poder del Estado funda la moral pública y se opone al poder del clero. La laicidad, como principio público, es visible en la escuela de la República, única institución encargada de educar a los hijos del pueblo. (Zambrano, 2010, p. 123).

Este hecho histórico marcó el inicio de reformas a nivel de la estructuración del Estado y su relación con la Iglesia católica en varios países europeos; lo que avivó y extendió el debate sobre los principios liberales, como la democracia, la igualdad, la libertad y la justicia, además del carácter del sistema educativo en muchas partes del mundo, incluyendo América Latina.

José Carlos Mariátegui, en 1930, reconocía el carácter transformador y revolucionario de la reforma educativa liberal al implementar la educación laica como producto del desarrollo científico social. A pesar de ello, a su vez, denunciaba que era un proyecto trunco, porque no se logró implementar en ese tiempo y en adelante en varios países y, sobre todo, en los de América Latina, entre ellos el Perú. Esto se debió a la reconciliación del movimiento liberal con la Iglesia católica, lo que hizo que abandonaran en la práctica el ideal verdadero de libertad, justicia e igualdad.

Por otro lado, Mariátegui advirtió que donde se había implementado la educación laica, la escuela pública, progresivamente, se convirtió en una institución de reproducción de la nueva ideología dominante, con el claro objetivo de consolidar y mantener, sobre todo, las nuevas relaciones económicas y sociales de carácter liberal. De esa manera, se daba continuidad nuevamente a la desigualdad y a la injusticia social de las grandes mayorías, en la práctica los sistemas educativos abandonaron progresivamente la promoción de la cohesión colectiva sobre la base de la libertad del pensamiento, el pensamiento crítico, la aspiración de una verdadera libertad y la justicia social.

Si bien los sistemas educativos laicos, producto del movimiento liberal, abandonaron su espíritu de libertad y el ideal de justicia y bienestar social, aun así, representan un avance histórico, ya que la formación de los niños y jóvenes se sustenta en el conocimiento científico; y la práctica de fe religiosa es respon-

sabilidad estrictamente de la familia y no del Estado. Esta separación del Estado y la Iglesia representó un avance en la construcción de una sociedad democrática, si la comparamos con la realidad del sistema educativo peruano, encontramos que el sistema educativo está abiertamente influenciado por la Iglesia, lo que representa de alguna manera el rezago cultural de nuestra sociedad, que es producto de la herencia colonial y propio de nuestro proceso histórico.

Este rezago cultural se evidencia en las formas de razonamiento más simples y cotidianas que están arraigadas en la conciencia colectiva; tal es así que se considera todavía que las diferencias entre los hombres son naturales, en tanto es disposición de un ser superior y las grandes desigualdades sociales solo son expresión de esa desigualdad natural, de modo que la injusticia es natural, propia del mundo terrenal, y no podemos hacer nada, solo queda esperar la intervención de un ser divino para alcanzar algún día la justicia entre los hombres. La intervención de la religión en el sistema educativo ha generado —y genera— actitudes de pasividad y conformismo en la formación de los niños y jóvenes frente a la injusticia y a la desigualdad en la que se vive. Esta realidad educativa, en el fondo, es la expresión de la hegemonía ideológica de los grupos de poder económico, político y religioso que hemos heredado de la Colonia, pues la formación de la república en el Perú no significó la ruptura de la dominación ideológica de los grupos de poder económico y religioso; esta ideología debe ser entendida tal como lo manifiesta Gramsci: “Es un todo orgánico y relacional, encarnados en aparatos e instituciones, que suelda en torno a ciertos principios articulatorios básicos la unidad de un bloque histórico” (como se citó en Laclau y Mouffe, 2010, p. 68).

Es por ello, que se hace necesario iniciar nuevamente el debate sobre la pertinencia o no del carácter confesional del sistema edu-

cativo peruano en pleno siglo XXI, para el desarrollo político económico y cultural de la sociedad peruana, o la necesidad de una formación científica humanística que no abandone los principios de libertad, justicia social y que promueva sentimientos de cohesión colectiva para contribuir al desarrollo social de nuestro país.

La independencia del Perú y la continuidad de un sistema educativo religioso conservador

La brecha que encontramos entre el sistema educativo peruano y los principios del movimiento educativo laico parece haberse naturalizado en la actualidad, porque se abandonó el debate y la lucha por un sistema educativo que promueva el estudio, la investigación y la práctica como criterio de verdad que enseñe a pensar con libertad y que promueva la justicia social. Esta realidad, sin duda, es resultado del proceso histórico que ha seguido nuestra sociedad; en esa perspectiva, un elemento central que ha contribuido a la conformación de nuestra realidad actual ha sido el mismo proceso de fundación del Estado republicano peruano.

La independencia del Perú, como un hecho histórico social que todos los peruanos tenemos presente, estuvo lejos de ser la expresión del surgimiento de una nueva estructura económica y social radicalmente diferente en cuanto a las relaciones económicas y sociales de la Colonia, pues, si bien la independencia por un lado se distancia de la monarquía española, da continuidad a la estructura económica y social que existía en la época colonial:

El republicanismo, como señala Basadre, se instituyó como un triunfo de la muerte del pensamiento autoritarista y la total eliminación de las simpatías monárquicas; con todo esto, el republicanismo fue de carácter liberal y constitucional, pero también fue una herramienta para perpetuar el poder en las élites, de ahí que llame a los períodos políticos del siglo XIX “doctrinarios” (Suárez, 2016, p. 96).

La independencia del Perú debería haber favorecido a las grandes mayorías indígenas e incorporarlos como ciudadanos peruanos e iguales, a fin de abandonar la estructura de segmentación social clasista y racista impuesta en la Colonia, en la que era natural que el español esté por encima del criollo y este por encima del mestizo, así también el indio y el esclavo eran lo más bajo de las clases sociales. Debería haberse cambiado por una estructura moderna y democrática que promoviera realmente la libertad y la igualdad entre los hombres, que unificara y movilizara a la población hacia el progreso.

Pero, en los hechos, este acontecimiento histórico no representó la ruptura real del orden social; por el contrario, mantuvo la estructura económica y social, así como las políticas en diversos aspectos de la realidad, tal como lo menciona Basadre (1931):

La independencia no marcó un cambio en la condición del indio, inclusive la empeoró. De ahí que se remarque que fue mucho más benéfico el dominio español que los presupuestos republicanos del siglo XIX, porque aún esa época seguía siendo el barro vil con que se hace el edificio social (p. 21).

La independencia del Perú, en esencia, no representó un cambio radical en la estructura económica social, como la mayoría piensa, producto de la influencia de intelectuales que presentan la independencia como un proceso de movilización nacional y de toma de conciencia colectiva, la cual, a su vez, sería la manifestación más evidente de la mestización de la población peruana. Sin embargo, a la luz de los hechos, esta postura está muy lejos de la realidad; es una falsa ilusión que se ha transmitido a las diversas generaciones de la sociedad peruana (Bonilla, 2007, p. 41).

La independencia, en última instancia, consolidó dos clases sociales: la criolla, que apoyaba a España, y la extranjera, que favo-

recía a la masonería y a Gran Bretaña. Dándose un tránsito de un dominio y dependencia de un imperio tangible a uno intangible que promovía el concepto de “progreso y desarrollo”; en otras palabras, el nuevo Estado se disfrazaba de republicanismo, con el discurso de democracia y libertad, pero en la realidad, absorbía todo sin dejar nada. Esto es evidente al comparar el periodo antes y después de los años 1821 a 1895. Por ejemplo, en 1826, el tributo se transformó en una contribución que representaba el 40% de las rentas estatales; la encomienda, presentada como la transacción de campesinos “propietarios” que “vendían” sus tierras, se convirtió en usurpación de tierras; el cabildo se mantuvo y creció como latifundio (haciendas); además, la mita, que antes era un servicio a la república, se convirtió en una forma de esclavizar a los *coolíes*.

El sueño de los criollos por la nueva república era un Perú sin indígenas, con predominio del castellano, con la religión católica y siempre mirando a Europa como modelo. En otras palabras, el pensamiento de la clase dirigente criolla no había sufrido mayores cambios en su perspectiva económica, política, religiosa y cultural. Queda relativamente claro que el conservadurismo religioso del sistema educativo y de la sociedad peruana es la herencia cultural de la Colonia que el proceso de independencia no pudo superar, porque no se marcó un distanciamiento claro con la tradición de la Iglesia católica y el Estado, en consecuencia, la presencia de la Iglesia en la educación básica regular se mantuvo.

En ese sentido, la aspiración de un sistema educativo laico científico humanista aún es un proyecto trunco en el Perú, tal como lo afirmó Mariátegui. Por otro lado, ya no es un tema de discusión o de debate, pues parece ser un tema ya olvidado. Ponerlo en discusión representa un desafío para toda la ciudadanía y una oportunidad para dotar al sistema educativo de una nueva espiritualidad de progreso y cohesión social, tal como lo planteó Mariátegui.

El carácter confesional o laico del Estado peruano

Para comprender la naturaleza del sistema educativo básico regular, es importante conocer la naturaleza del Estado peruano. Por ser este un tema amplio, para los fines y la línea argumentativa del presente ensayo, solo abordaremos la condición laica o confesional del Estado peruano.

El Estado peruano ha sido confesional desde su fundación como república; esto fue oficializado en la Constitución de 1823: “La religión de la República peruana es la Católica, apostólica, romana con exclusión del ejercicio de cualquier otra” (Constitución Política del Perú, 1823, artículo 8). Asimismo, vemos en el siguiente artículo que se establecía que: “Es un deber de la Nación protegerla constantemente, por todos los medios conformes al espíritu del Evangelio, y de cualquier habitante del Estado respetarla inviolablemente” (Constitución Política del Perú, 1823, artículo 9). Pero, años más adelante, podremos notar que ahora se plantea que “Respetando los sentimientos de la mayoría nacional, el Estado protege la religión católica, apostólica y romana. Las demás religiones gozan de libertad para el ejercicio de sus respectivos cultos.” (Constitución Política del Perú, 1933, artículo 232) y, más adelante, añade que “Las relaciones entre el Estado y la Iglesia católica se regirán por Concordantes celebrados por el Poder Ejecutivo y aprobados por el Congreso” (Constitución Política del Perú, 1933, artículo 234).

De lo anterior podemos identificar que el carácter del Estado evolucionó de un Estado abiertamente confesional a un Estado formalmente no confesional, lo que no significa que se haya convertido en un Estado laico propiamente dicho; desde este punto formal, el Estado no es ni laico ni confesional, tal como lo planteó el Tribunal Constitucional (2009):

...nuestro Estado se encuentra formalmente separado de toda confesión religiosa, y por lo tanto, no proclama como oficial religión alguna, consagrando, en el citado artículo 50º de la Constitución, el *principio de laicidad del Estado*, conforme al cual el Estado declara su “*independencia y autonomía*” respecto de la Iglesia católica o cualquier otra confesión religiosa” (p. 5).

Sin embargo, años más adelante encontraremos el planteamiento de que: “Dentro de un régimen de independencia y autonomía, el Estado reconoce a la Iglesia Católica como elemento importante en la formación histórica, cultural y moral del Perú, y le presta su colaboración” (Constitución Política del Perú, 1993, artículo 50).

El establecimiento de un Estado republicano se sustentaba bajo los principios democráticos de igualdad y libertad; en consecuencia, el Estado debió desvincularse de la Iglesia y dar la libertad para que cada hombre o mujer elija o no una práctica religiosa. De este modo, la Iglesia dejaría el ámbito educativo público, para convertirse en un tema estrictamente privado y así cualquier ciudadano en ejercicio de su libertad podría adoptar o no una determinada religión de forma voluntaria y consciente. Pero la separación del Estado y la religión en el Perú nunca se dio, incluso, tal como lo plantea Mariátegui (1925): “Decáidas las raíces históricas de enemistad y de oposición, el estado laico y la iglesia romana se reconcilian en la cuestión que antes los separaba más” (p. 23).

Es así que el Perú firmó en julio de 1980 un acuerdo con la Santa Sede, del Vaticano, otorgándole atribuciones a la Iglesia católica, tal como establece el artículo XIX:

La Iglesia católica tiene plena libertad para establecer centros educacionales de todo nivel, de conformidad con la legislación nacional, en el ámbito de la educación particular. Los eclesiásticos que prestan servicio en la educa-

ción pública tienen, sin que sea exigible el requisito de nacionalidad, al amparo del artículo 65 del Decreto Ley N° 22875, los mismos derechos que los demás maestros. Para el nombramiento civil de los profesores de religión católica de los centros educacionales públicos, en los que continuará impartándose, como materia ordinaria, la enseñanza religiosa, se requiere presentación del obispo respectivo. El profesor de religión podrá ser mantenido en su cargo mientras goce de la aprobación del obispo (Decreto Ley N.º 23211, 1980, p. 3).

En consecuencia, el Estado no solo mantiene relaciones de colaboración, sino que está íntimamente vinculado con la religión católica, “por su aporte en la formación en la formación histórica, cultural y moral de los peruanos”. De ello se explica la presencia de la Iglesia católica en el sistema educativo peruano.

Se hace necesario, frente a esta realidad, ver lo que nos falta por avanzar en términos educativos, porque tiene grandes implicancias para el desarrollo de nuestra sociedad. El principio de libertad debe llevarnos a buscar el desarrollo personal y social, separando claramente el Estado de toda religión, tal como lo manifestó Peña (2002):

[De acuerdo,] la laicidad se refiere al principio de unificación de los hombres en el seno del Estado; supone una distinción jurídica entre la vida privada del hombre como tal y su dimensión pública como ciudadano, y en su vida privada en su vida personal, como el hombre adopta una convicción espiritual –religiosa o no– que puede compartir naturalmente con otros” (p. 11).

Aspirar a un sistema educativo laico que no abandone los principios de libertad, igualdad y justicia para todos, implica organizarnos y movilizarnos para abrir el debate de lo que nos falta

por avanzar como sociedad y la búsqueda del bien común. Tournaine (2005), por su parte, analiza a la laicidad en el marco de la sociedad multicultural francesa y afirma lo siguiente:

...el laicismo fue y es un elemento esencial de lo que se puede llamar el espíritu republicano, es decir, el descubrimiento de criterios de evaluación de los individuos y las instituciones en términos de bien común, de interés público, de patriotismo, de normas sociales dominantes, y también de racionalidad del ser (p. 164).

Asimismo, se dieron Intentos de caracterizar al Estado como laico y democratizar la educación básica regular.

El congresista Javier Diez Canseco, en el 2002, propuso lo siguiente:

El Perú es un Estado independiente, laico, unitario y descentralizado, cuya realidad social es pluricultural y pluriétnica [*sic*]. Esta [*sic*] organizado bajo la forma de República democrática y representativa, que promueve la justicia social y la participación bajo modalidades establecidas en la ley. Su sistema de gobierno se base [*sic*] en el principio de separación de poderes, la representación, el pluralismo político y la descentralización (como se citó en Rodríguez, 2018, p. 32).

Otra iniciativa fue la del congresista Marco Arana (2017), quien presentó el Proyecto de Ley N.º 1264, que proponía modificar los artículos 6, 9, 13, 43 y 50 de la Constitución Política para establecer de manera explícita que las políticas públicas formuladas en nuestro país tienen un carácter laico.

Uno de los argumentos de las iniciativas legislativas propone democratizar la elección de una práctica religiosa. Para ello el sistema educativo no debería promover ninguna religión, porque

direcciona, desde la escuela, la práctica de una religión en particular, lo cual es contrario al principio de libertad de pensamiento. La situación de privilegio de la Iglesia católica, respecto a otras confesiones religiosas, en la práctica, es una discriminación para la diversidad de religiones existentes en el Perú y una imposición ideológica e inconstitucional al no ser reconocidas en la Constitución Política.

Estas iniciativas legislativas no tuvieron mayor respaldo, además de no ser muy conocidas.

Elementos de religiosidad presentes en la educación básica regular

Tal como lo analizamos, el Estado peruano no se define ni laico ni confesional, aunque se rige por el principio de laicidad. Es por esto que algunos interpretan que por el hecho de no tener una religión oficial, tal como se declara en la Constitución de 1993, el Estado peruano es laico, pero esta es una interpretación subjetiva, pues la realidad educativa evidencia que estamos lejos de ser un Estado laico.

La enseñanza y la religión en el Perú siempre han estado muy vinculadas, pero, a partir de los años 80, empezó una nueva etapa con la firma del concordato. Se regularizó la enseñanza de la religión católica en la educación básica regular; es así que la práctica religiosa ha trascendido más allá del curso de religión propiamente y se ha instalado como práctica común de los maestros y maestras de los diferentes cursos, sobre todo en el nivel de primaria. Una muestra de ello es el ritual de la oración del padre nuestro que la directora realiza en los diferentes eventos, y que los maestros y las maestras hacen al inicio y al término de la sesión.

Otro hecho importante —que ya es tema olvidado— ocurrió en el 2008, cuando Alan García nuevamente era presidente del

Perú. Bajo la justificación de que el Tribunal Constitucional declaró la primera estrofa del himno nacional como apócrifa, decidió que deberíamos cantar la sexta estrofa y ya no cantar la primera, tal como lo publicó en Twitter: “El 2008 decidimos que la estrofa del himno no sería “El peruano oprimido la ominosa cadena arrastró” sino “En su cima los andes sostengan”. Autoestima y orgullo” (García, 2018). Para los especialistas, este argumento no es objetivo porque la estrofa que es reconocida por el Tribunal Constitucional como anónima ya representaba el sentimiento nacional de identidad y colectividad, que por años se venía cantando en las instituciones educativas, pero de forma arbitraria y contraria al sentir de la población nacional, Alan García decidió que ya no se debería cantar esa estrofa, la cual a la letra dice:

Largo tiempo el peruano oprimido la ominosa cadena
arrastró; condenado a cruel servidumbre largo tiempo en
silencio gimió.

Mas apenas el grito sagrado ¡libertad! en sus costas se oyó,
la indolencia de esclavos sacude, la humillada cerviz levantó.

En su reemplazo, pusieron la siguiente estrofa:

En su cima los Andes sostengan la bandera o pendón
bicolor, que a los siglos anuncie el esfuerzo que ser libres,
por siempre nos dio. A su sombra vivamos tranquilos, y
al nacer por sus cumbres el Sol, renovemos el gran juramento
que rendimos al Dios de Jacob.

Si bien ambas son parte de las seis estrofas del himno nacional, la segunda reafirma la vinculación y la sujeción del Estado a la religión.

Las prácticas religiosas no solo están presentes como los rituales de la oración y el himno nacional, sino que sobre todo se manifiestan al momento de reivindicar derechos de igualdad

entre hombres y mujeres, algo que ha sido tan cuestionado y denunciado como ideología de género.

Mantener estas prácticas religiosas es importante para el Estado peruano, porque se aprovecha a la religión para hacer olvidar a los hombres y las mujeres que la historia se construye con el trabajo de cada uno, y que la desigualdad es producto de la explotación y del control de los medios de producción de unos pocos sobre las grandes mayorías. La promesa para los hombres y las mujeres que padecen hambre y viven en miseria de alcanzar el ideal de igualdad, justicia y bienestar no se dará en la tierra, sino en el cielo, genera una falsa ilusión que enajena la conciencia de los hombres y mujeres que pertenecen a las grandes mayorías sobre la explotación y las grandes diferencias que esto produce, perdiendo la oportunidad de ser agentes activos en la construcción de una sociedad más justa para todos. De esta manera, los principios de igualdad, bienestar y justicia en los cuales se sustenta el Estado de una república quedan como una declaración formal, teórica y abstracta a la que la mayoría de la población no tiene acceso.

Si prestamos mayor atención, la escuela, como la religión, conforman dos instituciones que son aparatos de reproducción ideológica del Estado, que hacen que se reproduzcan las condiciones subjetivas para la reproducción de la explotación y la continuidad de la diferencia de clases sociales, tal como lo vamos a analizar a continuación.

La escuela como producto social y reproductor de la hegemonía ideológica dominante

Como se mencionó líneas arriba, la reproducción de la desigualdad continuó una vez instaurada la república peruana. Como ejemplo tenemos la formación de los maestros que eran los responsables de la formación de las primeras nuevas generaciones

de los ciudadanos peruanos. Ellos debían cumplir los siguientes requisitos para ser admitidos: “El postulante que entra a estas escuelas normales debería tener no menor de 80% de hispano, 19 de criollo, 0,5 % de citadino y 0,5 de peruano y 100% de acólito y como mínimo de sacristán dominguero” (Vicuña, 2000, p. 245). Con ese perfil de maestro, no cabe duda de que la intención principal es la conservación y la reproducción de las diferencias sociales, culturales y económicas; el ideal de justicia e igualdad desde sus orígenes solo fue una ilusión para la mayoría.

No debemos olvidar que la escuela pública, en general, surge en un momento histórico, como proyecto de la modernidad y responde a propósitos específicos, tal como lo menciona Sibilla (2012): “De hecho, esa institución fue ideada con el fin de responder a un conjunto de demandas específicas del proyecto histórico que la diseñó y se ocupó de ponerla en práctica” (p. 14). La nueva sociedad tiene por objetivo la formación del ciudadano disciplinado y capacitado para ser incorporado al sistema productivo, bajo la premisa de que la participación de los hombres y las mujeres en el sistema educativo y su posterior incorporación al sistema productivo garantiza el desarrollo personal y social; con ello, los hombres y las mujeres deberían alcanzar su bienestar.

Lo último solo quedó como una declaración y convirtió a la escuela en una institución que reproduce la desigualdad de la estructura económica, social y cultural del país, en la medida que la escuela solo capacita en aspectos básicos necesarios para ser capaces de participar en el ámbito productivo, como mano de obra.

En la actualidad, la educación básica pública, cada vez más, se orienta a la formación de sujetos indiferentes a la problemática social, bajo el pretexto de que la educación no tiene nada que ver con la política. Un caso reciente es el ocurrido durante las protestas de los ciudadanos en los meses de enero y febrero del 2023 contra el gobierno de Dina Boluarte, que dejó 67 falleci-

dos a nivel nacional y de los cuales 17 fueron de la ciudad de Juliaca, en Puno. Este hecho hizo que los escolares de primaria, durante el desfile escolar en un evento público, en condición de hijos, vecinos y amigos de los fallecidos de la ciudad de Puno, cantaran una canción con parte de la letra que decía “Dina asesina”; sentimiento compartido por la mayoría de peruanos. La respuesta represiva del Estado no se hizo esperar. La señora Dina salió rápidamente a amenazar y dijo: “Aquel maestro que use sus horas de enseñanza en generarles ideología o política a nuestros niños, estará entrando en un proceso administrativo para que se le pueda retirar de las aulas de clase. En los salones queremos profesores que vayan con esa calidad de enseñanza. La pedagogía por delante” (Diario Gestión (2023)).

Es triste reconocer que la política de la escuela pública se opone a promover sentimientos de solidaridad y que solo es vista como una institución de instrucción y no de formación, lo cual coincide plenamente con lo planteado por Giroux (1985). Al contrario de las afirmaciones de los teóricos e historiadores liberales de que la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos, los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades.

Es muy importante considerar que un Estado no solo cuenta con instituciones represivas, como las fuerzas armadas o las prisiones, para conservar y reproducir el poder, pues cuenta con aparatos ideológicos que las instituciones reproducen, incluso las represivas; hay instituciones como las escuela o las religiones que tienen la tarea especial de reproducir la ideología dominante, tal como plantea Althusser (1974):

De la misma manera, pero a la inversa, se debe decir que, por su propia cuenta, los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica. (No existe aparato puramente ideológico.) Así la escuela y las iglesias “adiestran” con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) (p. 24).

Es importante reconocer que incluso las familias también son aparatos de reproducción ideológica, toda vez que reproducen valores alineados al pragmatismo e individualismo.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan son aproximaciones en torno a las primeras indagaciones realizadas sobre el carácter del Estado peruano y el sistema educativo.

El conservadurismo religioso, racista y clasista presente en la sociedad peruana y en el sistema educativo actual, es herencia de la Colonia, porque, a diferencia de otros países, el proceso de independencia y la formación de la república peruana no pudo erradicarlo; por el contrario, le dio continuidad, si bien se terminó con dominio y dependencia de España, las estructuras sociales y económicas se mantuvieron, es más los que tenían el poder económico en la colonia pasaron a tener además el poder político en la nueva república peruana y el indígena era lo último en la estructura social y su condición no fue mejor que en el colonia.

El Estado peruano, en la actualidad, no se define ni laico ni confesional. Esta ambigüedad formal esconde, en realidad, su carácter confesional, lo cual se hace explícito en la declaración de la Constitución de 1933, donde se menciona que: “Respetando los sentimientos de la mayoría nacional, el Estado protege la Religión

católica, apostólica y romana” (artículo 232). Pero si revisamos la historia del pueblo peruano, la Iglesia católica aparece con la invasión de España en 1532, y el proceso de evangelización a las masas indígenas fue impuesto; asimismo, trataron de erradicar las prácticas religiosas que ya existían. En ese sentido, no queda claro cuando se hace referencia que las atribuciones que tiene la iglesia católica en el Estado peruano es una contribución a la historia nacional.

El sistema educativo es reflejo del tipo de Estado que tenemos y del tipo de sociedad que se pretende mantener; es por ello que encontramos elementos religiosos muy arraigados en las prácticas educativas que se oponen a un pensamiento crítico, libre, que promueva la cohesión y el desarrollo personal y colectivo, esta realidad compleja del campo educativo, requiere ser analizada y debatida tal como José Carlos Mariátegui lo hizo en su momento, al concluir que la educación laica representó un avance importante en el desarrollo social y educativo, pero que a su vez en 1925 era un proyecto trunco, ya que el movimiento liberal se reconcilia con la Iglesia y abandona en la práctica el ideal de libertad y justicia social que contradictoriamente mantenían en el discurso; en consecuencia es una tarea de la comunidad educativa volver a abrir el debate sobre el carácter laico del sistema educativo y proponer un nuevo espíritu que cohesione y promueva el desarrollo social para alcanzar la justicia y libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Basadre, Jorge (1931). *Perú, problema y posibilidad. Ensayo de una síntesis de la evolución histórica del Perú*. Austin: Universidad de Texas.

- Bonilla, Heraclio (2007). *Metáfora y realidad de la independencia en el Perú*. Lima: Instituto Pedagógico San Marcos.
- Constitución Política del Perú [Const.]. Arts. 8 y 9. 12 de noviembre de 1823 (Perú). https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/constituciones_ordenado/CONSTIT_1823/Cons1823_TEXTO.pdf
- Constitución Política del Perú [Const.]. Arts. 232 y 234. 29 de marzo de 1833 (Perú). https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/constituciones_ordenado/CONSTIT_1933/Cons1933_TEXTO.pdf
- Constitución Política del Perú [Const.]. Art. 50. 29 de diciembre de 1993 (Perú). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/198518/Constitucion_Politica_del_Peru_1993.pdf?v=1594239946
- Decreto Ley N.º 23211 (1980). Acuerdo entre la Santa Sede y la República del Perú. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/1019.pdf>
- Diario Gestión (15 de mayo de 2023). Boluarte advierte que retirarán a profesores que enseñen ideologías políticas a estudiantes. DIARIO GESTIÓN. <https://gestion.pe/peru/politica/dina-boluarte-advierte-que-retiraran-a-profesores-que-ensenen-ideologias-politicas-a-estudiantes-noticia/>
- García, Alan [@AlanGarciaPeru]. (10 de junio de 2018). El 2008 decidimos que la estrofa del himno no sería “el peruano oprimido la ominosa cadena arrastró” [Tweet]. Twitter. <https://x.com/AlanGarciaPeru/status/1005867186206932994>
- Giroux, Henry (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos* (44). 36-65.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2010). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mariátegui, José Carlos (1925). El nuevo espíritu y la época. En *Temas de educación*. Lima: Amauta.

- Peña, Henry (2002). *La emancipación laica, filosofía de la laicidad*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, Juan (2018). *El Estado peruano, ni confesional ni laico*. Lima: Instituto de Estudios Social Cristianos. <http://www.iesc.org.pe/pdf/Otros%20Libros/El%20estado%20peruano,%20ni%20confesional%20ni%20laico%20web.pdf>
- Sibila, Paula (2012). *Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Suárez, Fernando (2016). Jorge Basadre y su libro Perú, problema y posibilidad. *Revista de estudiantes de Historia*, 3(5), 92-99. https://cienciashumanasyeconomicas.medellin.unal.edu.co/images/revista-quiron-pdf/edici%C3%B3n-5/7._Ponencia._Suarez_Sanchez._Peru_problema.pdf
- Touraine, Alain (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Tribunal Constitucional. (2009). Sentencia, Exp. N.º 06111-2009-PA/TC, 28. 7. Lima. <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2011/06111-2009-AA.pdf>
- Vicuña, Sulspicio (2000). *Breve historia de la educación peruana*. Lima: Editorial San Marcos.
- Zambrano, Armando (2010). Laicidad y escuela de la República en Francia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 123-135. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7811>

¿Qué ideología se reproduce en las escuelas de Lima?

Alberto Yon

Introducción

En la ciudad de Lima, capital de Perú, se encuentra una realidad compleja y diversa, como en muchas otras grandes ciudades, debido a una serie de factores interrelacionados, entre los cuales se incluyen: 1. *Diversidad cultural y social*, Lima es una ciudad cosmopolita con una población diversa, compuesta por personas de diferentes orígenes étnicos, culturales y socioeconómicos. Esta diversidad puede llevar a una complejidad en las interacciones sociales y en la convivencia diaria; 2. *Desigualdad económica*, a pesar de ser una ciudad con un desarrollo económico notable, Lima enfrenta desafíos significativos en términos de desigualdad económica. Existe una brecha marcada entre los sectores socioeconómicos más altos y más bajos, lo que puede generar tensiones y desafíos en términos de acceso a oportunidades y servicios básicos; 3. *Problemas de infraestructura*, Lima, al ser una ciudad en constante crecimiento, enfrenta desafíos en términos de infraestructura urbana, problemas como el tráfico vehicular, la congestión, la falta de vivienda adecuada y la insuficiencia de servicios básicos como agua y saneamiento que pueden contribuir a la complejidad de la vida cotidiana; 4. *Delincuencia y seguridad*, como en muchas grandes ciudades, Lima enfrenta problemas de seguridad y delincuencia, que pueden afectar la calidad de vida

de sus habitantes y contribuir a la percepción de complejidad en la realidad urbana; y 5. Problemas ambientales, la contaminación ambiental, el cambio climático y la gestión de los recursos naturales también son desafíos importantes en Lima. La ciudad enfrenta problemas como la contaminación del aire y del agua, la deforestación y la pérdida de áreas verdes, lo que puede tener consecuencias negativas para la salud y el bienestar de sus habitantes. En este contexto, la reproducción de ideologías juega un papel fundamental en la configuración de la sociedad y en la manera en que las personas comprenden e interactúan con el mundo que les rodea, como lo afirma Gramsci (1971) de la siguiente forma:

Las ideologías se reproducen en la sociedad a través de diversos medios como la educación, los medios de comunicación y las instituciones políticas. Esta reproducción ideológica no solo influye en la manera en que las personas comprenden e interactúan con el mundo, sino que también establece y refuerza las normas y valores sociales predominantes (p. 12).

La ideología, entendida como un sistema de ideas, valores y creencias que orientan la interpretación del mundo, tiene una manifestación práctica, material e institucional que influye en la organización de la sociedad y la reproducción de las relaciones de poder. Desde una perspectiva marxista, Althusser (1970) argumenta que la ideología se materializa a través de los aparatos ideológicos del Estado (AIE), como la escuela, la iglesia y los medios de comunicación, los cuales desempeñan un papel fundamental en la reproducción del sistema capitalista mediante la inculcación de valores y normas que legitiman el orden establecido. Por su parte, Gramsci (1971) introduce el concepto de hegemonía para explicar cómo la ideología dominante se consolida a través de la

cultura y las instituciones, lo que asegura la adhesión de la sociedad sin necesidad de coerción directa. En este sentido, la dimensión institucional de la ideología se hace evidente en las prácticas y discursos de las instituciones educativas y estatales, que configuran subjetividades y refuerzan jerarquías sociales. Desde una perspectiva crítica, Apple (1991) sostiene que la educación no es un ámbito neutral, sino un espacio donde se reproduce y, a la vez, se puede resistir la ideología dominante. De manera similar, Freire (1970) enfatiza la necesidad de una pedagogía crítica que permita a los individuos tomar conciencia de su realidad y cuestionar las estructuras de poder impuestas. A nivel material, Žižek (2003) argumenta que la ideología no solo opera en el nivel de las ideas, sino que también se inscribe en las prácticas cotidianas y en la organización material de la sociedad. Según este autor, la ideología está presente en los hábitos, en las normas de comportamiento y en las estructuras económicas, lo que dificulta su cuestionamiento y transformación. En conclusión, la ideología no es únicamente un conjunto de ideas abstractas, sino que tiene una manifestación concreta en las instituciones, en la organización material de la sociedad y en las prácticas diarias de los individuos. Comprender su dimensión práctica, material e institucional permite analizar críticamente cómo se reproducen las relaciones de poder y cómo pueden ser transformadas desde una perspectiva emancipadora.

En este ensayo, nos proponemos analizar el tipo de ideología que se reproduce en los colegios de Lima, Perú. Para ello, utilizaremos aportes de teóricos como Louis Althusser, Henry Giroux, Michael Apple, Paulo Freire y otros autores, quienes han reflexionado sobre la relación entre ideología y poder, así como la importancia de la conciencia crítica para desafiar las estructuras de dominación; analizaremos cómo estas ideas pueden aplicarse al contexto de las escuelas limeñas y qué implicaciones tienen para la sociedad.

Como parte del análisis que pretendemos realizar, se va a requerir no solo abordar la ideología dominante (la ideología neoliberal), sino también aquellas que se le oponen. Es importante considerar la diferencia entre dominación y hegemonía, según Gramsci. Para Gramsci (1971), la hegemonía es un concepto clave para entender cómo las élites logran mantener su poder de manera más eficaz y duradera que a través de la mera dominación. La hegemonía combina elementos de consenso y coerción, porque permite a la clase dominante presentar sus intereses particulares como los intereses generales de toda la sociedad. Este análisis es fundamental para comprender las estrategias de poder en las sociedades contemporáneas y cómo se perpetúan las desigualdades sociales.

La dominación, según Gramsci (1971), se refiere al control directo y coercitivo que una clase social ejerce sobre otra mediante el uso de la fuerza o la amenaza de esta. Es un poder explícito y autoritario, en el que el grupo dominante impone su voluntad sobre los subordinados a través de instituciones represivas como el ejército, la policía y el sistema judicial. La dominación se mantiene a través del miedo y la represión.

En contraste, la hegemonía es un concepto más sutil y complejo. Gramsci (1971) sostiene que la hegemonía es la capacidad de una clase social para liderar y dominar a otras clases no solo mediante la coerción, sino también a través del consenso. Esto implica que la clase dominante logra que sus valores, ideas y normas sean aceptados como los valores, ideas y normas predominantes en la sociedad. La hegemonía se construye mediante el control de las instituciones culturales, educativas y mediáticas, que difunden la ideología dominante y contribuyen a que las clases subordinadas acepten voluntariamente su posición en el orden social.

¿Qué es ideología y cuál es su relación con las clases sociales?

Para poder definir el concepto de ideología y cuál es su relación con las clases sociales, vamos a citar a varios autores, quienes consideramos nos ayudarán a enmarcar el concepto y posiblemente definirlo para los fines de este ensayo.

Empezaremos con el concepto de ideología de Louis Althusser, quien fue un filósofo y teórico marxista que desarrolló una concepción particular de la ideología en sus obras. En su libro *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Althusser analiza cómo las instituciones (aparatos ideológicos del Estado) y la ideología juegan un papel crucial en la reproducción de las relaciones de producción en la sociedad capitalista, también define el concepto de ideología de la siguiente manera: “La ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (Althusser, 1970, p. 162). De esta cita podemos entender que, para Althusser, la ideología no se limita solo a las ideas y creencias individuales, sino que abarca la forma en que los individuos se relacionan y perciben su propia realidad social. Por ello, la ideología, según Althusser, es un conjunto de representaciones y prácticas que conforman el modo en que las personas interpretan y dan sentido a su entorno. Además, “La ideología tiene una función específica en la sociedad, que es mantener y reproducir las relaciones de dominación existentes” (Althusser, 1970, p. 113). El filósofo argumenta que la ideología actúa como un aparato ideológico del Estado, que incluye instituciones como la escuela (a través del currículo, los métodos de enseñanza y la disciplina, la educación transmite las ideas y valores que refuerzan la ideología dominante y preparan a los individuos para su papel en la sociedad), la familia (transmite valores, normas y roles sociales; en ella, los individuos aprenden sobre la autoridad, el género, la moralidad y otros aspectos que son fundamentales

para la reproducción de la estructura de poder establecida), los medios de comunicación (como la televisión, la prensa y las redes sociales, que también son poderosos aparatos ideológicos, pues, a través de la difusión de información, entretenimiento y publicidad, los medios contribuyen a la reproducción de la ideología dominante y a la formación de opiniones y actitudes en la sociedad), etc. Así, estos aparatos ideológicos transmiten y refuerzan las ideas y valores que sustentan la estructura de poder establecida.

Althusser también enfatiza que la ideología opera de manera inconsciente, pues los individuos internalizan las ideas y normas ideológicas sin cuestionarlas críticamente. Según dicho autor, esta internalización de la ideología es lo que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de dominación. “La ideología tiene una existencia material. Sus aparatos tienen una existencia material. [...] La ideología tiene un ‘efecto’ muy exactamente determinado: el de someter a los individuos a su existencia material” (Althusser, 1970, p. 175).

A modo de síntesis de esta parte, podemos afirmar que, para Althusser, la ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia. Es un conjunto de representaciones y prácticas que conforman la manera en que las personas interpretan su realidad social. La ideología opera a través de aparatos ideológicos que transmiten y refuerzan las normas y valores que sostienen la estructura de poder. Además, la ideología actúa de manera inconsciente y contribuye a la reproducción de las relaciones de dominación.

Adicional a ello, Louis Althusser, en su obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1970), analiza la relación entre la ideología y las clases sociales. A continuación, presentamos una cita relevante de Althusser donde aborda esta relación: “La ideología representa la forma en que las personas imaginariamente viven su relación con las condiciones reales de existencia en las que

viven, ya sea en una relación dominante o dominada” (Althusser, 1970, p. 168). En esta cita, el filósofo sostiene que la ideología está intrínsecamente vinculada a las condiciones reales de existencia de las personas. La forma en que las personas perciben y viven su relación con estas condiciones está mediada por la ideología. Esta relación puede ser de dominio o de subordinación, dependiendo de la posición de clase de cada individuo en la estructura social.

Además, Althusser destaca el papel de la ideología en la reproducción de las relaciones de clases existentes: “La ideología interviene en la reproducción de las relaciones de producción en el marco de la reproducción de las relaciones sociales de producción” (Althusser, 1970, p. 170). Según Althusser, la ideología juega un papel fundamental en la reproducción de las relaciones de producción y en la reproducción de las relaciones sociales de clase. La ideología no solo justifica y perpetúa estas relaciones, sino que también contribuye a su reproducción en el tiempo. También enfatiza que la ideología actúa a nivel de los aparatos ideológicos del Estado, como la educación, la religión, los medios de comunicación, entre otros: “Los aparatos ideológicos del Estado funcionan principalmente ‘institucionalmente’ mediante una interpelación concreta de los individuos como sujetos en procesos determinados y determinables” (Althusser, 1970, p. 174). Así, Althusser argumenta que los aparatos ideológicos del Estado operan mediante la interpelación de los individuos como sujetos. Estos aparatos transmiten y reproducen las ideologías dominantes, con lo que contribuyen a la reproducción de las relaciones de clases existentes.

En función de lo anteriormente señalado, podemos afirmar que, según Louis Althusser, la ideología está estrechamente relacionada con las condiciones reales de existencia y representa la forma en que las personas imaginariamente viven su relación con estas condiciones. La ideología desempeña un papel en la re-

producción de las relaciones de clases existentes, pues las justifica y las perpetúa. Además, la ideología opera a través de los aparatos ideológicos del Estado, que interpelan a los individuos como sujetos y transmiten las ideologías dominantes.

Para profundizar en las definiciones de ideología según diversos autores, introducimos a Henry Giroux, un destacado educador y teórico crítico. Giroux aborda la ideología en el ámbito educativo como un conjunto de ideas, valores y creencias transmitidas y legitimadas en las instituciones sociales, incluyendo la educación. Estas ideas y creencias no son neutras; en cambio, reflejan y promueven los intereses y relaciones de poder existentes en la sociedad. Además, Giroux sostiene que la ideología se manifiesta no solo en los contenidos explícitos del currículo escolar, sino también en las prácticas y estructuras educativas más amplias. Según Giroux, la ideología educativa tiene una dimensión política y cultural, que influye en la formación de sujetos y ciudadanos, así como en la forma en que se enseña y valora el conocimiento (Giroux, 1983).

Desde una perspectiva política, la ideología puede perpetuar las desigualdades sociales y económicas existentes y moldear la forma en que se ejerce el poder en las instituciones educativas. Giroux también resalta la dimensión cultural de la ideología en la educación que se refleja en representaciones simbólicas, discursos y prácticas culturales promovidas en las escuelas. Estas representaciones y discursos construyen ciertas identidades, valores y normas que favorecen a ciertos grupos o perspectivas sobre otros (Giroux, 1983).

Por lo tanto, para Henry Giroux, la ideología en la educación es un conjunto de ideas, valores y creencias transmitidas y legitimadas en las instituciones educativas, que reflejan los intereses y relaciones de poder existentes en la sociedad. Esta ideología posee una dimensión política y cultural que influye en la repro-

ducción de desigualdades sociales y en la formación de sujetos y ciudadanos (Giroux, 1983).

Al utilizar los argumentos de Althusser, es relevante considerar las críticas realizadas por autores como McLaren y Giroux a sus propuestas estructuralistas y reproduccionistas. Giroux (1983) critica que la teoría de Althusser reduce el papel de la educación a la mera reproducción de las relaciones de poder existentes, sin considerar el potencial de las escuelas para fomentar el cambio social y la resistencia. Por su parte, McLaren (1989) argumenta que Althusser subestima la capacidad de los individuos para actuar de manera crítica dentro de las instituciones educativas y pasa por alto las formas en que las escuelas pueden convertirse en sitios de lucha y transformación.

Respecto a la relación entre ideología y clases sociales, Giroux sostiene que esta relación es fundamental para comprender cómo se perpetúan y reproducen las desigualdades sociales. La ideología no es solo un conjunto de ideas abstractas, sino que está intrínsecamente ligada a las relaciones de poder y estructuras sociales existentes. La ideología juega un papel crucial en la reproducción de clases sociales al legitimar y naturalizar las desigualdades y relaciones de poder. Tiende a favorecer a las clases dominantes y a promover su visión del mundo como la única válida y legítima (Giroux, 1983).

En el contexto educativo, Giroux destaca cómo la ideología contribuye a la reproducción de clases sociales a través del currículo y prácticas pedagógicas. La selección de contenidos, formas de evaluación y jerarquías de conocimiento promovidas en las escuelas reflejan y perpetúan las desigualdades sociales. Giroux argumenta que la ideología funciona como una herramienta de control y sujeción de las clases subalternas al imponer ciertas formas de conocimiento y limitar la capacidad de cuestionar las estructuras de poder dominantes (Giroux, 1983).

En resumen, según Henry Giroux (1983), la ideología desempeña un papel clave en la reproducción de clases sociales al legitimar y naturalizar las desigualdades y relaciones de poder existentes en la sociedad. La ideología dominante promueve la visión del mundo de las clases dominantes y se manifiesta a través de diversos aparatos ideológicos, incluida la educación. La ideología en la educación contribuye a perpetuar las desigualdades sociales al reflejar y reproducir las jerarquías de conocimiento y las estructuras de poder establecidas.

En seguida, vamos a definir ideología desde el punto de vista de Michael Apple, quien es un reconocido educador y sociólogo de la educación que ha desarrollado una comprensión profunda de la ideología y su papel en el ámbito educativo. En su libro *Ideología y currículo* (1991), Apple ofrece una definición de ideología y explora cómo esta influye en la educación: “La ideología se refiere a aquellos sistemas de creencias y valores que justifican y perpetúan las relaciones de poder y dominación en una sociedad” (Apple, 1991, p. 4). Según Apple, la ideología no solo se limita a ser un conjunto de ideas abstractas, sino que también tiene implicaciones prácticas y se manifiesta en las estructuras y prácticas sociales. Apple argumenta que la ideología se utiliza para mantener y legitimar las desigualdades existentes en la sociedad, incluso las desigualdades en el ámbito educativo. Asimismo, Apple también enfatiza la importancia de analizar las ideologías que se encuentran presentes en el currículo educativo. Sostiene que el currículo no es neutral, sino que refleja y promueve ciertas perspectivas ideológicas: “El currículo no es simplemente un conjunto de planes de estudio y contenidos que se imparten en las escuelas. Es una expresión de la ideología dominante y la cultura en la que se sitúa” (Apple, 1991, p. 13). En otras palabras, el currículo educativo no es imparcial, sino que está impregnado de ideología. Refleja las visiones y valores de aquellos que tienen

el poder en la sociedad. Apple sostiene que es fundamental examinar críticamente el currículo para comprender las ideologías subyacentes y cómo estas perpetúan las desigualdades sociales.

Por lo antes mencionado, Michael Apple define la ideología como sistemas de creencias y valores que justifican y perpetúan las relaciones de poder y dominación en una sociedad. Argumenta que la ideología se manifiesta tanto en las estructuras sociales como en el currículo educativo, por lo que es esencial analizar críticamente estas manifestaciones para comprender cómo afectan a la educación y a la reproducción de las desigualdades.

Adicionalmente, este autor ha analizado la relación entre la ideología y la escuela en varias de sus obras. “La escuela no es un ente neutral o un simple reflejo de la sociedad. La escuela es un sitio de lucha, de conflicto ideológico y social” (Apple, 1991, p. 15). En esta cita, Apple sostiene que la escuela no es un espacio neutral, sino que es un lugar donde se libran batallas ideológicas y sociales. La escuela, según Apple, está imbuida de ideología y es un terreno en el que se negocian y disputan diferentes perspectivas ideológicas. Además, Apple plantea que la escuela no solo transmite conocimientos y habilidades, sino que también es un agente de reproducción social y cultural: “La escuela reproduce y refuerza las desigualdades sociales y culturales existentes, al tiempo que legitima ciertas formas de conocimiento y estilos de vida” (Apple, 1991, p. 23). Según Apple, la escuela no solo enseña contenidos académicos, sino que también transmite valores, creencias y normas que refuerzan las desigualdades sociales y culturales. La forma en que se organiza el currículo, se selecciona el conocimiento y se evalúa a los estudiantes está influenciada por la ideología dominante en la sociedad. Además, Apple destaca el papel de los maestros como agentes ideológicos y la importancia de su conciencia crítica: “Los maestros tienen un papel crucial en la reproducción o transformación de la ideología en la escuela.

Su conciencia crítica y su capacidad para desafiar las estructuras y prácticas ideológicas son fundamentales para promover una educación más equitativa” (Apple, 1991, p. 42). Según Apple, los maestros tienen la capacidad de desafiar y cuestionar las estructuras ideológicas presentes en la escuela. Su conciencia crítica y su compromiso con la justicia social pueden ser herramientas para transformar la educación y promover la equidad.

En consecuencia, ante todo lo planteado, podemos indicar que, para Michael Apple, la escuela no es un ente neutral, sino que es un espacio de lucha ideológica y social. La escuela reproduce las desigualdades existentes en la sociedad y legitima ciertas formas de conocimiento y estilos de vida. Sin embargo, Apple también destaca el papel de los maestros de desafiar las estructuras y prácticas ideológicas para promover una educación más equitativa.

También Michael Apple ha analizado la influencia de la ideología en la reproducción de las clases sociales existentes en la sociedad; en su obra, cita: “La ideología no solo justifica y legitima las desigualdades sociales, sino que también ayuda a mantener las relaciones de poder existentes y los privilegios de las clases dominantes” (Apple, 1991, p. 26). Ahí se argumenta que la ideología desempeña un papel fundamental en la perpetuación de las desigualdades sociales y en la consolidación de las clases dominantes. La ideología no solo proporciona una justificación ideológica para estas desigualdades, sino que también contribuye a mantener las relaciones de poder establecidas. Además, Apple sostiene que la ideología se manifiesta a través de las prácticas educativas y el currículo: “La escuela y el currículo son sitios en los que se transmiten y refuerzan las ideologías que mantienen y legitiman las clases sociales existentes” (Apple, 1991, p. 42). Así, se afirma que la escuela y el currículo no son entidades neutrales, sino que están impregnados de ideología. A través de las prácticas educativas y la selección de contenidos, la escuela reproduce y

refuerza las ideologías que sustentan las clases sociales existentes. Apple también destaca que la ideología puede operar de manera sutil y a menudo imperceptible para quienes están inmersos en ella: “La ideología puede operar a nivel inconsciente, naturalizando las desigualdades sociales y haciendo que parezcan normales y legítimas” (Apple, 1991, p. 58). Según Apple, la ideología puede penetrar en las mentes y las prácticas de las personas de manera inadvertida, así logra naturalizar las desigualdades sociales y las hace parecer parte del orden natural de las cosas. En conclusión, podemos afirmar que, para Michael Apple, la ideología desempeña un papel fundamental en la reproducción de las clases sociales existentes. La ideología justifica y legitima las desigualdades sociales, contribuye a mantener las relaciones de poder y se refleja en las prácticas educativas y el currículo. Además, la ideología puede operar de manera imperceptible, por lo que naturaliza las desigualdades y las hace parecer normales y legítimas.

Como último autor, pero no menos importante que los anteriores, vamos a explorar el concepto de ideología planteado por Paulo Freire, reconocido pedagogo y filósofo de la educación, quien ha abordado la noción de ideología en relación con la educación y la conciencia crítica.

Paulo Freire entiende la ideología como un conjunto de ideas, creencias y valores que reflejan y promueven los intereses y las relaciones de poder dominantes en una sociedad. La ideología puede tener un carácter opresivo al mantener y perpetuar las desigualdades y las relaciones de dominación existentes. En esta cita de Freire podemos observar su planteamiento sobre la relación entre ideología y educación: “La ideología dominante tiene la función de alienar a las personas, despojándolas de su capacidad de pensar críticamente y de actuar como sujetos transformadores de la realidad” (Freire, 1970, p. 116). La ideología dominante tiende a promover una visión del mundo que favorece a

las clases dominantes y perpetúa las relaciones de opresión. Además, Freire destaca el papel de la educación en la reproducción de la ideología: “La educación es un acto político y, como tal, está cargada de ideología. No hay educación neutral” (Freire, 1970, p. 136). Para Freire, la educación no es un proceso neutro, sino que está impregnada de ideología. La educación refleja y promueve determinados valores, visiones del mundo y relaciones de poder. Por lo tanto, la educación puede ser un mecanismo para reproducir y mantener las desigualdades sociales o para desafiar y transformar la realidad opresiva. El autor también enfatiza la importancia de la conciencia crítica para superar la influencia de la ideología dominante: “La conciencia crítica es fundamental para desvelar la naturaleza opresiva de la ideología y construir una sociedad más justa y liberadora” (Freire, 1970, p. 153). Según Freire, la conciencia crítica permite a las personas comprender y desenmascarar la opresión inherente en la ideología dominante. Mediante la reflexión crítica, se pueden cuestionar las creencias y los valores impuestos y trabajar para construir una sociedad más justa y liberadora.

En síntesis, para Paulo Freire, la ideología es un conjunto de ideas y valores que reflejan y promueven los intereses y las relaciones de poder dominantes en una sociedad. La ideología puede alienar a las personas y obstaculizar su capacidad de pensar críticamente y de actuar como agentes de cambio. La educación está cargada de ideología y puede ser un mecanismo para mantener las desigualdades o para desafiarlas. La conciencia crítica es fundamental para desvelar la opresión ideológica y trabajar hacia una sociedad más justa y liberadora.

Adicionalmente, sobre el tema de la relación entre ideología y clases sociales, Paulo Freire sostiene que la relación entre estas es una relación dialéctica y profundamente interconectada. Freire aborda este tema en el contexto de su teoría de la educación

liberadora y su lucha contra la opresión. La ideología perpetúa las relaciones de opresión y dominación: “La ideología dominante es aquella que, al manipular la conciencia de las clases subalternas, las convierte en clases conformistas y sin historia” (Freire, 1970, p. 34). La educación como herramienta de reproducción ideológica: “La educación está cargada de ideología y es utilizada por los opresores para mantener el statu quo” (Freire, 1970, p. 136). Según Freire, la educación no es neutral y está influenciada por la ideología dominante. Los opresores utilizan la educación para perpetuar las desigualdades y mantener el sistema de opresión vigente.

La importancia de la conciencia crítica en la lucha contra la ideología opresora: “La conciencia crítica es el primer paso hacia la liberación. Solo cuestionando la ideología dominante podemos romper las cadenas de la opresión” (Freire, 1970, p. 153). Freire enfatiza que la conciencia crítica es esencial para la liberación de las clases subalternas. Al cuestionar la ideología dominante y tomar conciencia de las condiciones de opresión, las personas pueden romper con la mentalidad conformista y luchar por una transformación social que promueva la justicia y la igualdad.

Finalmente, podemos afirmar que, para este intelectual, la ideología y las clases sociales están estrechamente vinculadas, puesto que la ideología dominante tiende a perpetuar las relaciones de opresión y conformismo en las clases subalternas. La educación, cargada de ideología, puede funcionar como un mecanismo para mantener el statu quo de desigualdades sociales. Sin embargo, a través de la conciencia crítica es posible desafiar la ideología opresora y luchar por una sociedad más justa y liberadora.

A pesar de que cada uno de los autores mencionados tienen perspectivas y enfoques distintos sobre la ideología, existen algunas coincidencias en su concepción. A continuación, expongo lo que considero serían algunos puntos en común: La ideología

como un sistema de ideas: todos los autores reconocen que la ideología es un conjunto de ideas, valores y creencias que influyen en la forma en que las personas comprenden y se relacionan con el mundo. También coinciden en la relación entre ideología y poder: los autores concuerdan en que la ideología está intrínsecamente relacionada con las estructuras de poder en la sociedad. Reconocen que la ideología puede ser utilizada para legitimar y perpetuar las desigualdades sociales y las relaciones de dominación. Asimismo, otro punto de coincidencia es la presencia de la ideología en la educación: Giroux, Apple y Freire destacan específicamente la presencia de la ideología en el ámbito educativo. Coinciden en que la educación es un espacio donde se transmiten y reproducen las ideas y valores de la ideología dominante que influyen en la formación de la conciencia y las actitudes de los individuos. Por último, concuerdan en el papel crítico de la conciencia: Giroux y Freire hacen hincapié en la importancia de la conciencia crítica para desvelar la opresión ideológica y luchar por la transformación social. Ambos destacan la necesidad de cuestionar las ideas y valores impuestos por la ideología dominante.

Finalmente, podríamos llegar a definir la ideología como un sistema de ideas, valores y creencias que influye en la forma en que las personas comprenden y se relacionan con el mundo. Está intrínsecamente relacionada con las estructuras de poder en la sociedad, ya que puede ser utilizada para legitimar y perpetuar las desigualdades sociales y las relaciones de dominación. La ideología está presente en diversos ámbitos, incluida la educación, donde se transmiten y reproducen las ideas y valores de la ideología dominante. En este sentido, la educación juega un papel crucial en la formación de la conciencia y las actitudes de los individuos. Sin embargo, la conciencia crítica desempeña un papel fundamental para desvelar la opresión ideológica y luchar por la transformación social. Por ello, resulta sumamente importante

cuestionar de manera crítica las ideas y valores impuestos por la ideología dominante, para así promover el desarrollo de una conciencia crítica como herramienta con la que desafiar las estructuras de poder y buscar una sociedad más justa y equitativa.

¿Qué tipo de ideología se reproduce en los colegios de Lima, Perú?

Para iniciar el análisis de este capítulo, es necesario recordar el impacto del neoconservadurismo en la educación en el Perú, en especial en Lima, a partir de lo cual podemos resaltar lo siguiente:

El neoconservadurismo en la educación en Perú ha ganado terreno en las últimas décadas, influido por cambios políticos y sociales a nivel global y regional. Y ha sido objeto de diversos estudios que analizan su influencia en la política y su relación con el neoliberalismo. Un estudio destaca el impacto del neoconservadurismo religioso en la política peruana, donde resalta las alianzas entre sectores católicos y evangélicos (Barrera, 2021).

Otro análisis examina la relación entre el activismo neoconservador y el neoliberalismo en Sudamérica, explorando cómo los partidos políticos autodenominados “provida” y “profamilia” en países como Chile, Brasil, Argentina y Perú articulan su agenda moral con políticas económicas neoliberales (Morán, 2020). En la misma línea, un estudio sobre el neoconservadurismo en América Latina investiga las razones que llevan a estos movimientos a promover su agenda moral mientras establecen vínculos con proyectos neoliberales, e incluye un análisis de casos específicos en Perú (*Neoconservadurismo neoliberal en Latinoamérica: la renovación de vínculos entre antiguas amistades*, 2019).

Finalmente, se ha discutido la evolución de la derecha peruana desde una postura conservadora hacia una más liberal, im-

pulsada por la modernización del capitalismo y la separación del conservadurismo tradicional (Lauer, 1988).

En un país con una historia marcada por desigualdades sociales y económicas, las políticas neoconservadoras buscan restablecer el orden y los valores tradicionales en el sistema educativo. El neoconservadurismo en Perú se caracteriza por su enfoque en valores y disciplina, con énfasis en la moralidad y los valores tradicionales: las políticas educativas neoconservadoras en Perú subrayan la importancia de inculcar valores morales tradicionales, como el respeto a la autoridad, la disciplina y el patriotismo. Estos valores se promueven a través de programas curriculares y actividades extracurriculares. Y la disciplina y autoridad en el aula: se fomenta una gestión del aula más estricta, en la que los docentes desempeñan un papel autoritario para mantener el orden y el respeto. Asimismo, se caracteriza por sus estándares y evaluación, en los que se prioriza el énfasis en la meritocracia: se promueve una cultura de evaluación rigurosa y rendición de cuentas, con la creencia de que el esfuerzo individual y el mérito deben ser las bases del éxito académico. Esto se refleja en el uso de pruebas estandarizadas para medir el rendimiento de estudiantes y profesores. Además de la competencia entre escuelas: las políticas neoconservadoras también fomentan la competencia entre las instituciones educativas, alentando a las escuelas a mejorar su rendimiento y atraer a más estudiantes. También es propio del neoconservadurismo en el Perú su currículo nacional, en el que se resalta el enfoque en materias básicas: el currículo enfatiza materias básicas como matemáticas y lengua, a menudo a expensas de materias consideradas menos esenciales, como las artes y la educación física. Sin embargo, existe un currículo oculto del neoconservadurismo en Perú que permite reflejar y reforzar valores tradicionales, así como la disciplina, la meritocracia y una visión particular de la identidad nacional, mientras limita la inclu-

sión de perspectivas críticas y temas sociales controvertidos. Este enfoque contribuye a la reproducción de ideologías dominantes y a la perpetuación de las estructuras de poder existentes en la sociedad peruana.

Por otro lado, el neoconservadurismo ha tenido un impacto negativo en la educación peruana, puesto que ha generado una desigualdad educativa: las políticas neoconservadoras a menudo benefician a los estudiantes de entornos socioeconómicos más altos que pueden acceder a recursos adicionales y apoyo para sobresalir en un sistema meritocrático. Esto puede aumentar las brechas de desigualdad en la educación, afectando negativamente a los estudiantes de áreas rurales y desfavorecidas. Así también ha impactado en la tensión entre tradición e innovación: el enfoque en valores tradicionales puede entrar en conflicto con iniciativas educativas progresistas que buscan fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la inclusión. La resistencia a la inclusión de perspectivas diversas y a la educación sexual integral es un ejemplo de esta tensión. Y en la autonomía docente: las políticas neoconservadoras pueden limitar la autonomía de los docentes, quienes se ven obligados a seguir directrices estrictas y centrarse en preparar a los estudiantes para pruebas estandarizadas, en lugar de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos.

A continuación, vamos a explicar cómo los colegios, particularmente aquellos que pertenecen a las élites sociales, contribuyen a la reproducción de la ideología dominante en la sociedad peruana mediante el uso de ciertos mecanismos: 1. Currículo y contenidos educativos, con el refuerzo de valores y normas sociales: los colegios de clase alta en Perú implementan un currículo que refuerza valores y normas predominantes entre las élites. Estos colegios priorizan la transmisión de una cultura que sostiene y perpetúa las jerarquías sociales existentes: “El currículo en los

colegios de élite está diseñado para reproducir y fortalecer los valores y normas que predominan entre las clases sociales altas, contribuyendo a la perpetuación de la ideología dominante” (Grompone et al., 2015, p. 78). 2. Prácticas pedagógicas y disciplina, en las que se observa la reproducción de jerarquías: las prácticas pedagógicas en estos colegios no solo enseñan contenidos académicos, sino que también refuerzan jerarquías sociales y estructuras de poder a través de la disciplina y el control: “Las prácticas de disciplina y control en los colegios de clase alta refuerzan las jerarquías sociales, preparando a los estudiantes para aceptar y reproducir las estructuras de poder dominantes” (Grompone et al., 2015, p. 92). 3. Currículo oculto y valores tradicionales, con los que se plantea la inculcación de valores culturales: el currículo oculto en estos colegios enfatiza una visión tradicional de la identidad nacional y cultural que excluye las perspectivas que podrían desafiar el orden social establecido: “El currículo oculto en los colegios de élite se enfoca en transmitir una visión tradicional y homogénea de la identidad cultural, excluyendo perspectivas críticas y alternativas” (Grompone et al., 2015, p. 105). 4. Meritocracia y evaluación, con las que se evidencia el enfoque meritocrático: el sistema de evaluación en los colegios de clase alta enfatiza la meritocracia y promueve así la idea de que el éxito se basa exclusivamente en el esfuerzo individual, lo cual obvia las desigualdades estructurales presentes en la sociedad: “La promoción de la meritocracia en los sistemas de evaluación escolar en colegios de élite sirve para justificar las desigualdades sociales, sugiriendo que el éxito académico es un reflejo del mérito personal sin considerar las barreras estructurales” (Grompone et al., 2015, p. 120). 5. Exclusión de temas críticos con lo que se plantea que existe una limitación en la inclusión de temas sociales: estos colegios tienden a limitar la inclusión de temas sociales y políticos que podrían cuestionar el statu quo

por enfocarse en contenidos que refuercen las normas y valores existentes: “Los colegios de clase alta en Perú limitan la discusión de temas sociales y políticos que podrían cuestionar las normas y valores establecidos, contribuyendo a la reproducción de la ideología dominante” (Grompone et al., 2015, p. 135).

También es importante tener en cuenta que la reproducción de una ideología específica en los colegios de Lima, Perú, puede ser influenciada por múltiples factores, como la historia, la política, la economía (las clases sociales) y las características socioculturales de la ciudad. Intentaremos determinar qué tipo de ideología se reproduce en la escuela de la capital peruana considerando los múltiples factores y la realidad social y política de la ciudad. Para iniciar, es relevante mencionar que, si bien el Perú ha experimentado cambios significativos en su sistema económico y político a lo largo de su historia, durante las últimas décadas el país optó por una economía de libre mercado e implementó políticas orientadas al capitalismo. El proceso de liberalización económica se inició en la década de 1990, durante el gobierno de Alberto Fujimori. Durante este periodo se implementaron reformas económicas que abrieron la economía peruana al comercio internacional, promovieron la inversión extranjera y privatizaron muchas empresas estatales. Estas medidas estuvieron en línea con los principios del libre mercado y el capitalismo. Ello nos invitará a pensar que la ideología dominante que se reproduce en las escuelas es el capitalismo, con lo que se enfatiza la competitividad, el individualismo y el consumismo como formas de éxito y progreso personal. Esto, a su vez, también fomenta la naturalización de la desigualdad social, por lo que la pobreza y la marginalización de ciertos grupos se ven como algo normal o inevitable. Esto puede llevar a una falta de cuestionamiento sobre las estructuras de poder que perpetúan estas desigualdades. Además, se promueve la supremacía del conocimiento occidental y dominante,

relegando otras perspectivas culturales y conocimientos locales. Esto puede perpetuar la exclusión de saberes y formas de entender el mundo de comunidades y culturas marginadas. Incluso se “regulariza” la falta de promoción de la conciencia crítica en el sistema educativo y en la sociedad en general. La reproducción del capitalismo como ideología dominante en la escuela puede limitar la capacidad de las personas para cuestionar y desafiar las estructuras de poder y las desigualdades existentes.

Al analizar algunas escuelas de Lima, observamos que varios colegios reproducen la ideología capitalista en su propuesta educativa. A pesar de tener variedad en sus enfoques pedagógicos y valores diferentes, podemos percibir que están alineados con una ideología capitalista y son los siguientes:

- Colegio Franklin Delano Roosevelt: Es una institución educativa internacional que sigue el currículo estadounidense. Este colegio se enfoca en desarrollar habilidades empresariales y de liderazgo, así como en promover el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante.
- Colegio San Silvestre: Es una institución educativa privada con un enfoque académico exigente. Su currículo se basa en valores como la excelencia y el éxito individual, así también promueven la competitividad y la preparación para ingresar a las mejores universidades.
- Colegio Santa María Marianistas: Es un colegio privado con un enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes. Si bien no se limita exclusivamente a la ideología capitalista, su enfoque académico y valores pueden incluir el fomento del emprendimiento y la preparación para el éxito en el mundo laboral.

Sin embargo, también hemos encontrado en nuestro análisis al colegio Áleph, al cual van estudiantes de las familias más pu-

dientes de la capital peruana, pero que tiene un enfoque basado en el aprendizaje significativo, pues busca que los estudiantes participen en experiencias de aprendizaje que tengan relevancia y sentido para ellos, lo cual puede indicar un enfoque constructivista o humanista, un tanto alejado del capitalismo conservador. También promueve la orientación hacia la acción y reflexión, así como la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje y la reflexión crítica sobre las experiencias vividas. Además, plantean la promoción del trabajo colaborativo, lo cual sugiere una valoración de la cooperación y la interacción entre estudiantes como un elemento clave en el proceso de aprendizaje. Entonces, podemos concluir que el colegio Áleph intenta reproducir un tipo distinto de ideología, a pesar de ser un colegio de las clases adineradas.

En general, es poco común encontrar colegios privados del sector económico alto en Lima que promuevan explícitamente una ideología humanista, ya que estos suelen estar asociados con un enfoque más orientado al libre mercado y a valores capitalistas. Dicho esto, existen casos excepcionales de colegios privados en Lima que, a pesar de pertenecer al sector económico alto, pueden adoptar un enfoque educativo con ciertos elementos de la ideología humanista. Algunos ejemplos podrían incluir los siguientes:

- Colegio Alpamayo: Este colegio privado en Lima tiene un enfoque educativo basado en los valores de solidaridad, justicia social y responsabilidad ciudadana. A través de sus programas y actividades, buscan desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica y compromiso social.
- Colegio Casuarinas International College: Este colegio privado promueve la responsabilidad social y el respeto hacia la diversidad. Fomenta en sus estudiantes la conciencia sobre la desigualdad social y la importancia de la equidad en la sociedad.

- Colegio San Ignacio de Recalde: Este colegio privado jesuita se enfoca en la formación integral de los estudiantes, por lo que promueve valores como la solidaridad, la justicia social y el compromiso con los más necesitados.

Por otro lado, en el sector público podemos observar que, en general, los colegios estatales en Lima, al seguir el currículo nacional establecido por el Ministerio de Educación, no tienen como objetivo principal la reproducción de una ideología específica, ya sea capitalista o de cualquier otra orientación política o económica. El currículo nacional busca proporcionar una formación integral a los estudiantes al promover valores democráticos, ciudadanía activa y respeto por los derechos humanos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la ideología puede manifestarse de diversas formas en el ámbito educativo, incluso en los colegios estatales. La influencia de la ideología puede darse a través de las prácticas pedagógicas, la selección de contenidos curriculares, las perspectivas y enfoques presentes en los materiales didácticos, así como en las interacciones entre docentes y estudiantes. Estas influencias pueden reflejar en cierta medida los valores y concepciones predominantes en la sociedad. Y es patente que, en los colegios nacionales, se va a reproducir la ideología del sector dominante de la sociedad que buscará mantener su *status quo*.

Como hemos podido observar, resulta sumamente complejo determinar qué tipo de ideología se replica en los colegios de Lima, puesto que hay demasiados factores e intereses políticos para indicar de manera categórica que el capitalismo se difunde en todas las escuelas limeñas. Sin embargo, el grupo dominante que no necesariamente es capitalista, sino más de tipo conservador (o neoconservador) con características semif feudales, como lo señala José Carlos Mariátegui en su primer ensayo sobre la interpretación de la realidad peruana, busca replicar un pensa-

miento que permita mantener sus propios intereses en la ciudad y el país. Ello lo podemos ver en el atraso que todavía observamos a nivel industrial, ya que la actividad primaria del país es extractiva-exportadora, lejos de una sociedad industrializada propia del capitalismo.

Y como se ha mostrado en los autores citados en el inicio del ensayo, la relación entre las ideologías que se replican en las escuelas, están condicionadas por las clases sociales en las cuales se encuentra dividida la sociedad y sus propios intereses como clase que son.

Conclusiones

Desde una mirada política de izquierda, es imprescindible reconocer que la ideología dominante, influenciada por el neoliberalismo y el neoconservadurismo, perpetúa las desigualdades económicas y sociales, lo que limita el acceso equitativo a la educación y restringe la posibilidad de un pensamiento crítico emancipador. En el contexto educativo de Lima, se observa cómo la reproducción ideológica de la élite busca legitimar el statu quo a través de un currículo que refuerza valores individualistas y meritocráticos, en detrimento de la justicia social y la equidad.

Para contrarrestar esta hegemonía, es fundamental impulsar una educación crítica y transformadora, inspirada en el pensamiento de Freire y Giroux, que promueva la conciencia social y la capacidad de cuestionamiento entre los estudiantes. La lucha por una educación inclusiva, democrática y liberadora debe estar en el centro de las políticas públicas y los movimientos sociales, garantizando el acceso igualitario al conocimiento y fomentando una ciudadanía activa y comprometida con la transformación social.

A lo largo de este documento, la intención ha estado centrada en explicar la relación que existe entre la ideología que se re-

plica en las escuelas de Lima y las clases sociales que determinan dicha ideología. Sin embargo, es importante destacar que no existe una relación unívoca y mecánica entre clase social e ideología. La clase trabajadora, por ejemplo, puede adoptar posiciones conservadoras y hasta neoliberales, mientras que ciertos sectores de las élites pueden asumir posturas progresistas o socialistas. La ideología no es estática ni determinada exclusivamente por la posición de clase, sino que responde a un complejo entramado de influencias históricas, culturales y políticas.

Por su parte, el Estado también contribuye con la reproducción de una ideología determinada en las escuelas públicas y cumple el rol de mantener el pensamiento y concepción del mundo del grupo que lo controla o lo ostenta durante un periodo de gobierno. Esto explica por qué las clases dominantes y otros grupos sociales buscan establecer sus propias instituciones educativas, diseñadas para reforzar sus valores e intereses. En consecuencia, la oferta educativa en Lima refleja una diversidad ideológica que responde a distintas agendas: desde la promoción del individualismo y la competencia en colegios alineados con el capitalismo y el conservadurismo, hasta espacios que fomentan la solidaridad y el pensamiento crítico, vinculados con corrientes progresistas o socialistas. Esta fragmentación no solo reproduce desigualdades estructurales, sino que también demuestra la disputa constante por la hegemonía ideológica en la sociedad limeña.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Siglo XXI Editores.
- Apple, Michael (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Ediciones.
- Barrera, Paulo (2021). Religión contra democracia: el neoconservadurismo evangélico en el Perú del siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(2), 45-67. Redalyc.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Grompone, Álvaro; Reátegui, Luciana, y Rentería, Mauricio (2015). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Lima: Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lauer, Mirko (1988). Adiós conservadurismo; bienvenido liberalismo. La nueva derecha en el Perú. *Nueva Sociedad*, 98, pp. 50-64.
- Morán, José Manuel (2020). Ensamblajes entre el activismo neoconservador y el neoliberalismo en Sudamérica. *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 8(1), 89-112. Redalyc.
- Morán, José Manuel (2019). Neoconservadurismo neoliberal en Latinoamérica: la renovación de vínculos entre antiguas amistades. *Congreso de Ciencias Sociales de América Latina*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Žižek, Slavoj (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

El control político de la educación peruana

Abel Corcino

*“En todas las épocas los dominadores fueron siempre así,
jamás permitieron a las masas pensar correctamente”*

Paulo Freire

El control político de la educación es un tema antiguo que sigue vigente en nuestra sociedad. Desde la creación de las primeras escuelas y universidades en el mundo, ha existido control. La Iglesia y el Estado se encargaron de establecer las reglas del juego y de equilibrar la balanza según sus propios intereses.

En estos tiempos modernos, ya no son solo la Iglesia y el Estado las instituciones que diseñan la educación; ahora, grandes corporaciones mercantiles también influyen en este ámbito. A través de organizaciones internacionales, estas corporaciones establecen directrices políticas que controlan y a menudo limitan los intentos de progreso en las naciones periféricas. Abogan por un mercado libre en la educación básica regular y, con mayor intensidad, en la educación superior, debido a las mayores ganancias que este sector ofrece a las grandes corporaciones educativas.

En ese sentido, organizaciones como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconocen la educación superior como un bien comercial, sujeto a las reglas

del mercado. Esto ha dado lugar a un nuevo mercado educativo, justificado bajo el argumento de avanzar hacia una competencia global altamente interconectada. En este contexto, el conocimiento se presenta como una de las variables más importantes para el desarrollo económico y social (Aguilar et al., 2013).

Desde esta perspectiva, en Perú no ha pasado un quinquenio o una década sin que se anuncie una reforma en el sistema educativo. Las reformas más significativas se implementaron durante el gobierno neoliberal del expresidente Alberto Fujimori. Cada clase política gobernante ha adaptado las reformas a su medida y a sus intereses particulares. Sin embargo, cuando se ha intentado llevar a cabo una reforma verdadera, el empresariado y los políticos afectados han intervenido para detenerla, con lo que han mantenido así un modelo de educación de libre mercado.

Esto ha conducido a que el país llegue a fracasos constantes en el ámbito educativo. Ni las numerosas reformas políticas ni contar con brillantes especialistas en el Minedu han solucionado los vacíos de la educación peruana. Años continuos han prevalecido las imposiciones de los grandes empresarios enquistados en la política que han tenido a su merced a todos los profesionales empleados asalariados en el Estado. No hay rumbo claro en la educación; caminamos sin dirección definida, puesto que la educación se ha visto principalmente como centro de ganancias y no hay un verdadero interés de transformarla en beneficio de la población interesada.

La resistencia a los embates del neoliberalismo educativo en Perú ha provenido del magisterio, que ha realizado grandes esfuerzos por organizarse y luchar contra los gobiernos de derecha, centro y fascistas. Estas luchas han estado divididas, como se evidenció en 2017, cuando la facción liderada por el expresidente Pedro Castillo Terrones logró importantes avances en beneficio del magisterio, como la mejora salarial bajo el esquema de la

meritocracia. Aunque los resultados en términos remunerativos se estancaron, fueron de vital importancia. Sin embargo, aún falta frenar el avance del sistema neoliberal y sus intenciones comerciales en la educación.

A partir de estas ideas iniciales, nos proponemos responder algunas interrogantes con la intención de aproximarnos a respuestas que puedan arrojar luz sobre el control político de la educación peruana en los últimos años. Preguntas como ¿quiénes diseñan los lineamientos educativos de control en el mundo?, ¿cómo se ejecuta ese control en la educación peruana? o ¿existe alguna alternativa para escapar de este control?

En concreto, consideramos que la educación peruana está controlada por empresas privadas a través del Estado y la clase política, que incluye representantes de derecha y centroizquierda. Esto se debe a que los organismos internacionales que supervisan la educación brindan carta blanca para hacerlo. Estos estamentos han diseñado el control de la educación de manera paulatina mediante reformas políticas, para lo que han utilizado sus aparatos de difusión y control a fin de imponerse ante la sociedad peruana. Las reformas educativas de los últimos dos años (2022 y 2023) han sido impulsadas por partidos de ultraderecha con el objetivo de dismantelar los avances logrados; por ejemplo, el enfoque de género, un tema fundamental en la escuela, está siendo eliminado peligrosamente del currículo educativo tal como lo había mencionado el exministro de Educación Jaime Saavedra.

En las siguientes líneas, nos proponemos analizar el control político de la educación peruana a través de enfoques críticos de autores que han examinado cómo el sistema neoliberal ha influido en este ámbito en los últimos años. Otro aspecto importante de este trabajo es identificar las diversas contradicciones que han mostrado las instituciones políticas y los políticos al implantar un control sistemático a favor del neoliberalismo durante este perio-

do. Además, es crucial conocer la percepción de los docentes de las escuelas públicas del país sobre el tema del control de la educación y su impacto en su desempeño cotidiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, planteamos algunas reflexiones sobre cómo podríamos resistir al control sistemático del neoliberalismo en favor de una educación más democrática y justa para los miles de estudiantes que aspiran a una formación que transforme la realidad en la que interactúan en estos últimos años.

Políticas educativas de los organismos internacionales

Después de la Segunda Guerra Mundial se crearon diversos organismos internacionales que cumplieron diversas funciones para el mundo. Su finalidad estuvo en promover la paz mundial, recuperar la calidad de vida y superar los efectos sociales, económicos y políticos generados por la guerra. Su forma de accionar fue mediante tratados acordes a sus intereses y objetivos. Estos organismos internacionales están formados como órganos independientes que abarcan todo lo concerniente a las relaciones humanas. Ahora, existen organismos internacionales que específicamente se involucran con el tema educativo, la ciencia y la cultura para Latinoamérica, tales como el Banco Mundial, la Unesco, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Comisión Económica para América Latina y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, los cuales promueven una política de modernización de la educación y los constantes rediseños de los lineamientos educativos para los países de nuestra región.

Silvia Canan (2017), como lo citó Javier Paredes (2021), plantea que las organizaciones internacionales que promueven la educación, al no estar de acuerdo con las políticas educativas implementadas en los países que las integran, tienden a rediseñar el papel de la educación en dichas naciones, ya que se moviliza en

el mismo sentido que estos organismos internacionales. Por tal razón, estos organismos imponen sus lineamientos y estrategias educacionales en pro de conseguir los intereses que persiguen sus políticas educativas vigentes, las cuales están cargadas tanto de contradicciones como de antagonismos, ya que en la teoría los conceptos se cimientan en posibilidades de desarrollo cognitivo, social y político, pero en su ejecución imperan los intereses del sistema capitalista (como se citó en Paredes, 2021, p. 4).

Según lo planteado, estos organismos internacionales no han sido solución a los problemas en la educación; por el contrario, han estado siempre del lado de los grandes capitales. La educación se convierte en un objeto de explotación con el que se pueden obtener las mejores ganancias a costa de los perjuicios de las comunidades y también del profesorado en general. En este sentido, los organismos internacionales implementan directrices que orientan las políticas públicas cuya finalidad, aparentemente, impacta en la mejora de la calidad y reducción de las brechas educativas; sin embargo, estos lineamientos en los países ejecutores permiten beneficiar a quienes mantienen el control político, lo que perjudica a los sectores más vulnerables.

Actores políticos de control en la educación peruana

Un hecho recordado en el año 2016 fue la interpelación y la censura del exministro de Educación Jaime Saavedra Chanduví. Se le convocó al Congreso para que conteste dieciocho preguntas por la denuncia de las compras irregulares de computadoras para el sector educación. Cabe recordar que Jaime Saavedra se sumó a la organización en el Perú de la reforma universitaria por medio de la Sunedu (Superintendencia Nacional de la Educación Universitaria). Con esta superintendencia se cerró el ciclo de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y se dio pase a la Sunedu, cuyo fin

era licenciar las universidades públicas y privadas y, posterior a ello, la acreditación por instituciones a fin de las carreras de las universidades en pro de mejorar la educación universitaria. Sin embargo, detrás de la censura estuvieron los congresistas de los partidos políticos Fuerza Popular y el APRA, cuya vinculación estuvo relacionada directamente con universidades privadas como la Universidad de San Martín de Porres, Alas Peruanas o Inca Garcilaso de la Vega, de las cuales peligraban sus licenciamientos. Es decir, el resultado de esta interpelación fue la censura del ministro Saavedra quien había servido durante dos gobiernos al sistema educativo peruano y esta vez lo castigaron por haberse sumado al trabajo de la Sunedu. Entonces, queda claro que uno de los que controla el tema educativo es el Congreso de la República a través de algunos partidos políticos que son mayoría y pueden hacer y deshacer las reglas del juego.

En el año 2023, el gobierno de Dina Boluarte designó dentro de su gabinete al señor Oscar Becerra, un ingeniero y profesor investigador de la Universidad de San Martín de Porres. La designación de este ministro fue estratégica para iniciar algunas movidas y poder controlar la educación básica regular. Este personaje, fiel a sus principios de derecha, también apoyó la contrarreforma de la Sunedu y ha sido pieza clave para trasladar la administración de la educación del Minedu hacia los municipios y hacer propaganda a favor de los *vouchers* educativos promovidos por el partido político Renovación Popular (ultraderecha). De esta manera, a diferencia de los gobiernos regionales que ya tienen competencia en educación desde el 2008, la gestión de López Aliaga estará a cargo de las siete UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local), así como de los más de 15 000 colegios públicos y privados donde estudian más de dos millones de alumnos y laboran 124 000 docentes (casi el 25% de la cifra nacional, en ambos casos), según la Estadística de la Calidad Educativa (Escale) del Minedu.

Para el exviceministro de Educación José Luis Gargurevich, esta transferencia ocurre en medio de una ola de intereses conservadores y es un riesgo, dado que hay grandes intereses por cambiar el currículo escolar, tal y cual lo manifestó el alcalde de Lima Rafael López Aliaga. Por ahora, el trabajo del municipio está en las siguientes fases que tendrá que desarrollarse en el proceso: la admisibilidad, certificación, acreditación y efectivización.

Entonces, por el momento hemos identificado dos actores más que se suman al control efectivo de la educación peruana: el Ministerio de Educación y ahora la Municipalidad de Lima, que en suma están apuntando a la privatización de la educación pública. Es momento de reflexionar y accionar a favor de una educación pública y popular de calidad que atienda y resuelva los problemas verdaderos de la comunidad.

Espacios de control

El control mediante el currículo nacional de la educación básica regular

La escuela se ha convertido, desde hace tiempo, en el espacio de reproducción de las condiciones del poder económico por sobre la dimensión cultural y social, en virtud de que este espacio se asume como parte de la política de gobierno y, desde ese ámbito, se toman las decisiones que incidirán en el tipo de sujeto social que será formado en las aulas. Las escuelas son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudio ocultos compiten con los evidentes; las culturas dominantes y subordinadas se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción (Giroux, 1985). Una forma de poder controlar el sistema educativo en el Perú es en parte desde el currículo nacional de la educación básica regular del año 2016, que señala que existe:

Un rasgo especialmente relevante en este contexto: la doble capacidad de idear y diseñar propuestas para la solución de problemas y la creación de valor, así como de llevarlas efectivamente a la práctica. Esto regularmente se conoce como capacidad de emprendimiento. La posibilidad de construir una sociedad democrática y alcanzar el bien común reposa fuertemente en el fomento de esta capacidad en los futuros ciudadanos. Por ello, la escuela debe formar ciudadanos que puedan desenvolverse exitosamente en un futuro de cambios profundos y constantes (Minedu, 2016, p. 12).

Es decir, no se apunta a la transformación del sistema educativo, sino que se está en búsqueda de formar estudiantes para adaptarse y servir al sistema de manera sumisa sin capacidad de reflexión y crítica.

El significado de solucionar los problemas de los pueblos, para el Estado, es que se resuelvan, pero mediante las disposiciones que nos plantean. La idea es que nuestra solución no toque elementos privados que puedan estar en nuestro entorno. Si existen estos elementos, entonces, emprendemos para obtener éxito en el futuro. La situación más concreta fue evidente en marzo y abril del 2023, cuando los estudiantes de la zona de Apurímac se manifestaban por un adelanto de elecciones y en contra de la masacre que vivió el país de parte del gobierno de Dina Boluarte. Ellos fueron reprimidos sin medida de control y dejaron saldos muy lamentables durante las protestas.

La educación peruana, como tal, ha sido un tema frágil en estos últimos veinte años. Su dinámica es avanzar cinco pasos y retroceder cuatro. Los objetivos trazados en un tiempo ya no son los objetivos para los siguientes años. Cambia el rumbo, la concepción de educación, las estrategias y los más perjudicados siempre son los estudiantes.

Un aspecto por considerar en la educación en el Perú es que siempre estará ligada al pensamiento del grupo político que gobierna en el país. Consideramos que nunca se ha tenido una verdadera propuesta de educación que favorezca a las grandes mayorías; por el contrario, siempre se ha expresado a los intereses del poder. Esta es una forma de controlarnos y mantenernos sometidos a los proyectos de los grupos políticos. Si nos ponemos a revisar en la práctica qué ha sido de nuestra educación en estos últimos tiempos, identificamos tres tipos de mirada que se obtienen en la educación peruana: los más cercanos a las tesis del mercado, los repetitivos de ideas tradicionales y aquellos teóricos alejados del mercado, pero con práctica de mercado y referencias tradicionales (Rubianes, 2022).

El control de la Sunedu (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria)

La superintendencia encargada de la calidad universitaria ha sido en los últimos años el botín de ciertos sectores políticos vinculados a negocios en el ámbito de la educación superior. Para nadie en el país es un secreto que varios actores políticos con intereses empresariales en universidades privadas han buscado controlar esta entidad para beneficiarse. Algunos de ellos han llegado incluso a formar alianzas con otros congresistas con el fin de tomar el control de dicha superintendencia y favorecer a sus propias instituciones educativas. En uno de los casos, una universidad fue cerrada por la gestión anterior de la entidad reguladora, y su propietario ha insistido desde diferentes frentes para lograr nuevamente el licenciamiento. En otro caso, una universidad con licencia condicionada hasta cierto año ha sido objeto de múltiples maniobras políticas para transformar la superintendencia en un organismo más flexible y complaciente con dichos intereses empresariales.

Sunedu se caracterizaba por ser un ente rector independiente desde sus orígenes y obtuvo grandes avances en la inspección de la calidad educativa de las universidades, incluso tenía buena aceptación de la comunidad estudiantil porque se sentía respaldada por una institución que aseguraba su proceso de formación. Sin embargo, esto chocó con los intereses del mercado privado y tuvieron que descabezar a las principales autoridades de esta institución rectora.

En el verano del 2023, el Congreso buscó modificar la organización de la Sunedu mediante la ampliación de sus directivos con la idea de colocar a sus representantes que bien les podrían favorecer a la hora de las evaluaciones a dichas universidades. Se muestra el cuadro de resumen de los cambios.

TABLA 1
NUEVA ORGANIZACIÓN DE SUNEDU PARA EL 2023

Organización de Sunedu	Reforma aprobada para el 2023
• El superintendente, quien la preside. • Un representante del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec). • Cinco miembros seleccionados mediante concurso público. Dos serán docentes provenientes de universidades públicas y uno de universidad privada. Los otros dos seleccionados serán personalidades ligadas al campo de la investigación o de la gestión.	• Dos representantes de las universidades públicas que cuentan con rector. • Un representante de las universidades privadas que cuentan con rector. • Un representante de Concytec. • Un representante del Sineace. • Un representante del Ministerio de Educación. • Un representante del Consejo Nacional de Decanos de los Colegios Profesionales del Perú.

Nota: (Barrenechea, 2022)

Luego de ser aprobada la reforma universitaria y haber colocado autoridades que podrían favorecer sus negocios, al menos “ocho casas de estudio privadas sin licencia han ingresado a la superintendencia para sostener, en la mayoría de casos, reuniones de orientación técnica con la Dirección de Licenciamiento de la Sunedu” (Berríos, 2023). Estas reuniones de carácter técnico debían desarrollar la agenda en función del proceso de licenciamiento, sin embargo, representantes de las universidades denegadas cuestionaban la gestión anterior calificándola de “draconiana y policiaca”, “persecutoria, coactiva y sancionadora” y solicitaban que sus universidades deberían ser evaluadas con otro modelo.

Controlada ya la Sunedu, más la presión de los dueños de estas empresas de la educación, el superintendente Manuel Castillo señaló que van a reorganizar y reestructurar la Sunedu: “Voy a fomentar la iniciativa de revisar de manera inmediata el reglamento de infracciones y sanciones” (*Ojo público*, 2023).

El control del magisterio peruano

El magisterio peruano siempre ha sido representado por el Sutep (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana). Sin embargo, a lo largo de su historia los gobiernos de turno terminan pactando con sus dirigentes para poder detener las luchas de sus propias bases. Pero el Sutep, por un lado, juega un papel bochornoso al intentar boicotear evaluaciones, robar la prueba de los docentes, retirar a estudiantes de segundo grado que iban a rendir una prueba censal, maltratar a los docentes que asisten a la evaluación, etc. (Uccelli, 2008). Esto lleva a que un sector de docentes termine por desafiliarse del Sutep para construir nuevas bases y nuevas reglas de trabajo sindical. Después de este fraccionamiento del Sutep se formó la Federación Nacional de Trabajadores en la Educación del Perú (Fenate Perú) en el 2017

y lograron el reconocimiento del Estado peruano en el año 2021. Por ser un sector mayoritario, más sólido y con mayor respaldo que el mismo Sutep, el Estado lo identificó con esas fuerzas y utilizó su maquinaria comunicativa para aplastar su avance mediante el desprestigio y la estigmatización a fin de vincularlo con el terrorismo de los 80 y los 90. El último golpe al magisterio peruano representado por la Fenatep ha sido en el 2023, mediante una resolución que resolvió declarar nula su inscripción porque esta federación está en constante estudio, reflexión y movimiento en Lima como en provincias, por lo cual consideran que son los principales enemigos que enfrentarían en el futuro. Es por ello que descabezan a sus dirigentes y deslegitiman sus reclamos, para así poder controlar su organización y el fortalecimiento de sus plataformas de lucha.

Objetivo del control de la educación peruana

Este neoliberalismo se implantó como una ideología que incluía el control social a partir del establecimiento de políticas, orden, pautas, valores, normas y conductas que se establecen a través de diferentes mecanismos. Entre estos se encuentra la educación como medio relevante para la regulación social, pues fueron los Estados quienes asumieron la política neoliberal como consolidación del pensamiento hegemónico e introdujeron la lógica mercantilista en todas las facetas de la vida. De esta manera, se redujeron las responsabilidades del Estado a su mínima expresión y garantizaron la producción de capital a la empresa privada, mediante el planteamiento del libre mercado, el recorte presupuestal y la promoción de la privatización en diferentes sectores (Quintero, 2020).

En la actualidad, persiste el neoliberalismo —y no baja la guardia— en sostener que la “calidad educativa” se encuentra en lo

privado cuando esto ya ha sido negativo en algunas naciones de Latinoamérica, como en el caso de Chile. En el Perú es progresiva la desaparición del sector público y el apoyo a las empresas privadas de educación es contundente. Se están usando los acuerdos comerciales y políticas en perjuicio de lo público y a favor de las empresas privadas conscientes de que en el rubro educación existen enormes ganancias.

El sistema se aprovecha de que la educación es un requisito que no se puede evitar a nivel legal y social. Se ha determinado que es el camino para poder escalar socialmente y de esa manera el ser humano se convierte en un objeto de comercio obligado. Es decir, a la educación se la entiende más como una necesidad de obtener certificaciones por encima de la formación del conocimiento que se tiene y es por eso que a la comercialización del saber se le mira como un producto de mayor capacidad de transformación en un bien de consumo.

El Estado peruano actual, del 2023, recorta el presupuesto en educación. Rehúye de la responsabilidad estatal de financiar el sistema educativo en aras de respaldar el libre mercado y ve la función de la educación en el sujeto que se pretende formar, puesto que se debe atender a un potencial consumidor y elemento de la fuerza de trabajo, en el entramado que el sistema neoliberal plantea.

Considerando la calidad en la educación en el Perú, se ha buscado llevarlo todo al tema de las evaluaciones, mediante mecanismos que determinan distinciones y jerarquizaciones que califican o descalifican; así se establece una educación instrumentalizada en favor de los objetivos del desarrollo. Lo que hacen es formar a estudiantes para que puedan ingresar al mercado laboral sin posibilidades de reflexionar o criticar su contexto; es decir, dejan a los docentes y a las instituciones la responsabilidad de la calidad y la construcción de un modelo de sociedad que

satisfaga las necesidades del sistema económico. Se promueve la competencia entre las instituciones, a la vez que se desincentiva la educación pública a través de recortes presupuestales que significan finalmente el detrimento de las condiciones laborales de los docentes. Por otro lado, se busca la segmentación de los estudiantes según su rendimiento escolar y se ofrece mayores beneficios a quienes logren obtener ciertos estándares establecidos, con lo que dejan de lado el fomento de la conciencia crítica, la emancipación y la acción directa en contra del sistema económico establecido por la política neoliberal. Lo que está haciendo el sistema también es que, para conseguir el éxito del control social, nos inyecta el individualismo en todas las dimensiones del ser humano, de manera que se formen individuos con pasividad, inmovilismo y ausencia de participación social. Esto podría llamarse la sumisión de la población, de forma tal que se produzca una servidumbre voluntaria. Por lo anterior, la educación debe estar impregnada de una ideología competitiva, en busca de un lugar privilegiado en la sociedad por su capacidad para acumular capital, lo cual se alcanza a través de un currículo congestionado, fragmentado y preocupado por alcanzar los estándares internacionales en determinadas pruebas que mantengan en la competencia del mercado a instituciones y, por supuesto, que garanticen las condiciones laborales para poder seguir sosteniendo el modelo de desarrollo económico neoliberal.

Entonces, es sabido que el Estado peruano, bajo la corriente del libre mercado, organiza la educación desde la política pública y favorece los intereses privados al proporcionar la regulación de la política correspondiente y crear instituciones que hagan cumplir la normatividad que beneficie el mercado de las universidades no licenciadas, por ejemplo. Lo que se debe hacer desde nuestra trinchera es darle fuerzas a la educación pública mediante herramientas que permitan alcanzar el proyecto de país que la

comunidad reclama, en lugar de atender los intereses particulares de algunos sectores de la política. De esta manera se genera un sistema educativo que gestione de forma óptima los recursos con la participación de la sociedad en la toma de decisiones y que den solución a sus problemas constantes.

El nivel de resistencia que se ha dado ante el control de la educación peruana

El magisterio peruano es uno de los colectivos más organizados y fuertes en el país. Hay un legado histórico que dejó el Amauta, José Carlos Mariátegui. Aunque se diga que, en los últimos años, el magisterio peruano solo ha luchado por cuestiones reivindicativas, esto no ha sido cierto y más bien se convirtió en una cuestión mediática y de desprestigio. Sin embargo, quedó demostrado en el proceso de la COVID-19 la fuerte oposición a las medidas del Estado impuestas en plena emergencia sanitaria. Los grandes sostenedores de la educación pública en la región fueron los docentes. Fue ejemplar la respuesta de resistencia del magisterio al intento institucional de trasladar mecánicamente las rutinas escolares a la virtualidad (horarios, administración curricular, evaluaciones, etc.). Los gremios, sindicatos y corrientes clasistas del magisterio tomaron la iniciativa con propuestas pedagógicas alternativas, a la par que avanzaban en la denuncia y articulación con distintos actores, con lo que se superaba las limitaciones de movilización, reunión y encuentro que imponía la cuarentena preventiva (Bonilla, 2021). En nuestra región consideramos que emerge una nueva mirada sobre la problemática educativa. El magisterio se viene movilizand. Esto se debe a que se comienza a tomar conciencia que lo que ocurre en temas educativos y políticos es solo la punta del iceberg que hace ver cómo el sistema neoliberal quiere acabar con las escuelas públicas e imponernos sus políticas.

Está claro que se requiere estudio, reflexión y acción ante la problemática educativa que ocurre en Latinoamérica y muy particularmente en el Perú. No deseamos reformas que vayan en pro de las ganancias de las grandes corporaciones educativas, sino que busquemos que estas reformas resuelvan los verdaderos problemas de nuestra sociedad. Se busca impulsar una educación pública gratuita, de calidad, científica, en la que verdaderamente se involucren los docentes, los estudiantes, los padres de familia y con una clase dirigente que atienda, escuche y resuelva las grandes expectativas de las masas que por años han perseguido sus sueños de tener una sociedad justa y democrática.

Apuntamos a continuar organizándonos y orientar a toda la comunidad educativa para defender una educación pública y popular. Esto puede realizarse mediante el comité de padres de familia y el municipio escolar, pero también es importante extender la reflexión a la dirigencia de las urbanizaciones. Esto implica estudio, análisis, comprensión, sacrificio, riesgos, emisión de conclusiones y lucha. Debemos desarrollar un frente de lucha prolongada que asegure la victoria de nuestros objetivos.

Consideramos que hay mucho recorrido en el tema educativo, luchas en todos los espacios posibles del sistema educativo, ya que se ha evidenciado en muchos auditorios que el capitalismo liberal se ha quedado sin respuestas frente a las crisis cada vez más duras que cíclicamente genera. También es indiscutible su fracaso en la era republicana del país y la región, así como su histórica violencia, que puede llegar a ser criminal cuando en el horizonte político aparece un cambio de régimen económico que hace peligrar sus millones venideros. Pero, aun con ello, apelarán al populismo y al miedo con interpelaciones y censuras como arma opositora, porque no tienen otras herramientas a la mano (Trelles, 2021).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Miguel Ángel; Crisanto, Óscar y Sánchez, Germán (2013). Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación de mercado? En: María Eugenia Martínez de Ita, Fernando Piñero y Silvana Figueroa (Coord.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 23-44). Buenos Aires: CLACSO, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16215/1/El-papel-de-la-universidad.pdf>
- Barrenechea, Melissa (10 de febrero de 2022). Los cambios en la Sunedu si se concreta la contrarreforma en el Congreso. *RPP*. <https://rpp.pe/politica/congreso/sunedu-los-cambios-que-habria-tras-la-decision-del-congreso-noticia-1385850?ref=rpp>
- Berrios, Milagros (20 de junio de 2023). Las movidas de las universidades no licenciadas en el Congreso y la Sunedu. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/politica/las-movidas-universidades-no-licenciadas-el-congreso-y-la-sunedu>
- Bonilla, Luis (2021). La lucha por la educación pública: un breve análisis en América Latina. *Revista Viento Sur*, 175(29), 76-85. <https://vientosur.info/category/revista/vientosur-no-175/>
- Canan, Silvia (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales*. Buenos Aires: CLACSO y Mercado de Letras. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16589/1/Influencia_de_los_organismos_internacionales.pdf
- Giroux, Henry (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65. <http://www.cuadernospoli->

- ticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Paredes, Javier (2021). Los organismos internacionales y su influencia en las políticas educativas de Colombia, respecto a la profesionalización del docente. *El Redactor*, 43, 4-5. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://www.uptc.edu.co/sitio/export/sites/default/portal/sitios/universidad/vic_aca/facultades/fac_duit/cifad/el_redactor/2021/ed_43/.content/doc/redactor_43_2021.pdf
- Quintero, Rocío (9 de marzo de 2020). La educación como herramienta de control social. *Cuestiones Educativas*. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/la-educacion-como-herramienta-de-control-social/>
- Rubianes, C. (2022). La visión que tiene la clase política de la educación peruana. *Pacarina del Sur*. <https://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/195-la-vision-que-tiene-la-clase-politica-de-la-educacion-peruana>
- Trelles, Carlos (23 de junio de 2021). La derecha peruana en pantalla gigante. *Sudaca*. <https://sudaca.pe/noticia/opinion/la-derecha-peruana-en-pantalla-gigante/>
- Uccelli, Francesca (2008). De espaldas al magisterio: ¿el Perú avanza? *Revista Argumentos*. Edición N° 1. <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/de-espaldas-al-magisterio-el-peru-avanza/>

La derecha en el Perú y algunos apuntes desde el pensamiento de Mariátegui sobre la educación peruana

César Espinoza

Introducción

A lo largo de la historia del Perú, desde la época colonial, la derecha siempre ha estado presente, no solo como expresión o característica de la élite asentada en estas tierras, sino como bandera para arraigarse en los estamentos de poder y definir el camino de la sociedad en sus diversos aspectos; dentro de ellos: la educación. En este ensayo se intentará responder qué es la derecha, cuáles son sus principales características y los hitos más importantes, tanto en el mundo como a lo largo de la historia del Perú, para luego destacar cómo la derecha ha desembocado toda su avidez de clase para que el país sirva a sus intereses, valiéndose, en muchos casos, de las instituciones estatales y la legislación. Se podrán en evidencia algunos aspectos centrales en el campo educativo, a partir del pensamiento de José Carlos Mariátegui, y su propuesta para afrontar las principales dificultades de nuestro tiempo, y así entender que el problema de la educación no puede ser resuelto si no se miran los procesos sociales y económicos.

Qué es la derecha

Cuando se habla de la derecha, como forma de ver la vida desde una perspectiva política o económica, se hace necesario no solo tener una mirada del sentido común que la refiere como el pensamiento de los “ricos” o “capitalistas”, sino que debemos ir más allá y buscar escudriñar para entenderlo mejor.

El término “derecha” en su sentido político tiene sus primeras menciones en Inglaterra, dentro del contexto del movimiento masonónico, donde se asociaba simbólicamente la derecha con el bien y la izquierda con el mal. Sin embargo, fue durante la Revolución francesa que estos términos se consolidaron y comenzaron a emplearse para identificar posiciones políticas e ideológicas opuestas. Desde entonces, “derecha” e “izquierda” han representado perspectivas políticas que, a lo largo de la historia, han evolucionado para reflejar diferentes formas de pensamiento, ideales, clases sociales, sectores de la población y los intereses de cada grupo.

Hubeňak (2013) destaca cómo los conceptos de derecha e izquierda han sido históricamente asociados a posiciones políticas y simbólicas que se definieron y consolidaron a lo largo de siglos. En el Parlamento inglés, ya existía una segregación donde los sectores más radicales, opuestos a la monarquía, se sentaban a la izquierda, mientras que los conservadores lo hacían a la derecha. Más tarde, durante la Revolución francesa, esta organización adquirió un significado aún más profundo: en la Convención Constituyente de 1792, los girondinos, quienes defendían la autoridad del monarca, se posicionaron a la derecha, mientras que los jacobinos, que abogaban por cambios radicales y la soberanía popular, se ubicaron a la izquierda del presidente de la asamblea. Esto simbolizó el antagonismo ideológico que ha caracterizado a estos términos, con la derecha defendiendo el orden y la continuidad del *ancien régime*, y la izquierda promoviendo la ruptura revolucionaria y la transformación social.

En Latinoamérica, tras las dictaduras de las décadas previas a los años 80, la derecha adoptó un modelo neoliberal en alineación con las potencias capitalistas, como Estados Unidos e Inglaterra. Según Durand (1990), la nueva derecha latinoamericana se caracteriza por su respuesta a percibidas amenazas al orden social y a las posiciones de los grupos sociales a los que representa. A su vez, esta derecha fomenta una relación estrecha con el capital extranjero, organismos financieros internacionales y gobiernos de países capitalistas avanzados, alianzas que considera esenciales para su integración en el mercado mundial, algo que se observa especialmente en países como Chile, México y Perú.

En ese sentido, se van instaurando gobiernos surgidos a partir de elecciones, que ponen de manifiesto el valor de la democracia como instrumento para asegurarse de que mantenga el poder un grupo o clase social sobre otra, situación en la que los gobiernos se convierten en operadores de la burguesía nacional o extranjera, quienes utilizan todos los aparatos del Estado, las normas y las instituciones para atender todos sus requerimientos.

A pesar de tener el Estado y las normas a su favor, apoyados por los medios de comunicación, los Estados latinoamericanos no fueron ajenos a las crisis que recaen sobre el sistema. En los vaivenes de los gobiernos que, en su mayoría, fueron de un corte de derecha, con excepciones como en Ecuador con Correa, Bolivia con Evo Morales o Venezuela con Chávez y Maduro, la línea política y económica tiene una raíz impuesta por el capitalismo, por lo que la crisis que acaezca repercutirá en toda la región.

La derecha en el Perú

Durante la época colonial, la economía de las colonias estaba orientada hacia el beneficio del poder español. Tras la independencia, una nueva clase alta de origen criollo asumió el control

del país, formando una oligarquía con costumbres e influencias marcadamente coloniales. Según Lynch (2020), esta élite consolidó la “derecha histórica” del siglo XIX como una herencia de la dominación colonial española, perpetuando así un sistema de explotación social y opresión racial en el que una minoría de ascendencia europea controlaba a la mayoría de la población peruana, predominantemente indígena y campesina.

Lynch (2020) retoma la visión de Sinesio López para explicar que esta oligarquía peruana no era autónoma, sino que estaba subordinada al capital extranjero, articulada a través de la relación entre la oligarquía costeña agroexportadora y el gamonalismo andino. Este sistema estaba cimentado en una estructura de servidumbre que, junto con la presencia de enclaves mineros y agrícolas, consolidaba una alianza social y política con el capital foráneo, que controlaba áreas clave de la economía y limitaba el desarrollo autónomo del país.

Bajo estas condiciones, en las que la oligarquía estaba constituida por un grupo reducido de personas criollas o “blancas”, en contraste con los indígenas o mestizos, con una fuerte dependencia de los capitales extranjeros, se dan los elementos favorables para fortalecer una dominación con fuertes rasgos coloniales. Es necesario destacar el aporte de Aníbal Quijano para enmarcar a este periodo dentro de la *colonialidad del poder*, centrada en dos aspectos: la dependencia externa hacia un país hegemónico –que en ese contexto fue Inglaterra– y, por otro lado, la dominación de una clase sobre otra con una exclusiva carga racial de los blancos sobre los indios o mestizos. Lynch (2020) sostiene que esta dependencia externa del país respecto a un centro de poder mundial, junto con el “colonialismo interno”, organiza las jerarquías sociales a través de una clasificación racial. Así, el colonialismo interno se manifiesta en la diferenciación racial y se traduce en el racismo como norma de interacción social.

El poder de la oligarquía peruana predominó hasta el golpe militar de Juan Velasco Alvarado en 1968; en dicho periodo, los intelectuales de derecha mantenían una posición conservadora y reaccionaria, incluso en el contexto internacional de la guerra civil española de 1936. Resalta aquí el consentimiento a una línea populista «de derecha» con tintes nacionalistas autoritarios, entre el militarismo conservador tradicional y una cierta mimesis fascista. Juan Velasco procuró implantar reformas profundas a nivel económico, político y social, pues “el período reformista fue un gran intento transformador para separar a las clases propietarias del aparato estatal a fin de instaurar un Estado al servicio del conjunto de la ciudadanía, lo que en pleno siglo xx se consideraba un Estado moderno” (Weber, 1982, como se citó en Durand, 2019); sin embargo, estas medidas no lograron su cometido y resultaron ser solo el tránsito para que luego, en 1990, con la instauración del gobierno de Fujimori, se imponga un gobierno de carácter neoliberal.

El surgimiento de la derecha peruana contemporánea se remonta a la década de 1980, un periodo en el que se dieron varias condiciones que facilitaron su reconfiguración. Según Adrianzén (2014), las élites económicas comenzaron a unirse, formando la Confederación Nacional de Empresarios Peruanos (Confiep), lo que incrementó su cohesión. Además, se desarrolló una ideología que funcionó como una herramienta efectiva para crear una coalición policlasista. También se presentó un contexto crítico que resultó favorable para estos grupos políticos, lo que impulsó su influencia en la escena nacional.

Entre los primeros referentes ideológicos de la actual derecha peruana se destacan Felipe Ortiz de Zevallos, líder del grupo empresarial Apoyo, y Hernando de Soto, autor de *El otro sendero* (1986). Por un lado, el grupo Apoyo busca posicionarse como una fuente fundamental de información y conocimiento para

los líderes de organizaciones que buscan alcanzar competitividad a nivel global. Su objetivo es ayudar a sus clientes a tomar decisiones estratégicas que aumenten su competitividad, generen riqueza y contribuyan al bienestar de la sociedad.

Por otro lado, Hernando de Soto enfatiza la importancia del emprendimiento en un contexto de informalidad en la sociedad peruana. Según Adrianzén (2014), De Soto aboga por eliminar las divisiones de clase y populistas que habían predominado en el ámbito intelectual y político hasta entonces. En su propuesta, sugiere una nueva configuración del mapa social en la que los empresarios, tanto formales como informales, se enfrentan a un Estado nacional-popular que se encuentra en una situación precaria.

En ese contexto, el proyecto político neoliberal fue embanderado por el escritor-candidato Mario Vargas Llosa, quien expuso sus propuestas en la campaña electoral para las elecciones de 1990. Si bien en dichas elecciones Mario Vargas Llosa perdió, esta derrota no supuso la postergación de su ideario neoliberal que estaba sostenido en la élite empresarial, que lo que tuvo que hacer es ingresar a las entrañas del gobierno de Alberto Fujimori y lograr que ponga el Estado al servicio de la propuesta y programa neoliberal. Adrianzén (2014) señala que las organizaciones empresariales agrupadas en la Confiep, junto con muchos de los políticos que respaldaron a Vargas Llosa, apoyaron al nuevo gobierno una vez que este mostró una clara inclinación hacia los programas de ajuste estructural y políticas neoliberales.

La derecha peruana, a partir de los 90 y de un programa neoliberal, ha gobernado de manera ininterrumpida, sostenida en una constitución política impuesta en 1993 a la medida del sistema. Las políticas aplicadas por los gobiernos se alinean a los imperativos del modelo neoliberal del consenso de Washington, dentro del cual aspectos centrales como el libre mercado resultan imprescindibles. En el poder, Alberto Fujimori tuvo que lidiar

primero con el problema inflacionario heredado de los gobiernos anteriores, tanto de Fernando Belaunde Terry (1980-1985) como de Alan García (1985-1990), además del tema de la violencia política surgida de los grupos alzados en armas. Ante ello, el gobierno recurrió a tomar medidas radicales como el cierre del Congreso, acción que fue denominada por diversos sectores como un autogolpe, y la instauración de una nueva constitución política delineada medularmente por el modelo neoliberal. El soporte para la imposición de estas medidas se apoyó en elementos como las fuerzas armadas, ciertos sectores conservadores de la Iglesia católica, grupos de poder vinculados a élites empresariales y algunos organismos internacionales; a todo ello se puede sumar como elemento favorable la reelección de Fujimori en 1995 (Durand, 2003).

En ese contexto, la imposición del modelo neoliberal copó todos los niveles del Estado, no solo en su forma pragmática, sino que, tras de ella, los grupos de poder, tanto políticos como empresariales, estaban atravesando por la vena de la corrupción y el autoritarismo, reflejado en el ánimo reeleccionista, que buscó un tercer mandato en el año 2000 y las formas como lograr este objetivo. Sin embargo, hubo diversos factores, tanto en la sociedad civil como en ciertas élites empresariales, sobre todo provincianas, que ya no veían con buenos ojos este intento de Fujimori de perpetuarse en el poder. A pesar de esto, un sector amplio empresarial lo respaldó. Según Adrianzén (2014), el gobierno de Fujimori gozó del apoyo de influyentes figuras de la élite empresarial, incluso hasta su repentina huida y la posterior vacancia que le impuso el Congreso.

Con la renuncia de Fujimori el 19 de noviembre del 2000 y la asunción de Valentín Paniagua (22 de noviembre del 2000) en un gobierno de transición, aparentemente, otro rumbo tomaba el Estado, alejado del autoritarismo, del copamiento del gobierno

por las élites de la derecha y la corrupción generalizada en todos los estamentos del gobierno de los 90. Sin embargo, en el 2001 nuevamente las élites tomaron el control del Estado, pues, bajo el régimen de Alejandro Toledo, la historia de poder y corrupción se repitió; la derecha gobernaba y hacía prevalecer el modelo, ya fortalecido por indicadores económicos positivos, sobre todo a nivel macroeconómico, sin restar valor a los indicadores de crecimiento interno que resultaron estar en los primeros lugares respecto a otros países de la región. En este contexto, poco importaba la democracia en un sentido más amplio. Si bien los gobiernos nacionales y locales fueron el resultado de procesos electorales, hubo poco desarrollo de partidos y organizaciones políticas; más allá de los acomodados durante las campañas electorales, la derecha siguió encaminada en hacer del Estado y del gobierno una herramienta para viabilizar el logro de sus objetivos de enriquecimiento.

Pero ¿cuál es el rasgo particular y resaltante de la derecha en el Perú en este periodo neoliberal? Como hemos visto, la derecha, a nivel mundial, aboga por la defensa de la propiedad privada, por el libre mercado, en una variante que puede tener una posición conservadora para mantener el estado de cosas de acuerdo a su conveniencia; puede tener, por otro lado, una visión reformista con el objetivo de implantar un modelo acorde a sus intereses. Desde sus orígenes, la derecha en el Perú tiene rasgos que la resaltan, como es la constitución de élites criollas herederas de la corona española, es decir, un grupo foráneo asentado en estas tierras de las cuales se convirtieron en dueños o nacieron siendo dueños. Con el poder en sus manos, no tuvieron como objetivo desarrollar un proyecto nacional; es probable que en ellos la identidad con el país no se haya desarrollado ni definido, las élites siempre han sentido que el país les pertenece, que son dueños del Perú, pero para aprovecharse de él.

Lynch (2020) sostiene que el patrimonialismo en el Perú tiene su origen en el régimen colonial, donde el Virreinato era considerado una propiedad personal del rey de España, quien delegaba su administración a sus súbditos. Esta característica se trasladó al grupo criollo que asumió el control durante la temprana república peruana. Además, resalta la importancia de la corrupción en la formación de grandes fortunas desde la década de 1840, ejemplificada por el fraude de los bonos de la deuda interna. Este contexto de corrupción, que se deriva del patrimonialismo, se ha convertido en una característica persistente de la conducta de las élites dominantes y un factor que debilita la democracia en el país, lo que evidencia la precariedad de su desarrollo institucional.

En estas últimas décadas, la derecha, siguiendo los legados de generaciones anteriores, está constituida por élites que ven al país como un botín y, para alcanzarlo, hacen uso de todos los medios posibles, como copar el Estado, las instituciones, el aparato judicial, las normas, etc., lo que le da carta libre para esquilmar el país a sus anchas. Se identifica un vínculo entre la derecha que fundó la república criolla, caracterizada por su oligarquía, colonialidad, racismo y patrimonialismo, y la derecha neoliberal surgida con el ajuste estructural, el golpe de 1992 y la Constitución de 1993. La diferencia entre ambas radica en que, si bien comparten estos rasgos, la derecha neoliberal exhibe una conducta más abiertamente delictiva, careciendo de la legitimidad tradicional que respaldaba a sus predecesores. Esta corrupción se intensificó durante el fujimorismo en la década de 1990, adoptando características mafiosas y sistémicas que aún persisten, afectando la democracia en su legitimidad y autenticidad (Lynch, 2020).

La derecha neoliberal no gana las elecciones, pero gobierna y roba. Desde la “instauración” de la democracia instrumental en la década del 80, cuyos procesos de elecciones se han dado de

manera ininterrumpida, a pesar de que en los últimos 20 años más de un presidente no ha culminado su periodo de gobierno, siempre el discurso del candidato ganador ha tenido matices, en mayor o menor medida, de corte populista, embanderando una postura de centro e incluso con una posición más opuesta al modelo neoliberal; desde Fernando Belaunde (1980-1985) con un discurso de corte “democrático y concertador” hasta Ollanta Humala (2011-2016), con un discurso “antisistema, nacionalista y popular”. Sin embargo, prácticamente todos los gobiernos han tenido una vena programática de derecha, en consonancia con los intereses de los sectores minoritarios. La derecha copa el Estado, tiene operadores en las principales entidades gubernamentales, sobre todo en aquellas relacionadas con la economía y el poder; asimismo, las grandes empresas, sean de propietarios nacionales o de capitales extranjeros, son las que se benefician directamente y viven de los beneficios del Estado y de esta “democracia instrumental”. No es casual que todos los presidentes elegidos mediante “procesos electorales democráticos”, desde 1990 (Valentín Paniagua fue elegido por el Congreso), tengan problemas con la justicia y estén siendo procesados por delitos de corrupción durante sus gobiernos; inclusive el defensor a ultranza del modelo neoliberal Pedro Pablo Kuczynski ahora sufre arresto domiciliario, mientras su proceso avanza, por haberse detectado actos de corrupción con la empresa brasileña Odebrecht. Pero se debe tomar en cuenta que tras de cada gobierno existe una élite, un grupo empresarial que maneja la economía del país, que está organizada valiéndose de los privilegios del poder para no hacer otra cosa más que esquilmar.

La instauración del modelo neoliberal en Perú ha dejado una democracia limitada, donde el verdadero desarrollo democrático se ve obstaculizado. La fragmentación de la sociedad civil y la pérdida de derechos laborales han debilitado el mercado interno

y la cohesión social, dificultando la organización y expresión colectiva. Además, existen leyes que criminalizan la protesta social, restringiendo aún más la participación ciudadana. Este contexto ha permitido que un grupo estable de tecnócratas neoliberales mantenga el control en posiciones clave del Estado, donde, bajo la vigilancia de grandes propietarios y con un margen de decisión cada vez más restringido, los políticos gestionan el país en un entorno que poco promueve una democracia efectiva y auténtica (Lynch, 2020).

La educación en el contexto del imperio de la derecha a partir de algunos apuntes de Mariátegui

Como ya se ha expuesto, la instauración del régimen colonial otorgó a los españoles, asentados en estas tierras, y luego a los criollos, el rumbo del país; sumado a ello se tiene la participación activa de la Iglesia católica para imponer esta nueva forma de vida. Así se privilegió una educación elitista para un grupo reducido de “ciudadanos”: “La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador” (Mariátegui, 1928).

Es clara la definición del carácter de la educación durante la época colonial, sin embargo, también es necesario destacar el pensamiento de Mariátegui respecto a la educación colonial y republicana, la propuesta progresista que tuvo y que sigue vigente, inclusive adelantándose a autores críticos de la pedagogía tradicional como lo fue Paulo Freyre. Mariátegui analizó el problema de la educación en un sentido más amplio y complejo desde una mirada crítica y, a la vez, optimista, destacó diversos elementos que están al mismo nivel o importancia y que van de la mano con ella, como son los procesos sociales y económicos, además, reflexionó sobre la educación artística, la laicidad, la libertad de

enseñanza, los métodos pedagógicos y las condiciones del trabajo docente. Mariátegui sostenía que la educación debe entenderse como un hecho social que involucra a todos los niveles de enseñanza de manera interconectada. Criticaba el enfoque de su época, en el que el sistema educativo trataba los distintos niveles –universitario, secundario y primario– como si fuesen independientes entre sí, lo cual reforzaba las desigualdades de clase. Para él, no existen problemas específicos de cada nivel educativo, sino un único problema de la educación pública que abarca y articula todos los grados de enseñanza, desde la escuela primaria hasta la universidad.

Claramente, Mariátegui desentrañó un problema que hasta ahora sigue presente, no en su forma meramente colonial y escolástica, sino con similares características y con las mismas contradicciones enmarcadas dentro de procesos sociales y económicos durante el periodo republicano hasta la actualidad.

Desde el Virreinato, siempre se ha manifestado una fuerte incapacidad para crear o generar un modelo educativo acorde a nuestra realidad; se asimilaban recetas externas que estaban en boga, pero que no servían para estas latitudes y se generaba una mentalidad copista que, en el contexto actual, se diría “bancaria”, con fuerte mentalidad colonial. Ante ello, Mariátegui proponía, primero, que se estudie nuestra realidad económica y social, y que, a partir de ello, surja un modelo que busque resolver nuestros verdaderos problemas, incorporando creativamente lo mejor de otros modelos. Mariátegui expresaba su preocupación de que los gestores de la educación en América Latina, en lugar de buscar modelos propios que respondieran a las necesidades de la región, continuaran adoptando métodos foráneos, especialmente aquellos con raíces en sistemas educativos europeos, que habían limitado el desarrollo económico y social. Temía que, al añadir elementos clásicos de pensadores extranjeros, se siguiera

perpetuando una educación desorganizada e incoherente, alejada de la realidad y necesidades latinoamericanas.

Mariátegui (1925) planteaba que la educación en América Latina debía ir más allá de replicar los métodos educativos heredados de España o de añadir elementos clásicos de pensadores europeos, como Bérard o Gentile. A su juicio, estos enfoques no solo eran inadecuados, sino que obstaculizaban el desarrollo económico y social de la región. En lugar de perpetuar prácticas educativas desorganizadas, defendía que la educación debía integrar los aspectos más valiosos de la cultura universal, enfocándose en crear políticas públicas que realmente beneficiaran a las grandes mayorías y respondieran a las realidades y necesidades latinoamericanas.

Desde la república, luego del proceso de independencia, las consignas, incluso plasmadas en las constituciones, no solo del Perú, sino en todo Latinoamérica, siempre han puesto como bandera una “educación gratuita, laica y obligatoria”. De manera muy crítica sobre este aspecto, Mariátegui señala que “es una usada receta del viejo ideario demo-liberal-burgués. Todos los radicaloides, todos los liberaloides de Hispano-América, la han inscrito en sus programas. Intrínsecamente, este anciano principio no tiene, pues, ningún sentido renovador, ninguna potencia revolucionaria”, puesto que resultan ser solo nominales, como en nuestro tiempo, sin tocar temas más profundos como son los sociales y económicos vigentes. Este punto es necesario destacarlo y particularizarlo, puesto que, en estos tiempos, el problema de la educación tiene otros matices, como el propósito de buscar formar ciudadanos que sirvan para sumar a la masa laboral y al mercado, lo que en su momento Mariátegui (1925) argumentaba que el enfoque educativo realista y moderno respondía directamente a las exigencias del industrialismo, la característica central de la civilización capitalista. Según él, esta transformación había impulsado una demanda por más técnicos e ingenieros, relegan-

do a los pensadores y humanistas. A través de las observaciones de Rabindranath Tagore, quien veía en la modernidad capitalista una subordinación del hombre a la máquina, Mariátegui subrayaba cómo la educación se había convertido en un instrumento al servicio de la producción y del crecimiento económico, a menudo a expensas del desarrollo humano integral y crítico.

Si bien no estamos meramente en una época industrial, el ciudadano de hoy sigue siendo una fuerza de trabajo al servicio del mercado, y la educación debe formar hombres que sumen al proceso. He ahí la llamada educación que utiliza un currículo basado en competencias, sin mirar la integralidad del ser social, sino solo como una pieza de engranaje del mercado al servicio del capital.

Conclusiones

La derecha en el Perú está constituida, en sus orígenes, por una élite de origen criollo, un grupo que actúa como si fuera propietario tanto de los recursos públicos como privados, sin diferenciar entre sus bienes personales y los fondos estatales (Lynch, 2020). Esta élite, al apropiarse del aparato estatal para su beneficio personal, perpetúa prácticas patrimonialistas que afectan la transparencia y el desarrollo del país. Por ello es que la corrupción resulta ser un rasgo principal enraizado en la práctica de las élites de derecha.

La derecha se vale de la democracia instrumental para garantizar su presencia y poder en el Estado y los diferentes gobiernos. Utiliza los diferentes órganos de gobierno y las leyes para defender y acrecentar sus intereses; ello se ve reflejado también en el campo educativo.

A lo largo de la historia del Perú, la educación formal es un instrumento de formación de ciudadanos al servicio de las élites,

cuyo propósito principal es la formación e inserción de una masa laboral pasiva.

Se mantiene vigente el pensamiento de Mariátegui respecto a los problemas centrales del país. En el campo educativo, existen nuevos matices, sin embargo, no se han resuelto los problemas principales.

Es necesaria la formación y el desarrollo de organizaciones sociales que movilicen a la población en la discusión y búsqueda de alternativas para el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Adrianzén, Carlos (2021). *La derecha peruana: entre la pandemia y la fragmentación*. Montevideo: Friedrich Ebert Stiftung–Uruguay.
- Durand, Francisco (1990). La nueva derecha peruana: orígenes y dilemas. *Estudios Sociológicos*, 8(23), 351-374. <https://www.jstor.org/stable/40420074>
- Durand, Francisco (2003). *Riqueza económica y pobreza política: reflexiones sobre las elites del poder en un país inestable*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hubeñak, Florencio (2013). Derecha e izquierda en la historia. *Revista Europa*, 7(1), 51-74. <https://bdigital.uncu.edu.ar/9466>
- Lynch, Nicolás (2020). La derecha peruana: de la hegemonía a la crisis (1990-2020). *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (126), 117-138. <https://doi.org/10.24241/rcai.2020.126.3.117>
- Mariátegui, José Carlos (1925). *Temas de educación*. Lima: Editorial Amauta.
- Mariátegui, José Carlos (1928). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

La reproducción del capital cultural en la educación y sus consecuencias

Eduardo Zamora

En el Perú se tiene problemas con los aprendizajes de los estudiantes y no solo es el tema de la cobertura, sino el saber si realmente mediante la educación brindada logran las capacidades y competencias necesarias para poder desenvolverse en su entorno y en la sociedad. Por supuesto que la calidad de la educación brindada en la educación básica regular tiene un efecto en los aprendizajes, pero en el presente ensayo se plantea cómo la reproducción del capital cultural en el Perú impacta en la educación y, por ende, en los aprendizajes de los estudiantes. Un ejemplo de la problemática o los bajos niveles de aprendizaje lo apreciamos en los resultados del examen de PISA¹ del año 2022, el cual nos muestra cómo estamos en los aprendizajes en mate-

1 PISA (Programme for International Student Assessment) se refiere al Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En el año 2022, Perú participó por sexta vez con 6968 estudiantes para rendir la prueba. PISA evalúa los conocimientos y habilidades de los estudiantes de tengan una edad comprendida entre los 15 años con tres meses y los 16 años con dos meses. Son evaluados en Matemática, Lectura y Ciencia.

mática, lectura y ciencia; con ello, el país puede situarse a nivel global y realizar las comparaciones necesarias.

En la evaluación PISA 2022, en Matemática, existe 8 niveles (1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6), el nivel 6 es el más alto (puntaje mayor o igual a 669). Sobre el nivel 2 (puntaje entre 420 y menor a 482) de la evaluación de Matemática, OCDE² señala que los estudiantes deberían tener la siguiente característica:

Los estudiantes pueden reconocer situaciones, en las que necesitan diseñar estrategias simples para resolver problemas, incluida la ejecución de simulaciones sencillas que involucran una variable como parte de su estrategia de solución. Pueden extraer información relevante de una o más fuentes que utilizan modos de representación ligeramente más complejos, como tablas bidireccionales, gráficos o representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales. Los estudiantes de este nivel demuestran una comprensión básica de las relaciones funcionales y pueden resolver problemas que involucran proporciones simples. Son capaces de hacer interpretaciones literales de los resultados (2023, p. 94).

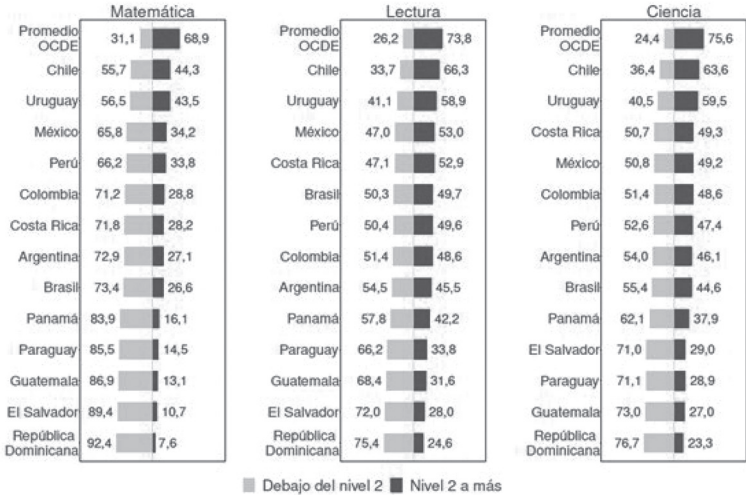
En la evaluación PISA 2022 sobre Lectura, existen también 8 niveles (1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6), el nivel 6 es el más alto (puntaje mayor o igual a 698). Sobre el nivel 2 (puntaje entre 407 y menor a 480) de la evaluación de Lectura, OCDE señala que los estudiantes deberían tener la siguiente característica:

2 OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, conformada por 38 países y tiene como objetivo coordinar las políticas económicas y sociales de los países que la conforman.

Los estudiantes identifican la idea principal en textos de mediana extensión. Pueden comprender relaciones y construir significados a partir de una parte específica del texto al realizar inferencias sencillas cuando la información no es notoria y/o cuando hay pocos datos similares en competencia. Además, pueden seleccionar un texto relevante de un grupo de opciones a partir de indicaciones explícitas, aunque algunas veces complejas, así como localizar uno o más datos basándose en diversos criterios parcialmente implícitos. Los estudiantes de este nivel pueden, cuando son explícitamente guiados, reflexionar sobre el propósito global o el propósito de detalles específicos en textos de mediana extensión. Asimismo, reflexionan sobre características textuales sencillas, ya sean visuales o tipográficas. También, comparan afirmaciones y evalúan las razones que las sustentan basándose en enunciados explícitos y de pequeña extensión. Las tareas de este nivel involucran comparaciones que se basan en una sola característica en el texto. Las tareas típicas de reflexión requieren que los estudiantes hagan comparaciones o varias conexiones entre el texto e información externa al texto basada en experiencias y actitudes personales (2023, p. 100).

Finalmente, en la evaluación PISA 2022 sobre Ciencia, existen también 7 niveles (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6), el nivel 6 es el más alto (puntaje mayor o igual a 708). Sobre el nivel 2 el puntaje se ubica entre 410 y menor a 484.

TABLA 1
Porcentaje de estudiantes que alcanza o supera el nivel 2
en Matemática, Lectura y Ciencia de Perú y países
de Latinoamérica en PISA 2022



Nota. Datos tomados de (MINEDU, 2024, p. 45).

En la tabla 1 tenemos que Perú, en Matemática, solo el 33,8% de los que rindieron la prueba se encuentra en el nivel 2 a más; esto significa que el 66,2% se encuentra debajo del nivel 2. Este es un grupo de estudiantes significativo que no ha alcanzado al menos un nivel básico en lo que respecta a Matemática; esto implica que dicho grupo no reconoce situaciones en donde puede diseñar estrategias sencillas y básicas para resolver problemas de Matemática, ni el uso de proporciones simples como ayuda o apoyo en diversas situaciones.

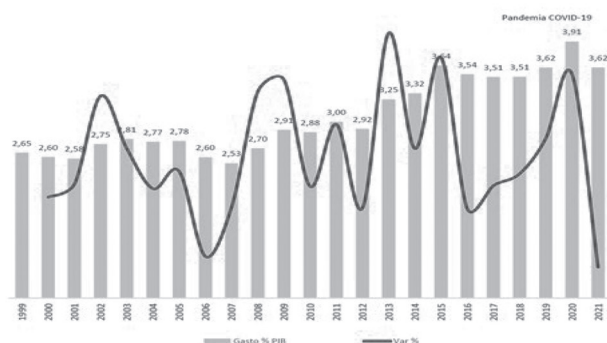
De manera similar vemos en lo referente a Lectura, que el 49,6% de estudiantes se encuentra en el nivel 2 a más, pero no olvidemos que el nivel 2 no es el óptimo, sino que es el nivel referencial que nos indica que, por lo menos, lo básico en dicho aprendizaje ha sido interiorizado por los estudiantes. Asimismo,

se observa que un 50,4% de estudiantes no alcanza al menos el nivel 2 en lo que respecta a Lectura; esto significa que dicho grupo de estudiantes no tiene la capacidad de identificar la idea principal de una lectura de mediana extensión y presenta limitaciones para inferir, en concreto, tiene carencias y limitaciones para comprender lo que lee.

En cuanto a la evaluación de PISA 2022 en Ciencia, se observa que el 47,4% de los estudiantes se ubican en el nivel 2 a más, es decir, el 52,6% no alcanza el nivel 2, por lo que este grupo significativo de estudiantes no puede interpretar datos e identificar de forma idónea la pregunta que se aborda en un experimento básico; otro aspecto es que tampoco pueden hacer uso del contenido cotidiano para brindar una explicación apropiada.

Como se aprecia, el rendimiento académico de los estudiantes peruanos presenta serias dificultades y esto se evidencia en la evaluación de PISA del año 2022 en lo que respecta a Matemática, Lectura y Ciencia. Un aspecto por considerar es el nivel del gasto público que se destina en educación en el Perú y si se atiende las necesidades de los estudiantes de los colegios públicos en el país con dicho gasto.

FIGURA 1
Gasto público en educación como porcentaje del PBI



Nota. Datos tomados de (CEPLAN, 2022, p. 30)

Como se observa, el gasto público respecto al PBI no es uniforme conforme avanzan los años. Si bien el porcentaje se ha incrementado en el 2021 respecto al año 1999, nunca ha superado el gasto en educación el 4% del PBI; lo más alto se dio en la pandemia, en el año 2020, que representó el gasto público en educación el 3,91% del PBI. De esta manera, vemos que no hay una partida fija y establecida a largo plazo para el gasto y financiamiento de la educación peruana. Otro aspecto importante que señala CEPLAN (2022), que en el 2020 se dio el mayor gasto en educación en los últimos 22 años en el Perú, pues el gasto promedio por alumno es de \$1238, pero esto está muy alejado de otros países de la región como Colombia que fue de \$2400 y en Chile, de \$3600.

Vemos que la inversión en educación en el Perú es baja y se proyecta que para los años siguientes el gasto no supere el 4% del PBI. Con ello se afecta la calidad de la educación, por ende, de los aprendizajes de los estudiantes en los diversos niveles de la educación básica regular. Este aspecto analizado no es el único que impacta en los aprendizajes de los estudiantes. También existe un elemento poco estudiado y reflexionado, que es referente a la reproducción del capital cultural en el país y su impacto en la educación. En el presente ensayo se buscará abordar este aspecto y cómo se mantiene la desigualdad en virtud de las diferencias muy significativas en el capital cultural.

Para analizar el impacto del capital cultural, primero se debe comprender respecto del aprendizaje de los estudiantes en lo referente a los procesos psíquicos superiores, es decir la diferenciación de los animales. Al respecto, Gustavo Villar (2019) precisa sobre los procesos psíquicos superiores “que tienen un origen social: el pensamiento, los sentimientos, la voluntad” (p. 532). Con esto se reafirma que el ser humano es un ser social como lo señalaba Marx; por ende, lo social tiene un peso significativo en

los aprendizajes, por consecuencia, en la educación a nivel global y, en particular, en el Perú. Asimismo, Gustavo Villar (2019) reafirma lo señalado respecto a los procesos psíquicos superiores; para ello se apoya o referencia a Vygotsky en la teoría histórico-cultural y señala lo siguiente: “en el desarrollo cultural del niño toda función psicológica aparece dos veces: primero a nivel social (interpsicológico) y luego a nivel individual (intrapicológico). Al mecanismo que hace posible este paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, Vygotsky lo denomina interiorización” (p. 533). Entonces, el estudiante mediante las diversas interacciones sociales, interioriza procesos psicológicos superiores, por ende, apoya en la creación de la conciencia del individuo.

Si bien Gustavo Villar (2019) indica que los procesos psicológicos superiores rudimentarios se dan como parte de la vida social y que los procesos psicológicos superiores avanzados se dan con una acción sistemática que brinda la educación básica regular, en este análisis particular se precisará que no solo la escuela en forma sistemática es la que media para que el estudiante pase de su zona real a su zona potencial y logre procesos psicológicos superiores, sino que también ello se logra en forma sistemática y ampliada mediante la reproducción del capital cultural. En esa medida, los aprendizajes de los estudiantes no solo se deben al proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en la escuela. Ya se vio que el nivel de gasto del PBI no supera el 4% y, aunque ello tiene su impacto, también se debe a la distribución del capital cultural entre las clases, porque en el Perú tenemos una reproducción de las desigualdades.

Pierre Bourdieu (2001) precisa sobre la importancia del capital cultural lo siguiente: “la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, la transmisión de capital cultural en el seno de la familia” (p. 138). De esta manera, entra en el análisis el impacto del capital cultural de las familias, ya que ellos

tienen un papel importante en la educación de los estudiantes, de este modo, los que componen el seno familiar median en la formación de las estudiantes y coadyuvan significativamente en los procesos psicológicos superiores. En esa medida para conocer los avances, logros y dificultades de la educación en el país, no solo basta con ver el rol del Estado en brindar las políticas y el presupuesto para la educación pública en sus diversos niveles educativos, así como la formación y calidad de la plana docente en las escuelas, sino también conocer cómo está el capital cultural que poseen las familias y esto cómo se reproduce en sus hijos y qué impacto significativo se presenta en las capacidades y competencias de los estudiantes.

Pierre Bourdieu (2001) señala que el capital cultural existe en tres formas o estados; el primero en estado interiorizado, el segundo en estado objetivado y el último en estado institucionalizado.

Sobre el capital cultural incorporado Pierre Bourdieu (2001) señala “que es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*” (p. 140); como es un capital interiorizado este no puede ser intercambiado, donado o despojado. El capital cultural incorporado se logra con el tiempo invertido por el estudiante en su formación, que va más allá de la cantidad de años de permanencia en la escuela básica regular (inicial, primaria y secundaria). Un aspecto clave para el capital cultural incorporado es la educación brindada en el seno de la familia y con ello vemos el impacto de la familia en la mediación de sus hijos para que adquieran o interioricen dicho capital cultural, esto se ve reflejado en los valores, la forma del uso del idioma en este caso el castellano o las diversas lenguas que tenemos, como el quechua, por ejemplo, el hábito de la lectura, de la expresión artística cultural, la perseverancia, cómo se afrontan los retos y dificultades en cada proceso de la vida, entre otros. Los aspectos señalados son clave e importantes como elementos

diferenciadores con otros estudiantes y, por ende, su zona real de desarrollo también es diferente a la de otros alumnos. Otro aspecto es que si la familia no posee un capital incorporado significativo que medie en la formación de sus hijos, esto afectará en forma negativa, ya que demandará mayor tiempo e incluso recursos económicos para poder acercarse a aquellos estudiantes que tengan un mayor capital cultural incorporado. Otro aspecto que refiere Pierre Bourdieu es que la familia podrá mediar su capital incorporado a sus hijos en tanto disponga del tiempo libre necesario para alcanzar tal fin, ya que, si no dispone del tiempo libre para estar en ese proceso importante, el capital incorporado mediante la familia será exiguo o nulo. Otro elemento es que si la familia tiene limitaciones en su capital cultural, esto también se reflejará negativamente en cierta medida en el capital cultural incorporado en sus hijos.

En cuanto al capital cultural objetivado, lo tenemos presente en pinturas, obras literarias, poemas, ensayos, instrumentos, máquinas, etc.; es decir, toda la creación realizada por la humanidad. Asimismo, cabe mencionar que, para poder tener una apreciación, valoración o uso de algún capital cultural objetivado, debe poseerse un capital cultural incorporado. Entonces, existe una relación importante entre ambos, como lo señaló Pierre Bourdieu (2001): “el capital cultural en estado objetivado posee una serie de propiedades que solo son determinables en relación con el capital cultural incorporado o interiorizado” (p. 144). Con esto vemos que si el estudiante posee un capital cultural incorporado de manera significativa, entonces el capital cultural objetivado (una pintura, lenguaje de programación, libros, etc.) para el estudiante no solo será un objeto más, sino que dicho capital cultural objetivado también será un capital cultural simbólico, así como un capital cultural activo y efectivo.

Sobre el capital cultural institucionalizado podemos decir que se obtiene mediante un título o certificado; en particular, en el país tenemos el certificado de estudios de la educación básica regular, título de un grado académico universitario, como profesional, maestro o doctor. Al respecto, Pierre Bourdieu (2021) precisa lo siguiente: “a través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada” (p. 147). De esta manera, mediante el capital cultural institucionalizado, el cual se obtiene mediante un título o certificado académico legal y duradero, se van a certificar las competencias y capacidades culturales de una persona.

Con lo señalado vemos el impacto del capital cultural en los aprendizajes y cómo su reproducción mantiene las desigualdades en el Perú. El sistema escolar en el país presenta serias limitaciones y no logra aprendizajes significativos. Esto lo observamos como una constante en las evaluaciones de PISA; en particular, en la última evaluación del año 2022, en la cual se evidenció que las capacidades y competencias de los estudiantes tiene serias limitaciones. Pero la educación no puede cubrir todo el espectro que implica la formación integral de los estudiantes, en particular lo referido a todo lo que concierne al capital cultural. Al respecto, Pierre Bourdieu (2015) precisa:

El título escolar credencial, contribuye eficazmente, allí y donde quiera, a asegurar la reproducción social, logrando la perpetuación de la estructura de la distribución permanente que, aunque tenga todas las apariencias de la igualdad, está marcada por un sesgo sistemático en favor de los detentores de un capital cultural heredado (p. 111).

De este modo, tenemos que la reproducción cultural se encuentra presente en la sociedad y esto tiene un impacto en la educación. A partir de esto podemos ver que la educación pe-

ruana, con sus características y limitaciones, no democratiza ni iguala las condiciones de los aprendizajes de los estudiantes, sino que reafirma esa desigualdad presente en quienes tienen un capital cultural significativo frente a los que no lo poseen o poseen un capital cultural bajo. Con ello tenemos que los diversos niveles escolares (inicial, primaria y secundaria) enfrentan o tienen presente una realidad social en la que se encuentran presentes estudiantes que poseen un capital cultural heredado. Es decir, la reproducción del capital cultural en el Perú tiene un impacto significativo en la educación y, por ende, en los aprendizajes y con ello en los procesos psicológicos superiores de los estudiantes. Veamos una reflexión importante que realiza Pierre Bourdieu (2015) sobre el papel de la educación frente al capital cultural:

El sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados (p. 139).

En su análisis sobre la educación escolar, Pierre Bourdieu señala enfáticamente que existen diferencias entre los niños o estudiantes, esto en gran medida por el capital cultural que poseen cada uno y todo lo que la educación, en sus diferentes niveles, puede hacer es que no se refuerce la desigualdad existente.

Para ver la magnitud del impacto de la reproducción cultural en el Perú, se presentará el cuadro sobre el nivel de educación alcanzado de hombres y mujeres que laboran en el Perú, que pertenecen a un núcleo familiar y son los responsables de mediar en los aprendizajes de los escolares presentes en sus hogares y, sobre todo, del capital cultural por heredar.

TABLA 2

Perú: población económicamente activa, según nivel de educación alcanzado, años: 2022 y 2023 (miles de personas y variación porcentual)

Nivel de educación alcanzado	Años		Variación	
	2022	2023	Absoluta (Miles de personas)	Porcentual
Total	18 184,3	18 157,2	-27,1	-0,2
Hasta primaria 1/	3 595,9	3 514,4	-81,5	-2,3
Secundaria	8 048,5	7 718,2	-330,3	-4,1
Sup. No universitaria	3 006,3	3 166,3	160,0	5,3
Sup. Universitaria	3 533,7	3 758,2	224,5	6,4

1/ Incluye sin nivel e inicial.

Nota. Datos tomados de (INEI, 2024, p. 10).

En la tabla 2 obtenemos una característica de la población económicamente activa (PEA). Es resaltante que, al cierre del año 2023, de los 18 157 200 de personas económicamente activas solo 6 924 500 tienen estudios superiores y que 11 232 700 a lo más tienen secundaria completa. Esto refleja en gran medida que el 61,86% de la PEA se va a dedicar a labores poco calificadas y que, a su vez, se reflejara en menores salarios. El tema resaltante de este grupo significativo que solo tiene hasta secundaria completa es que también tiene un capital cultural bajo, por ende, esta desigualdad se va a reproducir en sus respectivas familias, y a esto se suma que van a laborar en empleos poco calificados. A continuación, ampliaremos el análisis con el ingreso promedio mensual según el nivel educativo alcanzado.

TABLA 3

Perú: ingreso promedio mensual proveniente del trabajo, según sexo, grupo de edad y nivel de educación alcanzado, años: 2022-2023 (soles)

Sexo/ Grupo de edad/ Nivel de educación alcanzado	Años		Variación	
	2022	2023	Absoluta (Soles)	%
Total	1524,0	1674,4	150,4	9,9
Sexo				
Hombre	1726,6	1873,5	146,9	8,5
Mujer	1246,9	1405,1	158,2	12,7
Grupo de edad				
De 14 a 24 años	1097,5	1133,5	36,0	3,3
De 25 a 44 años	1642,3	1814,5	172,2	10,5
De 45 y más años	1511,8	1662,9	151,1	10,0
Nivel de educación alcanzado				
Hasta primaria 1/	792,5	852,9	60,4	7,6
Secundaria	1251,7	1329,2	77,5	6,2
Sup. No universitaria	1688,2	1821,9	133,7	7,9
Sup. Universitaria	2675,3	2936,0	260,7	9,7

1/ Incluye sin nivel e inicial.

Nota. Datos tomados de (INEI, 2024, p. 39).

Como se observa en la tabla 3, aquellos trabajadores, sean hombres o mujeres, que solo tengan el nivel educativo de primaria para fines del 2023, perciben de manera mensual el monto de S/852.9, que en promedio son unos \$225 mensuales por concepto de remuneración. Asimismo, los trabajadores o trabajadoras que tengan el máximo nivel educativo alcanzado de secundaria, perciben de manera mensual en promedio S/1329.2, esto significa en promedio unos \$350 de manera mensual. Con los montos en promedio por los niveles educativos alcanzados, no pueden alimentarse adecuadamente, es decir, ingerir las calorías necesarias para tener una calidad de vida adecuada. Si tuvieran familia, no podrán enviar a sus hijos a una escuela privada en donde en forma constante irán alcanzando procesos psicológicos superiores significativos mayores que los de ellos, menos podrán incentivar en el seno familiar la compra de textos para el fomento de la lectura y quizás no puedan llevar nunca a sus hijos a

una función de teatro. En definitiva, con este nivel de ingreso, los hijos de los trabajadores que tengan solo secundaria completa reproducirán el mismo capital cultural que tengan a nivel familiar, por ende, las posibilidades son muy bajas para los sectores de la sociedad peruana con bajos recursos. De esta forma, tienen fuertes limitaciones en los aprendizajes ya que no cuentan con un adecuado capital interiorizado, menos tendrán la capacidad para la compra de un texto, alguna obra literaria o un cuadro, con lo que nos referimos al capital objetivado. Queda claro que en lo que respecta al capital institucionalizado tienen el grado o la certificación, como máximo, de haber culminado la educación básica regular, y tampoco se puede afirmar que haya sido satisfactoriamente.

TABLA 4

Perú: tasa de empleo informal y formal, según sexo, grupo de edad y nivel de educación alcanzado, años: 2022-2023 (porcentaje)

Sexo/ Grupo de edad/ Nivel de educación alcanzado	Informal			Formal		
	2022	2023	Variación (Puntos porcentuales)	2022	2023	Variación (Puntos porcentuales)
Total	74,0	71,1	-2,9	26,0	28,9	2,9
Hombre	71,7	69,3	-2,4	28,3	30,7	2,4
Mujer	76,8	73,4	-3,4	23,2	26,6	3,4
Grupo de edad						
De 14 a 24 años	87,1	84,9	-2,2	12,9	15,1	2,2
De 25 a 44 años	69,9	67,0	-2,9	30,1	33,0	2,9
De 45 y más años	73,6	70,9	-2,7	26,4	29,1	2,7
Nivel de educación alcanzado						
Hasta primaria 1/	94,1	93,8	-0,3	5,9	6,2	0,3
Secundaria	83,4	81,5	-1,9	16,6	18,5	1,9
Sup. No universitaria	58,3	55,9	-2,4	41,7	44,1	2,4
Sup. Universitaria	44,2	40,3	-3,9	55,8	59,7	3,9

1/ Incluye sin nivel e inicial.

Nota. Datos tomados de (INEI, 2024, p. 31).

Otro aspecto que se debe tener presente es que a finales del 2023, en el Perú, se tiene que el 71,1% de trabajadores laboran en la informalidad como se aprecia en la tabla 4. Pero ¿qué sig-

nifica esto para la reproducción del capital cultural? Como mencionaba Pierre Bourdieu, para que la familia pueda brindar bases sólidas y firmes a los hijos, debe disponer de tiempo para poder compartir, sea en lo que respecta a valores, prácticas, orientaciones e incluso el idioma mismo, entre otros aspectos culturales. Debe disponer de tiempo, pero en un país en donde la mayoría trabaja en la informalidad y en el que el trabajar al día 8 horas es una quimera, solo un sueño, pues muchos hombres y mujeres superan las 8 horas diarias de trabajo, alcanzan 9 o 10 horas diarias, esto tiene un impacto en el tiempo del que disponen los padres para socializar con sus hijos lo mucho o poco de capital interiorizado que poseen. La mayor preocupación de hombres y mujeres que laboran en condiciones no adecuadas es la de subsistencia; trabajan más horas y aun así reciben remuneraciones ínfimas que no les permitirán que ellos mismos o sus hijos tengan un capital cultural mayor en comparación con otros sectores que cuentan con mayores recursos económicos.

De esta manera, se observa con preocupación que un buen porcentaje de trabajadores tiene un capital cultural bajo, con limitaciones y de hecho este aspecto impacta en la reproducción del capital cultural en el seno de la familia.

El sistema capitalista ha confinado al Perú a ser un exportador de materias primas y de algunos alimentos; esto lleva a una interrelación desigual con las llamadas economías centrales. De esta forma, el país tiene una economía dependiente de baja productividad y con desigualdades muy marcadas; esto lo observamos en las condiciones laborales de alta informalidad y niveles educativos poco calificados que impactan en la reproducción del capital cultural en el país. Obviamente, la reproducción que tenemos es de carencias, con dificultades que se observan en los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes, como lo obtenido en la última evaluación de PISA. Se necesita, por ende, una nueva

forma de sociedad que atienda las necesidades de la población, como empleo digno y acceso a educación de calidad.

Como se aprecia, en el Perú tenemos serias dificultades en los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica regular, entre los factores que determinan esta limitante, la más resaltante y que muy poco se hace referencia es la reproducción del capital cultural en especial en la educación, esto conlleva un ciclo repetitivo en donde las familias carentes de recursos económicos, de tiempo y de capital cultural compartirán o mediarán a sus hijos en etapa escolar un capital cultural bajo o inexistente, por consiguiente, los estudiantes habrán reproducido ese bajo capital cultural que posee la familia. De esta manera, se debe prestar atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuál es la situación del capital cultural de los estudiantes y de sus respectivas familias e impulsar políticas y acciones que permitan que dicho capital cultural se eleve.

Se concluye que la reproducción cultural en la educación en el Perú tiene consecuencias adversas en el aprendizaje de los estudiantes, dado que las funciones psicológicas aparecen en primera instancia a nivel interpsicológico, es decir a nivel social, aquí el aspecto importante es el papel de las familias sumado al rol de la educación básica regular (nivel inicial, primaria y secundaria); por ende, el capital cultural que poseen en promedio las familias en el Perú presenta carencias y limitaciones, esto debido a las desigualdades sociales existentes, reflejado en el bajo nivel de estudio, bajos ingresos, trabajo informal, entre otros.

Esta desigualdad en el nivel de capital cultural de las familias repercute negativamente en la mediación de los educandos, dado que las familias tienen un capital cultural incorporado muy limitado el cual repercute en la interacción de quienes están en edad escolar, ya que lo que el estudiante interioriza de la interacción con su familia presenta falencias muy marcadas, es decir se

reproduce el capital cultural bajo e inclusive hacia el descenso. Asimismo, los niveles bajos de ingresos de las familias generan que la preocupación por tener un capital objetivado sea mínima, ya que la compra de textos, una pintura o participar activamente en lo referido al arte y la cultura pasa a un último plano, ya que lo que urge es poder alimentarse y en cierta medida atender temas de salud, se suma a que si es bajo el nivel de capital incorporado no se tendrá el aprecio o la importancia por el capital objetivado en las respectivas familias.

Las mismas condiciones de desigualdad en el país hacen ver también, en general, en la población peruana dificultades en lo que respecta a los niveles educativos alcanzados, esto significa distancias muy significativas en lo que respecta al capital cultural institucionalizado, como se aprecia en buen porcentaje de la población que trabaja, que tiene como máximo el nivel de educación secundaria, esto conlleva tener empleos con baja remuneración y, por ende, una baja calidad de vida en particular en lo concerniente al capital cultural en sus tres aspectos (interiorizado, objetivado e institucionalizado) y sobre todo poder brindar un capital cultural idóneo a sus hijos en etapa escolar. Vemos de esta manera la importancia y el valor significativo del capital cultural que poseen las familias en el Perú y cómo su reproducción impacta en los aprendizajes, logros, competencias y capacidades de niños y jóvenes en el país.

Atender y brindar mejores condiciones de vida, de trabajo, de educación, de tiempo, de salud, etc., apoyaría que las familias eleven su capital cultural, lo que conlleva que la reproducción del capital cultural en el seno familiar vía la mediación sea significativa, esto supondría que los estudiantes estén mejor preparados e interioricen procesos psicológicos superiores y significativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bourdieu, Pierre (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cavero, Omar (Ed.). (2019). *El poder de las preguntas, ensayos desde Marx sobre el Perú y el mundo contemporáneo*. Lima: Fondo Editorial UCH.
- CEPLAN (2022). *Prospectiva de la educación: perspectivas e impactos agregados*. Lima: Centro Nacional de Planeamiento Estratégico.
- INEI (2024). *Perú: Comportamiento de los indicadores del mercado laboral a nivel nacional y en 26 ciudades*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Minedu (2024). *El Perú en PISA 2022-Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

Tercera Parte

**La formación docente y la lucha
contrahegemónica**

El papel de la educación y de los docentes para promover prácticas de resistencia y lucha contra la hegemonía

Elizabeth Villacorta

Introducción

El sistema capitalista genera las condiciones para que los grupos que tienen mayores privilegios puedan maximizar sus beneficios. Dichas clases tienden a buscar estrategias diversas y constantes de manera que se logre perpetuar el privilegio para ellos y reproducir las desigualdades mediante mecanismos que generan dependencia de los individuos. Las personas deben cumplir su función dentro del sistema, ser eficientes en sus roles y, además, consumir todo aquello que produce el sistema. El sistema educativo es uno de los mecanismos que permite que este sistema capitalista se siga desarrollando, con la formación de un ser humano que solo aplique lo que se le indique, que sea una pieza importante para la reproducción del sistema al ser eficiente en sus labores, especializado en una materia, pero dependiente y pasivo ya que no conoce ni tiene interés por su contexto. Asimismo, en el desarrollo de la historia hemos podido observar que el Estado surge y organiza la concentración y la redistribución de las diferentes formas de capital, interviniendo a través de diversos medios —legales o normativos— para generar diferentes posibilidades y facilidades al sistema capitalista.

Al respecto, Marx (1958) menciona lo siguiente:

El motivo propulsor y la finalidad determinante del proceso de producción capitalista son, ante todo, obtener la mayor valorización posible del capital, es decir, hacer que rinda la mayor plusvalía posible y que, por tanto, el capitalista pueda explotar con la mayor intensidad la fuerza de trabajo (p. 267).

Por su lado, Bourdieu (2001) define el capital de la siguiente manera:

El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada”. Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privado o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado (p. 131).

Considerando que capital es todo aquello que puede ser acumulable, entendemos que el capital no solo es económico. Bourdieu nos hace notar que también existe capital cultural y capital social. Es por ello que la acumulación puede ser en forma de materia o recursos o en forma interiorizada como el *habitus*, en el cual se expresarán los modos de pensamiento, de sentir y de actuación de los hombres. Quienes tengan mayor capital buscarán mantener dichos privilegios y buscarán incluso mayor acumulación. Debemos considerar, además, que la lógica del sistema capitalista es perpetuar los privilegios y la desigualdad.

El sistema educativo —por tanto, las escuelas también— son espacios donde se reproducen las relaciones de dominación, del ejercicio de poder de un grupo sobre otro, por ello, son instrumentos de la reproducción social y cultural con su ideología, currículo, conocimientos, habilidades, relaciones sociales, etc. Pode-

mos recoger los aportes de la teoría de la reproducción ya que nos permite mirar el papel político de la educación. Esta teoría analiza cómo se expresa o se reproduce en las instituciones educativas el sistema de valores o relaciones que el capitalismo nos impone; sin embargo, podemos también plantear que no considera el aporte que puede significar, desde la propia educación, la formación de seres humanos que hagan práctica de resistencia, de organización y de participación solidaria y democrática desde las escuelas mismas.

Entonces, las instituciones educativas también pueden promover espacios de lucha y de resistencia, pues cumplen un papel fundamental en la formación de seres humanos integrales que aporten en la transformación de la sociedad actual y la construcción de una nueva sociedad más humana, más justa y solidaria. Por ello, las instituciones educativas deben ver el enfoque marxista teniendo en cuenta el aporte de Marx y Gramsci de forma contextualizada como una guía y no como dogma. Se debe analizar al sujeto de la educación en su contexto y considerando su proceso histórico y el desarrollo de su personalidad en su integralidad, haciendo procesos de análisis sobre el proceso de formación de dicho ser humano, pueden aportar en la construcción de una educación liberadora, emancipadora, una pedagogía científica a partir del análisis de la práctica misma de dicho proceso de formación.

Ante esto, podríamos preguntarnos ¿cuál es el papel de la educación y de los docentes para promover prácticas de resistencia y lucha contra la hegemonía? La tesis que desarrollaremos es que el sistema busca mecanismos para reproducirse y por esto es de mucha utilidad que la educación siga cumpliendo su papel de reproducción social, de manera que se instale una cultura de dominación y dependencia, la cual es transmitida por la clase dominante; para ello, se debe impulsar una falsa conciencia y el

Estado debe garantizar la legalización de dichos procesos educativos. Por otro lado, también plantearemos en este ensayo que la educación puede promover espacios de resistencia, puede permitir aportar en la transformación de la sociedad y por ello se debe impulsar un papel consciente, comprometido y transformador de los docentes. A través de la temática presentada se busca sustentar que para lograr que la educación se constituya en espacios de resistencia y transformación es importante promover el proceso de formación de los docentes. Seguidamente, presentaremos los argumentos que sustentan nuestro punto de vista.

La educación como reproducción social

La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu plantea que la lógica del dominio se manifiesta en las escuelas o en otros sitios sociales, dentro de un marco que vincula dialécticamente al ser humano y a las estructuras dominantes. Las escuelas son instituciones influidas indirectamente por instituciones económicas y políticas más poderosas, en ellas se reproducen sutilmente las relaciones de poder mediante la producción y distribución de la cultura dominante. Clase y poder se relacionan con la producción de capital cultural dominante no solo en la estructura y evaluación del plan de estudios escolar, sino que también en las disposiciones de los mismos oprimidos, quienes incluso participan en su propio sometimiento. Este proceso de dominación ocurre mediante la correlación entre una cierta inclinación (*habitus*) y la expectativa e intereses asentados en la posición de ciertas instituciones (hábitat).

El sistema actual, como un sistema desigual, se mantiene, se recrea, se reinventa por medio de la transmisión de la cultura. La escuela sirve como agente para ello, para la reproducción económica y cultural, por lo que entonces es una pieza clave que

le sirve a los grupos de poder. Por ello, el proceso mismo de la educación, el currículo formal y oculto, genera las condiciones para que las personas puedan aceptar como legítimos los papeles limitados que cumplen en la sociedad; forma a las personas en su pensar, en sus conductas, etc. Por ello, Bourdieu plantea que la escuela adopta el capital cultural, el *habitus* de la clase media como algo natural y lo emplea como si todos los niños tuvieran igual acceso a él. La cultura que se difunde en las escuelas contribuye a promover las relaciones desiguales del sistema actual, recrea las disparidades culturales y económicas. Debemos considerar que el estudiante recibe de su familia el capital cultural y social, que es el *habitus*. Ávila (2005) manifiesta lo siguiente:

La interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural la explica Bourdieu a través de su concepto de *habitus*: el trabajo pedagógico consiste en inculcar la cultura dominante, produciendo en los educandos unos hábitos intelectuales, morales y laborales. La acción pedagógica primaria produce un *habitus* primario característico de un grupo o clase, y sirve de base a cualquier otro hábito posterior. Estos primeros *habitus* son los familiares y los de clase social. De esta forma se contribuye a la reproducción de la estructura social. (p. 7)

Para los intereses de las grandes empresas se exige la producción de altos niveles de conocimiento técnico para mantener el funcionamiento eficaz del aparato económico y para alcanzar la maximización de oportunidades de expansión económica. Por ello no les interesa, por ejemplo, que los estudiantes tengan dificultades de aprendizaje o que sean hijos de pobres; esto es de menos importancia que la producción de conocimiento. Es importante el desarrollo de la formación por disciplina sin conexión, formación sin contextualización, enseñanza de currículo centrado en temas, formación solo de transmisión de informa-

ción. Así también son más importantes las áreas de matemática y ciencia que las áreas de humanidades y arte. El conocimiento de alto estatus se considera como macroeconómicamente beneficioso en los términos de los beneficios de largo plazo para los grupos más poderosos de la sociedad. Entonces, el conocimiento legitimado se utiliza para la estratificación económica; por ello las escuelas deben producir dichos conocimientos para los intereses de estos grupos.

Bourdieu describe cómo funciona la sociedad, describe el capitalismo y su forma de garantizar la desigualdad, la exclusión. Las desigualdades, plantea Bourdieu, tienden a perpetuarse y en las instituciones educativas se reproduce dicha desigualdad social y, por tanto, se expresa el carácter represivo mediante sanciones, bajas notas, etc. Es así que Bourdieu denuncia el sufrimiento social de aquellos que pertenecen a un campo social cuyas relaciones solo son reproductivas de aquellas relaciones que se impone. En las instituciones educativas, el éxito escolar se puede observar, con mayor regularidad, en los niños que pertenecen a la élite, ya que son parte de una familia que le ha brindado cultura en toda su vida, a diferencia de aquellos que carecen de esta; además, lo que se transmite en dichas instituciones es la cultura socialmente aceptada por aquellos que tienen mayores privilegios, por lo que se genera el fracaso cultural. Por tanto, debemos recordar que lo que pueden lograr los estudiantes exitosos no es por cuestión natural, sino que es producto de la adquisición cultural y lo que se transmite a los niños que no pertenecen a los grupos privilegiados es ajeno a su cultura, por ello se transmite aquello que es necesario para perpetuar la desigualdad y esto se logra mediante todo un trabajo ideológico que oculta las relaciones de poder. Toda educación busca integrar al estudiante al sistema de valores de la clase dominante, difundiendo, por ejemplo, prácticas individualistas, egoístas, de pesimismo, tragedia y una actitud

de pasividad frente a su situación; el docente transmite dicha cultura tal como fue también formado él mismo. Entonces, se transmite estratégicamente que la responsabilidad de éxito o fracaso es por responsabilidad personal más que verlo como parte de un sistema.

Veamos lo mencionado por Freire (1970):

En la concepción “bancaria” [...] la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción (p. 74). [y] La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión (p. 83).

Considerando lo planteado por Freire, es necesario ver que la concepción de la educación bancaria reproduce un sistema de dominación mediante prácticas educativas donde el estudiante es un ser pasivo que solo escucha, memoriza y repite, es dependiente para hacer solo lo que le dicen y el educador es el que conoce, el que solo transmite el conocimiento, el que reproduce un sistema de imposición de valores que impone el sistema. Esta concepción de educación permite la formación de seres pasivos que no forman su pensamiento ni su conciencia crítica y, por tanto, que no serán capaces de transformar su realidad, por el contrario, se formarán personas que reproducen este tipo de relaciones de opresión, de desigualdad e imposición.

Gramsci tiene un aporte muy significativo en el análisis que realiza cuando establece la articulación de las dimensiones superestructurales e infraestructurales, por ello, establece un análisis

trascendental del proceso educativo en dos posibilidades: como instrumento de hegemonía, en el que se reproduce la situación actual en donde se establece una relación de dominación y dependencia, y como un espacio de construcción de nuevas relaciones donde los actores luchan, crean y construyen una sociedad más justa y humana. Por ello, nos plantea la importancia del papel de los intelectuales en esas dos posibilidades que brinda el campo educativo.

La educación impone las pautas que la clase privilegiada busca desarrollar, además, reproduce el orden social que corresponde a la sociedad de clases. Las titulaciones sirven como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales. Todos estos aspectos se desarrollan e imponen indirectamente sin que las personas se puedan dar cuenta de dicho proceso, con lo que logran incluso adhesión de los sectores más vulnerables. Ávila (2005) menciona lo siguiente:

El sistema educativo, por tanto, inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales (p. 6).

Por su parte, Bourdieu (2011) menciona lo siguiente:

En términos más generales, la propensión a invertir en el sistema escolar depende del peso relativo del capital cultural en la estructura del patrimonio: a diferencia de los empleados o de los maestros de escuela que concentran sus inversiones en el mercado escolar, los jefes de familia,

cuyo éxito social no depende en el mismo grado del éxito escolar, invierten menos “interés” y trabajo en sus estudios, y no obtienen el mismo rendimiento de su capital cultural. (p. 41). Se ha demostrado, por ejemplo, que el sistema escolar solo puede contribuir a la reproducción de la estructura social —y, más precisamente, de la estructura de distribución del capital cultural— destinando a los niños a una eliminación tanto más probable cuanto provengan de familias más desprovistas de capital cultural, en la medida en que esos niños (y sus familias) tengan mayores posibilidades de presentar disposiciones que los vuelvan proclives a la autoeliminación como la indiferencia o la resistencia contra las instigaciones escolares, si están situados en una posición más desfavorecida en la estructura de distribución del capital cultural (p.40).

El pensamiento de Bourdieu nos plantea principalmente cómo funciona la dominación y cómo se genera la desigualdad, por ejemplo, en el sistema escolar o mediante el uso de los medios de comunicación. Estos mecanismos permiten formar un pensamiento único, personas dependientes y pasivas que cuando no sirvan al sistema se desechan y los demás sirven a la reproducción del sistema y para reproducir los mecanismos de dependencia y dominación. Esto incluso ocurre en las relaciones sociales que se establecen en la cotidianeidad en las familias, en las escuelas, en los diferentes grupos sociales que se participa, de manera que se logre normalizar una cultura individualista, paternalista, un sistema de valores que incluso es interiorizado en la misma población que sufre las grandes desigualdades. Podemos observar que hay grupos sociales que tienen como prioridad atender primero sus necesidades básicas de vivienda, vestimenta y comida, y su posibilidad de contar con capital cultural es mínimo, por tanto, tendrán menos posibilidades de tener éxito en

los retos escolares. Entonces, se les niega incluso la posibilidad de verlos con oportunidad de educabilidad, a diferencia de aquellos con sus necesidades básicas ya resueltas y las oportunidades que tienen estos de contar con capital cultural son más amplias, por tanto tienen mayores posibilidades de tener éxito escolar. A pesar de ello, se transmite que la responsabilidad del éxito o fracaso escolar es únicamente de la persona y no se analizan todas las posibilidades de capital con las que cuenta o no cuenta para ello.

Cabe recordar que el mundo social es producto de los actos de los diferentes agentes quienes construyen su realidad social mediante la creación continua.

En una investigación del Instituto de Estudios Peruanos, titulada *¿De qué colegio eres?*, Reátegui et al. (2022) se plantea que las instituciones educativas donde estudian las clases élites son un mecanismo para la reproducción social de privilegio. Estas personas estudian en instituciones educativas de privilegios, de la clase alta, en las cuales no pueden ingresar personas de las grandes mayorías por el costo elevado en las pensiones y las cuotas elevadas de matrículas, además, el ingreso a estos colegios está ayudado por el capital social de las familias de los estudiantes. Dichos estudiantes ingresan también a universidades de prestigio con preferencias y posteriormente tienen preferencias también para ingresar al mercado laboral por los contactos que tienen, por el colegio de procedencia o por el capital social de las familias. Considerando el mapeo de los entrevistados en la investigación, resulta como lo refieren Reátegui et al. (2022):

El mapeo que realizamos de la élite económica evidencia que los colegios de clase alta aparecen acentuadamente sobrerrepresentados. Junto al predominio de tres universidades en este grupo, 59 casos del total de 94 individuos provenían de un conjunto bastante reducido de colegios de élite. Que casi dos terceras partes de la élite económica

identificada provenga de alrededor de diez colegios (dentro de un universo que incluye a varios miles a escala nacional) nos da un primer indicio para sospechar del discurso del mérito y apertura de la élite (p. 129).

Podemos plantear, entonces, que el mérito resulta ser una forma de justificar y explicar por qué un grupo tiene la elección, pero en el fondo el motivo de dicha elección son los privilegios que tienen las personas pertenecientes a clases altas para acceder a espacios de élite y, además, se incorpora y forma el *hábitus* de élite desde la etapa escolar a través de las instituciones educativas, tal como lo refiere Reátegui et al. (2022):

Las clases altas se producen, se reproducen y se mantienen a través de un conjunto de estrategias, inversiones y mecanismos que se activan consciente e inconscientemente, pero que tienen como resultado la reproducción social. El recorrido que hemos esbozado desde las primeras etapas de vida hasta el encumbramiento profesional evidencia una serie de elementos ajenos al esfuerzo que facilitan la trayectoria hacia el éxito (p. 130). Todo ello será complementado por el trabajo de las familias, las cuales se encuentran encargadas de fomentar las habilidades intelectuales y sociales de sus hijos a través de la participación de estos en clubes, actividades deportivas o artísticas. Así, habilitan a que sus hijos adopten la cultura legítima y, con ello, refuerzan su pertenencia a la clase alta. La elección escolar, entonces, parece obedecer más a las cualidades sociales del colegio que a las académicas (p. 131).

La educación es un instrumento para formar seres humanos que buscan mantener el orden actual, formando individuos individualistas, dependientes, consumidores y reproductores pasivos de esta sociedad; una educación que responda a las ne-

cesidades del mercado. Para lograr este objetivo, los grupos de poder buscan que la formación de docentes contribuya a este objetivo, como estrategia se tiene a docentes pasivos que son solo aplicadores de un sistema educativo: docentes acríticos. Para afrontar esta situación, debemos promover una educación contextualizada que permita aportar en la transformación de esta realidad, debemos formar seres humanos comprometidos con los intereses de las grandes mayorías y con práctica ético política, individuos solidarios con capacidades para ejercer una praxis crítica emancipadora, construir relaciones humanas honestas que busquen la formación de una sociedad más justa, democrática y humana; como nos plantea Ortiz (2008), la escuela es como una microsociedad donde se construye con las grandes mayorías esas relaciones sociales donde se hace práctica de valores solidarios.

Por todo lo planteado, reconocemos que la teoría de la reproducción analiza y visibiliza la relación y expresión del sistema capitalista en la educación y en la enseñanza, pero también podemos mencionar que no considera el aporte que puede significar desde la propia educación, desde el papel de la organización de los pueblos, de la autocreación de los seres humanos, de la resistencia y lucha que pueden promover las personas desde las escuelas mismas. Por ello, se plantea la siguiente parte que nos permitirá reconocer el papel de la educación en términos de resistencia y transformación social.

El papel de la educación y de los docentes para promover prácticas de resistencia y lucha contra la hegemonía

La educación que se promueve en una institución educativa debe permitir la emancipación, lo que implicará aportar en la formación de la conciencia crítica, el pensamiento crítico que permita su participación crítica para la transformación de la sociedad ac-

tual, para la construcción de una nueva sociedad, aportar en el proceso de humanización con compromiso de promover relaciones solidarias, honestas, con identificación a proyectos colectivos. Para lograr estos aspectos, se debe educar en la teoría y la práctica liberadora. Se debe comprender la praxis en dos aspectos: la praxis implica superar la participación emotiva, superficial, ingenua, lograr formar conciencias que permitan comprender por qué es necesario transformar la realidad actual; asimismo, la praxis implica que no podemos quedarnos en la interpretación de la realidad, sino que requiere su transformación. Es importante y trascendental entender, entonces, que debe haber una relación de coherencia entre interpretación y transformación.

La comprensión de la praxis crítica emancipadora implica superar una educación cognitivista, memorística y racional de los estudiantes; por ello es necesario educar para la liberación, para promover y enseñar a organizarse para el logro de objetivos colectivos. Esto implica oponerse a concepciones tecnicistas, neoliberales y hegemónicas del campo educativo, porque recupera la actividad transformadora, construye un proyecto histórico anticapitalista, descolonizador, antipatriarcal y emancipador. La educación debe permitir aportar en lograr la transformación de la realidad y la construcción de este proyecto educativo, porque formamos seres humanos con una conciencia crítica que se movilizarán y movilizarán la organización del colectivo para lograr dichos objetivos. Formamos seres humanos autónomos, comprometidos, solidarios y democráticos.

Es necesario, entonces, construir una pedagogía crítica que permita la formación de seres humanos que puedan aportar a la construcción de una nueva sociedad, que permita la orientación, enseñanza y práctica de organización de la población que admita el desarrollo humano, porque observamos que tanto las instituciones educativas, los medios de comunicación, el entre-

tenimiento, la literatura y el arte son usados para promover la alienación, la subordinación, la reproducción de relaciones que promueve el sistema capitalista. Por ello es necesaria la descolonización de la pedagogía, con lo que se hace frente a políticas y prácticas neoliberales, con lo que se construye un lenguaje crítico que desafíe la concentración de poder estatal y de las corporaciones. Para esto, se debe promover el análisis y construcción de proyectos a partir de las necesidades de la comunidad, así como promover relaciones solidarias; los maestros deben contribuir y comprometerse en la formación del hombre nuevo para la construcción de la nueva sociedad.

Debemos formar personas autónomas, población organizada, personas con libertad, con autodeterminación y participación en actividades reflexivas con una mirada solidaria. Tenemos que desarrollar una pedagogía que permita luchar por la justicia social, así como guiar contra la explotación, contra el racismo, sexismo u otras formas de dividir, explotar y discriminar; debemos trabajar para humanizar a los seres humanos. Podemos guiarnos de los planteamientos marxistas, pero sin caer en dogmatismo o mecanicismo. Debemos comprender contra qué luchamos principalmente: contra un sistema que explota a los trabajadores y busca instrumentos y herramientas para garantizar el dominio y la división de la población. Entonces, la dominación es un requisito para la explotación y la división de privilegios o deberes por género, raza u otros, que son el más efectivo instrumento de dominación, ya que sirven como clasificadores universales. La esclavitud, la servidumbre, el trabajo asalariado y el intercambio comercial recíproco, todo esto, funcionó para producir mercancías para el mercado mundial, lo que permite la acumulación mayor de capital de los grandes grupos de poder. Así también, debemos considerar que, si bien el sistema capitalista puede presentarse como menos discriminatorio, se ha vuelto más desigual.

Ante estas necesidades, es necesario generar unidad en los educadores críticos, pero también es necesario velar y promover su formación con una concepción científica; ello permitirá formar docentes con compromisos para participar en organizaciones necesarias que requiere la población. Es indispensable promover una pedagogía de la liberación descolonizadora, buscar solidaridad con los grupos silenciados, grupos marginados y grupos indígenas; debemos comprometernos en formar un nuevo sentido común emancipatorio que parta de un proyecto descolonizador, así como debemos alentar a los docentes y estudiantes para aportar en la formación de seres humanos más comprometidos con las luchas y anhelos de la población.

La enseñanza es un acto político, un acto de resistencia; es una pedagogía comprometida que reconoce que cada aula es diferente, que valora la expresión y organización estudiantil, que reconoce que hay que cambiar, inventar y reconceptualizar constantemente las estrategias para abordar cada nueva experiencia docente con una educación holística y contrahegemónica. Debemos enseñar y considerar la heterogeneidad del aula, romper nuestros paradigmas y ser una voz comprometida capaz de cambiar en diálogo con las necesidades. Tanto los estudiantes como los docentes se valoran y reconocen mutuamente. Los docentes deben desarrollar su formación desde el ejemplo, con convicción y compromiso; deben ser personas autorrealizadas, deben promover que los estudiantes puedan tomar sus propias decisiones y permitir que asuman la responsabilidad de dichas decisiones. Se debe promover el debate en el aula y trabajar para transformar el currículo y no hacer prácticas del sistema de dominación, sino, como refiere Freire, práctica de libertad, donde se exprese la unidad de acción y reflexión; es decir, no solo debe quedar en su discurso, sino que debe evidenciarse en su práctica misma. Entonces, el aula debería ser un espacio de práctica de libertad, las

programaciones deberían ser flexibles, los docentes deben conocer a cada estudiante en su individualidad para orientarlos e interactuar con ellos y ellas de acuerdo con sus necesidades. El aula debe ser un lugar emocionante, pero también con compromiso intelectual y académico donde se promueve la participación y la escucha de la voz del otro; debe ser, entonces, un espacio de resistencia. Debemos promover el desarrollo de la conciencia crítica y comprometida, debemos ser una comunidad de aprendizaje abierta en la que se promueva la colectividad, así como el crecimiento intelectual y espiritual; el estudiante debe ser un participante activo.

Bonal (1998) nos plantea que “las acciones de resistencia solo pueden ser clasificadas como tales en un contexto en el que existan unas determinadas condiciones que puedan dotar de contenido contrahegemónico a las actitudes y prácticas de los actores”. Para ello, es importante que las personas puedan tener la capacidad comprender y analizar la situación actual, así como el mecanismo del sistema. Se debe construir una concepción científica dialéctica para una acción más consciente y comprometida.

Giroux (como se citó en Bonal, 1998), nos plantea sobre el papel de los docentes como intelectuales transformadores lo siguiente:

Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los maestros constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. En consecuencia, los profesores como intelectuales necesitarán reconsiderar y, posiblemente, transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en las que se desarrolla su trabajo (...) Más específicamente, para llevar a cabo su función como intelectuales, los profesores deberán crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currícula y en el reparto del poder. En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso

y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos (p. 140).

El papel de la pedagogía, según Gramsci, para una concepción histórica dialéctica del mundo, nos plantea que debe permitir buscar articular esfuerzos de los seres humanos para lograr una nueva hegemonía, donde se debe concebir que la sociedad es dinámica, contradictoria y en movimiento, también donde se pueda evidenciar el vínculo entre el campo y la ciudad, así como articular la teoría y la praxis. Debemos romper la lógica sectorial y corporativa para articular los esfuerzos de los individuos, grupos y clases sociales, a fin de que las estrategias, las ideas y los pensamientos se contextualicen y estén relacionadas a su contexto histórico. Debemos formar un pensamiento emancipatorio, de ciudadanos libres, activos protagonistas del cambio, que puedan hacer frente a los recursos que usa el sistema; estos recursos o estrategias como la educación, la religión y los medios de comunicación que buscan formar consumistas para lograr la dominación cultural y así someter y dividir a la población.

Gramsci nos plantea un método de análisis sobre el papel de los intelectuales en la sociedad, por tanto, nos plantea la necesidad de renovar el sistema educativo que considere la relación entre la educación y el trabajo, así como la formación cultural, social y política que permita que los estudiantes puedan ir formando su concepción del mundo no de forma impositiva, sino con un pensamiento crítico que considere que el ser humano no debe ser contemplativo de su realidad, sino que debe formar a un ser humano que participe en la transformación de su sociedad. Esto es una pedagogía de la escucha, donde los maestros enseñan y también aprenden, pues el educador educa también educándose. Para esto hay que educar generando lazos de solidaridad y saber organizarse para formar a hombres con ejercicio de responsabilidad y autonomía.

La escuela debe ser creativa, generar pensamiento y práctica, colectiva y crítica, así como humanista; debe ser democrática, pero comprometida en su reflexión y práctica con objetivos colectivos de las grandes mayorías y no formar élites. La escuela es el espacio educativo donde se practican las relaciones recíprocas. Debemos reunir la escuela con la vida de producción; es así que la educación se convierte en una vía para atender la desigualdad, en un espacio de lucha contra la hegemonía cultural. Para ello, se debe contar con intelectuales orgánicos, reflexivos, críticos, creativos y comprometidos que aporten a la emancipación.

La educación, como práctica de libertad, promueve el pensamiento crítico y reflexivo con la participación, el protagonismo y el diálogo entre el educador-educando y entre los educandos. Se debe hacer práctica de la concepción problematizadora de la educación que permita la liberación, la emancipación. Para ello es importante que los educadores con una visión humanista y científica puedan promover relaciones democráticas y solidarias, así como estimular la creatividad, la autonomía, el compromiso, la reflexión y la acción en la transformación de su realidad y, por tanto, de sí mismo; así supera una actitud pasiva, fatalista, dependiente o ingenua (Freire, 1970).

Gramsci plantea lo que significa el bloque histórico, considerando la articulación de estructura y superestructura, ambas están asociadas, se determinan mutuamente; una concepción teórico-práctica que rompe con un análisis mecánico y determinista del marxismo. El hombre es capaz de transformar su contexto y en ese proceso se transforma a sí mismo; por ello, se debe trabajar sobre su formación, donde se forme una nueva concepción de mundo, una nueva cultura, de manera que se supere el orden injusto e inhumano. Implica que nuestro análisis pase de lo meramente económico al aspecto ético-político, a la necesidad de libertad, de entender que el hombre construye finalmente su

sociedad, esto permite valorar la filosofía de la práctica, por tanto, entender el desarrollo dialéctico de la sociedad. Así, se supera esta forma de ver, de manera mecánica, la estructura económica, que genera en el hombre una actitud pasiva; la filosofía y la praxis permiten despojarnos de las determinaciones y convierte a la cultura como determinante también.

La formación de los intelectuales-docentes

Gramsci tiene un aporte muy importante en el papel de los intelectuales en la sociedad capitalista. Nos plantea que los intelectuales son todos aquellos capaces de organizar, formar y articular a un grupo social. Rompe con la mirada del intelectual como del académico, porque nos plantea que el intelectual es toda persona que, como parte de un colectivo, asume un rol político que guía, organiza, dirige y educa a este colectivo mediante su estudio, reflexión y práctica. Considera también que todos tenemos un papel intelectual y manual; en todo trabajo manual hay trabajo intelectual, pero no todos cumplen el papel de intelectuales en la sociedad. Debemos comprender que el trabajo manual es el que transforma la realidad, valora el papel de la masa de trabajadores que genera riqueza y considera que el conocimiento es el producto del avance material de las sociedades.

Los intelectuales responden originariamente a una clase social, tienen como rol justificar su posición y su rol histórico; tienen un rol en la lucha de clases respondiendo a los intereses de un sector social para mantener la situación actual o para la transformarla.

Es necesario crear grupos sociales, clubes, asociaciones y círculos de pensamiento para generar espacios de formación que busquen el desarrollo de la autonomía de pensamiento, compromiso e identificación de las personas con las necesidades de

las grandes mayorías, la clase dominada, con la formación de una conciencia de clase, conciencia crítica, propositiva, creativa y comprometida para aportar en la transformación y construcción de la nueva sociedad. Por ello, es necesario que en todo grupo o institución se forme orgánicamente a los cuadros, a dirigentes que sean capaces de organizar, persuadir y formar a otros, que sean capaces de articular a todo el colectivo, que sean ejemplos en su práctica desde su disciplina, estudio y organización. Se debe estudiar el contexto y encontrar el momento concreto para aportar en su transformación, considerando que debemos ver a la realidad en constante cambio dentro de un sistema social dinámico y en un sistema de relaciones sociales. Debemos saber que podemos transformar la situación en que nos encontramos y en ese proceso podemos seguir transformándonos nosotros mismos.

Entonces, debemos formar a los docentes como dirigentes, como formadores de conciencias, que organizan y promueven el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes, los educa y los forma para que sean protagonista del cambio social, enseñando y promoviendo prácticas solidarias. Es necesario promover la articulación entre el estudio y el trabajo, ya que se debe concebir al trabajo como actividad teórica-práctica. Como refería Gramsci, los intelectuales, en nuestro caso, los docentes, deben ser sujetos autorreflexivos, autogobernados, conscientes de sí mismos y de su papel que cumplen en la sociedad.

El proceso formativo de los docentes se debe analizar en dos momentos: en la formación docente inicial y en la formación docente en servicio, que deberían estar articuladas, pero ello no sucede en nuestro contexto; asimismo, el sistema educativo peruano tampoco lo está, es decir, no hay articulación entre la educación básica regular y la educación superior. Esto también se observa cuando se analiza el problema del sistema educativo y se responsabiliza solo al docente y no se analiza la situación de

la pobreza, desnutrición, entorno familiar, infraestructura de las escuelas, la política educativa, etc. La formación docente inicial es general y principalmente teórica, y esto ocasiona que los docentes tengan dificultades en su análisis de la realidad, dificultades en sus conocimientos y en la aplicación de procesos pedagógicos y diseños curriculares, entre otros. Estos aspectos se tratan de atender en procesos de capacitación en la formación docente en servicio, en lugar de que en este proceso se realice un análisis crítico para debatir, dialogar, realizar procesos de intercambio de experiencias o para revisar, analizar la práctica docente como posibilidad para contextualizar y para implementar procesos formativos de mejora para lograr mayor nivel de concientización del papel docente. De manera que no solo se debe pensar que la formación docente es solo para que pueda desarrollar una buena enseñanza o se trata solo de aspectos técnicos pedagógicos, sino que se debe mirar al docente como un actor transcendental en la sociedad.

Por tanto, se requiere desarrollar un programa de formación integral del docente, considerando que el docente debe estar preparado para poder analizar el contexto político, económico y social a fin de comprometerse con su desarrollo, tal como lo refiere Luque (2011):

...limitan el desempeño docente: sus funciones no se agotan en el aula, sino que debería articularse también a los cambios que operan en la sociedad (la escala macrosocial). En este sentido, las políticas en formación docente deben tomar en cuenta que el docente es un actor clave dentro del entramado social. Por ello, no basta centrar su rol en un solo aspecto, como el de impartir enseñanzas dentro de un salón de clases, sino de considerar la compleja red de relaciones que lo establece como sujeto activo de la sociedad, [...] se orientan en su mayoría a fortalecer la dimensión

técnico-pedagógica; es decir, un perfil docente más cercano al de la escuela, énfasis que para nada es incorrecto; pero que limita las posibilidades de un desarrollo profesional integral. Es así que la gran mayoría de programas de capacitación operan con cursos de perfeccionamiento establecidos por la entidad responsable, el Minedu, como una forma de remediar las insuficiencias de la formación inicial de los maestros (p. 528).

Para lograr procesos formativos docentes más comprometidos con la transformación de la sociedad y la construcción de la nueva sociedad, es necesario plantear la responsabilidad que le corresponde a la universidad en la formación docente inicial, considerando la formación de un docente con conciencia crítica y comprometido en la formación de nuevos seres humanos. Para esto las universidades deben considerar en sus programas curriculares las dimensiones de concepción científica; análisis de realidad nacional e internacional a nivel político, económico, educativo, salud y social; de concepción de educación y de niño, por su formación política y cultural, así como se debe tomar en cuenta que es necesario promover espacios de sensibilización y reflexión. Es por esto que se debe organizar el conocimiento e investigación de diferentes realidades, generar la participación en acciones sociales y promover espacios de sistematización que permitan aportar en la formación de docentes populares.

Asimismo, este proceso formativo debe considerar la articulación con el proceso formativo de los docentes en servicio, generar espacios de participación y reflexión constante de la práctica pedagógica, y promover la participación en acciones sociales de los docentes. También se debe involucrar a los docentes en el desarrollo y construcción del modelo y de las propuestas pedagógicas de las instituciones educativas, valorando el papel del docente como actor y autor, y no solo considerarlo como mero aplicador

de programas curriculares, ya que esto último conllevaría contar con docentes pasivos y reproductores del sistema. Veamos la referencia que nos hace llegar Luque (2011) al respecto:

Los programas de formación en su mayoría se centran únicamente en lo pedagógico y no integran al sujeto docente en toda su complejidad. En otras palabras, estos programas están diseñados para dotar de metodologías, técnicas y herramientas de ejecución con pocos espacios, para que los docentes intervengan en la recreación de todas estas (p. 529).

Por ello, es necesario considerar al docente con un papel activo en la escuela donde se desenvuelve, en relación con el contexto de la zona donde se encuentra la escuela y considerando que esta impacta en el desarrollo de la sociedad.

Conclusiones

- Los grupos de poder buscan actuar estratégicamente, ya que con ello impulsan mayor impacto favorable y logran perpetuar sus privilegios para maximizar sus beneficios; para ello, uno de los mecanismos en los que se expresa la reproducción social de dominación, de desigualdad y de opresión lo constituyen las instituciones educativas que promueven una educación que genera la continuidad y reproducción del sistema y sus relaciones individualistas de poder, de opresión y de dependencia con las que imponen su sistema de valores. En este contexto, el Estado participa en la reproducción de las relaciones de desigualdad, pues normaliza y legaliza incluso procesos y documentos que garantizan el desarrollo de una educación que responde a los intereses de grupos minoritarios.

- Las instituciones educativas deben promover una educación que permita la transformación de la realidad, la construcción de una sociedad más justa, más humana y solidaria. Por ello, aportan desde su modelo una propuesta y práctica pedagógica hacia la emancipación, porque tienen la función de formar seres humanos íntegros, sensibles y comprometidos con su realidad, partícipes en diferentes espacios de procesos de transformación y cambio en beneficio de las grandes mayorías. En la propuesta de las instituciones educativas deben tomar en cuenta la relación teoría–práctica, el diálogo considerando la reflexión–acción y educación–trabajo, de manera que aporte a esta propuesta científica que buscamos construir y sea un mecanismo para la concientización y la emancipación.
- La educación como práctica de libertad es posible si se promueve la actividad educativa como ejemplo de ella en todo espacio y todo momento. Al respecto, bell hooks (2021) nos plantea lo siguiente:

...Cuando la educación es una práctica de libertad, las y los estudiantes no son los únicos a los que se les pide compartir, confesar. La pedagogía comprometida no solo intenta infundir poderío al estudiantado. Cualquier clase que utilice un modelo holístico de aprendizaje será también un lugar donde el profesorado crezca y gane poderío en el proceso, [...] Cuando los profesores aportamos a los debates de aula relatos de nuestras propias experiencias, se elimina la posibilidad de que actuemos como inquisidores silenciosos y omniscientes... (p. 35).

El aula es, entonces, un espacio donde se hace práctica de esas relaciones democráticas, donde se le observará como un espacio colectivo comprometido con la transformación de su contexto; dicha práctica y compromiso debe

impulsarse de forma coherente también fuera del espacio educativo, en todo espacio que participamos.

- La educación debe cumplir un papel que permita mayor desarrollo de conciencia del hombre y genere la posibilidad de un actuar comprometido y de unidad que permita dinamizar el proceso de cambio y transformación que requiere nuestra sociedad. En el proceso educativo participan protagónicamente el docente y el estudiante; el docente tiene la responsabilidad de dirigir dicho proceso hacia el objetivo que la institución educativa debe cumplir. Por ello, planteamos que es necesario implementar un proceso constante de formación integral de dichos docentes, de protagonismo y autorreflexión de su papel en la formación de nuevos seres humanos, porque ellos deben ser dirigentes, movilizadores, que organicen y enseñen a organizar a sus estudiantes, que sean ejemplos desde su reflexión y práctica, que sean docentes disciplinados, comprometidos con la transformación de la sociedad, que desarrollen una concepción de mundo científica y dialéctica, de manera que participen activamente en la formación del nuevo ser humano y de la construcción de la nueva sociedad desde la actualidad. Deben promover relaciones democráticas con sus estudiantes y ser un ejemplo para que entre los estudiantes también se practique ello, asimismo, promover el protagonismo y organización estudiantil y los valores solidarios.
- En el proceso de formación del docente es necesario trabajar desde la formación inicial y continuar con el proceso formativo continuo que se debe seguir impulsando en la formación del docente en servicio. Se debe promover su desarrollo integral; para ello se generan espacios de estudio, discusión, debate, intercambio de experiencias,

sistematización y análisis de la práctica pedagógica, con procesos de autoevaluación y coevaluación como procesos formativos colectivos y de mejora constante. Se debe considerar que el docente debe ser actor y autor en su proceso de formación y en el trabajo que desarrolla, un docente con participación activa que comprenda y se comprometa con su papel en la formación del nuevo ser humano, que pueda promover prácticas de resistencia y lucha contra la hegemonía construyendo, en todos los espacios en que participa, esa sociedad más justa, humana y solidaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Ávila, Mercedes (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=27419109>.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
- Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. México: Editorial Era.

- Gramsci Antonio (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo.
- Hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Jiménez, Isabel (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social por Pierre Bourdieu*. México: Siglo XXI Editores.
- Luque, Patricia (2011). La política y programas de formación docente: análisis crítico. *Revista Investigaciones Sociales*, 15(27), pp. 525-544. DOI:10.15381/is.v15i27.7697.
- Marx, Karl (1958). *El capital* (Tomo I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, Pedro (2008). *Educación y la formación de la personalidad*. Lima: Fondo editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Pato, María Cecilia (2014). Antonio Gramsci y la crítica pedagógica como creación política. *Revista Filosofía UIS*, 13(2), 37-58. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/4991/5430>
- Reátegui, Luciana, Grompone, Álvaro y Rentería, Mauricio (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

El camino hacia una educación emancipadora: reflexiones pedagógicas y experiencias esperanzadoras

Graciela Quispe

Introducción

La sociedad en la que vivimos se encuentra en una crisis generalizada, como reflejo ineludible de las contradicciones propias del sistema capitalista que cada vez profundiza más la deshumanización y la instrumentalización del hombre para fines de acumulación de riquezas en beneficio de los grupos de poder económico y político en el Perú y en todo el mundo. Esta característica y consecuencia de la forma en la que se produce y reproduce la vida se refleja en la manera como se relacionan las personas en diferentes contextos, sean estos los más cercanos como la familia, el barrio, la comunidad o los más amplios como la sociedad en general. De ahí que se evidencian niveles de insensibilidad social, individualismo, machismo o conductas patriarcales, racismo, discriminación, desprecio o prejuicios por los que son o piensan diferente. El orden imperante exige en la mayoría de la población, que es pobre, que se preocupen solo por sobrevivir, porque donde el hambre apremia no hay lugar para pensar y muchas veces para sentir por el otro; se trata de emprender una lucha diaria por la vida y no se es consciente de que esto nos cosifica

y nos involuciona como especie, en el sentido humano, fraterno y solidario. Este contexto influye en la vida escolar, ya que es innegable que las taras sociales se reflejarán en la convivencia que se establece entre los y las estudiantes y sus maestros o maestras. Por eso, es tan pertinente y necesario identificar claramente la relación que existe entre economía, política, educación y cultura, la relación que existe entre la escuela y la sociedad. En consecuencia, si somos conscientes de que la escuela es una microsociedad en la que se van a reproducir las relaciones asimétricas de poder económico, político y rasgos de una colonización ideológica, entonces, podemos decir que contamos con una premisa y condición reflexiva y analítica que puede constituirse en un punto de partida para promover cambios a razón de encumbrar un camino para emprender y promover una educación liberadora y, por lo tanto, descartar y rechazar las prácticas docentes conservadoras de un sistema que nos conduce por la senda de la destrucción de la humanidad. Elegir como docentes el trabajo pedagógico en favor a una educación que emancipe, que humanice, que retome y fortalezca lo colectivo, que reconozca y focalice la esencia del hombre, es un acto eminentemente político y liberador. En tal sentido, considerando que existe una influencia directa entre la estructura de poder y la dinámica de la convivencia en las escuelas, señalamos que es fundamental que en estas se promueva una educación liberadora; es decir, una educación orientada a la transformación social a través del desarrollo de la autonomía, proactividad y criticidad. Este tipo de educación enfocada en formar no solo estudiantes, sino agentes de cambio involucrados e involucradas con las problemáticas sociales es indispensable para la construcción de una sociedad más justa. En ese marco, el siguiente ensayo empezará contextualizando desde un enfoque histórico la relación que existe entre las estructuras de poder político y económico y la educación. Seguidamente, el ensayo se di-

vidirá en las siguientes cuatro partes en las cuales se manifestarán los conceptos pedagógicos aplicables de los autores estudiados: praxis crítica emancipadora, educación desde un enfoque político, pedagogía popular, pedagogía de la ternura y protagonismo. Por último, se compartirán algunas reflexiones sobre experiencias reales, en las que se ponen en práctica los mencionados conceptos de la educación emancipadora.

Contribuciones teórico-conceptuales

Carácter histórico y social de la educación

Los seres humanos nacemos naturalmente con procesos psíquicos inferiores como los animales: emociones innatas, sensaciones elementales, memoria sensorial, los cuales forman parte de nuestro desarrollo natural. Sin embargo, es relevante distinguir que el ser humano desarrolla procesos psíquicos superiores que se originan en la dinámica social, los cuales marcan y orientan el desarrollo cultural del hombre. A partir de esta fundamentación, entendemos que los niños y las niñas son seres eminentemente sociales; en consecuencia, existe una dinámica y relación, interacción e influencia, entre el individuo y su colectivo, entre el estudiante y su entorno social. La configuración de una conciencia social y liberadora es posible con la mediación social que ejerce el o la docente con la promoción organizada y constante de diversas actividades orientadas al desarrollo de conocimientos, sentimientos y valores (formación integral transformadora), así como del uso de herramientas, instrumentos y signos (el lenguaje) que contribuyen con tal fin. El proceso de interiorización por parte del estudiante cobra gran importancia dado que representa el fruto de la mediación social y constituye un hecho valioso por medio del cual se apropia de su cultura, se transforma, se humaniza y, por lo tanto, progresivamente va identificándose como

agente de cambio. En ese sentido, es importante resaltar que la relación dialéctica individuo-colectivo, expresada científicamente por Marx en la VI tesis de Feuerbach: “La esencia humana es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales”, constituye una premisa ideológica fundamental para entender la connotación y pertinencia de la promoción del trabajo y aprendizaje cooperativo, el protagonismo estudiantil y las asambleas. Estas categorías y prácticas pedagógicas, impregnadas de bases ideológicas y científicas de avanzada, las debemos llevar a la práctica como respuesta a la cultura e ideología hegemónicas, conservadoras, adultocentristas, individualistas, patriarcales, paternalistas, pragmáticas y colonizantes que el sistema impone con el uso de diversos mecanismos y que incluso la misma sociedad legitima.

Praxis crítica emancipatoria

Como lo refiere Fabián Cabaluz en el prólogo del libro *Educación para la emancipación* (Martínez y Guachetá, 2020) la praxis crítica emancipatoria se debe convertir en un clamor de los grupos progresistas, en la medida que contribuye significativamente con una educación emancipadora debido a que rechaza concepciones y prácticas neoliberales, tecnicistas, cognitivistas, psicologistas y hegemónicas; apuesta por la transformación social y nutre la esperanza de la lucha por el cambio a partir de la indignación y afectación que sentimos por el dolor que padecen los que menos tienen y viven en condiciones de infrahumanidad, todo este sentir y análisis racional va configurando las convicciones por un proyecto histórico anticapitalista, antipatriarcal, descolonizador y emancipatorio. La praxis crítica emancipatoria constituye un aspecto clave de contribución a la transformación social en tanto promueve el desarrollo de la autonomía, proactividad y criticidad; en ese sentido, cumple un rol social trascendental en la

educación de las personas, en clara oposición a una educación conservadora de este sistema capitalista y modelo neoliberal que privilegia al mercado y, por ende, lo mercantiliza todo hasta al propio hombre y su destino.

Educar es un acto político

Educar en su acto eminentemente político, por cuanto los instrumentos formales, vale decir: planes curriculares, organización y objetivos de la escuela, entre otros, se encuentran diseñados en función de concepciones de hombre y de sociedad que el sistema económico imperante requiere para su conservación y desarrollo; en consecuencia, delimitan y orientan los procesos pedagógicos para lograr el perfil del hombre afín a sus propósitos de dominación. El y la docente transmite su concepción del mundo y posición política al educar; esto se evidencia en su misma práctica pedagógica, en la forma como expresa su entendimiento de educación, de sociedad y si la relaciona con aspectos económicos al interactuar y formar a sus estudiantes. El y la docente hacen política, por cuanto, en su práctica se distingue si educan para la conservación del sistema dominante o si educan para la liberación y ello lo hacen con su voz, con su silencio, con su acción o inacción; en consecuencia, cuando se dice tendenciosamente que la educación debe ser apolítica y, por lo tanto, los y las docentes también, se está haciendo una falacia, ya que no existe mayor acto político que el de educar. Es así que educar debe ser un acto político sistemático de liberación de los oprimidos, de los postergados, de los marginados por el sistema operante. En ese sentido, las prácticas de enseñanza y aprendizaje deben ser coherentes con ese derrotero de cambio social; de ahí la necesidad de promover clases que tomen en cuenta la realidad social, económica, cultural y familiar de los estudiantes, sus necesidades e intereses para ge-

nerar el análisis y la reflexión de los problemas concretos que más les aquejan, para debatir críticamente sobre las contradicciones de la sociedad y su historia; y, como lo refiere Hooks (1994), las clases también deben generar emoción al compartir en colectivo aprendizajes valiosos para la vida, aprendizajes que contribuyan con la liberación, la emoción que deben sentir los estudiantes al participar, al criticar, al expresar sus sentimientos, anhelos y sueños con libertad y confianza; esa emoción esperanzadora del cambio es trasgresora, es profundamente política. Es importante reconocer que el aula constituye un espacio muy valioso de posibilidad, de gesta de seres humanos con conciencias colectivas o, como también lo decía Freire: “la concienciación en el aula” es trascendental en la perspectiva de la lucha por la liberación. Asimismo, es necesario reconocer otras categorías pedagógicas también aliñeadas a una educación progresista y emancipadora, la formación integral u holística con visión social transformadora como proceso complejo a través del cual se contribuye con el desarrollo pleno y completo del ser humano (sus conocimientos, sentimientos, valores, sus capacidades motoras, artísticas, organizativas, entre otros); la relación dialéctica: teoría-práctica, escuela-comunidad, estudio-trabajo. Y, como lo manifestaba Thich Nhat, la educación holística, progresista y comprometida orienta su trabajo hacia el bienestar de los seres humanos y focaliza su atención en el proceso de autorrealización que debe primero agotarse en los y las docentes para que puedan promover dicha autorrealización holística y el bienestar en sus estudiantes.

Principios de la pedagogía popular

Cuando analizamos la educación popular, es necesario distinguir el carácter económico, político y social de lo “popular”; en esa línea dicha referencia no es exclusiva de las clases o sectores po-

pulares, sino que también alude al camino o derrotero político que han decidido asumir determinados colectivos sociales para contribuir con la transformación de la sociedad. En ese sentido, dicho ideal de cambio social es el que debe unir a los diversos sectores sociales caracterizados por desarrollar una conciencia crítica, reflexiva y emancipadora de los pueblos subyugados por el orden imperante. De ahí que la educación popular fundamenta sus preceptos teóricos y su praxis en la concepción científica y materialista de la sociedad y en la lectura crítica de la realidad económica, política y social. Así tenemos que la educación popular es eminentemente emancipadora, por eso reconoce como actores y sujetos político-sociales a los educandos, educadores y su comunidad (se vincula con organizaciones sociales) y orienta sus acciones e intervenciones para que descubran, se concienticen y se sensibilicen con las injusticias sociales y se empoderen y reconozcan con convicción su rol político transformador.

Como lo señala Marco Raúl Mejía, con notable lucidez y mirada progresista, la educación popular como concepción educativa se distingue con sus prácticas genuinas, sus fundamentos teóricos, su metodología y su decisión ético-política de la transformación social. Asimismo, Torres (2015) manifiesta los principios pedagógicos como concepción y práctica educativa que expresan indignación por las opresiones, explotaciones y discriminaciones sociales y su elección política por su transformación. Así tenemos: 1) La educación popular cuestiona y busca transformar las condiciones que impiden la vida digna de las personas y las comunidades, en tanto problematiza, cuestiona y parte del entorno más cercano para analizar a profundidad los orígenes estructurales de las contradicciones de la realidad social. 2) La educación popular reconoce y afirma la condición de sujetos de los educadores y educandos, es decir, ubica a los educandos y educadores como seres humanos, sujetos portadores de dere-

chos e ideales. En tal sentido, el acto educativo de corte popular debe generar las condiciones objetivas y acciones específicas para reafirmar y fortalecer la humanidad de los actores sociales y políticos, protagonistas de la liberación; preservando el respeto, consideración y dignidad por su ser social y también incentivar el desarrollo de su autonomía y la responsabilidad en la construcción de su proyecto de vida personal y colectivo. 3) La educación popular afirma y construye sentidos de comunidad desde el respeto a la diferencia. Entendemos que los hombres, en el sentido amplio del término, nos transformamos y convertimos en sujetos cuando interactuamos con los demás y la vida humana adquiere sentido en lo colectivo, cuando la ponemos al servicio de una comunidad; de ahí la necesidad de educar en y para la vida comunitaria, orientando el trabajo pedagógico para fortalecer las conexiones interpersonales y el compromiso moral y político con los ideales comunes de lucha para lograr el buen vivir de todos y todas sus integrantes. 4) La educación popular reconoce y busca fortalecer las identidades personales y sociales de los educandos y educadores. Es tarea política pedagógica alentar la valoración y el respeto por las diversas culturas de las que provienen los y las educandos; incentivar el desarrollo de su identidad histórica y cultural y el sentido de pertenencia a sus pueblos, el compartir de experiencias particulares y como grupos con perspectivas emancipatorias. 5) La educación popular contribuye a fortalecer la ciudadanía activa y los valores democráticos. Este principio nos convoca a promover el protagonismo estudiantil, otorgarle voz, voto y decisión a los y las estudiantes, no temer a cederles el poder adultocentrista, enseñarles a vivir una democracia que privilegie el bien común, para así generar condiciones organizativas concretas y tengan la oportunidad de ejercerlas en coherencia con los objetivos de la liberación. 6) La educación popular contribuye a la formación de pensamiento crítico de los educandos

y educadores. En otras palabras, debemos fomentar el desarrollo de una conciencia crítica, creativa y colectiva, así como la resolución de problemas, lo cual no es solo resultante del desarrollo de estructuras cognitivas, sino que también de valores como la sensibilidad social, la solidaridad, la fraternidad, la empatía, la humildad, la sencillez, el compromiso y la responsabilidad con las luchas de las grandes mayorías desposeídas y subyugadas. Debemos incentivar con el ejemplo, el amor por los seres humanos para que se adhieran con pasión y convicción a sus ideales de transformación de sus condiciones materiales de vida.

Pedagogía de la ternura y protagonismo

Cussianovich (2007) enfatiza que la pedagogía progresista se inspira y asume la misión de contribuir para que cada persona cultive y desarrolle una personalidad que le permita ser, en la práctica, constructora de una sociedad en la que pueda aprender sobre la condición humana. En esa línea, el hecho de ser protagonista de su propia vida y que los demás miembros de la colectividad también lo sean, se encuentra íntimamente ligado a la práctica de relaciones interpersonales y colectivas marcadas por el afecto, por el cariño, por el amor humano; este aspecto debe impregnarse y ser inherente a todo tipo de relación humana y muy especialmente durante el proceso de configuración de la personalidad, de la identidad personal y social de los y las estudiantes. En ese sentido, es ciertamente pertinente reconocer que existe la necesidad de aprender a ser humano y, en ese proceso, se aprende a ser protagonista, conductor de su propia vida personal y colectiva. La pedagogía de la ternura encuentra aquí su campo de acción, su tiempo, su espacio; y en la medida que somos protagonistas, contribuimos a que otros también lo sean, así podemos señalar que se trata de un tiempo que dura toda la vida misma.

En consecuencia, no podemos referirnos sobre protagonismo sin reconocer que es la pedagogía de la ternura la que halla su condición, su motivación, su dinámica y poder constructor de una personalidad protagónica, así dotamos de carácter político al discurso y práctica del protagonismo de la niñez y de la adolescencia en una sociedad impregnada de taras y fracturas coadyuvantes a la sumisión, consumismo del mercado y conformismo que nos hacen cada vez más dependientes y explotados. La tarea se debe centrar en superar esos paradigmas tradicionales y conservadores de adultocentrismo y de infantilismo de los estudiantes, con lo que subestimamos su gran capacidad de educabilidad, organización, sensibilidad social y colectiva, autonomía y protagonismo político a partir de relaciones colectivas que se caractericen por el afecto, el trabajo cooperativo y solidario; y una convivencia participativa y democrática de manera sistemática.

Reflexiones sobre la experiencia pedagógica: importancia del rol docente

El rol de los profesores y las profesoras consiste en promover el protagonismo estudiantil, el trabajo cooperativo y una convivencia saludable; en ese proceso también se debe incentivar la organización, la autonomía, el colectivismo y la solidaridad, los cuales se van fortaleciendo en las interrelaciones cotidianas. El sentimiento de pertenencia al colectivo, del cual se forma parte, del cual se aprende y se enseña, se desarrolla cuando fomentamos, con convicción, creatividad y amor, actividades que les permitan comprender que la vida adquiere mayor sentido cuando estamos prestos y proactivos a contribuir con objetivos comunes de un colectivo, cuando sensibilizamos a los y las estudiantes para que hagan suyas las metas de aprender entre todos y todas, que comprendan que solo si todos y todas lograron aprender, el

objetivo se cumplió. Entonces, ayudamos a que desarrollen una moral colectiva y, por ende, una conciencia colectiva, revolucionaria y práctica verdaderamente democrática, autónoma, antihegemónica, descolonizadora, liberadora, solidaria y humanizante. A través del trabajo protagónico y cooperativo, los estudiantes aprenden a organizarse, a ser tolerantes, a ser solidarios, a reconocer su rol social transformador, toman conciencia de la relación inseparable existente entre él o ella y su grupo. Asimismo, este aprendizaje valioso para su vida lo podrá extrapolar o transferir en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelva: su familia, su barrio, su comunidad, lo cual representa un avance trascendental en su formación como ciudadano crítico, reflexivo, protagonista, propositivo y vigilante del desempeño político y moral de sus autoridades.

Estrategias de enseñanza aplicadas en la práctica

El protagonismo estudiantil es una respuesta antihegemónica a una educación neoliberal marcada por prácticas que privilegian el individualismo, la competencia, el pragmatismo, la apolítica y a una educación adultocentrista que subestima el rol autónomo del estudiante en la formación propia y de su colectivo, quien, además, tiene temor de ceder o compartir “el poder” con los y las estudiantes. Es importante entender que las personas, en tanto miembros de una comunidad, nos constituimos como agentes transformadores con organización y unidad en torno a principios y objetivos comunes; es decir, somos sujetos políticos, actores y protagonistas de las transformaciones históricas de la sociedad desde sus orígenes. En consecuencia, sobre la base de esa premisa, estamos convencidos de la trascendencia de incentivar la participación activa, constante y sistemática de los y las estudiantes en su proceso educativo integral propio y en el de sus compañeros,

compañeras e inclusive en el de sus maestros y maestras. Tenemos presente que cuando enseñamos también aprendemos, que todo proceso educativo es social, histórico, cultural y dialéctico. Estamos seguros de que, en la medida en que los estudiantes fortalezcan cada vez más su participación organizada en la vida de la escuela, lograrán un mejor desarrollo integral y su desempeño se caracterizará por ser reflexivo, crítico, seguro, tolerante a los errores, elocuente, propositivo, democrático y con sensibilidad social.

Una estrategia no solo pedagógica, sino política, la constituyen las asambleas estudiantiles, las cuales se conforman como un conjunto de actividades versátiles y formativas que fomentan el protagonismo y la autonomía estudiantil; se constituyen como espacios planificados en los que los y las estudiantes, organizados y dirigidos por un grupo de compañeros o compañeras, discuten e intercambian posiciones o apreciaciones sobre los problemas del aula, de la escuela o algún proyecto de aprendizaje y llegan a acuerdos orientados a solucionar dicho problema o ejecutar alguna actividad. Estas asambleas son dirigidas por tres estudiantes: un moderador, un secretario y un observador, quienes se encargan de incentivar la participación de la mayoría de sus compañeros y compañeras. Los profesores o tutores participan como parte del grupo, lo cual ayuda a desarrollar vínculos socioafectivos de horizontalidad y se fortalece el trabajo democrático como corresponde en la práctica misma. Si existiera alguna controversia en el proceso de toma de acuerdos, se decide por la propuesta más coherente y alineada a los principios pedagógicos y valores de una escuela progresista. Es importante enfatizar que el trabajo de las asambleas de aulas no solo posee un valor pedagógico, sino que también político formativo, dado que, durante el proceso de su ejecución orgánica, los estudiantes aprenden a convivir democráticamente, se identifican con los problemas de su aula, de su escuela, de su comunidad, de su sociedad, aportan con

las soluciones, usan el diálogo asertivo para superar conflictos y fortalecer la integración y una sana convivencia que fomente el bienestar. Asimismo, desarrollan tolerancia y valoración por la diversidad e interculturalidad. Sus beneficios educativos en la formación de ciudadanos críticos y actores de cambios se articulan con los que brinda el trabajo colectivo y el protagonismo estudiantil, en el sentido de que los y las estudiantes no solo demuestran su interiorización al contribuir significativamente con la convivencia democrática y participativa en la escuela, sino que también transfieren estos aprendizajes a diversos contextos, con lo que demuestran la trascendencia social y política de sus aprendizajes y prácticas sociales concretas.

Otra experiencia de formación estudiantil en la perspectiva política y social es el abordaje dialéctico de los conflictos que acontecen en el cotidiano convivir en la escuela, lo cual se convierte en una valiosa y estratégica manera de fomentar en los y las estudiantes una disciplina consciente y autónoma, en coherencia con una praxis democrática progresista, alineada al derrotero de la transformación social. En ese sentido, partimos desde la premisa que la vida en la escuela constituye un proceso formativo permanente en el que los y las estudiantes aprenden a convivir, interactuar y compartir saludablemente con sus compañeros, compañeras, profesores y profesoras. De ahí que entendemos los conflictos interpersonales como parte del aprendizaje de la convivencia democrática liberadora, participativa y responsable, ya que la meta es promover que los estudiantes aprendan a resolverlos con autonomía, con el análisis objetivo de sus actos, con la autorreflexión, el reconocimiento de las propias dificultades y la reparación del error cometido. Es importante que cada uno de ellos o ellas se identifique y se sienta parte de su aula, de su escuela, colectivos que necesitan del esfuerzo de todos y todas para fortalecer su integración, lo cual les ayuda a lograr sus objetivos

de comunidad de aula como tal. En consecuencia, los conflictos se resuelven con el diálogo horizontal, sincero, honesto, autorreflexivo, así como mensajes y acciones reparadoras que contribuyen con el desarrollo personal y colectivo de los y las estudiantes; por ende, ellos mismos logran mayor madurez y responsabilidad al asumir con humildad las consecuencias de sus actos; en este proceso las prácticas sociales restauradoras representan una estrategia formativa de importante valor pedagógico. Esta didáctica de la democracia emancipatoria y colectivista representa una respuesta contracorriente a los peligrosos y nocivos rezagos de colonialismo ideológico aplicado por siglos en la educación latinoamericana, los cuales aún observamos con lamento e indignación en muchas prácticas docentes en pleno siglo *xxi*, como clara evidencia y reflejo de este sistema capitalista que incentiva enfoques fosilizados, involucionistas, conservadores de una educación que no solo privilegia la obediencia y sumisión, sino que también la estimula y hasta premia con el respaldo engañoso de la religión. En oposición a la disciplina autoritaria, adultocentrista, que cosifica al estudiante y le engendra sentimientos de culpa por los errores cometidos y los castiga (herencia religiosa), quizás ya no con la violencia física como antaño, sino con una práctica tan humillante y reprochable como la vergüenza pública y la consiguiente afectación de su ser, de su esencia como ser humano, en contra de aquella práctica antirrevolucionaria, surge esta didáctica del aprender a convivir en conexión con el sentir del otro, del compañero o compañera, que es tan valioso como cada uno de ellos y ellas, a quienes une, junto a toda su aula y escuela, un objetivo común. La disciplina colonialista, condicionada, castrante y aniquiladora del ser revolucionario del estudiante emana de una concepción idealista, estática y anticientífica del mundo, del hombre, de la naturaleza, la cual se evidencia concretamente cuando se califica la conducta superficial. Se le ve al estudiante

abstraído de su realidad, no se le otorga valor a lo trascendental de auscultar en su historia familiar, investigar sobre el contexto y las condiciones concretas económicas y sociales en las que vive; entonces, cuando se “porta mal”, se les castiga con una mala calificación, se le etiqueta y se le hace interiorizar que “ya no tiene remedio”, que ya no tiene oportunidad de mejorar, de corregir, de reparar el error cometido. Esta concepción estática de la vida anula y rechaza la capacidad de transformación que tenemos los seres humanos como esencia de nuestro ser social y colectivo; esta educación niega la perspectiva de desarrollo del estudiante. La disciplina consciente, dialéctica, autónoma y desarrolladora parte de una concepción científica de la realidad en la que todo se encuentra en constante movimiento, cambio o transformación. Se entiende que la contradicción incentiva el desarrollo en tanto su resolución; se comprende que el criterio de lo histórico, del análisis del contexto económico, social y cultural resultan ser claves para comprender las subjetividades que se expresan en las conductas de los y las estudiantes, que estas reflejan las influencias del entorno y manifiestan un aprendizaje social y colectivo que adquirió el estudiante, que reflejan sus propias contradicciones, inquietudes y dudas. Por eso, cuando un estudiante se equivoca y este error obviamente afecta el convivir verdaderamente democrático, es fundamental ayudarlo a que tome conciencia de su accionar; es así que aplicamos la mediación social (enfoque sociocultural de Lev Vigotski) con el uso del lenguaje (como instrumento cultural de significativa relevancia en el desarrollo de la conciencia) y preguntas retadoras, reflexivas, tan simples como: ¿qué pasó?, para ayudar a que el mismo estudiante recuerde y narre lo ocurrido y, en ese proceso, tenga la oportunidad de “darse cuenta” (considerando su caracterización psicopedagógica) del error cometido y, si no, lo puede hacer solo. Le brindamos al estudiante mayores niveles de ayuda con más preguntas: ¿crees

que lo que hiciste estuvo bien?, ¿consideras que lo que hiciste ha afectado a tu compañero?, ¿cómo crees que se ha sentido tu compañero?, ¿cómo te sentirías tú si él te hiciera lo que tú le has hecho? De esta manera contribuimos para que desarrolle la tan valiosa y necesaria capacidad de la autocrítica y la autorreflexión. Después que el o la estudiante reconoció el error cometido, le ayudamos a reconocer la causa: ¿por qué le hiciste eso a tu compañero? Es importante que reconozca qué originó la dificultad de la conducta para desarrollar estrategias de autorregulación la próxima vez que ocurra un estímulo similar. Luego es momento de ayudarlo a encontrar las alternativas de solución con preguntas como: ¿qué puedes hacer ahora que ya te diste cuenta?, ¿cómo puedes reparar el error?, ¿cuál será la consecuencia que deberás asumir? De esta manera, el estudiante entenderá que cuando uno verdaderamente reconoce el error con sinceridad, asumirá las consecuencias le guste o no; ello le ayudará a madurar, a crecer como persona, a ser más consciente de que sus actos afectan e influyen en el colectivo, le ayudará a desarrollar el valor de la humildad y sentido de pertenencia en la vida comunitaria tanto en su aula como en su escuela. Y, finalmente, en oposición a la disciplina autoritaria, culposa y cancelatoria que dice que el estudiante “ya no tiene remedio” y por eso lo califica con “cero” en conducta; más bien lo ayudamos a que se proyecte usando la pregunta: ¿cómo va a ser la próxima vez, actuarás igual, cometerás el mismo error? Para el abordaje de los cotidianos conflictos entre los y las estudiantes, propios de la convivencia en la comunidad escolar, es clave distinguir el aspecto trascendental de este proceso social, es decir, focalizar que somos comunidad, somos compañeros y compañeras porque compartimos objetivos comunes, en tanto nos une un mismo ideal. En ese sentido, debemos prestarle especial atención y consideración al sentir y bienestar del compañero o compañera del colectivo y poner en

práctica la dialéctica para la toma de conciencia y la corrección; en esta perspectiva política pedagógica de resolución de conflictos, entendemos que estos no son más que oportunidades de desarrollo de una convivencia progresista. El tratamiento autoritario y castrante de una disciplina conservadora que solo observa y califica la conducta superficialmente, que no se preocupa por conocer la realidad socioeconómica y cultural del estudiante, que no indaga sobre su historia familiar y entorno más cercano, que no escucha a los protagonistas del conflicto, que no les da oportunidad de enmendar el error cometido, porque su concepción idealista del mundo no se lo permite y creen que cuando un estudiante presenta problemas de conducta ya no tiene solución, es una disciplina alineada a una educación procapitalista que le tiene temor a los conflictos, por eso los evita a toda costa con la represión y el castigo (no necesariamente físico, pero sí psicológico). Ante esto, surge un abordaje de los problemas entre los y las estudiantes y la promoción de una disciplina consciente sobre la base de una concepción científica del mundo, en la que se entiende que los hombres estamos en permanente transformación por la influencia e interacción social, por lo tanto, en el contexto educativo y por el principio de la educabilidad, los y las estudiantes tienen el derecho de que se les brinde las oportunidades de mejora. Este quehacer formativo es digno de denominarse desarrollador, colectivista, progresista, humanizante, transformador y liberador y es lo que necesitan los hijos e hijas de nuestros pueblos para contribuir con el derrotero del cambio social.

Conclusiones

Es fundamental que en los colegios se promueva una educación liberadora, es decir, una educación orientada a la transformación social a través del desarrollo de la autonomía, proactividad

y criticidad, ya que este tipo de educación se encuentra en una crisis generalizada, como reflejo ineludible de las contradicciones propias del sistema capitalista que cada vez profundiza más la deshumanización y la instrumentalización del hombre para fines de acumulación de riqueza en beneficio de los grupos de poder económico y político en el Perú y en todo el mundo. Este contexto influye en la vida escolar, ya que es innegable que la problemática social se refleja en la convivencia que se establece entre los y las estudiantes y sus maestros o maestras. La configuración de una conciencia social y liberadora es posible con la mediación social que ejerce el o la docente con la promoción organizada y constante de diversas actividades orientadas al desarrollo de conocimientos, sentimientos y valores (formación integral transformadora), así como del uso de herramientas, instrumentos y signos (el lenguaje) que contribuyen con tal fin. La praxis crítica emancipatoria se debe convertir en un clamor de los grupos progresistas en la medida que contribuye significativamente con una educación emancipadora a razón que rechaza concepciones y prácticas neoliberales, tecnicistas, cognitivistas, psicologistas y hegemónicas; apuesta por la transformación social y nutre la esperanza de la lucha por el cambio a partir de la indignación y afectación que sentimos por el dolor que padecen las personas que menos tienen y viven en condiciones de infrahumanidad. Este sentir y análisis racional alimenta las convicciones políticas por un proyecto histórico anticapitalista, antipatriarcal, descolonizador y objetivamente liberador. Educar es un acto político, por cuanto los instrumentos formales, es decir, el currículo, organización y objetivos de la escuela, entre otros, se encuentran diseñados en función de concepciones de hombre y de sociedad que el sistema económico vigente requiere para su conservación y desarrollo, razón por la cual delimitan y dirigen los procesos pedagógicos para lograr el perfil del hombre afín a sus intereses. El y

la docente hacen política, por cuanto, en su práctica se distingue si educan para la conservación del orden dominante o si educan para la liberación genuina y ello lo hacen con su voz, con su silencio, con su acción o inacción. No existe la apolítica. La pedagogía progresista se inspira y asume la misión de contribuir con el desarrollo de una personalidad en la que se pueda aprender sobre la condición humana. El hecho de ser protagonista de su propia vida y que los demás miembros de la colectividad también lo sean, se encuentra vinculado a la práctica de relaciones interpersonales y colectivas marcadas por el afecto, por el cariño, por el amor humano, lo cual es inherente a toda relación humana y se debe establecer con creces durante el proceso de configuración de la personalidad, de la identidad personal y social de los y las estudiantes. El rol de los profesores y las profesoras consiste en promover el protagonismo estudiantil, el trabajo cooperativo, y en ese proceso también incentivar la organización, la autonomía, el colectivismo y la solidaridad, los cuales se fortalecen en el convivir diario, en el que la prioridad debe ser el bienestar personal y social y, por ende, una convivencia verdaderamente democrática y liberadora. A través del trabajo protagónico y cooperativo, los estudiantes aprenden a organizarse, a ser tolerantes, a ser solidarios, a reconocer su rol social transformador; toman conciencia de la relación inseparable existente entre la persona y su colectivo. Este aprendizaje valioso para su vida lo extrapolará en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelva: su familia, su barrio, su comunidad, lo cual representa un avance trascendental en su formación como agente de cambio y ciudadano crítico, reflexivo, protagonista, propositivo y vigilante del desempeño político y moral de sus autoridades. El protagonismo estudiantil representa una respuesta antihegemónica a una educación neoliberal, deshumanizante y descontextualizada, sesgada por prácticas que privilegian el individualismo, la competencia, el pragmatismo, la

apolítica, la cual promueve una educación adultocentrista que subestima el rol autónomo de los y las estudiantes en la formación propia y la de su colectivo. Una estrategia no solo pedagógica, sino política, son las asambleas estudiantiles, las cuales se conforman como un conjunto de actividades versátiles y formativas que fomentan el protagonismo y la autonomía estudiantil; se constituyen como espacios planificados en los que los y las estudiantes organizados y dirigidos por un grupo de compañeros o compañeras, discuten e intercambian posiciones o apreciaciones sobre los problemas del aula, de la escuela o algún proyecto de aprendizaje y llegan a acuerdos orientados a solucionar dicho problema o ejecutar alguna actividad cuyos objetivos son colectivos. El trabajo de las asambleas de aulas posee un significativo valor político formativo, a razón de que, durante el proceso de su ejecución orgánica, los y las estudiantes aprenden a convivir democráticamente, se identifican con los problemas de su aula, de su escuela, de su comunidad, de su sociedad, aportan con las soluciones, usan el diálogo asertivo para superar conflictos y fortalecer la integración y una sana convivencia que fomente el bienestar de todos los integrantes de la colectividad. Su extrapolación en la vida en comunidad sentará las bases para el ejercicio protagónico de una ciudadanía consciente de su rol, de tal manera que aporte en las luchas sociales reales de liberación, justicia y consecución de una vida digna para nuestro pueblo oprimido y postergado por más de dos siglos.

BIBLIOGRAFÍA

Cussiánovich, Alejandro (2007). *Aprender la condición humana, ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. Lima: Ifejant.

- Hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Editorial Capitán Swing.
- Martínez, María y Guachetá, Emilio (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, Alfonso (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

La importancia de la formación integral de los docentes con una mirada crítica como elemento central para la construcción de una educación transformadora

Juan Infante

Introducción

En la actualidad, nos enfrentamos a grandes desafíos como sociedad. Uno de ellos es la desigualdad social, donde se estima que un pequeño porcentaje de la población concentra una gran parte de la riqueza, mientras una proporción significativa vive en condiciones de pobreza extrema. Otro es el cambio climático, cuyos efectos como el aumento de fenómenos meteorológicos extremos y la pérdida de biodiversidad, amenazan la seguridad alimentaria y la salud pública. Estos son algunos de los problemas que debemos abordar colectivamente.

En este sentido, la educación juega un papel crucial para enfrentar estos desafíos, ya que es responsable de la formación de generaciones de niños y jóvenes que deberán enfrentarlos al egresar de las instituciones educativas. Por ello, es esencial que los docentes superemos el enfoque academicista y tradicional de la educación, que se centra en la mera transmisión de contenidos

y en la adaptación pasiva de los estudiantes al sistema vigente. Debemos reconocer nuestra responsabilidad social como agentes de cambio y estar capacitados para promover una educación que forme estudiantes con una actitud crítica y participativa.

La principal motivación para elaborar el presente ensayo es sensibilizar a los docentes de todos los niveles educativos y motivarlos a continuar desarrollando una formación integral, pero alineada con las propuestas de las pedagogías críticas y liberadoras como un elemento clave para empoderar a los estudiantes, fomentar en ellos la justicia social y construir una sociedad más equitativa.

Concepto de formación integral

La formación integral se define como el proceso de desarrollo completo de una persona en todas las dimensiones de su vida: física, intelectual, emocional, social y espiritual. Este enfoque no se limita al aprendizaje académico, sino que también busca promover valores éticos, autonomía, responsabilidad y conciencia social y ambiental (González, 2020). Los docentes, por tanto, deben desarrollar habilidades socioemocionales para establecer relaciones afectivas con los estudiantes, fomentar la empatía y crear un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso. Además, en la era digital, es crucial que los docentes adquieran competencias tecnológicas para integrar herramientas digitales en su práctica educativa (Martínez, 2021).

Pensamiento crítico versus conciencia crítica

El pensamiento crítico y la conciencia crítica son conceptos relacionados pero distintos, ambos esenciales en la formación integral de los docentes. Entender sus diferencias y complementariedades es crucial para el desarrollo de una educación transformadora.

1) *Pensamiento crítico*

El pensamiento crítico es la capacidad de analizar y evaluar información de manera objetiva y reflexiva. Implica examinar evidencias, identificar argumentos, detectar sesgos y formular juicios fundamentados. Según Ennis (2016), es “el pensamiento reflexivo y razonable que se centra en decidir qué creer o hacer” (p. 45), crucial para enfrentar problemas complejos y tomar decisiones informadas en todos los aspectos de la vida.

Este tipo de pensamiento abarca habilidades como:

- **Análisis:** evaluar argumentos y evidencias de forma sistemática.
- **Evaluación:** determinar la credibilidad y relevancia de la información.
- **Inferencia:** derivar conclusiones razonables a partir de datos disponibles.
- **Explicación:** comunicar los resultados del análisis crítico de manera clara y precisa (Facione, 2020).

2) *Conciencia crítica*

La conciencia crítica trasciende el análisis lógico, enfocándose en la reflexión profunda sobre las estructuras sociales, culturales y de poder. Según Paulo Freire (1970), implica percibir las desigualdades e injusticias en la sociedad y actuar para transformarlas. Esta conciencia aborda cómo las dinámicas de poder afectan la vida de las personas, buscando cuestionar y desafiar las estructuras opresivas.

Sus dimensiones incluyen:

- **Reflexión sobre la realidad social:** comprender la influencia de las estructuras económicas, políticas y culturales en la vida de las personas.
- **Cuestionamiento de las normas establecidas:** desafiar creencias y prácticas que perpetúan la desigualdad.

- Compromiso con la acción social: trabajar para cambiar las estructuras opresivas y promover la justicia social (Brookfield, 2017).

3) Diferencias y complementariedades

El pensamiento crítico y la conciencia crítica, aunque complementarios, difieren en su enfoque. Mientras que el pensamiento crítico se limita al análisis y evaluación objetiva de información, la conciencia crítica añade una dimensión ética y política, cuestionando las estructuras de poder que sostienen las desigualdades. Un docente puede utilizar el pensamiento crítico para evaluar políticas educativas basadas en datos, pero solo al adoptar una conciencia crítica puede ir más allá, identificando cómo esas políticas perpetúan la injusticia y qué cambios estructurales son necesarios para una educación verdaderamente equitativa.

La formación de los docentes es fundamental para la creación de espacios de diálogo y debate en el ámbito educativo, promoviendo la reflexión crítica y el análisis de la realidad. En este contexto, la formación integral se entiende como el proceso que abarca no solo el desarrollo de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino también el fortalecimiento de competencias emocionales, sociales y éticas, esenciales para la construcción de un entorno educativo inclusivo y justo.

La educación transformadora

La educación transformadora busca generar cambios significativos tanto en los individuos como en la sociedad, así como promover la reflexión crítica, el desarrollo personal y la acción social. Reconoce que la educación no es neutral, sino influenciada por valores y estructuras de poder, y fomenta en los estudiantes la conciencia social y la responsabilidad cívica para cuestionar las injusticias presentes en la sociedad.

Este enfoque se basa en cinco principios clave:

1. *Reflexión crítica*: estimula a los estudiantes a cuestionar la información y las estructuras sociales, así como reflexionar sobre sus propias creencias.
2. *Participación activa*: fomenta la participación de los estudiantes en su aprendizaje y en la toma de decisiones, involucrándolos en proyectos prácticos.
3. *Empoderamiento*: proporciona herramientas para que los estudiantes actúen como agentes de cambio en sus comunidades.
4. *Justicia social*: enfatiza la importancia de la justicia social, abordando temas como la discriminación y la desigualdad, y cultiva un compromiso activo para combatir estos problemas.
5. *Visión holística*: se considera a los estudiantes como seres integrales, no solo como receptores de conocimiento. Se presta atención al desarrollo emocional, ético y espiritual, además de los aspectos académicos.

En resumen, la educación transformadora busca ir más allá de los enfoques tradicionales de la educación y promueve la formación de individuos conscientes, críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Implica romper con los modelos convencionales de enseñanza al fomentar la participación activa de los estudiantes, el trabajo colaborativo, la valoración de la diversidad y la promoción de la justicia social.

Por su parte, una mirada crítica en la educación implica la capacidad de cuestionar y analizar las estructuras sociales y educativas existentes, con el fin de identificar y desafiar las desigualdades y prácticas opresivas. Finalmente, la educación transformadora se refiere a un enfoque pedagógico que busca no solo transmitir conocimientos, sino también capacitar a los estudiantes para que

se conviertan en agentes de cambio social, comprometidos con la justicia y la equidad en su comunidad.

De esta manera, la formación integral del docente, que trasciende la mera adquisición de conocimientos técnicos, es esencial para cultivar una mirada crítica y, a su vez, contribuir a la construcción de una educación verdaderamente transformadora.

Formulación de la tesis

El presente ensayo defiende la tesis de que una formación integral de los docentes, que incluya como elemento central el desarrollo de una mirada crítica es fundamental para la construcción de una educación transformadora. Se argumenta que esta formación en los docentes debe ir más allá de los enfoques pragmáticos y conservadores, estos deben generar espacios de diálogo y reflexión crítica en el ámbito educativo, desafiando las estructuras tradicionales para empoderar a los docentes como agentes de cambio social.

Relevancia para la formación de los docentes

La formación integral de los docentes, que combina el pensamiento crítico con la conciencia crítica, es esencial para promover una educación transformadora. Mientras que el pensamiento crítico permite a los docentes analizar problemas educativos y tomar decisiones informadas, la conciencia crítica les capacita para cuestionar y desafiar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades. Este enfoque no solo mejora la práctica educativa, sino que también posiciona a los docentes como agentes de cambio social, alineando su formación con la necesidad de una educación que promueva la equidad y la justicia en la sociedad (Giroux, 2011).

Formación integral de los docentes con una mirada crítica

Estos educadores deben reflexionar sobre su práctica pedagógica, desarrollar una conciencia sociopolítica, familiarizarse con enfoques pedagógicos críticos y comprometerse con la justicia social (Giroux, 1988). Además, el desarrollo personal y ético del docente es esencial, ya que sus valores y creencias influyen directamente en su práctica educativa (Apple, 2013).

La formación integral como herramienta para enfrentar las desigualdades educativas

La formación integral de los docentes es esencial para equiparlos con las herramientas necesarias para enfrentar y desafiar las desigualdades educativas presentes en el sistema. Según González (2020), una formación que va más allá de la mera adquisición de conocimientos técnicos y que incorpora el desarrollo emocional, social y ético, permite a los docentes actuar con mayor empatía y comprensión frente a las realidades diversas de sus estudiantes. Esta perspectiva integral es crucial para construir un entorno educativo más inclusivo y justo, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial, independientemente de su contexto socioeconómico.

El pensamiento crítico como base para una educación transformadora

El pensamiento crítico, desarrollado a través de una formación integral, es una capacidad fundamental para los docentes que buscan promover una educación transformadora. Según Facione (2020), el pensamiento crítico no solo implica la habilidad de analizar y evaluar información de manera objetiva, sino que

también capacita a los docentes para identificar y desafiar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades. Al formar docentes que puedan cuestionar críticamente las políticas educativas y los currículos establecidos, se favorece la creación de un sistema educativo más equitativo y sensible a las necesidades de todos los estudiantes.

La conciencia crítica como motor de cambio social en la educación

La incorporación de una conciencia crítica en la formación docente es clave para empoderar a los docentes como agentes de cambio social. Paulo Freire (1970) sostiene que la conciencia crítica permite a los educadores no solo comprender las dinámicas de opresión en la sociedad, sino también actuar para transformarlas. Al desarrollar esta conciencia, los docentes pueden guiar a sus estudiantes hacia una mayor comprensión de las injusticias sociales y motivarlos a participar activamente en la búsqueda de soluciones, promoviendo así una educación que no solo informe, sino que también transforme.

La relación entre la formación integral de los docentes con una mirada crítica y la educación transformadora

La formación integral de los docentes con una mirada crítica es esencial para construir una educación transformadora, basada en los principios de la teoría marxista aplicada a la pedagogía. Según Mario Manacorda (1969), la educación juega un rol crucial en la emancipación de la clase trabajadora y en la construcción de una sociedad más justa. En el sistema capitalista actual, la educación a menudo perpetúa las desigualdades sociales y económicas al servir a los intereses de la clase dominante, funcionando como un medio de control social que excluye a ciertos grupos.

Frente a esta realidad, una pedagogía crítica y liberadora es necesaria para desarrollar en los docentes la conciencia crítica que les permita cuestionar y desafiar las estructuras de poder existentes. Esta pedagogía no solo fomenta la solidaridad y la cooperación, sino que también promueve la igualdad. El papel de los docentes es fundamental en este proceso, ya que deben actuar como guías que orientan y forman a los estudiantes para descubrir la verdad por sí mismos, en lugar de imponerla. Crear un ambiente de libertad en el aula, donde se fomente el cuestionamiento y la expresión de ideas, es vital para este objetivo.

Finalmente, se subraya la importancia de enseñar a los estudiantes a pensar críticamente sobre la información que reciben, identificar suposiciones, evaluar evidencias y sacar conclusiones informadas. Solo a través de esta formación integral, que incluye una conciencia crítica, los docentes pueden realmente contribuir a una educación transformadora que desafíe y reestructure las injusticias sistémicas presentes en la sociedad.

Recomendaciones

1. Revisar y actualizar los programas de formación docente para incorporar enfoques críticos y reflexivos que aborden las estructuras de poder y desigualdad.
2. Fomentar el desarrollo profesional continuo en pedagogía crítica y justicia social, asegurando que los docentes estén preparados para enfrentar los desafíos del entorno educativo contemporáneo.
3. Implementar prácticas educativas que desafíen las normas tradicionales y promuevan una educación inclusiva, equitativa y orientada hacia el cambio social.

Conclusión

Este ensayo ha defendido la tesis de que una formación integral de los docentes, que integre el desarrollo de una mirada crítica, es esencial para la construcción de una educación transformadora. Esta formación integral en los docentes no solo debe enfocarse en desarrollar habilidades pedagógicas y académicas, sino que también como lineamiento de formación se debe promover y ejecutar de manera creativa diversos espacios de socialización con los docentes e involucrarlos para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación con una visión crítica y liberadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael (2013). *Educación y poder*. Madrid: Morata.
- Brookfield, Stephen (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ennis, Robert (2016). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 34(3-4), 45-56.
- Facione, Peter (2020). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.

- Giroux, Henry (2011). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- González, M. (2020). Desarrollo integral del docente: Más allá del conocimiento académico. *Revista de Educación Crítica*, 15(2), 130-145.
- Manacorda, Mario (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona: OiKos-tau.
- Martínez, L. (2021). Competencias digitales en la formación docente. *Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 45-60.

Diálogo reflexivo y crítico: clave para un acompañamiento pedagógico transformador

Christian Arroyo

Introducción

El proceso educativo es complejo y consta de muchas aristas que permiten tanto la formación de los estudiantes como la de los docentes. En el caso de los docentes, entenderemos el término *formación* como el desarrollo intelectual, social y de destrezas pedagógicas que fortalecen, además, su lado afectivo y emocional. Por ello, se debe considerar en la formación docente al acompañamiento pedagógico, el cual permite fortalecer el desarrollo profesional y la mejora de la calidad educativa.

El acompañamiento pedagógico se sustenta en el criticismo, el cual considera que tanto la experimentación como la razón sostienen la adquisición del conocimiento nuevo. Para Lucio-Villagas (2021), esta corriente considera que el aprendizaje es resultado de la interacción social y del desarrollo de juicios de razón y, desde el punto de vista psicológico, se encuentra inmerso en la teoría de la modificabilidad cognitiva, la cual precisa que los aprendizajes se soportan en una reflexión individual, profunda y, para dicho fin, cumple un papel relevante la participación de agentes de mediación quienes logran con esto un acercamiento a la teoría vygotskiana de la zona de desarrollo próximo.

El acompañamiento pedagógico toma como base elementos de la teoría del aprendizaje dialógico; en ella se resalta la importancia de generar espacios de diálogo para facilitar la reflexión permanente respecto a los procesos formativos, con una mirada crítica y de autoevaluación. Al respecto, Aubert et al. (2010) señalan que el aprendizaje dialógico es resultado de la creación de conocimiento a partir de interacciones constantes que tienen las diferentes personas, lo cual aporta saberes, experiencias, sentimientos, entre otros, y esto conduce a alcanzar mejores resultados de aprendizaje.

Respecto al acompañamiento pedagógico, Montero (2011) lo considera como una estrategia de formación docente que consiste en un asesoramiento personalizado en su práctica diaria y, de acuerdo a sus necesidades específicas, continuo, propositivo y sistemático; emplea, además, como recurso principal el diálogo reflexivo, con lo que muestra horizontalidad en la interacción entre el docente acompañado y el acompañante, así como compromisos de mejora constante. De igual forma, Díaz et al. (2015) señalan que este es significativo si está constituido por algunos pilares como el aprendizaje colaborativo y reflexivo, además del diálogo horizontal, la intencionalidad de contribuir al desarrollo del colega y, en general, la contribución consciente en una nueva visión del desarrollo profesional docente.

Es importante ampliar la reflexión del perfil del especialista a cargo del acompañamiento. Socorro (2018) refiere que el rol de este acompañante o equipo es el de alinear la práctica docente partiendo de sus potencialidades, pero sin salirse del marco de la política educativa. Finalmente, el Ministerio de Educación [Minedu] (2019) reconoce al acompañamiento pedagógico como un mecanismo de formación individual y colectiva de los docentes en el que se permite no solo acompañar, sino evaluar y mejorar de forma constante la práctica pedagógica con las competencias

descritas en el marco del buen desempeño docente como lineamientos, documento que considera como eje central la reflexión crítica y autónoma respecto a la enseñanza.

Por lo descrito, se sostiene que el acompañamiento debe tener como fin superior concientizar al docente como sujeto capaz de transformar su práctica pedagógica y formar estudiantes más reflexivos, por ello es relevante que considere como uno de sus pilares al diálogo reflexivo y crítico, ya que esto permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, lo cual es útil no solo en la planificación pedagógica, sino en muchas instancias de la vida cotidiana. Entendemos, a su vez, que durante el acompañamiento la formación es bidireccional, puesto que en este proceso de transformación pedagógica se forma tanto el acompañante como los acompañados, por ello es necesario que los lineamientos del proceso estén enmarcados de una forma holística e integral y no solo con una mirada técnica.

Este ensayo tiene como objetivo la reflexión respecto a los procesos de formación docente con una mirada integral del acompañamiento pedagógico, así como plantear una postura crítica de la percepción del acompañamiento con una mirada controladora, sancionadora y punitiva o simplemente como una acción protocolar para cumplir con instancias de supervisión en un nivel superior y, a su vez, argumentar la relevancia del diálogo reflexivo crítico en los procesos de acompañamiento con una mirada transformadora de la práctica pedagógica. Para dicho fin, tomamos algunos hallazgos que se encuentran de la experiencia de acompañamiento pedagógico en el colegio Bertolt Brecht, de Lima, Perú.

Desarrollo

1. La incorporación del acompañamiento pedagógico en el Perú

Las primeras referencias de la incorporación de protocolos de acompañamiento al docente dentro de un programa orgánico de formación datan del año 1995, con la conformación del Plan Nacional de Capacitación Docente; en este plan se hacía énfasis a procesos de reforzamiento de la práctica docente a través de visitas al aula. De esta manera, teóricamente, se daban los primeros pasos para dar el salto de una supervisión docente a un acompañamiento de la práctica pedagógica. Este programa tuvo su alcance hasta el año 2002, luego, a partir del 2004, se activó el Programa de Educación de Áreas Rurales, en el que se supera la percepción del desarrollo docente solo a través de visitas y se acompaña estas con talleres y grupos de interaprendizaje que permitieron adoptar acciones personalizadas respecto a la formación del docente y sus necesidades. Este programa se constituye como política pública educativa en el 2008 a través del Programa de Logros de Aprendizaje y, a partir del año 2015, el Ministerio de Educación reimpulsó la normativa de los programas de acompañamiento no solo a los docentes, sino también a los estudiantes. Como ejemplo, podemos mencionar la extensión de la jornada de clases dentro del programa Jornada Escolar Completa, en el que se establecieron lineamientos para orientar la gestión escolar reflejada en logros de aprendizaje y consideró un sistema de apoyo a la formación de docentes y de acompañamiento a los avances académicos de los estudiantes. Para el acompañamiento a los docentes se estableció un perfil de coordinador pedagógico, un programa de capacitaciones permanentes a través de una plataforma virtual que incluía la incorporación del uso de las TIC, además, se complementaron como programa semipresencial de refuerzo de habilidades pedagógicas.

En el año 2017, los docentes presentaron cuestionamientos porque estas visitas de acompañamiento fueron documentadas a través de fichas con rúbricas de observación de aula, dispuestas por la Dirección de Formación Docente en Servicio; todo esto dentro de la Carrera Pública Magisterial. El mayor cuestionamiento estaba ligado a que dichas rúbricas no respondían a lo que era posible desarrollar dentro de las aulas de clases, con mayor razón contemplando la heterogeneidad de niveles de aprendizajes de los estudiantes del interior del país; además, en la construcción de las rúbricas no existió participación de los docentes de aula, sino de gestores educativos que responden a niveles de estandarización de la educación normados por entidades internacionales. En dichas rúbricas, el Ministerio de Educación estableció cinco desempeños para evaluar a los docentes: si en las sesiones de clase se involucra activamente a los estudiantes, si promueve en ellos el razonamiento y pensamiento crítico, si se garantiza el proceso de retroalimentación de la enseñanza, así como si propicia un clima de respeto en el aula y manejo de disciplina consciente. Todos estos están dispuestos por niveles de logro; desde un Nivel I, considerado muy ineficiente; Nivel II, en proceso; Nivel III, suficiente, y Nivel IV, destacado (Minedu, 2017).

2. El diálogo reflexivo y crítico. Elementos fundamentales en el proceso de acompañamiento de la práctica docente

En la mayoría de la literatura pedagógica se reconoce, al menos nominalmente, la visión del acompañamiento como una reconstrucción de la práctica pedagógica y para ello se hace necesario que este proceso se realice a través de un diálogo reflexivo y, a su vez, crítico, con una mirada política, social y cultural del impacto de la enseñanza en la formación de consciencias críticas, con capacidad de problematizar las supuestas verdades que el sistema busca normalizar, así como crear mecanismos de solución de

problemas de la vida cotidiana para la formación de una sociedad más equitativa y justa.

Respecto a la importancia de la dialogicidad en los procesos educativos, Freire (2005) considera que el diálogo debe ser desarrollado de forma bidimensional, como acción y reflexión, en una interacción solidaria permanente. En el tercer capítulo de *La pedagogía del oprimido*, Freire defiende que el diálogo auténtico, basado en la comunicación horizontal y respetuosa entre los agentes que participan en los procesos educativos (docentes-estudiantes, docente acompañante-acompañados, entre otros), es fundamental para superar la relación opresora en la educación. En contraposición al modelo de educación bancaria, en el cual el educador deposita conocimientos en los estudiantes, el diálogo auténtico se basa en el reconocimiento mutuo de la humanidad y la validez de las experiencias y saberes de ambas partes. Esta construcción del diálogo no puede ser impuesta en visión ni en conocimiento; tampoco se debe brindar de forma autoritaria, sino que en torno a él se debe abrir espacios de intercambio de ideas genuinas, lo cual desencadenará en la construcción conjunta del conocimiento. Entonces, la visión holística que debe preceder al diálogo permitirá que en estos procesos de formación se pueda desarrollar el pensamiento crítico, no solo en quienes participan en la formación, sino también en los formadores; esto permite cuestionar las estructuras opresivas y comprender su realidad desde una perspectiva más amplia. El diálogo les permite analizar y reflexionar sobre su contexto, las relaciones de poder y las posibilidades de transformación. Además, las reflexiones de Freire permiten entender el alcance del diálogo reflexivo en el acompañamiento pedagógico, puesto que el diálogo como un proceso solamente comunicativo o de escucha no es suficiente, sino que está acompañado de la acción. La acción sin diálogo puede caer en la imposición autoritaria, mientras que el diálogo

sin acción puede ser mera palabrería. La verdadera transformación ocurre cuando el diálogo se traduce en acciones concretas de cambio, que en el proceso de acompañamiento se plasma en compromiso de mejora.

En ese sentido, la práctica docente se debe reflexionar permanentemente y de forma pedagógica-política. En esa línea, Tezanos (2007) considera que el proceso de formación de nuevos docentes debe estar articulado tanto en la teoría como en la práctica de la enseñanza, puesto que los elementos que aprenderán son los esenciales para lograr la codificación de la enseñanza, los cuales serán constantemente contrastados y reformados sobre la base de la necesidad del contexto del aula (estilos de aprendizaje, niveles de desarrollo previo, entre otros), así como a la dinámica y característica propia del docente. Por ello es preponderante generar procesos de reflexión crítica, pues esta tiene presencia en la práctica, por lo que asume un rol importante para el entendimiento de la naturaleza y significancia de la profesión docente. Considera que todas estas condiciones básicas posibilitará en los docentes la producción real de saberes pedagógicos.

Respecto al saber pedagógico, primero tendríamos que referirnos al saber social, el cual es la articulación del conjunto de conocimientos comunes, resultados de la interacción hombre-sociedad-naturaleza y enmarca un conocimiento hegemónico acorde a la clase social, apropiación de la cultura y las contradicciones que se generan en las relaciones sociales. Ahora, el saber pedagógico está relacionado con la apropiación del saber social y posterior concretización en la práctica pedagógica, es decir, se ve plasmado en los procesos de transmisión de conocimiento y en la forma de enseñar. Es por esto que es de responsabilidad directa del docente y de la concepción que él defiende, así como es fundamental la reflexión respecto a su implicancia en la constitución de saberes que luego serán replicados de forma histórica. Enton-

ces, la docencia responde a la necesidad de desarrollar el saber pedagógico y este se expresa en el ejercicio cotidiano de la profesión. El docente decide qué aporte de la didáctica, la psicología, la sociología o cualquier otra materia es fundamental y significativa en la vida cotidiana. Para todos los docentes sus sesiones de clases se convierten en el espacio de creación genuina de la relación pedagógica entre teoría y práctica (Casas y García, 2016). Solo la interacción dialéctica entre estos dos saberes conduce a la interpretación de la pedagogía como un todo del proceso histórico de la sociedad en la cual está articulada (Tezanos, 1982).

Entonces, la docencia debe repensar lo pedagógico y considerar las instituciones educativas como espacios de relación intersubjetiva para promover el diálogo de saberes. Esto supone, entonces, que la pedagogía vista en su cotidianidad debe ser una construcción más extensa del conocimiento y pensamiento; deben generarse espacios donde se puedan estimular las potencialidades gnoseológicas de la construcción humana de nuestros similares (Zemelman, 1992), de tal forma que estos ámbitos epistemológicos generados permitan la interacción teoría-práctica tanto para el conocimiento como para la realidad. La formación de docentes debe estar enfocada no solo en el aprendizaje de destrezas cognitivas e instrumentales, sino en desarrollar la capacidad de análisis, de raciocinio y, sobre todo, la valoración de la coherencia entre el saber social y el saber pedagógico que se transmite. Una de las principales discusiones es la recuperación del concepto de formación, que incluye el desarrollo de habilidades como la capacidad de pensar, razonar, desarrollar juicios, ver, anticipar e imaginar (Zemelman, 2011).

Por lo tanto, entender a la formación docente desde una perspectiva crítica y reflexiva sobrepasa la mirada tradicional de una formación únicamente técnica e instrumentalista; es considerar al conocimiento como saberes que no se transmiten, sino

que se construyen, como señala Freire (2004) cuando precisa que el que se encarga de la enseñanza aprende en el momento de enseñar y, de igual manera, quien aprende enseña en el momento de aprender.

La reflexión crítica sobre la propia práctica docente es la base para la autoformación consciente y, por ende, creadora de saberes pedagógicos, puesto que brinda información pertinente en el mismo contexto. Por esto último también se reconoce que el proceso de formación de docentes genera una identidad que construye el sentido de profesión y su función en la sociedad, pero no por ello debe ser un proceso individual, pues se afirma en la reflexión colectiva docente.

3. Experiencia del proceso de acompañamiento pedagógico a los docentes del colegio Bertolt Brecht

El colegio Bertolt Brecht es una institución educativa que cuenta con los tres niveles de educación: inicial, primaria y secundaria; además, cuenta con 28 años de vida institucional.

El colegio promueve un sistema de capacitación, acompañamiento, monitoreo y evaluación docente de forma articulada y coordinada entre los directores, coordinadores y psicólogos, de manera que todo proceso de capacitación, acompañamiento y monitoreo genere el impacto en su proceso formativo y en la mejora del desempeño docente, lo cual incidirá en los aprendizajes de los estudiantes, en la mejora de la calidad del servicio educativo, en la viabilidad de la propuesta educativa integral y en el logro de objetivos institucionales. Dentro de todo el sistema de formación docente se incentiva la autoformación, el intercambio y la sistematización de experiencias docentes, así como reuniones de plana, jornadas pedagógicas, comisiones curriculares y el ya mencionado proceso de acompañamiento *in situ*.

El sistema de intervenciones pedagógicas y formativas que los directores y coordinadores del colegio realizan a los profesores, tiene como objetivo ayudarlos a identificar tanto sus avances y fortalezas como sus limitaciones para la toma de acciones inmediatas de mejora, de tal manera que se efectivicen los aprendizajes de los estudiantes en concordancia con la propuesta pedagógica del colegio. Con el acompañamiento y monitoreo se concretiza y viabiliza la principal forma de comunicación de la dirección con los profesores, ya que mediante este proceso se llega a conocer las expectativas del maestro, se recogen sugerencias para mejorar el trabajo, se comparte y fortalece la cultura institucional. A partir del monitoreo y acompañamiento docente se promueve la toma de conciencia del docente sobre su rol social transformador y se fomenta el compromiso y aporte alineado a los principios, lineamientos y valores de la institución.

Con el objetivo de identificar la percepción de los docentes respecto a la promoción del diálogo reflexivo y crítico en el proceso de acompañamiento pedagógico, se realizó un estudio a los docentes del nivel secundario. Para dicho fin, se consideró una muestra aleatoria probabilística de 78 docentes y se empleó un cuestionario de ocho preguntas con una escala de valoración Likert del 1 al 5, donde 5 representa siempre; 4, casi siempre; 3, a veces; 2, casi nunca; y 1, nunca. Se muestra a continuación los resultados en cada ítem:

TABLA 1
El acompañante promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica por medio del diálogo asertivo y empático

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	7	9,0 %
Casi siempre	29	37,2 %
Siempre	42	53,8 %

TABLA 2

El acompañante incide en el docente la necesidad de asumir acuerdos y compromisos en relación con las áreas de mejora

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	9	11,5 %
Casi siempre	39	50,0 %
Siempre	30	38,5 %

TABLA 3

El acompañante genera el diálogo reflexivo con el docente acompañado inmediatamente después de la visita al aula

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	1,3 %
Casi nunca	2	2,6 %
A veces	13	16,7 %
Casi siempre	35	44,9 %
Siempre	27	34,6 %

TABLA 4

El acompañante considera para el diálogo reflexivo las fortalezas y debilidades observadas en la visita al aula.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	1,3 %
Casi nunca	2	2,6 %
A veces	8	10,3 %
Casi siempre	33	42,3 %
Siempre	34	43,6 %

TABLA 5

El acompañante prepara preguntas para estimular al docente a reflexionar en torno a su práctica pedagógica

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	3,8 %
Casi nunca	2	2,6 %
A veces	17	21,8 %
Casi siempre	35	44,9 %
Siempre	21	26,9 %

TABLA 6

El acompañante practica una comunicación horizontal con el docente acompañado que permite orientar la reflexión

	Frecuencia	Porcentaje
Casi nunca	3	3,8 %
A veces	6	7,7 %
Casi siempre	33	42,3 %
Siempre	36	46,2 %

TABLA 7

La participación del acompañante busca que el docente acompañado construya nuevos saberes pedagógicos

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	1,3 %
Casi nunca	1	1,3 %
A veces	17	21,8 %
Casi siempre	39	50,0 %
Siempre	20	25,6 %

TABLA 8

El acompañante orienta al docente acompañado en la toma de decisiones, así como en asumir compromisos de mejora en sus sesiones de clases

	Frecuencia	Porcentaje
A veces	12	15,4 %
Casi siempre	39	50,0 %
Siempre	27	34,6 %

De la información recogida, podemos concluir que la percepción del acompañamiento docente en el colegio Bertolt Brecht es favorable; se reconoce la presencia del diálogo reflexivo y crítico por parte de los acompañantes pedagógicos tanto durante la planificación del acompañamiento, así como en la reflexión posterior respecto a su práctica pedagógica.

Conclusiones

El diálogo crítico-reflexivo permite que el docente deconstruya y reconstruya su práctica pedagógica y así genere de manera consciente mecanismos de mejora, orientándolos con el objetivo de formar estudiantes críticos, creativos, que cuestionen las desigualdades del sistema y busquen sumar en la formación de una sociedad más justa. Pero, además, los procesos de formación cumplen doble función de aprendizaje, puesto que tanto el acompañante aprende en el proceso de acompañamiento, así como el acompañado aprende del proceso de asesoría que brinda el acompañante.

La experiencia del desarrollo del diálogo crítico-reflexivo en el colegio Bertolt Brecht determina que este proceso permita lograr dos objetivos concretos: fortalecer la mirada consciente y

reflexiva del rol docente y su importancia en la formación de estudiantes y, por otro lado, la relevancia que tiene esta forma de conducir los procesos de acompañamiento pedagógico para el fortalecimiento de las competencias de los docentes.

El acompañamiento pedagógico es la estrategia con mayores resultados en la formación de los docentes, por ello se hace necesario mejorar los procesos de formación docente con capacitaciones a los profesores acompañantes, así como el monitoreo permanente a la labor del acompañante pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, Adriana, Flecha, Ainhoa, García, Cosme, Flecha, Ramón y Racionero, Sandra (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (3ra Ed.). Barcelona: Hipatia Editorial.
<https://practicasprofesionalesunsa.files.wordpress.com/2015/05/aubert-y-otros-aprendizaje-dialc3b3gico-en-la-sociedad-de-la-informacic3b3n.pdf>
- Casas, Claudia y García, Néstor (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25(2), pp. 132-140.
<https://www.elsevier.es/es-revista-repertorio-medicina-cirurgia-263-pdf-S0121737216000170>
- Díaz, Carmen, Haapakorpi, Arja, Särkijärvi-Martínez, Anu y Virtanen, Päivi (2015). *La universidad en la formación de formadores*

de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula.
Lima: PUCP.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz & Terra S.A.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Lucio-Villegas, Emilio (2021). Concientización y criticismo. Aportaciones de Raymond Williams y Paulo Freire a la educación de personas adultas. *Tendencias Pedagógicas*, 38(1), pp. 57-67. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.006>

Ministerio de Educación del Perú (2017). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6704/Rúbricas%20de%20observación%20de%20aula%20para%20la%20evaluación%20del%20desempeño%20docente%20manual%20de%20aplicación.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú (2019). *Manual de acompañamiento pedagógico a docentes de II. EE. Multigrado*.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9090/Manual%20de%20acompañamiento%20pedagógico%20a%20docentes%20de%20II.%20EE.%20multigrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montero, Carmen (2011). *Estudio sobre acompañamiento pedagógico: experiencias, orientaciones y temas pendientes*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

<https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/cfc1ea23-9819-4890-a6f3-e84132c03686/content>

Socorro, Gloria (2018). *Diferentes niveles del acompañamiento pedagógico para transformar la escuela*. República Dominicana: OEI.

- Tezanos, Araceli de (1982). Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía. *El sujeto como objeto de las ciencias sociales*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), serie Teoría y Sociedad.
https://www.academia.edu/8009453/NOTAS_PARA_UNA_REFLEXION_CR%C3%8DTICA SOBRE LA PEDAGOG%C3%8DA
- Tezanos, Araceli de (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo* 41(2), 2007, pp. 57–75.
<https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25675/20591>
- Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón*. Barcelona: Editorial Anthropos.
https://www.academia.edu/44756546/Hugo_Zemelman_Los_horizontes_de_la_razon_I_Dialectica_y_apropiacion_del_presente_Anthropos_1992
- Zemelman, Hugo (2011). El arte de pensar de los maestros. El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina. *Cuadernos Evalpost*. 1(1), pp. 11–60.

Cuarta Parte

**Experiencias educativas
emancipadoras**

Germán Caro Ríos: **la dialéctica del estudiante** **y el trabajador**

Fernando Alvarado

Una educación transformadora

La educación hegemónica difunde y fija en las personas la ideología dominante que justifica las estructuras de poder preexistentes basadas en la desigualdad y la explotación (Muñoz, 2023). En oposición, una educación contrahegemónica es una forma de resistencia desde nuestra particularidad que desafía a la educación hegemónica y sus fines (Vivero, 2013). Esa resistencia construye una pedagogía decolonial que rompe con las formas coloniales impuestas a partir de la incorporación de otras formas de ser, de pensar y de comprender la realidad, con el fin de lograr la emancipación de los pueblos sometidos (Bustos, 2020). Es decir, su liberación de toda forma de explotación, dominación, deshumanización y enajenación (Méndez y Morán-Beltrán, 2019). De esta forma, se establecen las condiciones objetivas para lograr la transformación social, que tiene como uno de sus motores principales la transformación de la educación. Esta se caracteriza por ser un cambio estructural, dinámico y constante de la realidad; es estructural porque aborda integralmente la realidad desde sus bases objetivas hasta su superestructura donde se forman a partir de aquellas la subjetividad de las personas; es dinámica porque

son las fuerzas productivas, en contradicción con las relaciones de producción, las que dan inicio a las transformaciones; y es constante porque realizada la transformación esta no se constituye en el fin, sino en el medio para siguientes transformaciones.

Hay diversos intelectuales que aportan claramente en esta perspectiva. Ese es el caso del educador peruano Germán Caro Ríos, quien desarrolló —de 1940 a 1970— una propuesta educativa en la comunidad indígena de Huayopampa, ubicada en el Perú, cimentada en dos vertientes marxistas. La primera es la epistemología marxista no aristotélica, la cual no parte de principios generales de forma deductiva, de donde parten dicotomías falaces, “no trata de definir esencias, al modo platónico-aristotélico, no busca, de hecho, definiciones, sino determinaciones, como corresponde a una realidad fluyente” (Candel, 2020, párr. 3). La segunda es la mariateguista, la cual propugna un marxismo a la peruana que parte de la realidad concreta y sus particularidades, es decir, que el socialismo marxista no sea calco y copia, por el contrario, debe ser creación heroica a la que “debemos dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, un socialismo indoamericano” (Mariátegui, 1928, p. 8).

Su práctica educativa se fundamentó en la comprensión de la materia y el movimiento, la concepción del mundo y el problema del conocimiento desde la perspectiva marxista. Tenía claro que la educación es un instrumento de dominación ideológica y a la vez se puede convertir en un arma de liberación (Freire, 2005; Caro, 2017). Abogó por una educación emancipadora y transformadora a través de su propuesta de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación. Estas escuelas promovían la relación entre teoría y práctica, así como el estudio de la realidad concreta. Destacó la importancia de la ciencia y la participación activa de la comunidad. Resaltó el papel de la unidad trabajo-estudio en la transformación social.

El objetivo de este ensayo es intentar demostrar que el aporte pedagógico y educativo de Germán Caro Ríos se circunscribe dentro de una perspectiva contrahegemónica, decolonial, emancipadora y transformadora. Iniciaremos con una descripción general de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación resaltando aspectos que se alinean al objetivo trazado y luego, con el fin de respaldar la tesis, se analizará la vertiente contrahegemónica, el carácter decolonizador, el rol emancipador y el papel transformador de su propuesta educativa.

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación

1. La escuela de estudio y trabajo

A principios de la década de 1940, la comunidad de Huayopampa mantenía características fundamentales del *ayllu* incaico; la propiedad comunal de tierras fértiles y una forma colectiva de trabajo conocido como *ayni*, utilizado para la construcción, mantenimiento y mejora de cercas, caminos, sistemas de riego, instalaciones sanitarias, educativas y religiosas. Si bien no tuvo latifundios, la Colonia deformó el colectivismo del *ayllu* e introdujo formas feudales de explotación. A ello se sumó la crisis de la Gran Depresión de la década de 1920 que empobreció al campesino, de tal forma que se vio obligado a vender sus tierras y a convertirse en jornalero. Se demostró que su atraso cultural era consecuencia de su atraso económico, de las formas de trabajo poco eficientes, del pensar la educación como símbolo de estatus social y no como una herramienta de trabajo y transformación, y de la segregación de la mujer plasmada en las escuelas de sexos separados (Caro, 2017).

A partir de esa realidad concreta en la escuela estatal de San Agustín, Huayopampa, los docentes llevaron a la práctica la propuesta educativa de la escuela de estudio y trabajo en coeduca-

ción con la orientación y el direccionamiento de Germán Caro Ríos. Esta experiencia fue importante para el desarrollo y transformación de la comunidad. En esta participaron dos escuelas fusionadas en un solo centro de educativo donde las actividades no solo se centraron en el sistema escolar, sino que además se desarrolló investigación, planificación y organización en coordinación con los dos estamentos que eran los máximos organismos de gobierno y administración de la comunidad: el Consejo Directivo y la Asamblea General de la Comunidad.

El centro educativo se constituyó en el centro de dirección de la economía y producción de la comunidad. Esto permitió aplicar un sistema de educación integral que englobaba el saber científico, además del desarrollo de varios oficios financiados y autogestionados por la comunidad que respondieron a las necesidades de producción de esta. También permitió que la comunidad supere la pobreza histórica que padecía y los comuneros comprendieron que, a partir de la realidad concreta y de una articulación sólida entre la escuela y la comunidad, se puede lograr la transformación de esta última no solo en lo estructural, sino también en las subjetividades de los que integran la comunidad creando nuevos lazos intersubjetivos en torno a las relaciones sociales, a las formas de producción, a las formas de relación entre niños y niñas, es decir, relaciones más humanas, democráticas, colectivas e igualitarias (Fuenzalida et al., 1968).

Es importante acotar que la experiencia educativa no se inicia en un salón del aula, no como propuesta pedagógica que se centra solo en la escuela, sino que fue pensada como una totalidad para la comunidad, por ello Caro Ríos pide la autorización de la comunidad en su conjunto a través de sus dirigentes centrales.

2. Fundamentos de la escuela de estudio

Caro (2017) se basó en la concepción materialista de la historia desarrollada y fundamentada por Marx y Engels para analizar la realidad concreta y el análisis de sus contradicciones para establecer los fundamentos de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación.

Estos fundamentos se basan en la unidad teoría y práctica, o sea, el trabajo y estudio tienen una relación de dependencia. En el progreso del conocimiento humano, el cual está ligado al desarrollo histórico y social donde el trabajo moldea la memoria y fortalece tanto el carácter como la voluntad al enfrentar desafíos, mientras que cultiva hábitos y habilidades. En la educación integral se desarrolla de manera natural y efectiva en actividades productivas, ya que todo trabajo, por mínimo que sea, requiere esfuerzo físico y mental, así como una estructura organizativa. En el modelo educativo de estudio y trabajo que permite consolidar y aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos, promoviendo un proceso evolutivo de lo simple a lo complejo y de lo imperfecto a lo perfecto, lo cual implica la organización tanto de recursos como de individuos. Finalmente, en la disciplina como elemento esencial que surge de manera natural y consciente, no es producto de una directriz impuesta.

Partiendo de sus fundamentos, la escuela de estudio y trabajo en coeducación no solo es importante, porque ubica en el mismo nivel el trabajo intelectual y el trabajo manual, sino porque sus fundamentos rompen estructural y subjetivamente con los fundamentos de la escuela tradicional hegemónica.

3. La experiencia de las escuelas de estudio y trabajo de Huayopampa, Canta

Las condiciones materiales al inicio del proyecto educativo eran paupérrimas. Existían dos escuelas en el mismo local, pero de

forma separadas; una de niños y la otra de niñas —recordemos que hasta ese momento no había escuelas mixtas—, y estas se obstaculizaban en su labor. Era un edificio destartado con dos plantas, aulas de piso de tierra, paredes rústicas, patios polvorientos con terreno irregular, sin mobiliario (los niños y las niñas se sentaban en cajas toscas de madera), muy poco y viejo material didáctico y docentes que cambiaban constantemente (Caro, 2017).

Para el proyecto se fusionaron las dos escuelas primarias el 8 de abril de 1944. Esto permitió reducir la carga a los docentes, además de optimizar el uso de espacios y de recursos educativos, entre otras mejoras que permitieron la implementación de este proyecto educativo que le da el mismo valor al trabajo y al estudio, rompe con el adultocentrismo, propone un papel social más preponderante a la escuela y tiene el colectivismo como eje central del trabajo. La metodología y la organización rompieron con todos los cánones de la época, por ello los docentes, estudiantes y padres de familia la denominaron “Escuela de Estudio y Trabajo”, y por ser integradora de ambos géneros “en coeducación” (Caro, 2017).

4. Inicio del proyecto

Se aprobó elaborar un plan de trabajo de las diferentes actividades. El 15 de abril de 1944 se aprobó el plan general de la escuela, el plan particular de cada aula y los demás planes. La forma como se organizó colectivamente el trabajo fue con la participación de los maestros, los estudiantes y la comunidad. Se formaron cuatro equipos de trabajo. Un estudiante fue elegido jefe por los demás estudiantes y apoyó al docente en facultades ejecutivas. Un grupo de estudiantes formó parte del comité directivo y colaboró con el profesor y el estudiante jefe. Los equipos son parte de la clase con el fin de que los trabajos realizados en cada aula sean la continuación de la forma de trabajo de la escuela (Caro, 2017).

Esta forma de trabajo crea un entorno de actividad continua y organizada, de emulación y disciplina. El trabajo colectivo implementado en estas escuelas se trasladó a las faenas de la comunidad, con lo que se consiguió la mejora de sus resultados tanto cuantitativa y cualitativamente. Se construyó una planta eléctrica y se instaló servicio de agua potable con presupuestos propios de la comunidad, se consiguió autofinanciar el transporte de los comuneros y de carga, se perfeccionó los métodos y técnicas agrícolas y ganaderas, asimismo, se desarrolló productos que permitían mayores ingresos a la comunidad (Caro, 2017). Esto último fue resultado de la implementación del estudio y trabajo en estas escuelas.

Los estudiantes y profesionales cambiaron su actitud hacia el trabajo, pues participaron activamente en labores comunitarias durante las vacaciones; se introdujeron nuevas técnicas agrícolas y cultivos que beneficiaron positivamente la vida en la comunidad en varios aspectos (Caro, 2017). La escuela no solo se articuló a las necesidades de la comunidad, sino que se integró la comunidad y la escuela en una unidad para el trabajo y el estudio, cuyo propósito es la transformación de su realidad.

Se presenció la oposición de un espíritu conservador que consideraba que la escuela es un espacio de estudio y no de trabajo, que los niños no deben hacer trabajo de adultos, que la siembra trae insectos y pone en riesgo los cimientos de la escuela, que no hay suficiente agua de riego como para desperdiciarla en los jardines de la escuela, etc. Sin embargo, esta se enfrentó con argumentos que partían de la práctica objetiva en las escuelas de estudio y trabajo en coeducación donde los niños aprenden a valorar el trabajo de sus padres y de la comunidad, además de contribuir activamente con el beneficio propio y colectivo. El trabajo práctico enseña más que los libros y la enseñanza verbal, ya que imparte conocimientos científicos y descubrimientos técnicos. A

través del trabajo práctico, los niños comprenden que el trabajo es fundamental para crear bienes y transformar su comunidad. Estudiar y trabajar simultáneamente fortalece su aprecio por las actividades prácticas y profundiza su afecto hacia la escuela, la comunidad y la familia. Además, el trabajo fomenta sentimientos positivos como la fraternidad, la unión y la ayuda mutua entre los niños (Caro, 2017).

Las escuelas de estudio y trabajo impulsan el desarrollo económico y cultural de las comunidades al renovar métodos, objetivos y medios educativos, haciendo la enseñanza más atractiva y efectiva. Superan el enfoque aristocrático de las escuelas académicas tradicionales que valoran más las actividades intelectuales que las prácticas. Además, promueven la libertad de acción para estudiantes y profesores, integrando la teoría con la práctica en todas sus actividades (Caro, 2017). Existe una relación dialéctica entre escuela y comunidad debido a que el desarrollo de una repercute en el desarrollo de la otra. Las contradicciones entre escuela y comunidad se resuelven con una “revolución comunitaria” que proporciona como resultado saltos cualitativos en ambas, es decir, transformaciones en la comunidad.

5. El sistema coeducacional de enseñanza

Cuando Caro Ríos propone su proyecto educativo y lo aterriza en la comunidad de Huayopampa, aún se imponían las escuelas por sexos separados. Esto era sustentado en discursos conservadores sobre la sexualidad de los niños y sobre la segregación de la mujer por ser considerada inferior al varón. Por ejemplo, se criticaba la mínima participación de la mujer en la actividad pública y en cargos del Estado cuando no dependía de su género, sino de las condiciones sociales en que ella vive.

Existía una desigualdad de género bastante acentuada en la comunidad, producto de la imposición del discurso hegemónico

de esa época y contra ello se construye un discurso contrahegemónico partiendo de la realidad concreta.

El inicio fue complicado, a causa de una acentuada oposición a la coeducación por parte del clero que tendenciosamente llevó a las personas a desconfiar de sus potencialidades. Afirmaban, sin fundamento, que la coeducación es un sistema educativo perjudicial para la formación de valores en los estudiantes (Caro, 2017). El discurso hegemónico no cedía fácilmente y tenía arraigo en los adultos; sin embargo, se persuadió con argumentos científicos objetivos que partían de la propia experiencia de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación. Finalmente, los padres se sumaron con mayor convicción en la consolidación de esta práctica educativa.

Es importante reconocer que las comunidades de zonas rurales tenían características particulares que llevaron al éxito la implementación de la coeducación en las escuelas de estudio y trabajo. Por ejemplo, en las comunidades de zonas rurales los niños y las niñas viven cerca uno del otro y por ello se conocen y juegan, laboran y viajan juntos desde muy pequeños, además varios entre ellos son hermanos, hermanas o parientes cercanos. Asimismo, los docentes son de la misma comunidad y son parientes de varios niños (Caro, 2017).

Caro (2017) ve en la coeducación dos ventajas: a) los gastos del Estado para implementar la escuela se reducirían a la mitad, debido a que la coeducación representa una solución económica significativa para el Estado, especialmente en áreas rurales con baja población estudiantil. Al consolidar dos escuelas separadas en una sola, se reducirían a la mitad los gastos en materiales didácticos, infraestructura, mobiliario y personal docente. Actualmente, las escuelas pequeñas con secciones limitadas enfrentan costos elevados para proporcionar recursos adecuados y suficiente atención educativa. Mediante la coeducación, cada escuela ten-

dría una mayor proporción de alumnos por sección, pero con personal completo dedicado a cada grupo, lo cual mejora la eficiencia y calidad del aprendizaje; y b) la coeducación ofrece una ventaja pedagógica notable al implementar el principio de educar para la vida a través de la vida misma. Este enfoque asegura que la experiencia escolar se desenvuelva en un ambiente social completo, donde los estudiantes enfrentan estímulos, problemas, aciertos y errores reales, preparándolos así de manera efectiva para una participación plena en la vida social. Aunque existen diferencias físicas y psicológicas entre hombres y mujeres que pueden generar conflictos, este contexto desafiante resulta constructivo al permitir a las mujeres superar la percepción de inferioridad y reconocer su propio valor. Esta transformación promueve un equilibrio social auténtico y fortalece la armonía mediante acciones, sentimientos y comportamientos más elevados y genuinos.

En cuanto a los logros de la coeducación, “permitió que las mujeres participen de los asuntos cívicos y políticos de su colectividad, cooperaron en la solución de los problemas de la vida escolar y de los problemas de la comunidad” (Caro, 2017, p. 142). Se comprometieron a luchar por las grandes causas humanas, y jugaron un papel decisivo en la vida nacional. “En la coeducación todo sentimiento de rivalidad por sexos entre niños y niñas se convierte en sentimientos de colaboración y de emulación, creadores y edificantes” (Caro, 2017, p. 142).

Además, en torno a la educación sexual superó su tratamiento especial como algo esencialmente religioso y sujeto a una didáctica muy especializada. La coeducación plantea que esta dimensión humana se trate de forma más científica, abierta y sin tabúes que despierten suspicacias. Esto permitirá una relación horizontal y democrática entre los niños y las niñas. Una clase bien organizada promueve la participación plena de niños y niñas en todas las actividades, desde el mantenimiento del aula hasta

la gestión de la clase y la escuela. Esta dinámica enseña de manera práctica que la vida social se fundamenta en la cooperación. Se demuestra y transmite que los niños, las niñas y las mujeres comparten la responsabilidad de resolver problemas sociales por igual, por lo tanto, no existen diferencias en habilidades físicas, mentales, voluntad o carácter entre los sexos. Ambos géneros pueden participar activamente en todas las esferas económicas, sociales y políticas sin exclusiones (Caro, 2017).

La coeducación no fue una simple implementación de condiciones para que compartan espacios niñas y niños de forma democrática, sino que cumplió el papel de romper con el discurso contrahegemónico de género, de modo que se transformó la relación entre varones y mujeres en nuevas relaciones. Si se quiere lograr la transformación de la comunidad, “la educación en las comunidades tiene que dejar de ser formal y cerrada, y convertirse en una acción abierta de masas en una movilización total” (Caro, 2017, 147).

6. Principios de organización de la escuela

La forma como se organizan las escuelas de estudio y trabajo en coeducación refleja el modelo educativo de formación integral y el conjunto de principios, métodos y técnicas utilizados para su concreción.

Caro (2017), desde una perspectiva marxista, plantea como primer principio que la alteración del orden de los factores externos, de los objetos y de la sociedad, transforma sus esencias y sus formas. Por ende, la configuración del ambiente escolar afecta profundamente el desarrollo físico, intelectual y subjetivo de los estudiantes, así como las labores del docente y de la comunidad en su conjunto.

Como segundo principio, los resultados de organizar los elementos de un objeto o de la sociedad de una determinada mane-

ra tienen un carácter histórico. Por ello, es necesario cambiar las organizaciones en función del cambio de las estructuras. Las acciones de las leyes de la naturaleza son eternas e inexorables; sin embargo, dependen de determinadas condiciones externas. No es suficiente simplemente organizar los elementos de un objeto o institución, sino que es necesario también establecer condiciones ambientales adecuadas y una dirección efectiva para lograr los resultados esperados.

Como tercer principio, los factores que afectan el desarrollo de las cosas y de la sociedad no se encuentran externamente, sino que emergen dentro de ellas mismas. Sin embargo, para que estos factores tengan efecto, es necesario rodearlos de condiciones subjetivas y movilizarlos mediante una disposición adecuada de los elementos que los condicionan. Este principio implica considerar el entorno geográfico e histórico donde opera la escuela y la naturaleza biopsíquica de los niños. Es crucial que la organización escolar refleje fielmente la vida y los anhelos de la sociedad.

Como cuarto principio, toda organización se compone de una red de elementos unidos por leyes generales y específicas, tanto esenciales como secundarias, permanentes y temporales, así como positivas y negativas. Para que cualquier actividad práctica funcione correctamente y se logren los objetivos deseados, especialmente en la organización escolar, es crucial conocer estas leyes.

Como quinto principio, la diversidad de los fenómenos naturales, sociales y de la conciencia se origina de la diversidad de ordenamiento de sus elementos y los factores que los condicionan, es decir, de las formas de su organización. Así, una estructura orgánica se distingue de otra por aspectos específicos y comparte características generales. Según este principio, al organizar la escuela se deben considerar la edad y el nivel educativo, al igual que las condiciones económicas y sociales de los estudiantes.

Como sexto principio, una organización armónica de los elementos garantiza la estabilidad y continuidad histórica de las cosas e instituciones. Una correcta organización escolar realiza actividades intelectuales, volitivas, entre otras, con cierta exactitud respecto a lo planificado.

Como séptimo principio, la organización escolar actual no soluciona todas las dificultades de la educación, porque solo se centra en estrategias y tácticas pedagógicas diseñadas para responder a los fines de la clase dominante de un país.

Como octavo principio, al organizar la escuela es fundamental considerar las condiciones de vida de los estudiantes, porque estas determinan su conciencia. Es en la actividad social donde los niños establecen relaciones con su entorno natural y social, incluso sin quererlo, pero estas relaciones influyen en la formación de sus ideales, hábitos, costumbres y sentimientos.

Finalmente, la organización en la escuela de estudio y trabajo en coeducación está determinada por una estructura social alternativa que es crucial porque, como estructura social alternativa, cambia las ideas y la esencia de ella misma. Para Caro (2017), la escuela reproduce la sociedad dividida en clases e impone el discurso hegemónico de los países colonialistas, lo cual la convierte en una institución conservadora encargada de contradecir y aniquilar toda nueva idea que considere nociva y subversiva, porque amenaza el poder de esos países. Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación enfrentan esos discursos hegemónicos y las formas de organizarse bajo esos discursos. Esta nueva forma de estructura condiciona la nueva organización de la escuela, es decir, una nueva forma de educar, un nuevo rol del docente y de la escuela en la sociedad, además de una nueva relación escuela-comunidad. Esta estructura tiene como fin alcanzar una sociedad más humana, colectiva, justa y equitativa frente al individualismo, al pragmatismo y a la desigualdad imperante.

7. Fundamentos de la organización escolar

La nueva organización escolar responde a la construcción de una nueva forma de entender el mundo y romper con la racionalidad capitalista (Caro, 2017). Varios elementos de estos fundamentos parten de los planteamientos de Freire (2005).

Fundamentos pedagógicos. Se asume el papel formativo y modelador de la educación. La organización escolar orientada hacia fines sociales altruistas —como transformar la sociedad en una más justa y superior, sin desigualdad social, sin explotadores ni explotados— es enormemente beneficiosa para el pueblo. Por ende, la naturaleza formativa y modeladora de la educación se concreta en una escuela única por la vida y para la vida de una sociedad sin clases. También se reconoce la íntima relación que tienen y se da el mismo valor al estudio y al trabajo en coeducación, como método de aprendizaje y de vida socioeconómica del hombre. Además, se valora el papel de la enseñanza politécnica que prepare al estudiante para cualquier reto que se presente en su desarrollo histórico, así como la importancia de la autogestión en el trabajo y la escuela como elemento fundamental que permita ordenar tanto el trabajo como la vida de los educandos para enfrentar todas las contradicciones de la realidad.

Fundamentos psicológicos. Un sistema escolar con bases científicas se fundamenta en principios descubiertos a través de la experiencia social, considerados como leyes del desarrollo social. El principal fundamento psicológico de la educación es que nuestras percepciones y pensamientos reflejan la realidad. Este principio resalta la importancia de organizar el entorno de los estudiantes para influir positivamente en su aprendizaje y formación social. La actividad psíquica, resultado del sistema nervioso y especialmente del cerebro, es un proceso complejo que transforma sensaciones en fenómenos subjetivos a través de conexiones temporales. Además, se reconoce la existencia de diferencias

entre los niños y se indica que la actividad nerviosa se desarrolla a lo largo del tiempo.

Fundamentos socioeconómicos. La educación es un ente creado para consolidar la hegemonía del sistema socioeconómico vigente. En el Perú, según Mariátegui (1928), el privilegio educativo persiste debido al privilegio de la riqueza y la casta, lo cual refleja una economía feudal. Hoy la educación debe equilibrar el estudio y el trabajo para transformar las escuelas en centros que preparen a los estudiantes tanto para actividades productivas como intelectuales, lo cual les permite ser autosuficientes y agentes transformadores. La educación debe ser integral, politécnica y enciclopedista, además de estar enfocada en el desarrollo industrial del país y en el uso eficiente de los recursos naturales, a fin de fomentar la independencia económica. Asimismo, debe enseñar la economía de recursos y luchar por eliminar los privilegios educativos eliminando los privilegios económicos.

Fundamentos filosóficos. Las ideas del educador sobre los fenómenos naturales, sociales y cognitivos influyen en su concepción de la pedagogía y su práctica. Si asume una realidad interdependiente, organizará el entorno escolar de manera armoniosa, involucrando a alumnos, maestros, padres, al igual que recursos como áreas de recreo y archivos. Si cree en un mundo en constante cambio, promoverá una actividad creativa que enseñe a los niños a transformar su entorno y a sí mismos. Si considera que la naturaleza y la sociedad llevan en sí mismas los gérmenes de su transformación, actuará como guía y creará condiciones para que esos cambios ocurran rápidamente. Si entiende que los conocimientos son abstracciones derivadas del trabajo productivo y actividades sociales, integrará el trabajo productivo en el aprendizaje para validar los conocimientos.

Fundamentos políticos. La principal función de la educación es acumular, seleccionar, transmitir y conservar las expe-

riencias, así como los conocimientos obtenidos por la sociedad a lo largo del tiempo en sus actividades productivas y sociales. Esta transmisión se realiza de manera dosificada para no afectar los intereses establecidos, convirtiendo al sistema educativo en una herramienta de dominación ideológica de clases. Por eso, el Estado, como instrumento de la clase con el poder económico, siempre ha controlado y financiado la educación. La forma y el contenido de la educación reflejan la estructura socioeconómica actual. En una sociedad dividida en clases, la educación oficial es conservadora. En la lucha de clases, la clase oprimida desarrolla sus propias herramientas ideológicas para promover un nuevo orden económico, social y político, que surge del antiguo sistema en decadencia. La lucha de clases se manifiesta entre la educación oficial conservadora impuesta por el Estado y la educación revolucionaria, generalmente ilegal. La escuela es una expresión ideológica de la lucha política entre las clases.

8. Los órganos de gobierno de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación

Para que las escuelas de estudio y trabajo en coeducación respondan a sus objetivos y propósitos trazados se establecen órganos de gobierno.

La comunidad escolar refleja la realidad social de la comunidad, el colectivismo sin fronteras de sexo y clases sociales. Forman parte de ella todos los integrantes de la escuela y la comunidad. Esta se estructura en organismos de dirección y de base.

Los organismos de dirección son la Asamblea General de la Comunidad Escolar, que es el máximo organismo de dirección de la vida escolar; en estas se aborda críticamente los logros de producción con el fin de transmitir prácticas e innovaciones para lograr mayor eficiencia en la producción de la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad; la Asamblea Escolar, de

carácter permanente, consiste en una reunión general de docentes y estudiantes con el fin de orientar de manera oportuna, identificando logros y dificultades con el fin de mejorar el trabajo; la Asamblea General de Alumnos, destinada a formar a los niños y las niñas en las actividades de dirección y poner en práctica la crítica y la autocrítica; el Consejo Escolar, encargado de analizar y proponer soluciones a las dificultades presentadas en la ejecución de los planes de trabajo a los demás organismos de dirección. La Dirección de la Escuela es el organismo máximo que concentra y administra a toda la comunidad escolar. El director de la escuela elabora los planes generales de las actividades escolares y preside todos los organismos de dirección.

Los organismos de base son las brigadas o grupos de trabajo, están conformados por los estudiantes para los diferentes trabajos como siembra, cosecha, reparación de infraestructuras, revisión del material didáctico, etc.; y las secciones o clases conformadas según el nivel de conocimientos o edades de los estudiantes. Cuentan con un docente de sección. En estos organismos se desarrollan los conocimientos teóricos de acuerdo con los planes de estudio.

Los estudiantes también se integran en clubes deportivos, de teatro, de lectores, de recitadores y de canto, a cargo de un comité y aconsejados por un profesor. También se constituyen círculos, según el talento particular de los estudiantes, entre ellos existen los círculos de periodismo, salud e higiene, disciplina, ornato y reforestación.

9. Fines y objetivos de la organización de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación

Fines pedagógicos. Los diferentes recursos con los que cuenta la escuela deben asegurar la mejora de la formación de los estudiantes, lo cual se verifica en el aporte al desarrollo de la co-

munidad y, a la vez, se verifica el adecuado papel del docente. Es necesario preparar a los estudiantes para que luchen por una sociedad más humana, igualitaria y justa.

Fines sociales. Superar el individualismo y asumir lo colectivo como un principio para la transformación, involucra aceptar la disciplina colectiva y aprender a ser dirigentes que fortalezcan cada vez más la colectividad como inherente a la vida del hombre y que se forjen en el colectivo los valores de solidaridad, vocación de servicio, humanismo y justicia.

Fines económicos. Se plantea lograr continuamente un mejor rendimiento de los estudiantes, optimizando los recursos materiales, de tiempo y de esfuerzo. Estos estudiantes serán eficaces, eficientes, cultos y disciplinados dentro de una colectividad autogestionada y productiva.

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación a contracorriente de la educación formal peruana hegemónica

Para Gramsci, la hegemonía se da en el plano ideológico y sucede cuando una clase social desarrolla un conjunto de estrategias no coercitivas que tiene como fin la aceptación de su ideología como una suerte de verdad universal. De esta manera, establecen un liderazgo ideológico sobre otras clases sociales a través de diversos dispositivos (medios de comunicación, educación, intelectuales, etc.), los cuales son desplegados para tal fin (Ruiz, 2016; Montali, 2019; Valenzuela, et al., 2011). Sin embargo, toda ideología hegemónica es susceptible de ser cuestionada por ideologías contrahegemónicas que intentan desarticularla, con el fin de instalar una hegemonía distinta (Mouffe, 2008). Para lograr ello, se necesitan diferentes estrategias contrahegemónicas desde los diferentes ámbitos como el social, el cultural, el educativo, entre otros, que tengan como objetivo desarticular la hegemo-

nía existente, de tal forma que a partir de ellas se establezca una nueva hegemonía desde las clases subalternas (Ornelas, 2006; Rodríguez, 2012).

El discurso hegemónico español impone el eurocentrismo, el cual tiene como base la escolástica que se impuso en el Perú desde el siglo XVI y se ha mantenido en su esencia hasta la actualidad. Su tradición filosófica y teológica es influenciada principalmente por las ideas de la escolástica medieval que se originaron en Europa. La escolástica tuvo como fin reconciliar la fe cristiana con el conocimiento racional y sistemático, al dar preponderancia a la primera y utilizar la lógica y la metodología filosófica aristotélica que consiste en partir de principios generales o verdades universales para justificar las realidades particulares. Entre esos universales encontramos como base de ese discurso hegemónico la división del mundo en dicotomías como superior/inferior, racional/irracional, primitivo/civilizado, tradicionales/modernos, pasado/presente, etc. (Quijano, 2014; Caputto, 2022)

El discurso hegemónico español (eurocentrista) logró su aceptación en el Perú a través de la difusión del idioma español, la religión católica, además del papel de los doctores, leguleyos e intelectuales que justificaban y fundamentaban este discurso hegemónico. La independencia solo fue de forma y no de fondo, por ello permitimos que los países hegemónicos determinen nuestros destinos cuando sabemos que solo defienden sus intereses en desmedro de los nuestros. Se dan revoluciones con moldes foráneos que no responden a nuestra realidad particular, los que ocasionan cada vez la precariedad, el saqueo y la deformación de nuestra cultura (Caro, 2017).

El sistema educativo escolástico eurocentrista cumplió y cumple el papel de difundir como natural el discurso eurocéntrico a todas las generaciones y se ha mantenido a lo largo de toda la historia del Perú, a pesar del surgimiento de algunos discursos

contrahegemónicos en el siglo XX. La emancipación del Perú solo se dio en el plano político, pero no en el plano ideológico, porque la hegemonía del discurso eurocéntrico se mantuvo intacta. La llegada de la república coronó a la élite peruana que luchó a favor de los españoles, se apoderó del Estado e impuso los prejuicios de la colonia sobre el pueblo y la mujer (Caro, 2017). El discurso hegemónico eurocentrista justifica la superioridad del europeo sobre los pueblos originarios. Tres siglos de hegemonía española nos convirtieron en un país de mentalidad colonial que no pudo formar su identidad nacional y nos convencieron de que nuestra cultura era inferior y que la cultura de los invasores era superior (Caro, 2017). Nos llevaron a asumir la superioridad del varón sobre la mujer, que lo correcto es la separación del hombre de la mujer en la escuela y la superioridad del trabajo intelectual frente al trabajo manual.

Para Caro Ríos es fundamental el papel de la educación, a fin de construir un discurso contrahegemónico. La educación es una lucha constante y feroz contra los obstáculos que condenan a los pueblos al subdesarrollo y la precariedad (Caro, 2017). Se busca una escuela donde se integren varón y mujer (coeducación), donde el trabajo intelectual se articule al trabajo manual en un sentido de emancipación (escuela de estudio y trabajo) para romper con el discurso hegemónico eurocentrista y construir un discurso alternativo contrahegemónico. Ese discurso contrahegemónico no se construye con puyas o amenazas, sino destruyendo sus categorías o principios aceptados acríticamente por las mayorías desde la más tierna infancia, además de construir categorías como fraternidad, colaboración, colectividad, igualdad y justicia (Caro, 2017).

Caro Ríos (2017), al igual que Mariátegui (2007), tenía claro que la educación que se desarrollaba en su tiempo reproducía el discurso hegemónico español y era necesario superar su esencia aristocrática y elitista, la cual se centraba en la formación de clé-

rigos y letrados desligados totalmente del trabajo. La educación discursivamente justificó la superioridad de la clase alta frente al campesino y al siervo, ya que por su clase solo los primeros podían acceder a ella. Cuando la escuela se expandió para todas las clases sociales, se reprodujo el mismo discurso hegemónico que justifica la desigualdad y como consecuencia de ello los padres que buscan el ascenso social de su familia prefieren que sus hijos se conviertan en abogados, médicos, empleados de oficina o literatos (Mariátegui, 2007). Es en este momento que Caro Ríos plantea que es necesario superar esa visión falsa de la dicotomía trabajo intelectual/trabajo manual y la convierte en una unidad, la unidad estudio y trabajo, ambas tienen el mismo rango, ambas forman una unidad que permite el desarrollo de todas las dimensiones o facultades del niño y la niña. Para demostrar ello, rompe con la escolástica cartesiana deductiva y parte de la realidad concreta para desarrollar las escuelas prevocacionales o de estudio y trabajo que tienen como objetivo social eliminar la concepción o idea de que el trabajo intelectual es superior o más digno que el trabajo productivo, promoviendo la idea de que ambos tipos de trabajo son compatibles e igualmente importantes (Caro, 2017).

En cuanto a la situación marginal de la mujer, su enseñanza estaba separada, porque existían colegios solo para niños y colegios solo para niñas, donde las niñas eran formadas para atender el hogar y apoyar al varón cuando se casen. Caro Ríos propuso y desarrolló su propuesta de coeducación en la comunidad de Huayopampa, bajo la premisa de que la coeducación anula todos los prejuicios sobre las diferencias entre niños y niñas, lo cual fortalece una convivencia social (Caro, 2017). Solo asumir la emancipación de la mujer va a permitir el proyecto de escuela de estudio y trabajo que se centra en el trabajo colectivo, que responde a su realidad concreta y que no solo permite transformar la escuela, sino sobre todo la comunidad.

En cuanto al discurso hegemónico del individualismo sustentado por las categorías de la libertad individual, el éxito individual, la trascendencia del individuo, etc., la escuela de estudio y trabajo en coeducación pone en práctica el colectivismo. Se propone la libertad en la capacidad del hombre de ser dueño de los productos de su trabajo, la destrucción de la explotación y la capacidad del hombre de transformar su realidad (Caro, 2017). De esa forma, se rompe con la concepción de libertad del discurso hegemónico.

Esta experiencia educativa desmorona el discurso hegemónico y sustenta tres dicotomías falaces: trabajo intelectual/trabajo manual, varón/mujer e individualidad/colectivismo. Esta es una aproximación, seguramente un trabajo de análisis más exhaustivo puede identificar otras dicotomías falaces rebatidas por esta experiencia educativa.

La raigambre decolonial de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación

La decolonialidad debe ser comprendida por nuestros pueblos como la ruptura con el eurocentrismo, con la lógica de la modernidad y la construcción de una epistemología alternativa que nos permita pensar de otra forma (Rincón et al., 2015). Esto implica desarrollar perspectivas, teorías y prácticas que busquen desafiar y superar las estructuras de poder y conocimiento impuestas por el colonialismo eurocéntrico (Kogan, 2014). Involucra también cuestionar sus narrativas dominantes en diversas esferas, como la cultura, la política, la ideología, la economía y la educación. En ese sentido, es crucial asumir como punto de partida las cosmovisiones, las perspectivas alternativas y los conocimientos diversos que han sido históricamente marginados o subordinados por las narrativas dominantes eurocéntricas (Mignolo, 2000; Quijano, 2014; Germaná, 2016).

Es por ello que se debe promover una educación y un conocimiento que sean inclusivos, plurales y que fomenten la autonomía cultural y política de los pueblos colonizados o afectados por el colonialismo. Además, se debe impulsar la transformación de las relaciones de poder injustas y construir sociedades más equitativas, justas y democráticas, donde se valore la diversidad cultural y la dignidad humana.

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación analizadas desde el tiempo presente, se pueden interpretar o vincular a los planteamientos decoloniales posteriores, pues proponen un enfoque educativo que desafía las estructuras coloniales de conocimiento y poder. Estas escuelas buscan integrar un currículo que reconozca y respete las perspectivas y saberes diversos de las culturas marginadas o afectadas por el colonialismo. Estas escuelas promueven la igualdad de género a través de la colaboración entre estudiantes aplicando la coeducación como forma de rechazo a la segregación por sexo, que históricamente ha perpetuado divisiones y desigualdades. Esto se logra a través de un ambiente educativo inclusivo que empodere a los estudiantes para transformar activamente sus realidades sociales y culturales.

En estas escuelas las relaciones de poder se establecen de manera horizontal, se elimina el adultocentrismo y la división por clases sociales, asimismo se desarrolla la desescolarización y se implementa la escuela social. La escuela se integra con la comunidad convirtiéndose en una unidad de estudio y trabajo que elimina la dicotomía escuela/comunidad, la cual divide artificialmente la formación de las nuevas generaciones y la realidad social a la que pertenecen.

El conocimiento surge de su propia realidad concreta, así como del trabajo realizado; responde a sus particularidades y se proyecta de forma alternativa y en paralelo a la colonialidad impuesta. La lógica que se construye es la de un vínculo solidario y

de complementación con la naturaleza. No hay idea de progreso a costa de su destrucción y los riesgos de crisis civilizatoria por el cambio climático, sino de cuidado y preservación. Hay una idea de progreso que rompe con la lógica del capitalismo de acumulación que nos está llevando al desastre, la cual consiste en la organización planificada y la racionalización responsable de los recursos, sin objetivos de acumulación, de producción desenfrenada o promoción del consumismo.

La semilla emancipatoria en las escuelas de estudio y trabajo en coeducación

La emancipación social se refiere a procesos, prácticas o ideas que tienen como objetivo principal liberar a individuos o grupos de cualquier forma de opresión, restricción o limitación (Méndez y Morán-Beltrán, 2019). Tiende a ser constructivo, se enfoca en la creación de nuevas posibilidades y condiciones que permitan a las personas alcanzar una mayor autonomía y plenitud a partir del desarrollo de una conciencia crítica (Bassiano y Araújo, 2018). Puede incluir la transformación de estructuras sociales y educativas para hacerlas más inclusivas, equitativas y empoderadoras (Cálix, 2010). Lo emancipatorio se centra en crear condiciones, además de oportunidades nuevas y liberadoras para los individuos y grupos como agentes transformadores (Tischler y García, 2017).

Dentro del ámbito educativo, se plantea una educación emancipatoria que no solo instruya, sino que también forme a los individuos para que sean capaces de transformar su entorno (Tischler y García, 2017). Esto implica una pedagogía crítica y dialógica que fomente la conciencia social y política, preparando a las nuevas generaciones para enfrentar y superar las estructuras de dominación vigentes (Ornelas, 2006). La educación, por tanto, se convierte en una herramienta clave para la liberación

y el empoderamiento de los pueblos que promueve valores de igualdad, justicia y solidaridad.

Dentro de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación, los estudiantes, los docentes, los padres de familia y los que integran la comunidad en general a través de su forma de organización, han debilitado la subyugación del Estado (se autogestionan, además de determinar su forma de organización y relaciones sociales); no hay un individuo o grupos de individuos que detenten el poder y sometan a la comunidad al trabajo enajenador, la generación de plusvalía o que garanticen acumulación de capital. Por el contrario, la forma como se organizan garantiza que los beneficios, los logros o los costos se distribuyan colectivamente.

Es importante acotar que, si bien hay una semilla emancipadora, también es claro que responde a una circunscripción pequeña. Si esta crece, va a tener que enfrentarse directamente al poder central o intereses foráneos que pueden verlos como amenaza, por ende, tiene sus límites. Se tendría que desarrollar más experiencias de este tipo en más comunidades para tener mayor impacto en la sociedad peruana. Eso no niega que es una de las experiencias de nuestros pueblos oriundos que nos presentan una forma de emanciparnos del poder central y de los poderes fácticos nacionales e internacionales.

Escuelas de estudio y trabajo en coeducación transformadoras

Caro Ríos, al igual que Mariátegui, comprendió que es necesario democratizar la economía de un país para democratizar su educación (Caro, 2017; Mariátegui, 2007) y que esta relación no constituye que una es prerequisite de la otra, sino que hay una relación dialéctica y contradictoria. Ambos identificaron que la educación es un instrumento que contribuye a la transformación

social. Esto implica que su lucha no solo es educativa, sino que, además, es política, ideológica, social, cultural y económica contra las trabas que impone el sistema capitalista en esas dimensiones, las cuales debilitan y limitan el desarrollo de los pueblos, por ende, su transformación social.

Sin embargo, la transformación social pasa por el papel de la educación en la formación de hombres emancipados que la van a llevar a cabo. La emancipación desde la educación debe centrarse en volver a tener la capacidad de la formación del sujeto transformador y ello involucra definir las características que debe tener (Ornelas, 2006). El sujeto transformador no se mueve solo, sino colectivamente para alcanzar la emancipación social. La transformación social requiere que los sujetos emancipados sean autónomos, conscientes de la construcción de un discurso contrahegemónico y que sean capaces de enfrentar la colonialidad eurocentrista. Deben ser capaces de romper las cadenas de la opresión y la dominación para que la humanidad viva en plenitud, armonía y de manera autónoma.

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación proponen la formación de los estudiantes con capacidad para reflexionar sobre su realidad, de construir sus valores de acuerdo con su realidad concreta y se configura en ellos alternativas nuevas de cambio y transformación. Están transformando su realidad de manera colectiva y pasan de una forma tradicional de organización a una que tiene como base la mejora y la transformación de la comunidad. Los estudiantes se han convertido en sujetos transformadores, de tal manera que han logrado desarrollar una forma de trabajo que rompe con la dominación del Estado y una formación que ha perfilado un discurso a contracorriente del discurso hegemónico. La escuela y la comunidad se han reestructurado de tal manera que cada transformación es la semilla de una nueva transformación; su organización responde a esa nue-

va estructura y dinamiza esas transformaciones. Las relaciones sociales horizontales y colectivas han transformado su manera de ver y pensar su realidad. Han pasado del individualismo, el conservadurismo, el pragmatismo a lo colectivo, al progresismo y a la valoración del ser humano como motor de cambio.

Conclusiones

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación tienen como fundamento el marxismo no aristotélico y el mariateguismo. Se pone en práctica sus principios a través de la organización colectiva, el trabajo productivo, la solidaridad, la unidad estudio y trabajo, la igualdad, la práctica como criterio de verdad y el centralismo democrático.

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación construyen un discurso contrahegemónico a partir de la ruptura con la segregación de género, el adultocentrismo, las dicotomías escuela/comunidad, estudio/trabajo, entre otros.

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación promueven la decolonialidad en cuanto rompen con el eurocentrismo, con la lógica de la modernidad y sientan las raíces de una nueva epistemología que enfatiza en el carácter histórico y relacional de la existencia humana.

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación forman hombres y mujeres con cualidades emancipatorias que rompen con toda forma de explotación, subyugación a algún poder, la enajenación del producto de su trabajo y alienación del hombre.

Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación apuntan a la transformación social desde una realidad particular y concreta que supera todos los vicios del capitalismo, la acumulación de capital, la explotación y pone en práctica alternativas frente a lo que ofrece o impone este sistema. Su perspectiva de transforma-

ción es constante, su transformación es el inicio de nuevas transformaciones de manera dinámica y de acuerdo con el desarrollo alcanzado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bassiano, Víctor, y Araújo de Lima, Claudia (2018). Educación Emancipatoria desde la perspectiva de Paulo Freire. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5(2), pp. 111–122.
<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51974>
- Bustos, Rosa (2020). Construcción de una pedagogía decolonial ...una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), pp. 15–44.
<https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Cálix, Álvaro. (2010). *Emancipación y cambio social: la acción colectiva de los movimientos sociales*. Tegucigalpa: Fundación Friedrich Ebert.
<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/fesamcentral/07579.pdf>
- Candel, Miguel (29 de enero de 2020). Marx, entre Aristóteles y Hegel. *Espaimarx*.
<https://espai-marx.net/?p=3995>
- Caputto, Rodolfo (2022). Indisciplinar las ciencias sociales: la tradición identitaria y la colonialidad del poder. Aníbal Quijano (1928 – 2018). *Revista Sociales y Virtuales*, 9(9), pp. 9–17.
https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3701/SocialesYVirtuales_2018_n5_articulos1_Caputto.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Caro, Germán (2017). *Las escuelas de estudio y trabajo en coeducación*. Lima: Editorial SINCO.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Fuenzalida, Fernando, Valiente, Teresa, Villarán, José, Golte, Jürgen, Degregori, Carlos, y Casaverde, Juvenal (1968). *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Germaná, César (2016). La perspectiva de la descolonialidad del poder y el futuro de las ciencias sociales. *Tareas*, (153), pp. 129-138. <https://www.redalyc.org/journal/5350/535055492010/html/>
- Kogan, Andrés (2014). Las bases antropocéntricas y eurocéntricas de las ideas modernas de pobreza y comunicación. *Tabula Rasa*, (20), pp. 111-130. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a06.pdf>
- Mariátegui, José Carlos (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mariategui_7_ensayos.pdf
- Mariátegui, José Carlos (1928). Aniversario y balance. *Amauta* (17) pp. 1-3. <http://hemeroteca.mariategui.org/index.php/Detail/objects/19>
- Méndez, Johan, y Morán-Beltrán, Lino (2019). Educación y emancipación: Paulo Freire. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, (24-25), pp. 134-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8729578>
- Mignolo, Walter (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. Buenos Aires: CLACSO https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708044529/5_mignolo.pdf

- Montali, Guido (2019). Una vez más, Gramsci: teoría, hegemonía y voluntades colectivas. *Revista de la Carrera de Sociología*, 9 (9), pp. 223-246. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/104288>
- Mouffe, Chantal (agosto de 2008). Crítica como intervención contrahegemónica. *Transversal.at*. <https://transversal.at/transversal/0808/mouffe/es>
- Muñoz, Francisco (2 de octubre de 2023). Correlación de fuerzas y hegemonía. *Rebelión.org*. <https://rebelion.org/correlacion-de-fuerzas-y-hegemonia/>
- Ornelas, Raúl (2006). Contrahegemonías y emancipaciones. Apuntes para un inicio de debate. En A. Ceceña (Coord.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 95-121). Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101019085915/4Ornelas.pdf>
- Quijano, Aníbal (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Rincón, Oriana, Millán, Keila, y Rincón, Omar (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*. (5), pp. 75-95. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/20170219052712/RPS45.pdf>
- Rodríguez, Yolanda (2012). Teoría crítica y estrategia contrahegemónica. Hacia una lucha social por la memoria en Colombia. *Revistas Udistrital*, 5(2), pp. 9-20. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/7269/8959>
- Ruiz, César (2016). Estado, sociedad civil y hegemonía en el pensamiento político de Gramsci. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (47). <http://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RfYTPe002>

- Tischler, Sergio, y García, Alfonso (2017). Teoría crítica y nuevas interpretaciones sobre la emancipación. *Tla-melaua*, 11(42), pp. 186-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162017000200186&lng=es&tlng=es.
- Valenzuela, Víctor; Murua, Daniel, y Poblete, Nicolás (2011). *El discurso contrahegemónico y la demanda de una nueva sociedad en las revistas estudiantiles chilenas Claridad (1920) y Bello Público*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT11-Valenzuela-Murua-Poblete.pdf>
- Vivero, Luis (2013). La educación como campo de lucha contra hegemónica desafíos para el Trabajo Social Crítico. *Margen*, 68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4199768>

La pedagogía crítica como herramienta de transformación social: análisis y aportes en el contexto educativo de Huayopampa

Wilber Céspedes

Desde su origen, la educación ha cumplido, cumple y cumplirá un papel fundamental en la continuidad de las relaciones sociales entre los miembros de la sociedad. Sin embargo, también puede contribuir a transformar las condiciones que permiten la reproducción de un sistema económico y social que privilegia a las minorías y somete a las mayorías en todo el mundo. La educación es clave para formar personalidades críticas y fomentar una participación activa en la sociedad. Por ese motivo, se debe promover la transformación de la persona y la sociedad; la educación puede —y debe— contribuir a tan ardua y noble tarea. La educación que es promovida y predomina en la sociedad es la educación tradicional, planificada y dirigida desde los organismos supranacionales y otras instituciones que son parte de los gobiernos de turno y en los que la participación de los profesores en dicha planificación ha sido mínima o nula. En esa línea, McLaren (2013) critica que la participación de los profesores sea limitada en la elaboración del currículo, porque considera que de esa manera se niega o, en el mejor de los casos, se reduce la posibilidad

de promover una educación contextualizada a las necesidades de los grupos sociales, además, esta educación ya no podría ser emancipadora y crítica. Asimismo, McLaren propone que exista una mayor participación de los profesores para enriquecer y contextualizar el currículo; de esa manera se debe promover una educación que evidencie la existencia de desigualdades sociales y promueva la participación activa de los estudiantes para lograr la transformación de la sociedad.

Los informes de los organismos especializados señalan que en los últimos 50 años, la tasa de analfabetismo a nivel mundial se ha reducido significativamente, reflejando avances en la alfabetización, especialmente entre los jóvenes (UNESCO, 2016). Esto demostraría las mejoras sustanciales en el acceso a la educación y en el “éxito” de los programas y los sistemas educativos; sin embargo, gran parte de los egresados de las escuelas —e incluso aquellos que siguen estudios superiores— evidencian apatía política, tal como lo señaló Litte (2004), citado por Bauman (2008): se evidencia que el 77% de los egresados muestran apatía política. Ciudadanos que muestran abiertamente la indiferencia respecto a la problemática social y a las causas de estos problemas. Entonces, todo el avance y los logros obtenidos por la educación tradicional permite incrementar cada vez más el número de analfabetos políticos, además, el objetivo de los sistemas educativos tradicionales genera las condiciones para que los egresados de las escuelas puedan insertarse rápidamente al mercado laboral y contribuir a los procesos productivos mediante la producción y el consumo.

La alternativa que surge frente a una educación que promueve analfabetos políticos —y que con sus prácticas está orientada a perpetuar las desigualdades sociales, económicas y culturales— es promover una educación transformadora y comprometida que tenga como base los aportes de la pedagogía crítica.

En el presente ensayo se planteará cómo debería contribuir la pedagogía crítica para el desarrollo de la educación que forme integralmente a las personas, a esto se sumará otro aspecto importante que es conocer cuáles son los elementos que debe tener la pedagogía crítica como mecanismo contrahegemónico y su potencial para generar cambios sociales; finalmente, se identificarán los principales aportes del educador Germán Caro Ríos en torno a la necesidad de promover una educación contextualizada que permita reflexionar sobre la importancia del papel de la educación como instrumento de resistencia y de cambio social.

La pedagogía crítica promueve la reflexión crítica que las personas deben realizar sobre la realidad social determinada. De esa manera, se podrá comprender la naturaleza de los hechos o fenómenos sociales, interpretarlos, cuestionar las estructuras de poder, la concentración de los medios de producción, la inequidad en la distribución de los ingresos y la riqueza, la discriminación que sufren las minorías y las injusticias; sin embargo, lo más importante no es solo interpretar la realidad de forma pasiva, contemplarla o mostrar una actitud pasiva frente a la problemática, lo que realmente importa y debemos buscar es transformar esa realidad social. La tesis planteada por Marx sobre Feuerbach establece que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, 1845, como se cita en marxists.org). Seguir esta tesis es importante para la pedagogía crítica, porque permite encaminar la acción política y la crítica social que debe ser encarnada por los maestros al asumir el papel político que deben cumplir como parte de la clase trabajadora, pero, sobre todo, por la noble tarea de formar personalidades críticas.

La pedagogía crítica surge producto de la práctica y reflexión de diferentes autores, es una respuesta a la educación tradicional que predomina en el mundo capitalista. Esta educación tradicio-

nal promueve, con un sello de clase, la continuidad de las relaciones sociales de explotación mediante diferentes mecanismos; por ejemplo, la elaboración de un currículo que sirve de guía para el desarrollo de las clases en los niveles de educación básica regular, que busca el desarrollo de competencias que garantizan la dotación de mano de obra con capacidades específicas para el desarrollo de actividades técnicas y operativas básicas. La educación tradicional se enfoca en la transmisión de conocimientos sin cuestionar la realidad social y sin fomentar la reflexión crítica; este tipo de educación ha sido evidenciada y denunciada por diferentes teóricos, entre los que destacan Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, quienes contribuyeron con los fundamentos para comprender el papel que tiene la educación y la pedagogía como una herramientas de resistencia, formación, motivación y liberación de las mayorías oprimidas, es decir, sirven como mecanismo contrahegemónico.

Entonces, resulta necesario que se promueva la educación transformada en el marco de la pedagogía crítica. En relación con los supuestos teóricos de la pedagogía crítica, Ramírez (2008) considera que se pueden señalar los siguientes elementos:

- a. Se debe fomentar la participación social, implica promover una mayor conciencia en todos los miembros de la comunidad educativa y a los otros miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen con el presente y el futuro. Implica, además, promover la participación de toda la comunidad educativa mediante prácticas democráticas, ya que el grupo social asume los problemas y las alternativas de solución.

En ese sentido, toma relevancia lo planteado por McLaren cuando señala que una pedagogía verdaderamente transformadora toma las experiencias de los estudiantes seriamente y las desafía sin quitar la voz o entidad del es-

tudiante, esto se realiza con el propósito general de transformar el mundo a fin de hacerlo menos opresivo, menos explotador.

Por lo tanto, es mediante la participación social de las diferentes comunidades con contextos particulares, con una historia, cultura y valores propios, que deben orientar la educación en función de las necesidades propias y no en relación con el fomento de conocimientos sobre temas descontextualizados que no contribuyan al desarrollo social de la comunidad; al menos en una primera etapa, el propósito de la educación debería estar orientado a generar bienestar para los miembros de la comunidad mediante la participación consciente de los integrantes.

- b. Promover la comunicación horizontal, este tipo de comunicación une las intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida según lo planteado por Searle (1982). La comunicación es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo: es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Prieto, 2004).

La educación tradicional establece una transmisión de conocimientos de forma unidireccional; solo desde el profesor hacia los estudiantes, se establece una relación jerárquica vertical. En esta práctica educativa, el docente o profesor es trasmisor de conocimientos muchas veces descontextualizados, estáticos frente a las dinámicas sociales y culturales, de modo que la comunicación es mecanicista. El profesor es dueño del conocimiento absoluto y se dedica a realizar un monólogo en el aula y lo peor es que tiende a creer que la metodología que utiliza es buena para la educación; sin embargo, ese tipo de educación

reprime el pensamiento y creatividad de los alumnos, esta educación solo es transmisora de datos, saberes y resultados que han sido pensados por otras personas, pero no enseña ni permite que los estudiantes puedan pensar.

Por esa razón, el accionar de los profesores en el aula debe estar orientado a promover relaciones horizontales desde una perspectiva colaborativa, dialogante, que comprenda e incluya las particularidades de las realidades de todos.

- c. La memoria colectiva, los símbolos, las prácticas culturales y las imágenes que son resultado de las actividades de un grupo social permiten la reconstrucción histórica, sociocultural y contribuyen a la organización política.

Incentivar la reconstrucción histórica es muy importante, porque establece la manera en que se han construido los procesos y experiencias de las que se apropia un grupo social frente a una situación o fenómeno dado, además, proporciona la comprensión fundamental e inteligente de los procesos; según Marx (1975), es necesario comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura social.

La pedagogía crítica se fundamenta en el materialismo histórico y dialéctico; se enfoca en la participación social y democrática de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asimismo, tiene como objetivo la emancipación de la opresión y la colonialidad mediante el despertar de la conciencia crítica.

De igual manera, se debe incentivar la reconstrucción sociocultural, porque la planificación y la práctica pedagógica deben incorporar aspectos relacionados a los alcances y las limitaciones de los estilos de vida y prácticas de las comunidades; es necesario recuperar las tradiciones y costumbres, revalorizar las identidades de aquellos gru-

pos sociales que han sido marginados y procurar transmitir su acervo cultural. Además, se debe tener en cuenta que la construcción del conocimiento se realiza en sociedad, como lo plantea Freire (1979): “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”, por ese motivo la importancia del aspecto social y cultural (p. 79).

Es necesario fomentar la reconstrucción política porque, al igual que la reconstrucción histórica y sociocultural, la ideología corresponde a la estructura económica y social: en una sociedad esclavista, la ideología y la política serán esclavistas; a una sociedad capitalista, entonces, le corresponde una ideología y política de tipo capitalista. Todos los elementos que conforman la superestructura, como la educación, las leyes, los medios de comunicación, entre otros, cumplen un papel a favor de la clase dominante.

- d. El papel de la humanización de los procesos educativos, se busca desarrollar la formación integral de los estudiantes, incentivando no solo sus procesos cognitivos, sino también busca la estimulación del aparato sensorial y la atención a su dimensión afectiva. La educación no debe reducirse a los procesos de instrucción o a garantizar la eficiencia en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que debe considerar la humanización exigiendo la reflexión, el análisis y la toma de conciencia sobre las actitudes y valores, así como la crítica sobre los actos propios y de su entorno. La educación integral es determinante para la formación de agentes de cambio.
- e. Se debe fomentar la contextualización del proceso educativo, la educación tradicional es abierta y prioritariamente descontextualizada. Por ejemplo, la educación en la que se promueve el desarrollo de competencias saca al alum-

no de su contexto al pretender lograr la competitividad e innovación para alcanzar la productividad y excelencia; estos conceptos están orientados principalmente a que los estudiantes puedan aprobar evaluaciones estandarizadas totalmente ajenas a las necesidades y la idiosincrasia de los grupos sociales. Tal como lo señala Wiesel, citado por Orr (2004), el problema de la educación es que enfatiza un conjunto de teorías en lugar de valores: conceptos en lugar de seres humanos, abstracciones en oposición a lo real, respuestas y no preguntas y, finalmente, ideología y eficiencia, pero no conciencia.

Sin embargo, la contextualización debe permitir la formación integral de la persona para su participación activa en la sociedad. En ese sentido, se requiere la confrontación de la realidad existente versus la realidad que se ha estudiado; esto implica buscar la información en la sociedad para evidenciar la crisis cultural y de valores que genera la exclusión social, además de evidenciar las prácticas antidemocráticas que predominan por parte de los actores de la política y el Gobierno.

Por esa razón, la escuela se convierte necesariamente en un escenario para desarrollar la crítica objetiva, así permite denunciar y cuestionar los modelos sociales hegemónicos; de esta manera, radica la fuerza en la convergencia de los aspectos educativos con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.

- f. La transformación de la realidad social es el resultado de los elementos necesarios de la pedagogía crítica; estos son la práctica social, la comunicación horizontal, la memoria colectiva, la humanización de la educación y la contextualización de la educación. La educación y la escuela se constituyen necesariamente en instrumentos

políticos, que, según la orientación que se les otorgue, permiten continuar con las relaciones sociales que predominan o sirven para la transformación de las relaciones sociales; la pedagogía crítica debe ser problematizadora, debe contribuir al análisis y plantear caminos orientados a brindar soluciones concretas a la problemática de las grandes mayorías. Es necesario promover la comunicación y la participación activa de los estudiantes, pero también de los maestros conscientes que cumplan su papel histórico de contribuir a la transformación de la sociedad en beneficio de las grandes mayorías. Los maestros, en su práctica, deben fomentar el diálogo entre los participantes del proceso educativo, las prácticas democráticas, la sensibilidad, la solidaridad y la práctica de valores contrarios a los que predominan en la sociedad capitalista.

Aportes de Germán Caro Ríos

Teniendo en cuenta los elementos de la pedagogía crítica, se realizará un breve análisis sobre los resultados alcanzados con la vinculación de la educación y el trabajo. Para ello, cabe mencionar que el aporte de Germán Caro Ríos a la pedagogía crítica debe ser resaltado, porque destaca la importancia de la educación pública como un derecho, además del papel en la organización sindical para promover los derechos de los educadores. A continuación, se realizará una breve descripción de los aportes realizados por Caro Ríos de forma colectiva en la comunidad campesina de San Agustín, Huayopampa, Huaral, provincia de Lima.

La comunidad campesina de Huayopampa, en la década del 40 del siglo xx, presentaba mucho atraso en las condiciones de vida de los miembros de la comunidad campesina. En esta co-

munidad se conservaban rasgos del *ayllu*, aunque debilitado, en el que predominaba el sistema colectivo de trabajo de los integrantes de la comunidad, que incluía actividades de forma periódica para realizar el mantenimiento y la construcción de caminos, canales de regadío, sistemas de irrigación, mejoramiento de los cercos y otras obras que servían de provecho a la comunidad.

Se evidenciaban en esta comunidad formas semif feudales de explotación y servidumbre. La crisis económica y la Gran Depresión de 1929, originadas en los Estados Unidos, afectaron de forma significativa a la población de la comunidad y empujó a gran parte de la población a la pobreza, así como a realizar actividades de jornaleros e incluso a desprenderse de sus tierras de cultivo. Estos factores generaban —o en todo caso profundizaban— el atraso cultural de la comunidad campesina.

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe realizarse de forma contextualizada según las necesidades de la población. Toda práctica ajena a estas necesidades solo será estéril, porque su aplicación estará orientada a obtener logros planificados para otras realidades que, desde luego, sabemos que sirven a un grupo social determinado.

En el contexto en el que se desarrolló la propuesta de Germán Caro Ríos, existía más del 50% de analfabetos a nivel nacional, así como desorientación y desadaptación casi total de los egresados de las escuelas. Las causas de la crisis del sistema educativo eran factores fundamentalmente económicos, sociales y políticos, tal como fue descrito por nuestro amauta José Carlos Mariátegui. Caro también utiliza el materialismo histórico en su análisis, por ese motivo llega a la misma conclusión sobre las causas de la crisis generalizada en nuestro país, y que se manifestaba de forma particular en el sistema educativo. En la década del 40 del siglo XX, Caro señalaba que había evidencia del deficiente grado de escolaridad y que tenía entre sus causas el limitado número de

escuelas y la pauperización que atravesaban los profesores. De forma similar, la población se encontraba en una situación muy complicada debido a los efectos de la crisis y la Gran Depresión de finales de los años 20 generada en Estados Unidos, pero que había afectado a las economías dependientes. El Perú era una de ellas y la inestabilidad económica se tradujo, rápidamente, en caos político y en el cambio de gobierno en 1930, cuando Sánchez Cerro asumió la presidencia para reemplazar a Augusto B. Leguía. Es en ese contexto que se desarrollaron las propuestas de Caro en el campo de la educación y la organización de los profesores en el plano sindical.

El problema de la educación estaba también relacionado con las formas académicas y formalistas de la enseñanza; incluso, cuando se buscó implementar una educación práctica, se cayó en el empirismo, casi se abandonó la educación teórica. Caer en el unilateralismo, priorizar solo aspectos teóricos o solo cuestiones prácticas, genera problemas mayores, porque los alumnos, al egresar de los ciclos escolares correspondientes, muchas veces no encuentran trabajo en relación con los oficios para los que fueron preparados en la escuela, incluso no pueden ingresar a institutos o universidades por el nivel educativo alcanzado en las escuelas.

Germán Caro Ríos realizó la fundamentación para poner en marcha cambios en las instituciones educativas tradicionales y promover en las instituciones de educación primaria y secundaria una educación transformadora mediante la Escuela de Estudio y Trabajo en Coeducación. Según el planteamiento de Germán Caro Ríos (1975), en las escuelas se debe promover el pensamiento racional y la actividad práctica ya que estas son complementarias e interdependientes, es imposible desligarlas. Otro aspecto importante es reconocer que las ideas son el reflejo mental de los hechos o fenómenos reales externos. En términos marxianos, la conciencia social es reflejo del ser social, además,

el conocimiento es resultado de la interacción social y se genera por el contacto directo entre sujetos y objetos que se convierten en conceptos abstractos. En esa línea, Germán argumentó que las relaciones sociales generadas en el proceso de producción material generan normas de conducta, sentimientos, emociones y valores morales en las personas.

El planteamiento de Germán Caro Ríos (1975) destaca que, con el fin de formar la personalidad de los niños, se debe promover la colaboración y la solidaridad. Además, señaló que la formación académica recibida en las escuelas de estudio y trabajo, promovida por Germán Caro Ríos, les permitía a los egresados de las escuelas incorporarse al estudio o al trabajo, porque en la escuela adquirían los conocimientos para realizar actividades específicas; este adiestramiento los preparaba para afrontar las tareas que se generaban en el entorno familiar y mejorar las condiciones de vida de la familia.

La combinación del trabajo práctico con la educación generó avances muy importantes, aunque al inicio los padres tuvieron reparos, desconfianza y reticencia sobre el método por implementarse en las escuelas de la comunidad de Huayopampa. La educación tradicional que predominaba en la región, los rezagos del patriarcado, se manifestaba en la preferencia de que las clases sean netamente académicas e incluso veían con “malos ojos” que las clases se desarrollen en aulas en las que las mujeres interactúen con los varones. Un argumento planteado por los padres era que el trabajo distraería a los niños de los estudios, además de poder afectar su salud, porque se les encomendaba tareas que correspondían a los adultos. Luego del debate realizado entre los maestros y la comunidad, se aprobó la necesidad de vincular el estudio y el trabajo. Los argumentos utilizados por los maestros estuvieron vinculados a la importancia de conocer las propiedades de las plantas en contacto directo con la natu-

raleza y así conocer de forma directa si estas eran dañinas o tenían beneficios para las personas. Las personas aprecian más los resultados cuando se obtienen con esfuerzo y dedicación. Es así como se promovió la realización de actividades de trabajo de los estudiantes en la comunidad que permitan adquirir conocimiento científico y descubrir técnicas sobre los procesos productivos en diferentes campos, como la agricultura, la ganadería e incluso el mantenimiento de canales de regadío o caminos. Estas actividades permitían una mejor valoración de la importancia del trabajo, además de que afianzaban prácticas de identidad, respeto, reconocimiento al trabajo de otros y solidaridad.

La organización escolar en el nuevo sistema educativo promovido e implementado por Germán Caro se desarrolló teniendo en cuenta que, para los fines de la enseñanza común, los alumnos varones y mujeres se unificaron totalmente; sin embargo, para el trabajo se prefirió organizarlos según principios diferentes, aunque complementarios, inspirados respectivamente en el gobierno comunal y las cofradías femeninas. En las secciones de varones se organizaban mediante una comunidad escolar, con la dirección de una junta elegida anualmente por votación y compuesta por un síndico, un secretario, un tesorero y cuatro alguaciles. En las secciones de mujeres se elegían secretariados constituidos por una secretaría general, una secretaría de higiene y una secretaría de deportes. Los miembros de las juntas de varones ejercían funciones similares a la de la Junta Comunal de Huayopampa, mientras que los de las mujeres se encargaban de colaborar en la disciplina de la escuela, velar por el mantenimiento de la higiene y dirigir el equipo de vóley. Las directivas de las aulas de varones y mujeres proporcionaban apoyo en la gestión de la escuela a los maestros de aula. Habitualmente, antes de dar inicio a las clases, los estudiantes y maestros se reunían en asambleas por las mañanas; en estos plenarios, las juntas y secretarías brindaban

informes sobre el aseo, la disciplina y el rendimiento de cada uno de los alumnos, además, analizaban las últimas noticias de forma colectiva. De la organización y la vigilancia de las asambleas se encargaban dos profesores designados por turno con rotación semanal. En la organización de la escuela, otros profesores eran asignados de forma permanente para ser directores de deportes, vigilar las reparaciones y adecuaciones de las aulas, llevar a cabo la formación y funcionamiento de la banda de guerra, organizar el trabajo en la biblioteca, incentivar la práctica de las danzas y el folklore, vigilar el buen funcionamiento del huerto escolar y cuidar las relaciones con la comunidad; a todas estas actividades se prestaba especial atención en el sistema que vinculaba el estudio y el trabajo en coeducación.

Con la guía del maestro y con el apoyo del brigadier de aula, los alumnos eran guiados al trabajo en faena; estos trabajos consistían en el cuidado del huerto o jardín de la escuela, realizar obras de construcción, dar mantenimiento al local comunal, además de garantizar la higiene del colegio y de los otros espacios públicos.

En la escuela se enseñaba el manejo de maquinaria y herramientas de uso agrícola principalmente, además de la función y aplicación específica que cumplían los diferentes insecticidas y abonos que, desde luego, son utilizados en diferentes cantidades según el ciclo de vida de la plantación e incluso según el tipo de plantación que se tenía en las huertas del colegio o en los sembríos de la comunidad. Asimismo, se promovía la práctica de trabajos grupales para los cultivos locales: la limpia de las acequias que son los canales de regadío que permiten suministrar con agua a las tierras de las diversas plantaciones, el aporque, la poda, suministrar el abono, realizar la fumigación, realizar el riego y llevar a cabo la cosecha. Todas las tareas fueron planificadas y eran graduadas considerando el desarrollo de las personas, de tal modo que, para las alumnas y los alumnos de los tres primeros

años, los trabajos por realizar en la escuela y la comunidad eran más livianos, mientras que los trabajos que requerían un mayor esfuerzo físico eran desarrollados por los alumnos del cuarto y quinto año de primaria.

Los maestros eran conscientes de que, para que su actividad sea significativa y contribuya al desarrollo de los estudiantes y la comunidad, existía la necesidad de elevar su formación profesional y técnica, de tal manera que se contribuya a la transmisión de conocimientos académicos y técnicos. Por ese motivo, plantearon la necesidad de incorporar en las escuelas normales escuelas de formación de profesores: cursos de técnica de agricultura y medicina veterinaria que se deberían desarrollar en la Universidad Agraria La Molina en Lima. También era necesario elevar los conocimientos relacionados a la medicina práctica; estos cursos de medicina se deberían realizar en los hospitales y maternidades. Todos estos conocimientos teóricos y prácticos en el campo técnico tenían por fin orientar a los integrantes de la comunidad en la preparación y cultivo de suelos, priorizando aquellos que eran más productivos, selección de variedades de semillas para mejorar el rendimiento de las plantaciones de los cultivos, identificación y selección de razas de animales para un mayor rendimiento, un mejor cuidado de los animales por medio de la planificación de las vacunas, reducción de contagios y tratamiento de enfermedades en las comunidades que se realizaba por un mayor conocimiento que debía ser promovido desde la escuela.

Bajo estas premisas, los docentes de la escuela estatal de Huayopampa, guiados por el amauta Germán Caro Ríos, contribuyeron al crecimiento y desarrollo de la comunidad. Es notoria la contribución del centro educativo, pues este no solo dirigió el sistema escolar, además, realizó una ardua tarea de organización, planificación e investigación en coordinación permanente con el consejo directivo y la Asamblea General de la Comunidad.

Los resultados obtenidos por la aplicación de las medidas pensadas por Germán Caro Ríos e implementadas por los profesores de la escuela en Huayopampa, con el previo respaldo de la comunidad, para vincular de forma directa el estudio y el trabajo en escuelas donde se ponga en práctica la coeducación, fueron recogidos en un inicio por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en diversas publicaciones en las que se recoge de forma directa y se socializa los resultados obtenidos, así como el rol relevante realizado por la educación en beneficio de la economía de la comunidad para el logro de su transformación.

Un estudio publicado en 1966 por un grupo de estudiantes e investigadores de la UNMSM y del IEP llegaron a la comunidad campesina de San Agustín, en Huayopampa, y encontraron una realidad que no era común en el país: la comunidad indígena y campesina alcanzaba mejoras importantes en los principales indicadores económicos y sociales. Esta comunidad, a pesar de mantener sus estructuras tradicionales comunitarias, lograba integrarse audaz y ventajosamente a la economía de mercado con el desarrollo del cultivo intensivo de diversas frutas, además de lograr incrementar satisfactoriamente el nivel educativo de sus integrantes más jóvenes mediante la educación dentro y fuera de la comunidad.

Desde la década de 1950, en la comunidad campesina de Huayopampa, con los aportes en el sistema educativo, se generó la introducción del cultivo de árboles frutales y se desplazó el cultivo de papa por el maíz, entre otros; esto trajo la incorporación a la economía de mercado, las investigaciones de Fuenzalida, et al. (1982) describen cómo las estructuras tradicionales de la comunidad indígena se han adaptado en respuesta a los cambios económicos, mientras que Osterling (1980) profundiza en el impacto de la migración de los comuneros hacia Lima y su in-

corporación en el ámbito urbano. Estos estudios subrayan cómo la agricultura comercial ha sido un factor clave para el avance de Huayopampa, al fortalecer su economía y brindar nuevas oportunidades educativas y laborales a sus habitantes (Fuenzalida et al., 1968, 1982; Osterling, 1980). El cultivo de árboles frutales ha posibilitado a todas las familias de la comunidad obtener ingresos elevados; en ese contexto, los pobladores de la comunidad campesina, en promedio, alcanzaban el nivel de ingresos de los empleados —e incluso de los profesionales— de Lima. Una mayor circulación de dinero afectó significativamente la vida privada de los comuneros, en particular, y de la comunidad, en general. Se consolidó la propiedad privada de las tierras dedicadas a las plantaciones de árboles frutales. Estos avances permitieron detener la migración a las haciendas costeñas, además, generó que los integrantes de la comunidad utilizaran recursos modernos, científicos y técnicos. Favoreció un mayor uso de las vías de comunicación, lo que permitió un mayor intercambio comercial con los mercados de la costa. En ese sentido, la producción se orientó según las necesidades del mercado nacional e incluso internacional. Otro logro importante fueron las mejoras alcanzadas en los niveles de vida y la contribución para el acceso de la población joven a los niveles universitarios; se motivó un nuevo tipo de inmigración que buscaba el bienestar. Los ingresos del gobierno comunal se incrementaron de forma sustancial y esto permitió una mayor autonomía de la comunidad de Huayopampa para planificar y dirigir su propio desarrollo. También se debe destacar que hubo proyectos para la construcción de una residencia estudiantil en Lima y de esa forma albergar a los hijos de los ciudadanos de Huayopampa que cursarán estudios en Lima, tanto en colegios y universidades, pero que no tenían familiares en Lima. El número de profesionales hijos de comuneros se incrementó notablemente y destaca el número de profesores, médicos, con-

tadores, ingenieros, agrónomos, entre otros, que ejercían su profesión preferentemente en Lima, en diferentes ciudades del país e incluso en el extranjero.

Conclusiones

En conclusión, promover la pedagogía crítica para el desarrollo de la educación que forme integralmente a las personas y que los maestros asuman de forma consciente su rol político y el compromiso para formar conciencias críticas, es relevante y sirve de mecanismo de resistencia frente a la educación tradicional planificada de forma descontextualizada que no permite la liberación de los pueblos y que contribuye a la continuidad de la colonialidad, no promueve relaciones democráticas, mantiene el patriarcado y la pérdida de soberanía.

La pedagogía crítica puede contribuir a garantizar las condiciones para la transformación social mediante la praxis educativa: acción y reflexión. Los docentes deben asumir su papel político, pues los resultados de la educación no solo deben contribuir a garantizar la alfabetización. Sin lugar a duda, este aspecto es relevante, pero carece de valor si no se siembra el germen de la transformación en las personalidades en formación; si no, solo estaríamos formando analfabetos políticos y es bastante conocido el atraso y daño que causan en la sociedad. Estos elementos, en mayor o menor medida, han sido desarrollados por Germán Caro Ríos y el trabajo desarrollado en Huayopampa.

Hay un legado importante dejado por nuestros amautas José Carlos Mariátegui y Germán Caro Ríos con pruebas concretas de su compromiso con el estudio de la realidad peruana y la consecuencia de la convicción para desarrollar teoría, pero, sobre todo, la práctica. Sus aportes son importantes tanto en el campo educativo como en la organización sindical.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt (2008). *Vidas de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caro, Germán (1975). *Escuelas de estudio y trabajo en coeducación*. Lima: Sinco Editores.
- Freire, Paulo (1979). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fuenzalida, Fernando; Mayer, Enrique; Escobar, Gabriel; Borricaud, François y Matos, José (1970). *El indio y el poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fuenzalida, Fernando; Villarán, José Luis; Golte, Jürgen y Valiente, Teresa (1968). *Estructuras tradicionales y economía de mercado: La comunidad de indígenas de Huayopampa*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fuenzalida, Fernando; Villarán, José Luis; Golte, Jürgen y Valiente, Teresa (1982). *El desafío de Huayopampa: Comuneros y empresarios* (2ª ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- McLaren, Peter (2013). La educación como una cuestión de clase. Entrevista al especialista/autor Peter. *Praxis Educativa XVII* (1 y 2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924012>
- McLaren, Peter y Puiggrós, Adriana (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Marx, Karl (s. f.). *Tesis sobre Feuerbach*. Marxist.org. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Marx, Karl (1975). *La ideología alemana*. Bogotá: Arca de Noé.
- Orr, David (2004). *Earth in Mind. On education, environment, and the human prospect*. Washington: Island Press.
- Osterling, Jorge (1980). *De campesinos a profesionales: Migrantes de Huayopampa en Lima*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Prieto, Daniel (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujia
- Ramírez, Roberto (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), pp. 108-119.
- Searle, John (1982). *La filosofía del lenguaje, diálogo con John Searle. Los hombres detrás de las ideas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO Institute for Statistics (2016). 50th anniversary of International Literacy Day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate. *Policy Brief N° 38*. UNESCO.
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-sp.pdf>

Rasgos del pensamiento crítico en los estudiantes de las academias Aduni y César Vallejo de la ciudad de Lima, Perú

Walter Obispo

El ser humano por naturaleza es un ser pensante y racional, capacidades que le permiten interactuar y actuar sobre su entorno e incluso, transformarlo; por ello, se hace necesario que ese pensamiento natural que posee, lo ejercite y desarrolle conforme progresa en sus diversas dimensiones como ser humano. Dicho desarrollo se puede lograr de diferentes formas, a través de diversas estrategias y en los diferentes espacios de formación en los cuales desde niño participa.

Aquella persona que logra desarrollar pensamiento crítico recurre a la autocrítica, otorga valor a la racionalidad, define sus objetivos de manera profunda, concluye a través de información suficiente y desarrolla una capacidad intelectual que le permite analizar ampliamente su entorno (Boisvert, 2004). Como se ve, el ejercicio del pensamiento crítico requiere cierta autonomía, mucha flexibilidad y escepticismo de parte de la persona que la desarrolla¹.

1 Jaques Boisvert fue maestro en educación por la Universidad de Québec en Montreal, Canadá. Recoge la caracterización que hacen Glatthorn y Barón sobre el sujeto con pensamiento crítico, y son la racionalidad, la búsqueda expedita y la reflexión características que sobresalen.

Oviedo (2020) establece que: “el pensamiento crítico permite actuar, interactuar y aportar en la transformación de escenarios socioculturales y políticos que resultan desfavorables para el bienestar de las personas” (p. 16)

A partir de estas ideas y teniendo claro que la escuela es un espacio importante de socialización y educación, en ella se debe generar condiciones para que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico, el cual le debe permitir no solo adaptarse a su realidad, sino analizarla y transformarla, de allí que cumple una función clave en la formación de los niños y adolescentes. En la medida que mi experiencia educativa se ha dado en el Perú, me surgen preguntas como: ¿en el Perú se desarrolla pensamiento crítico desde la escuela? y, por tanto, una vez saliente de la escuela, ¿cómo piensan y enfrentan su realidad los jóvenes? En el Perú, el paso de la escuela a la universidad es cubierto por instituciones preuniversitarias, pero en la mayoría de los casos solo buscan formar mecánicamente a los jóvenes para enfrentar un examen de admisión.

El presente artículo busca sistematizar e interpretar información sobre algunos rasgos del pensamiento crítico en los estudiantes de las academias Aduni y César Vallejo de la ciudad de Lima y, sobre esa base, orientar acciones que permitan fortalecer dicho pensamiento. Dada la condición etaria de los jóvenes preuniversitarios, se busca identificar también qué tanto el pensamiento crítico caracteriza al joven que culmina la educación básica regular; esta forma de pensar, que le permite al ser humano, a partir de la relación con su entorno, evaluar y reflexionar sobre este, así como le permite también, desde su propia capacidad, tomar y juzgar acciones con los conocimientos adquiridos.

El interés por abordar este tema, está dado en identificar los mecanismos con los que los jóvenes que ingresan a su etapa de preparación preuniversitaria leen y perciben el mundo que los rodea y, de esta manera, poder generar espacios en las aulas a través

de lo metodológico y el uso de herramientas pedagógicas viables con las que se fortalezca o se logre un direccionamiento asertivo para fortalecer el pensamiento crítico. Es importante resaltar que, para fortalecer el pensamiento crítico, el maestro cumple un rol clave, pues debe generar espacios de diálogo, de resolución de problemas y de procesos reflexivos desde un trabajo cooperativo que permita configurar el aprendizaje desde lo colectivo.

La educación superior en la ciudad de Lima se ha caracterizado por ser sectaria y clasista, por ello han sido muchas las dificultades que han enfrentado los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos para acceder a ella. Es así que las academias Aduni y César Vallejo surgieron de la necesidad de aportar a la democratización de la educación y, en esa tarea, se promueve y desarrolla una propuesta educativa de formación integral transformadora que logre formar hombres y mujeres como agentes de cambio y desarrollo social. Se entiende a la educación como un proceso eminentemente social, histórico y cultural, como una actividad dirigida a formar conciencias y, por tanto, como proceso sociocultural, debe ser asumida desde sus cimientos políticos, sociales y económicos. De allí que la propuesta educativa de las academias considera este aspecto y desarrolla, dentro del trabajo educativo con los estudiantes y docentes, acciones que impregna en los sujetos de la educación, esa forma de entender la acción educativa, aportar al desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano desde un análisis integral de la realidad, con un enfoque crítico y propositivo.

En el trabajo desarrollado por las academias se parte de que el hombre es el agente social de cambio por naturaleza; en esa medida, es necesario formar a este hombre de modo cabal e integral en todas las dimensiones humanas, por lo que se trabaja desde la dimensión cognitiva, pero no se descuida lo conativo, afectivo, político y social. Por lo mismo, es necesario recordar lo que pro-

pone De Granados en el texto *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*, donde indica: “Freire plantea la educación como un proceso dinámico de construcción, de apropiación, de crítica y autocrítica del conocimiento por parte de los sujetos involucrados para generar nuevos conocimientos y no reducirse a repetir o copiar los existentes. Por lo tanto, es praxis que no se queda en la acción, sino que es una actividad orientada a transformar la realidad; y esta acción transformadora hace que la educación tenga la principal función de crear personas libres y autónomas” (p. 86). Propuesta que orienta el trabajo que se desarrolla en las academias en el marco de forjar una educación liberadora, crítica y propositiva de las actuales órdenes socioeconómicas.

Se comprende indudablemente que el agente de cambio social es el hombre; dicho hombre en el trabajo educativo es el docente y el estudiante, ambos en constante aprendizaje, ambos analizando su entorno y buscando transformarlo, pero allí indudablemente, el docente cumple un rol clave, es el agente fundamental para lograr un cambio social e integral. Por lo tanto, se considera necesario educar al docente y al alumno en su forma integral, vale decir, en toda su dimensión humana para que cumpla su quehacer liberador, como lo explicita Paulo Freire en el libro *Pedagogía del oprimido*².

Se considera también que un docente formado integralmente estará en condiciones de buscar la forma y manera de educar a los alumnos de modo íntegro; sin embargo, ello se logra con un docente que abraza el papel consciente de formador, a partir de sus principios profundamente colectivos y, sobre todo, comprometido con la enseñanza como un medio de transformación y

2 Fue publicado en 1968; hace crítica a la educación bancaria y propone una pedagogía con una nueva forma de entender la relación entre el educando y el educador, desarrolla la educación problematizadora.

emancipación personal y social. Este trabajo educativo se sustenta en una pedagogía crítica, que puede expresarse como:

Una corriente liberadora central en la educación de las últimas dos décadas. Ella ha servido como una forma de lucha dentro y contra las normas sociales y las fuerzas que estructuran el proceso de educación. La mayoría de los acercamientos a la pedagogía crítica están limitados a perturbar los fundamentos sobre los cuales se construye el conocimiento burgués, situando bajo observación al término mismo de educación (McLaren, 2002, p. 33).

Con base en estos fundamentos básicos las academias Aduni y César Vallejo consideran que lograr un hombre nuevo exige formar docentes de manera integral y en pleno entendimiento de su rol transformador.

Es clave, entonces, desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico. Este es visto y puesto en práctica en los diferentes momentos de la acción educativa, en los diferentes espacios y durante todas las actividades que se comparte con ellos y rinde sus frutos en la medida en que los jóvenes lo incorporan a su análisis de la realidad y, posteriormente, les permite ser agentes críticos, propositivos y activos en los diferentes espacios en los cuales participan. Por ello se considera necesario identificar cómo se expresa en los jóvenes la puesta en práctica del pensamiento crítico que se promueve en las academias.

El pensamiento es aquel conjunto de procesos mentales que genera la capacidad de recordar, proyectar, objetivar e interpretar la realidad y actuar sobre ella, es característico del ser humano y lo ha desarrollado conforme el mismo ser humano se desarrolla y según la dinámica del entorno. Además, el pensamiento va a estar en relación directa con otros procesos psicológicos, los cuales se desarrollan en las diversas etapas del ser humano, tales

como la memoria y la capacidad de abstracción que devienen del análisis de la realidad.

La memoria de los niños mayores no solo es distinta de la de los niños pequeños, sino que también desempeña un papel diferente en la actividad cognoscitiva del niño mayor. En la temprana infancia, la memoria es una de las funciones psicológicas centrales sobre la que se erigen las demás funciones. Nuestros análisis sostienen que, en el niño pequeño, el pensamiento está en muchos aspectos, determinado por su memoria y no es, de ningún modo, lo mismo que el pensamiento de un niño más maduro (Vigotsky, 2009, p. 85).

No es intención del presente trabajo ahondar en el estudio y entendimiento de los procesos psicológicos, pero sí resaltar la idea de lo característico del pensamiento abstracto en los jóvenes que se encuentran en el nivel preuniversitario y, como un proceso relacionado a lo anterior, el uso de los signos y el lenguaje que permiten exteriorizar el pensamiento, interpretar la realidad y tener una participación más activa en la sociedad³.

Partiendo de lo expresado sobre el pensamiento, se hace necesario identificar algunas ideas referidas al pensamiento crítico y cómo este debe desarrollarse en el proceso educativo.

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

3 Para Vygotski, el pensamiento como proceso psicológico superior requiere de signos que, organizados a través de la palabra, permiten exteriorizarse e influir sobre el entorno.

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 (Hooks, 2022, p. 17).

Entonces, podemos decir que el pensamiento crítico de los niños —dada la curiosidad por el mundo y la intención de accionar sobre ella— aparece de manera natural, y que puede desarrollarse según las condiciones de su entorno; sin embargo, muchas veces se ve obstruido por una sociedad que busca educarlos en la conformidad, la adaptación a las condiciones preexistentes y la obediencia. Los procesos educativos que se dan desde casa y posteriormente en la escuela, enseñan muchas veces que pensar es peligroso, que el dueño de la verdad es el hombre adulto ya adaptado a la realidad existente, sea este un adulto materializado en los padres, los profesores o aquellos con quienes se topan cuando intentan cuestionar y cambiar la realidad. Es por esto que se hace necesario formar a los estudiantes como pensadores críticos; para ello debemos promover y desarrollar la aptitud y valoración del pensamiento.

Otras ideas referidas al pensamiento crítico consideran la búsqueda de la verdad a través del análisis objetivo e imparcial y del razonamiento lógico, además, buscar y exigir que los argumentos se sustentan con pruebas, deducir e inferir conclusiones a partir de los hechos disponibles y en su relación con la realidad concreta y que permitan resolver problemas que aquejan a la sociedad en su conjunto.

El pensar crítico se identifica y orienta a la emancipación y humanización de los sujetos, y a contribuir en la superación de las condiciones negativas de existencia, búsquedas que no tienen necesariamente un norte predefinido pero

que son congruentes en el rechazo definitivo a las lógicas del sistema capitalista con todas sus derivaciones y modos de instalarse en la vida de los sujetos (Martínez y Guacheta, 2020, p. 48).

Observamos, entonces, que la acción educativa debe propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y exige un compromiso de todas las personas que participan en el proceso pedagógico que se desarrolla en el aula, todo ello debe considerarse en los planes y programas que orientan dicho trabajo educativo. Sin embargo, en nuestro país, toda acción educativa está direccionada desde las instituciones representantes del Estado a cargo del trabajo educativo.

Los jóvenes que llegan a las academias en los ciclos de mayor duración (anual y semestral) son estudiantes, principalmente, del nivel secundaria de la educación básica regular (EBR)⁴ o que ya han culminado dicha etapa. Por tanto, el trabajo que desarrollan las academias se topa con las condiciones ya generadas a los jóvenes que vienen de la escuela, que en nuestro país incluso tiene la mixtura de ser pública o privada, cada cual con sus contradicciones y problemas.

Al revisar algunos documentos que orientan el trabajo educativo en las escuelas en la EBR, observamos que no se considera el desarrollo del pensamiento crítico de los niños, niñas y jóvenes como una estrategia o un objetivo. Los documentos como el “Currículo Nacional de la Educación Básica”, “Disposiciones para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la educación básica para el año 2023” o

4 La educación básica regular (EBR) comprende en el Perú los niveles inicial, primaria y secundaria, los cuales, según la política educativa del Estado peruano, deberían permitir a los jóvenes acceder a la educación superior, lo cual no se cumple.

el “Proyecto Educativo Nacional 2036 (PEN 2036)” no hacen referencia al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, por el contrario, resaltan la necesidad de formar en los jóvenes, principalmente, competencias y capacidades que les permitan adaptarse a las necesidades del mercado, incluso se sustenta en la necesidad de estandarizar los aprendizajes en los diferentes niveles educativos. Los lineamientos y las estrategias de los programas están orientados a formar jóvenes que cubran las necesidades del mercado y del sistema considerando el carácter y las condiciones que tiene nuestro país. Muchas de las estrategias, sean a corto, mediano o largo plazo, buscan formar mano de obra que sirva a los intereses de los capitales y a mantener las condiciones actuales; si se promueve la investigación o innovación, esto pasa a ser letra muerta en la práctica educativa no solo en la escuela, sino también en el nivel superior, en la medida que no busca resolver problemas sociales desde una mirada crítica y reflexiva, sino desde una mirada pragmática y cientificista.

El sistema educativo favorece y promueve la indagación y el pensamiento científico y se nutre de la innovación y la tecnología en interacción con un fortalecido sistema nacional de investigación, innovación y desarrollo sostenible para desplegar el potencial creativo y la generación de conocimiento (PEN 2036, Minedu, p. 26).

Los logros de aprendizaje se buscan identificar a través de los procesos de evaluación estandarizados, en los cuales se busca acercar cada vez más a los niños y jóvenes a un modelo de estudiante, técnico o profesional, que se inserte a las necesidades del mercado laboral, el cual, incluso, están lejos de lograr. Si observamos la “Evaluación Muestral de estudiantes 2022” (EME), desarrollada por el Minedu, se identifica que, como herramienta de evaluación, hay un correlato con los lineamientos y políticas del

“Currículo Nacional de la Educación Básica” y, a nivel de resultados, expresa la fuerte crisis que viene enfrentando la educación en el Perú. Una de las primeras conclusiones de la EM indica que, en el 2022, los estudiantes a nivel nacional obtuvieron resultados de aprendizaje más bajos que en el 2019 en la mayoría de los grados evaluados; es decir, el objetivo de formar hombres que se adapten y engranen con las necesidades del sistema no se viene logrando. De más está indicar que los logros de incentivar y desarrollar un pensamiento crítico en los jóvenes ni siquiera es parte de los objetivos y, por tanto, no es necesario evaluarlo.

Otro elemento clave en la formación del pensamiento crítico es el análisis sociohistórico de la realidad, el cual tampoco es considerado dentro de los planes educativos, por lo menos no dentro de las dimensiones y exigencias que involucra su relación con el pensar críticamente. La mirada histórica incide en los planes educativos actuales peruanos en lo cultural, en el llamamiento a la identidad, mas no en el análisis holístico de la realidad y relación con las contradicciones de nuestra historia enmarcadas en un contexto social, político y económico; diría que es más un llamamiento a identificarnos con nuestra historia y no cuestionar ni criticarla.

De ahí la importancia de que la educación tome en consideración aspectos centrales que se vinculan a la matriz histórica que define nuestras circunstancias y nuestras propias identidades, así como que considere de modo asertivo las tendencias a futuro que han de impactar nuestras vidas y frente a las cuales podemos tomar las riendas y no ser arrastrados por dinámicas que aparecen como fuerzas ajenas a nuestra voluntad y responsable accionar. Una mirada crítica y reflexiva a nuestra experiencia histórica debe ayudarnos a afirmar nuestro carácter de país milenario y diverso (PEN 2036, Minedu, p. 32).

Es, entonces, un reto, el desarrollar pensamiento crítico en los jóvenes que llegan a las academias con toda la experiencia del trabajo educativo de un promedio de 10 años desarrollado en la escuela venida de una educación bancaria, como lo caracterizaba el educador Paulo Freire.

¿Cómo identificar los rasgos del pensamiento crítico en los estudiantes conforme van siendo parte del proceso formativo en las academias? Tomaremos algunas referencias dentro de lo conversado con los estudiantes y padres de familia durante los primeros meses de su formación en las academias y de los comentarios que hemos recogido cuando los estudiantes desarrollan una carrera superior o alguna otra actividad dentro de la sociedad como profesionales o en su comunidad en alguna organización social.

Un primer rasgo, que consideramos identificable en los estudiantes en los primeros meses de su preparación en las academias, es el cómo analizan los diferentes fenómenos de la realidad, tanto los naturales como los sociales. La forma como los docentes trasladan el conocimiento de algunos cursos como matemáticas y ciencias les permite a los jóvenes la abstracción sin perder de vista el contexto histórico social y su entorno. El análisis previo en los contenidos y las diferentes estrategias pedagógicas fomenta en los estudiantes el desarrollo del pensamiento e incorpora la interrogante permanente en el análisis de los problemas y, a la vez, busca alternativas de solución de forma creativa e innovadora. En los cursos de las áreas de letras y sociales se identifica una motivación de parte de los jóvenes por conocer más de su realidad; hay un primer momento de indignación y, luego del análisis colectivo, se plantean propuestas de participación y solución frente a la problemática actual. Si bien en las primeras clases son pocos los estudiantes que participan, se ha identificado que responde también al nivel de socialización logrado por los estu-

diantes, consecuencia de su formación tanto en la familia como en la escuela y su comunidad⁵.

El segundo rasgo importante es lo aprendido a través de la organización y participación en la acción educativa, la cual se expresa en prácticas colectivas de aprendizaje, es decir, el estudiante genera espacios de participación y espacios para compartir aprendizajes en el aula de clase, a través de aulas de estudio y en los diversos espacios de socialización que se generan para ese fin. A la vez, se generan también iniciativas de organización en el aula para participar de diferentes eventos y actividades de índole académica, cultural o artística programadas o sugeridas por ellos mismos.

Los y las estudiantes progresivamente desarrollan el carácter propositivo en sus participaciones, buscan dar sugerencias y propuestas para la solución de los problemas que enfrenta su proceso de formación, identifican sus limitaciones y proponen necesidades y cómo desarrollarlas (encuestas a los docentes con un enfoque de mejora, sugerencias de mejora del servicio, identifican sus necesidades en el plano académico y proponen seminarios, asesorías, reforzamientos, espacios de estudio, etc.).

Otro rasgo que consideramos significativo es el desarrollo progresivo de análisis y criticidad de la realidad en los diferentes aspectos: social, económico y político, expresados no solo en su participación en el aula, sino también en cómo trasladan ese desarrollo en el día cotidiano con sus compañeros, en la familia y su comunidad, se generan espacios de diálogo sobre dichos

- 5 Vyotsky establece que el análisis del desarrollo de los procesos psicológicos superiores debe partir de la internalización de las prácticas sociales y afectivas. Los procesos psicológicos superiores se originan en la vida social, en la participación del sujeto en sus actividades compartidas con otros; aparecen como un proceso intrínsecamente social y se enfrenta a dos líneas: la línea natural de desarrollo entendida como el proceso de maduración, de crecimiento, y la línea cultural, la cual trata con los procesos de apropiación y el dominio de los instrumentos de que la cultura dispone.

temas en los pasadizos de los ambientes educativos. Los padres de familia expresan los cambios que sus hijos muestran en casa cuando se conversan temas de coyuntura y de organización familiar identificando un nivel de análisis y de propuesta en sus hijos que antes de llegar a la academia no lo veían y que identifican después de su paso por las aulas.

Un rasgo más que da cuenta del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de las academias está referido a su participación en otros espacios como la universidad y organizaciones sociales. Es característico de los jóvenes que salen de las academias y llegan a las universidades, sobre todo públicas, su nivel de análisis de la problemática social y de participación en las diferentes formas de organización estudiantil. Algo similar se visibiliza dentro de su propia comunidad con iniciativas que buscan resolver la necesidad de organización o algunas necesidades inmediatas de su entorno y participan de los proyectos de mejora de su comunidad.

Estos rasgos, que orientan la acción teórica y práctica de los jóvenes a partir del desarrollo del pensamiento crítico, dan cuenta de lo que se viene logrando en el trabajo educativo de las academias Aduni y César Vallejo con los estudiantes que se incorporan a los diferentes ciclos académicos, lo cual permite orientar el trabajo para su mejora y contextualización en función de las necesidades de la sociedad peruana en su relación con el mundo, por lo cual se concluye lo siguiente:

1. Se debe continuar con la reflexión y puesta en práctica del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, para así identificar las potencialidades dentro del trabajo de las academias y sus limitaciones.
2. Es necesario identificar las estrategias que siguen en los diferentes momentos del proceso educativo y particularizarlo por áreas, ciclos y perfil del estudiante para el de-

sarrollo del pensamiento crítico e ir sistematizando las experiencias desarrolladas, cuantificar y cualificar los logros, e incorporar dicha reflexión y sistematización a la propuesta educativa institucional.

3. Se deben generar mayores espacios de reproducción y de respaldo para la participación, el análisis, el debate y la acción propositiva de parte de los estudiantes, dicho trabajo se puede desarrollar apoyándose en estudiantes fortaleza (delegados) y docentes de mayor desarrollo y disposición.

BIBLIOGRAFÍA

- Boisvert, Jacques (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
<https://institutorambell.blogspot.com/2022/11/la-formacion-del-pensamiento-critico.html>
- Consejo Nacional de Educación (2020). Proyecto Educativo Nacional 2036 (PEN 2036) <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Gadotti, Moacir; Victoria Gomez, Margarita; Mafrá, Jason y Fernandes, Anderson (compiladores), 2008. *Paulo Freire, Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Hooks, Bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (V. Sabaté, Trans.). Barcelona: Rayo Verde Ediciones.
- Martínez, María y Guachetá, Emilio (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- McLaren, Peter (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Ministerio de Educación. Currículo Nacional de la Educación Básica (2017). <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. Evaluación Muestral de Estudiantes (EME) (2022). Resultados. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/PPT-Presentaci%C3%B3n-de-Resultados-EM-2022.pdf>
- Oviedo, Paulo y Páez, Ruth (2020). *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas*. Bogotá: Universidad de La Salle.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>
- Vygotski, Lev (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

El protagonismo estudiantil como práctica de resistencia al sistema educativo.

La experiencia del Colegio Bertolt Brecht

Eder Pariona

Introducción

El sistema educativo vigente permite a las escuelas desarrollar la reproducción social y cultural de su ideología dominante, la cual genera en la población estudiantil niveles de conformismo, pragmatismo y desinterés por el desarrollo social. Esto se manifiesta porque estamos sumergidos en un sistema económico social donde se evidencian marcadas diferencias económicas y sociales entre la población, y donde las grandes empresas se preocupan por generar cada vez mayor producción y venderla antes que en el bienestar de las personas. Las escuelas contribuyen a mantener vigente este modelo económico, pues actúan sobre la conciencia de la población y la mantiene adormecida. Esto permite que prevalezca la visión del modelo económico vigente como el supuesto ideal para la humanidad.

Frente a esta realidad que atravesamos, se presenta la necesidad de desarrollar una propuesta alternativa, esta es la pedagogía crítica, con la que se evidencie el rol protagónico del sujeto de la educación: el estudiante, y a la vez permita formarlo con una

mirada crítica, reflexiva y también propositiva, buscando contribuir en la construcción de una sociedad cada vez mejor donde se exprese mayor justicia y humanidad. La pedagogía crítica aporta elementos para desarrollar una propuesta alternativa, desde la mirada del docente en el currículo como oportunidad para generar conciencia liberadora de lo tradicional hasta la búsqueda de un trabajo innovador en el aula teniendo como protagonista al estudiante.

Las experiencias de protagonismo estudiantil que tienen como base la pedagogía crítica, constituye un aporte importante en tanto formas de resistencia educativa cultural, ya que transforma la práctica educativa del docente y de los educandos. Es importante considerar que en el medio existen diversas experiencias educativas que aporta a la construcción de una pedagogía crítica. En el presente ensayo se recogerá la experiencia en el Colegio Bertolt Brecht (CBB). Para ello se genera la siguiente pregunta: ¿Cómo construir una pedagogía crítica que permita evidenciar prácticas de resistencia a partir del protagonismo estudiantil en el CBB? El objetivo del presente ensayo es evidenciar cómo contribuye el protagonismo estudiantil del CBB en la construcción de una pedagogía crítica que fomente el desarrollo de la teoría de resistencia. Giroux (2004) destaca en su teoría de la resistencia la relevancia del factor humano y la experiencia en el estudio de la relación entre las escuelas y la sociedad dominante. Además, sostiene que los teóricos de la resistencia han evidenciado que los procesos de reproducción social y cultural nunca son absolutos, pues siempre existen manifestaciones de oposición. También subraya el rol de los estudiantes no solo al cuestionar los aspectos más opresivos del sistema educativo, sino también al participar activamente en conductas de resistencia que, paradójicamente, suelen llevarlos a una posición de subordinación de clase y derrota política. Señala también que las escuelas no

funcionan únicamente bajo las normas del entorno laboral o de la sociedad dominante. Más allá de su papel económico, también representan espacios donde se manifiestan dimensiones políticas, culturales e ideológicas, manteniendo cierta autonomía respecto al sistema de mercado capitalista. Por lo tanto, las escuelas no solo reproducen el sistema económico social vigente, sino que también trascienden en otros ámbitos como lo cultural educativo, de ahí la necesidad de contar con una propuesta educativa cultural que permita generar espacios de resistencia.

La escuela está conformada principalmente por niños, los cuales deben ser considerados como sujetos sociales, históricos y políticos con derechos. Partiendo de esta premisa, la escuela cumple un rol de vital importancia para generar reflexión y diálogo crítico de manera constante de modo que los estudiantes pueden asumir el rol de hacer frente a las manifestaciones del sistema vigente con una participación protagónica. La edad de los estudiantes no es una barrera para conocer críticamente la realidad social, así como para proponer alternativas de solución que permitan contribuir a resolver problemáticas cercanas a su realidad inmediata.

Desarrollo

La escuela y la familia son elementos importantes para desarrollar el proceso educativo en los niños, por ello se hace necesaria una escuela que permita aportar en la formación de ciudadanos comprometidos con las necesidades y exigencias de las grandes mayorías. A partir de ello, se aborda la función de la escuela según la teoría de la resistencia y la teoría de la reproducción. Giroux (1985) explica la teoría de la reproducción basándose en la premisa de Karl Marx, según la cual todo proceso social de producción es, a su vez, un proceso de reproducción. En este

sentido, la producción capitalista no solo genera mercancías, sino que también produce y perpetúa la relación capitalista entre el empleador y el trabajador. Además, señala que las escuelas cumplen funciones esenciales, como la reproducción de la ideología dominante, la transmisión de sus formas de conocimiento y la distribución de habilidades necesarias para mantener la división social del trabajo. Sin embargo, sostiene que las teorías de la reproducción ofrecen pocas posibilidades de desafiar y transformar las características represivas del sistema educativo. Al no considerar las luchas y contradicciones dentro de las escuelas, estas teorías minimizan el papel de la intervención humana y evitan un análisis crítico sobre el papel de docentes y estudiantes en contextos escolares específicos. Asimismo, indica que la escuela desempeña un papel clave en dos tipos esenciales de reproducción: la transmisión de habilidades y normas necesarias para la fuerza laboral, así como la preservación de las relaciones de producción. Esta función reproductiva se manifiesta en tres dimensiones dentro del modelo de reproducción en la enseñanza: el económico-reproductivo, el cultural-reproductivo y el reproductivo relacionado con el Estado hegemónico.

Como parte de los aparatos de Estado, las instituciones educativas, como los colegios, y los centros de educación superior, como las universidades, juegan un rol importante en la promoción de los intereses económicos de las clases dominantes. Bajo esta mirada, la escuela pasa a ser un espacio de reproducción de la ideología dominante y cumple así la función de agente político para preservar el sistema capitalista. En la escuela se reproduce las prácticas y las contradicciones propias del sistema entre dominantes y dominados; ello se efectiviza desde el currículo nacional vigente que, en teoría, es completo, pero, en su práctica, no considera la diversidad cultural de nuestro país y de esa manera no se atiende las necesidades de la población.

La teoría de la resistencia implica considerar a las escuelas como instituciones autónomas que no solamente propicien espacios de oposición y enseñanza, sino que también presentan evidencias de contradicciones sobre los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no deben ser vistas solo como instituciones económicas, sino como aquellas que se involucran en lo político, lo cultural y lo ideológico. Entonces, bajo esta consideración, la teoría de la resistencia es una mirada crítica a la escuela como institución donde se debe resaltar actividades y prácticas sociales con significado político y cultural que busquen generar una conciencia crítica en el estudiante.

Hay elementos por considerar dentro de la teoría de resistencia: el avance de una pedagogía diferente que busque cambios y sea capaz de relacionar una política de lo objetivo no solo con el desarrollo de reproducción, sino también tener en cuenta la dinámica de la transformación social; otra característica de interés de la teoría de resistencia es la forma como realiza su problematización del conocimiento de autonomía relativa, este conocimiento se desarrolla mediante un conjunto de análisis que muestran las etapas no-reproductoras que forman y dan sustento a la noción fundamental de la intervención humana.

Para generar prácticas de resistencia en las escuelas se debe tomar atención en el sujeto de la educación, al cual debemos considerar como el principal elemento en ejecutar prácticas de resistencia; por ello, la escuela no debe ser solo un espacio para brindar conocimientos a los estudiantes, sino que debe ampliarse la mirada para lograr una formación integral en el estudiante que le permita transformarse a sí mismo y transformar su medio, esta debe ser una preocupación constante de la escuela.

La denominada Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), contiene 54 artículos y en ella se reconoce que

los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos que tienen derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. A partir de ello es necesario considerar que los niños son los sujetos de la educación y deben tener una participación protagónica en sus escuelas. Se debe considerar, además, que los niños en su edad escolar también pueden aportar en el análisis y plantear las alternativas de solución de diversas problemáticas que puedan abordar de modo que sean los protagonistas en la ejecución de las prácticas de resistencia.

Según Cussianovich (2007), el desarrollo del protagonismo resume lo que comúnmente se conoce como formación en valores, vinculándose con la visión que una persona tiene de su proyecto de vida y de la sociedad ideal, así como con su propia percepción como sujeto. La participación activa de los niños en este proceso representa una oportunidad clave para el fortalecimiento de su identidad personal y social. A través de esta participación, los niños pueden afirmarse y ser reconocidos como individuos y actores sociales, lo que contribuye significativamente a su autoconfianza y al proceso de construcción de su identidad.

El protagonismo estudiantil implica que el sujeto de la educación pueda tener niveles de participación en la escuela; esto permitirá contribuir en su formación como ser humano y a la vez le permite al niño generar grados de autonomía y toma de decisiones. El protagonismo comprende la problemática y elabora propuestas, planifica, organiza y ejecuta acciones, decide de manera colectiva y autónoma los fines.

El colegio Bertolt Brecht es una institución educativa privada abocada a la educación básica regular que desarrolla sus actividades desde 1997 en la ciudad de Lima. Tiene como propuesta educativa la formación integral transformadora de sus estudiantes y busca formarlos como personas críticas y reflexivas que

aporten al desarrollo del país. En dicho colegio se ha desarrollado un conjunto de experiencias vinculadas al protagonismo estudiantil, las cuales pueden evidenciarse como una oportunidad para el desarrollo de prácticas de resistencia sobre el sistema educativo formal. Como parte de la política institucional de impulsar la organización estudiantil en el colegio, se formó el área de Gestores Socioculturales, que trabaja desde las aulas el protagonismo de los estudiantes a partir de proyectos que tienen impacto sobre la sociedad. Es así que se ha impulsado un conjunto de proyectos con estudiantes de los niveles de primaria y secundaria que fueron plasmados en el documento de trabajo curricular de Gestores Socioculturales (CBB, 2017) donde se establece los cinco momentos:

- 1° momento: Contextualización del problema a trabajar, análisis de la problemática desde el conocimiento personal al cual se agregan elementos para desarrollar la mirada de la totalidad.
- 2° momento: Conocimiento, investigan el problema de manera cooperativa y a través de una salida de investigación, taller con profesionales o especialistas. Se trabaja en el conocimiento científico; primero como aproximación empírica para luego contraponerse con conocimientos expertos y orgánicos.
- 3° momento: Intervención, realizan acciones a favor de su comunidad de manera cooperativa en una salida de intervención a espacios focalizados de la comunidad.
- 4° momento: Comunicación social, comunican sus experiencias a la comunidad educativa.
- 5° momento: Reflexión sobre el proyecto y sus intereses profesionales.

Una vez claro este proceso, se trabajó la experiencia con estudiantes de 3° de secundaria, el proyecto fue denominado “Erra-

dicando la patriarcalidad en todas sus formas”, el cual tuvo como objetivo desarrollar el protagonismo estudiantil en cada una de las etapas del proyecto y brindar alcances para la solución de la problemática abordada. Cada participante asume sus propios roles:

- Rol del adulto-docente: principal mediador para el planteamiento y desarrollo de los proyectos; busca fomentar la motivación y el interés de los estudiantes para que se involucren con la problemática seleccionada y, a la vez, tengan alternativas de solución.
- Rol de estudiantes: principales protagonistas de la planificación y ejecución del proyecto; se adentran en la problemática, la hacen suya a partir de la investigación social y brindan alternativas de solución donde ellos son los protagonistas.

Para el desarrollo del proyecto se contó con dos horas pedagógicas (90 minutos) a la semana durante dos bimestres (18 semanas), en los cuales se realizaron los cinco momentos del proyecto. A continuación, se describen los aspectos más relevantes de cada momento.

- Contextualización: Se inició problematizando la temática de la patriarcalidad, se elaboraron preguntas básicas para el recojo de información: ¿usted conoce hechos de violencia?, ¿puede narrar dicho hecho de violencia?, ¿cómo considera que se siente la víctima?, ¿cómo cree que se siente el agresor?, se recogen algunas apreciaciones para conocer si el problema tiene vigencia en el ámbito de la escuela, la familia y la comunidad.
- Conocimiento: los estudiantes elaboraron instrumentos innovadores para realizar trabajo de campo, tales como aplicación de encuestas, entrevistas en la comunidad, ac-

tividades de interacción que permitan recoger información sobre lo que la gente piensa de la patriarcalidad. Una vez utilizados los instrumentos, procesan la información estadística y establecen algunas conclusiones que permitan corroborar la existencia de la problemática abordada. Para profundizar el tema se desarrolla un taller con una integrante del colectivo Ni una menos, para conocer su experiencia como parte de dicho colectivo y saber cómo han abordado los casos emblemáticos de la violencia de género. Asimismo, se contrastaron los conocimientos empíricos obtenidos en las entrevistas y encuestas con el conocimiento especializado brindado por esta integrante del colectivo.

- Intervención: luego de identificar que el problema de la patriarcalidad está presente en su entorno inmediato: familia, escuela y comunidad, los estudiantes diseñaron una estrategia de intervención a la comunidad con una movilización a los lugares cercanos de la escuela donde puedan difundir sus reflexiones en contra de la patriarcalidad, para ello elaboraron su plan de trabajo y prepararon un conjunto de materiales (volantes y afiches). Se organizan asumiendo diversos roles para realizar su intervención de rechazo a la patriarcalidad, los estudiantes se ordenaron y ejecutaron su movilización; hubo estudiantes a cargo de dirigir el recorrido de la actividad, se formaron comisiones de arengas, de pegado de afiches, de entrega de volantes, de marco musical (tarolas), de dramatización, entre otras.
- Comunicación social: mediante una muestra de aprendizaje los estudiantes dan a conocer su experiencia ciudadana a la comunidad educativa, para ello han tenido que sistematizar las diversas etapas del proyecto, realizar regis-

tros fotográficos y videos del proceso de conocimiento e intervención en la comunidad.

- Reflexiones: como parte de la culminación del proyecto los estudiantes a cargo del docente desarrollan un proceso reflexivo de los diversos logros obtenidos con la puesta en práctica del proyecto, asimismo identifican diversos roles profesionales asumidos en el proceso que les permita a ellos también irse perfilando en sus proyecciones para el estudio profesional.

Los resultados de esta actividad son favorables, porque los estudiantes abordan un tema que no es visible o al que no se le da la importancia respectiva. Este proyecto, que tomó forma y avanzó con la motivación de los estudiantes al ver que ellos podían identificar un problema de la comunidad y luego ver alternativas de solución, sirve para que el estudiante pueda ver que es capaz de transformar su medio a partir de su participación de manera protagónica en las diversas actividades.

Aquí algunas impresiones de los estudiantes participantes:

- M. B. (13 años): “Cuando inició el proyecto, no le di mucha importancia, pero, luego, cuando empezamos a conocer más sobre el problema, me interesó y hoy me siento contento de haber participado y dar mi voz contra la patriarcalidad”.
- A. W. (14 años): “Nosotros fuimos a indagar sobre el problema de la existencia de la patriarcalidad y veíamos que sí era real porque la gente mucho denigra a la mujer; entonces, dijimos ‘Podemos hacer algo para frenar esa problemática’”.
- G. J. (13 años): “Fue una experiencia muy bonita poder salir con mis compañeros, organizarnos para hacer sentir nuestra voz en la unidad vecinal y decir ‘Basta ya de apoyar

la violencia patriarcal'. Hicimos volantes, pintamos la pista con tizas con frases contra la patriarcalidad; me agradó todo, siento que soy importante para mi colegio y distrito”.

Con esta experiencia, el estudiante también se forma moralmente, ya que logra generar niveles de concientización para llegar a realizar una intervención en la comunidad. Asimismo, los estudiantes lograron conocer que mediante una organización y compromiso pueden cumplir todos sus propósitos. El desarrollo de estos proyectos permite al estudiante adquirir capacidades investigativas y lograr el desarrollo de actitudes como la tolerancia, la solidaridad y otras. Con esta experiencia se puede evidenciar que es posible movilizar a la escuela y convertirla en un centro de resistencia educativo-cultural frente a lo que el sistema económico social difunde. Los estudiantes lograron identificar una problemática, analizarla y luego brindar alternativas de solución con ellos como protagonistas.

Conclusiones

- La teoría de reproducción considera la relación y expresión del sistema capitalista en la educación, en la enseñanza, pero no toma en cuenta el impacto que puede significar desde la educación, desde la organización de la población, de la resistencia y lucha que pueden promover las personas desde las escuelas mismas.
- Es posible construir una pedagogía crítica a partir de la teoría de resistencia, porque ello permite formar estudiantes con una mirada distinta de la educación formal; esto contribuye a hacer frente al sistema vigente desde la educación.

- El protagonismo estudiantil permite que la escuela pueda llegar a formar estudiantes capaces de transformarse a sí mismos y transformar su medio, con ello se logra desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo, así como el ser propositivos.
- En el colegio Bertolt Brecht, los estudiantes hicieron el uso de la práctica ciudadana para que, a partir de identificar problemáticas de su entorno, puedan sumergirse en conocerlas y luego plantear un conjunto de alternativas de solución.

BIBLIOGRAFÍA

- Colegio Bertolt Brecht (2017). Gestores Socioculturales. Documento de trabajo curricular (CBB, 2017).
- Cussianovich, Alejandro (2007) *Aprender la condición humana, ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. Lima: Ifejant.
- Giroux, Henry (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. México: Editorial Era.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- UNICEF (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño (CDN, 2006).

Elementos del pensamiento crítico de bell hooks en el plan curricular del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH)

Jesús Campomanes

Introducción

La escritora y docente de la Universidad de Stanford, Gloria Jean Watkins, conocida como bell hooks (2022), sentenció en su libro *Enseñar pensamiento crítico* que: “el motor del pensamiento crítico es el anhelo de comprender cómo funciona la vida. Los niños están predispuestos de forma natural a ser pensadores críticos. [...] Por desgracia, [...] se pretende educarlos en la conformidad y la obediencia” (p. 17).

En efecto, el pensamiento crítico tiene como rasgo esencial a la pregunta, al cuestionamiento, a la necesidad de comprender por qué la realidad es como es y no de otra manera. Pero también le son propios la reflexión, la toma de conciencia, el develamiento de las causas subyacentes del mundo que nos rodea y, por consiguiente, el permitirnos adoptar una postura respecto al acontecimiento, al fenómeno o a la idea que se examina. Nos lleva a indagar sobre la realidad económica, política, social y educativa del entorno en que vivimos, poniéndonos frente al desafío de superar la dificultad presente para alcanzar un mundo mejor.

En ese sentido, bell hooks señala que la predisposición inicial del pensamiento crítico del niño es anulada por un sistema educativo que les impone patrones de conformidad y obediencia. Ello nos permite comprender la naturaleza social y política de la educación: ¿se educa para preservar el orden existente o para transformarlo? Frente a este dilema, hooks sostiene que el pensamiento crítico es una herramienta poderosa para lograr la emancipación y el cambio social.

El pensamiento crítico surge, en el ámbito educativo, al cuestionar la enseñanza tradicional por ser memorística, repetitiva, autoritaria y de mera transmisión de conocimientos. Y, en lugar de ello, enarbola la reflexión, el pensamiento autónomo y la interacción educador-educando para construir el conocimiento auténtico y liberador. Además, demanda el firme compromiso de apostar por el cambio, por la praxis, por la transformación social, así como por un mundo más justo y solidario.

Por su parte, la universidad, como institución educativa superior, en concordancia con su plan curricular, está llamada a formar a los estudiantes en el plano profesional, ético, actitudinal, con predisposición investigativa y sensibilidad social, a fin de apuntar a la solución de los problemas de la comunidad y del país. Sin embargo, la universidad peruana, en su gran mayoría, se ha limitado a impartir conocimientos técnicos de manera tradicional, que muchas veces favorece a la reproducción del orden de dominación del sistema económico y social imperante. Al respecto, Mendo (2015) sostiene que: “muchas universidades, en el Perú casi todas, se han convertido exclusivamente en profesionalizantes. Las universidades privadas con mayor población estudiantil ostentan, de modo firme, ese carácter...” (p. 25).

¿Es favorable para la sociedad que la universidad sea solo un centro de formación técnico profesional? ¿De qué modo beneficiaría el pensamiento crítico a la formación plena del futuro profesional y

ciudadano que la sociedad requiere? ¿En qué medida el pensamiento crítico está presente en el plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades? No cabe duda de que la naturaleza exclusivamente técnico profesional, con su pretendido academicismo y neutralidad política, no favorece sino al mantenimiento del orden de cosas actual, al sistema de dominación hegemónica y a la reproducción del capitalismo. Por su parte, el pensamiento crítico favorece a la comprensión profunda de la realidad, al carácter político de la educación y, por ende, tiene una significativa gravitación en la formación teórica y práctica de los agentes de cambio de la sociedad.

Precisamente, el objetivo de este ensayo es identificar los elementos del pensamiento crítico que están presentes de manera implícita o explícita en el plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades y cómo ello tendrá impacto en la formación de los futuros egresados de esta universidad. En las siguientes líneas explicaremos de qué manera el pensamiento crítico se relaciona con los objetivos del plan de estudios, con el perfil del egresado, con los contenidos curriculares, con las estrategias metodológicas y con el sistema de evaluación del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Pensamiento crítico y aportes de bell hooks

El pensamiento crítico ha sido concebido de manera distinta por los estudiosos, filósofos y educadores. Así, hay autores como Richard Paul y Linda Elder que vinculan este concepto solo al aspecto cognitivo y lo ven como habilidades o procesos mentales que permiten realizar análisis, cuestionamiento y reflexión que favorecen a una mejor comprensión de la realidad. Pero también hay autores que no limitan el pensamiento crítico al ámbito de la

comprensión, sino que suman al análisis el cuestionamiento y la reflexión profunda de la realidad, el componente social y político ligados al compromiso y la praxis en la perspectiva del cambio de la sociedad por otra más justa y humana. En esta línea de pensamiento se encuentran autores como Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple y bell hooks.

Paulo Freire es conocido por su enfoque pedagógico basado en la concientización y la emancipación. Según él, el pensamiento crítico implica “leer el mundo” y comprender las estructuras de poder y opresión. Para Freire (2005), el pensamiento crítico es una herramienta para la transformación social. Tal como lo afirmó: “El pensamiento crítico no es solo pensar ‘críticamente’ en el sentido de criticar, sino también pensar ‘críticamente’ como un acto de desafío, desafío de la realidad dada” (p. 29).

Por su parte, Henry Giroux se centra en la relación entre educación y política, así sostiene que el pensamiento crítico es esencial para una ciudadanía participativa y democrática. Para él, el pensamiento crítico implica una comprensión profunda de las estructuras sociales y la capacidad de cuestionar el *statu quo*. Según Giroux (2011): “el pensamiento crítico es fundamentalmente político, implica un deseo de interrogar las relaciones de poder y las condiciones sociales que dan forma a nuestra vida cotidiana” (p. 39).

Asimismo, Michael Apple aborda el pensamiento crítico desde una perspectiva sociocultural y crítica. Él sostiene que el pensamiento crítico implica la capacidad de analizar críticamente los discursos dominantes y examinar cómo influyen en la educación y en la sociedad en general. El pensamiento crítico debe permitirnos cuestionar, de manera inteligente y reflexiva, los conceptos y las suposiciones que se nos presentan (Apple, 2009).

En la misma perspectiva, bell hooks sostiene que el pensamiento crítico es un proceso de análisis y reflexión profunda que

busca cuestionar y desafiar las normas sociales y estructuras de poder dominantes. En su obra, hooks enfatiza la importancia de desarrollar un pensamiento crítico como una herramienta para la liberación y la transformación social.

El pensamiento crítico implica examinar las asunciones y los valores que hemos internalizado y que perpetúan el orden de cosas. El pensamiento crítico no se limita a la esfera intelectual, sino que es un proceso político y emocional que implica un compromiso activo con la justicia y la equidad. Con el pensamiento crítico no solo se trata de cuestionar y dismantelar las estructuras opresivas, sino también de imaginar y construir alternativas más justas y solidarias (hooks, 2021).

El pensamiento crítico es esencial para desafiar y resistir la dominación y la opresión. El pensamiento crítico nos permite resistir la seducción de la conformidad pasiva y la sumisión a las estructuras de poder opresivas. Nos anima a buscar nuestra propia voz, a ejercer nuestra capacidad de actuar y a luchar por una sociedad más justa y equitativa (hooks, 2021).

Como podemos constatar, estos autores coinciden en que el pensamiento crítico es una herramienta esencial para la transformación social, la ciudadanía activa y la emancipación individual y colectiva.

De este segundo grupo de intelectuales, defensores del pensamiento crítico desde una perspectiva social, hemos considerado pertinente considerar la propuesta de bell hooks por sus interesantes planteamientos, tales como: a) el pensamiento crítico como herramienta de liberación, b) la descolonización de la mente, c) la importancia de desarrollar una conciencia de clase crítica y solidaria, d) el amor como una práctica política y e) la interseccionalidad y la crítica al patriarcado.

A continuación, examinamos algunos aspectos de su pensamiento.

1. La educación como herramienta de liberación

Para bell hooks, la educación se presenta como una poderosa herramienta de liberación y transformación social. Según la autora, la educación no solo tiene el propósito de transmitir conocimientos y habilidades, sino que también debe ser un proceso emancipador que cuestione y desafíe las estructuras opresivas presentes en la sociedad. En su obra *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*, hooks destaca la importancia de una pedagogía liberadora que empodere a los estudiantes y los anime a cuestionar el *statu quo*.

La autora remarca que la educación como práctica de la libertad no es algo que los docentes puedan simplemente conceder a los demás. Deben buscarla juntos con los estudiantes. Los educadores no pueden trabajar para la liberación si no están comprometidos con la lucha por la justicia (hooks, 2021).

Esta cita resalta la idea de que la educación liberadora no puede ser impuesta desde arriba, sino que debe ser un proceso colaborativo entre educadores y estudiantes, donde ambos estén comprometidos con la búsqueda de la libertad y la justicia. Para hooks, la educación debe desafiar las normas establecidas y permitir a los estudiantes desarrollar una conciencia crítica y una voz propia para enfrentar las injusticias sociales.

2. La descolonización de la mente

La escritora bell hooks aborda la descolonización de la mente como un proceso de liberación de las estructuras de pensamiento y creencias internalizadas que perpetúan el dominio colonial y el sistema de opresión. Según hooks, la descolonización de la mente implica un desafío crítico a las formas de conocimiento y valores dominantes, además de una reconfiguración de la conciencia para abrazar perspectivas alternativas y liberadoras.

En su libro *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*, la autora sostiene que la descolonización de la mente es el proceso mediante el cual los oprimidos se liberan a sí mismos de los sistemas de creencias que han sido impuestos sobre ellos, asimilados y hechos suyos, y que perpetúan la dominación colonial (hooks, 2021).

En esta cita, hooks resalta la importancia de cuestionar y desafiar los sistemas de creencias impuestos por el colonialismo, ya que estos mantienen la opresión. La descolonización de la mente requiere un esfuerzo consciente para liberarse de estas ideas internalizadas y adoptar una nueva forma de pensar que promueva la igualdad, la justicia y la libertad.

3. La conciencia de clase

La conciencia de clase, según bell hooks, es una comprensión crítica y consciente de las estructuras de poder y las desigualdades sociales que existen en función de la clase social. Para hooks, la conciencia de clase es fundamental para desafiar y resistir la opresión y trabajar hacia la liberación de todos los grupos oprimidos.

En su libro *El feminismo es para todos: política apasionada*, hooks (2015) define la conciencia de clase de la siguiente manera:

La conciencia de clase ocurre cuando una persona de una clase social particular, que ha experimentado directa o indirectamente la opresión sistémica de esa clase, llega a entender que su destino está ligado al destino de todos los oprimidos, y que la liberación solo puede ser alcanzada a través de la solidaridad colectiva (p. 42).

Según hooks, la conciencia de clase no se trata solo de reconocer la propia posición de clase, sino de entender cómo el sistema de clases opera para perpetuar la explotación y la des-

igualdad. Además, implica una comprensión de la interseccionalidad, reconociendo que la opresión de clase se entrelaza con otras formas de opresión, como el racismo y el sexismo.

4. El amor como práctica política

Para hooks, el amor es una fuerza poderosa que puede transformar las relaciones y las estructuras sociales. En su obra *Todo sobre el amor: nuevas visiones* (2021), la autora explora cómo el amor puede ser una práctica política que desafía las normas dominantes y busca la liberación de todas las personas.

Según hooks, el amor como práctica política implica compromiso, empatía y respeto hacia los demás, así como la voluntad de trabajar en conjunto para superar las desigualdades y las injusticias. En lugar de ver el amor únicamente como un sentimiento romántico o individual, hooks lo concibe como una acción constante que debe ser cultivada y nutrida. Desde esta perspectiva, el amor se convierte en una herramienta para dismantelar las estructuras de opresión y construir relaciones más equitativas y justas.

En palabras de bell hooks (2021): “la práctica del amor requiere que aprendamos a relacionarnos de manera amorosa con aquellos que optan por trabajar con nosotros en la construcción de un mundo sin opresión” (p. 4). Esta cita resalta la importancia de establecer conexiones amorosas basadas en el compromiso y la colaboración, en lugar de perpetuar dinámicas de poder y control.

En resumen, bell hooks concibe el amor como una práctica política que implica desafiar las normas dominantes y trabajar hacia la justicia y la liberación colectiva. Desde su perspectiva, el amor es una herramienta poderosa para la transformación social y la construcción de relaciones equitativas y solidarias.

5. La interseccionalidad y crítica al patriarcado

La autora bell hooks es reconocida por su compromiso con el feminismo y la lucha contra las opresiones interseccionales. Para hooks, la interseccionalidad se refiere a la idea de que las opresiones no se dan de forma aislada, sino que están entrelazadas y se intersecan en la vida de las personas. En su libro *El feminismo es para todos: política apasionada*, sostiene que la interseccionalidad como un modo de pensar sobre la opresión y la resistencia, nace de una necesidad de comprender la manera en que la raza, la clase y el género se configuran mutuamente en nuestras vidas (hooks, 2015).

Para hooks, la interseccionalidad es una herramienta analítica que permite reconocer cómo diversas formas de opresión interactúan y se refuerzan entre sí, y cómo estas opresiones afectan a las personas de manera diferenciada. La interseccionalidad nos invita a entender que las experiencias de opresión no son homogéneas y que las personas pueden enfrentar múltiples formas de discriminación simultáneamente.

La cita de bell hooks refleja su compromiso con la interseccionalidad como una perspectiva necesaria para entender y abordar las opresiones en su complejidad. La autora nos invita a reconocer que las opresiones no son independientes entre sí, sino que están interconectadas y se entrelazan en nuestras vidas.

Además, bell hooks aborda la crítica del patriarcado desde una perspectiva interseccional y comprometida con la liberación de todas las personas oprimidas por este sistema de dominación. Para hooks, la crítica del patriarcado implica cuestionar y dismantelar las estructuras sociales y culturales que perpetúan la desigualdad de género y la opresión de las mujeres.

En su obra *El feminismo es para todos: política apasionada*, hooks sostiene que la crítica del patriarcado no se trata simplemente de señalar y condenar las prácticas y actitudes machistas,

sino de desafiar y transformar la totalidad de la sociedad. Ella destaca la importancia de entender el patriarcado como un sistema interrelacionado de opresiones que afecta a todas las áreas de la vida, incluyendo la política, la economía, la cultura y las relaciones personales.

Igualmente, hooks enfatiza la necesidad de un enfoque interseccional en la crítica del patriarcado, al reconocer las intersecciones de la opresión basada en género con otras formas de opresión, como la raza, la clase y la sexualidad. Para ella, esta perspectiva holística es fundamental para abordar la complejidad de la opresión y trabajar hacia la liberación de todas las personas.

En palabras de bell hooks (2015): “la crítica del patriarcado implica una lucha constante y apasionada por cambiar la forma en que vivimos, para que podamos crear comunidades y sociedades basadas en la igualdad, la justicia y la compasión” (p. 9).

La universidad y el currículo

La universidad, como institución académica superior, tiene en el currículo a una valiosa herramienta que hace viable la concreción de los fines que persigue como entidad educativa. Dichos fines pueden ser los de desarrollar competencias en el educando para el ejercicio técnico profesional o pueden estar orientados a la formación integral del estudiante, promoviendo su desarrollo en las múltiples dimensiones que tiene como ser humano. De tener la universidad este último propósito, sería esencial para el logro de sus fines la presencia de elementos de pensamiento crítico en su currículo.

En esa línea de análisis, encontramos que también, respecto al currículo, se presentan enfoques diferenciados, con un enfoque de carácter técnico y otro de carácter integral. En el primer caso se plantea que el currículo o plan curricular se refiere al

conjunto de objetivos educativos, contenidos, métodos de enseñanza y evaluación que se utilizan en un programa de estudio o en una institución educativa. Estas directrices y estructuras se diseñan para guiar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El currículo es el conjunto de experiencias de aprendizaje planificadas y organizadas que se desarrollan en una institución educativa con el fin de alcanzar determinados objetivos educativos. Autores como Ralph Tyler e Hilda Taba, sostienen que el currículo es un plan de estudios y actividades diseñado para lograr metas educativas específicas.

Según David Ausubel (2000), “el currículo debe ser un mapa preciso, no un itinerario dictatorial” (p. 45). Esta cita destaca la importancia de un currículo que sea flexible y adaptable a las necesidades de los estudiantes, en lugar de ser un conjunto rígido de reglas y directrices. Ausubel enfatiza la importancia de considerar las características individuales de los estudiantes y adaptar el currículo para maximizar su aprendizaje. Si bien es cierto que el autor tiene una mirada más flexible del currículo, sin embargo, no trasciende los límites de la dimensión cognitiva. Si aplicamos esa concepción de currículo al nivel universitario, estaríamos dentro de la lógica de formar a los estudiantes para el ejercicio eficiente a nivel técnico profesional.

De otro lado, tenemos la propuesta que plantea que el currículo no solo debe contemplar los contenidos académicos, sino también promover el desarrollo personal, social y ético de los estudiantes, lo cual implica fomentar la adquisición de habilidades blandas, la reflexión crítica, el compromiso social y la formación en valores. En esta línea de pensamiento están los pedagogos Walter Peñaloza y José Mendo Romero.

Peñaloza plantea que el currículo integral es un enfoque educativo que busca abordar de manera holística el desarrollo de los estudiantes, considerando tanto sus aspectos cognitivos como

emocionales, sociales y éticos. Peñaloza, reconocido experto en el campo de la educación, sostiene que el currículo integral promueve una formación integral de los estudiantes, fomentando su desarrollo en todas las dimensiones de su ser.

Por su parte, José Mendo plantea que el currículo es fundamental en la educación y la pedagogía, ya que sin él no se podría llevar a cabo ninguna forma de educación formal ni pedagógica. El currículo universitario, al igual que cualquier otro, se encuentra en el ámbito ideológico, lo que significa que se enfoca en la formación de la conciencia o subjetividad del estudiante. La dimensión ideológica es la que guía y orienta, respondiendo a la pregunta esencial: ¿cuál es el propósito de la formación? Es decir, la formación profesional implica que el estudiante adquiera dos tipos de contenidos curriculares: a) aquellos relacionados con la productividad y la producción, que incluyen la eficiencia y los conocimientos técnicos, científicos y humanísticos y b) aquellos de índole ideológica, relacionados con los valores que justifican, posibilitan y dan sentido a las acciones y a la convivencia humana. Mendo (2015) remarca que “los saberes científico-técnicos y humanísticos resultan definidos en su validez y funcionalidad por la ideología que, a su vez, es expresión de los intereses de la clase social” (p. 24). Asimismo, al referirse al currículo posible, Mendo añade que “este rige los procesos de formación de la subjetividad de los estudiantes desde un punto de vista crítico para alcanzar los fines de reconstrucción social” (p. 74).

Walter Peñaloza representa una innovadora perspectiva sobre el concepto de currículo, enmarcada en un enfoque pedagógico humanista. Este pedagogo, a través de su obra *Currículo integral*, aboga por la perfección del ser humano a través de la educación, subrayando la necesidad de partir de una base filosófica. Defiende con sólidos argumentos la idea de que la educación debe aspirar a la formación de un hombre renovado y transformado por

la influencia educativa. Este enfoque reconoce la teleología de la educación, destacando la oposición a posturas pragmatistas, liberales y mercantilistas que reducen la educación a un mero entrenamiento de competencias. En este sentido, el autor enfatiza la importancia de defender los fines de la educación y aboga por una concepción específica: la formación integral del hombre desde todos los ángulos posibles, es decir, una educación humanista.

La concepción de currículo de Peñaloza deriva de su concepción de educación. Según su planteamiento, la educación es un proceso de hominización, socialización y culturación. Hominizar al ser humano, es decir, desarrollar sus capacidades físicas y psíquicas individuales, apropiarse de su lengua, lograr su libertad, autonomía personal, capacidad inquisitiva, percepción de los valores y creatividad, solo es posible a través de la socialización (interacciones vivenciales y relaciones con otros, despertando individualmente al ritmo y grado de esas relaciones) y la culturación (comprensión y asimilación de las creaciones culturales del grupo social). La culturación solo es viable dentro de un grupo social y se basa en fortalecer la libertad, la autonomía personal, la creatividad y la internalización de los valores. Por su parte, la socialización no puede darse plenamente y de manera significativa sin captar las creaciones culturales y sin el desarrollo de características personales como la libertad, la autonomía, la creatividad y el descubrimiento de los valores. Peñaloza (2005), señala lo siguiente:

El hecho sustancial es que en todo instante del proceso educativo estamos actuando como seres humanos que tienen la capacidad de darse cuenta de los valores. De esta manera los contactos con el grupo social y sus creaciones culturales, cuando logramos que sean vivencias reales y estimuladoras, se traducen de inmediato en la percepción de los valores y, por lo mismo, en la comprensión del signifi-

cado de las creaciones culturales, quedando abierta la posibilidad para la crítica, la toma de posición, la innovación, la creación (p. 118).

Peñaloza argumenta que el currículo es esencialmente una labor de previsión, que precede a la acción didáctica del profesor y, de hecho, dirige y orienta esa loable labor. Una institución que adopta un currículo, con el objetivo de asegurar la realización práctica de los propósitos educativos y metas de la educación, anticipa las acciones educativas que posteriormente el docente llevará a cabo.

En ese sentido, el autor sostiene que el currículo integral se basa en la premisa de que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos. Es necesario considerar la formación de los estudiantes en su totalidad, incluyendo su desarrollo emocional, social y ético. Esto implica diseñar experiencias educativas que promuevan la reflexión, el pensamiento crítico, la empatía y el compromiso con la sociedad (Peñaloza, 2005).

El enfoque del currículo integral propuesto por Peñaloza se basa en la idea de que la educación debe contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida de manera consciente y responsable. En este sentido, el currículo integral busca promover la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva en diferentes ámbitos de su vida, tanto personal como profesional.

En este sentido, la universidad que se centra en la formación integral busca desarrollar en sus estudiantes habilidades, conocimientos y valores que les permitan no solo adquirir una formación académica sólida en su área de estudio, sino también crecer como personas comprometidas y éticas en su vida personal y profesional. Algunas características básicas de una universidad con esta propuesta son las siguientes:

- a) Enfoque holístico: se busca abordar al estudiante de manera integral, considerando su desarrollo intelectual, emocional, social y ético. La universidad promueve actividades y programas que fomentan la formación en todas estas dimensiones.
- b) Amplio currículo: se brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar diversas disciplinas y áreas de conocimiento, para que puedan desarrollar una visión amplia y multidisciplinaria del mundo, además de adquirir una formación interdisciplinaria.
- c) Aprendizaje experiencial: se fomenta el aprendizaje práctico y basado en experiencias, a través de proyectos, prácticas profesionales, servicio comunitario y otros tipos de actividades que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales.
- d) Desarrollo de habilidades transversales: además de los conocimientos específicos de cada área de estudio, se busca que los estudiantes adquieran habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y el liderazgo, que les serán útiles en su vida personal y profesional.

Una universidad con enfoque en la formación integral debe proporcionar oportunidades de aprendizaje experiencial, como prácticas profesionales, servicio comunitario y proyectos interdisciplinarios, que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales y desarrollar habilidades prácticas. Asimismo, debe fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis para que los estudiantes sean capaces de cuestionar y proponer soluciones innovadoras a los desafíos que enfrenta la sociedad.

Además, una universidad de formación integral debe promover la educación ciudadana y la responsabilidad social para que los estudiantes sean conscientes de su papel como ciudadanos

y agentes de cambio. Debe promover la diversidad, la inclusión y el respeto a los derechos humanos para formar profesionales comprometidos con la justicia social y la equidad.

En el contexto universitario, el currículo integral debe diseñarse de manera cuidadosa y deliberada para asegurar que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar una amplia gama de habilidades y competencias, además de adquirir conocimientos en su área de estudio. Esto implica la inclusión de cursos y actividades que fomenten el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la ética, el liderazgo y la responsabilidad social, entre otros aspectos.

Por su parte, John Dewey, destacado pedagogo y filósofo de la educación, sostiene que la educación que se limita a la preparación de la vida técnica no solo es inútil, sino perjudicial. Así se resalta la importancia de que el currículo universitario debe ir más allá de la mera capacitación técnica y promover el desarrollo integral de los estudiantes. El currículo, por tanto, debe ser diseñado y actualizado de manera constante para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad y preparar a los estudiantes de forma holística, brindándoles las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo laboral y contribuir al desarrollo de la sociedad en general.

El currículo debe incluir una variedad de asignaturas que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos en diversas áreas del saber, fomentando así una formación amplia y multidisciplinaria. Además, es importante que se promueva la interdisciplinaria, facilitando la integración de diferentes campos de conocimiento para abordar problemas complejos desde diferentes perspectivas.

Asimismo, el currículo debe incluir actividades prácticas, como proyectos de investigación, pasantías o prácticas profesionales que brinden a los estudiantes la oportunidad de aplicar los

conocimientos teóricos en contextos reales y desarrollar habilidades prácticas y profesionales.

Otro elemento clave del currículo integral es la inclusión de cursos y actividades que promuevan el desarrollo de habilidades transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y el liderazgo. Estas habilidades son fundamentales para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos del mundo laboral y contribuir de manera significativa a la sociedad.

En relación con la ética y los valores, el currículo debe contemplar la formación en principios éticos y promover la responsabilidad social y el compromiso con el bienestar de la comunidad. Esto implica fomentar la reflexión ética y ofrecer oportunidades para el servicio comunitario y la participación en actividades de voluntariado.

El currículo de una universidad que busca ofrecer una formación integral debe contemplar una serie de aspectos clave para asegurar el desarrollo completo de los estudiantes en diferentes dimensiones. Estos aspectos incluyen lo siguiente:

- a) Conocimientos disciplinares: el currículo debe incluir un sólido fundamento en el área de estudio principal del estudiante, proporcionando los conocimientos y habilidades necesarios para su especialización.
- b) Interdisciplinariedad: es importante fomentar la conexión entre diferentes disciplinas, promoviendo la integración de conocimientos y perspectivas para abordar problemas complejos desde una visión holística.
- c) Habilidades transversales: el currículo debe desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, que son fundamentales para el éxito profesional y personal.

- d) Ética y valores: es esencial incluir la reflexión ética y la formación en valores en el currículo, promoviendo la responsabilidad social, el respeto a la diversidad, la ética profesional y la ciudadanía global.
- e) Experiencias prácticas: el currículo debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones reales a través de proyectos, pasantías, prácticas profesionales o experiencias de servicio comunitario.
- f) Desarrollo personal y bienestar: el currículo debe considerar el desarrollo personal de los estudiantes, fomentando su bienestar físico, mental y emocional, así como habilidades de autorreflexión y autogestión.

Como podemos ver, el currículo de una universidad con propuesta de formación integral debe contemplar aspectos como conocimientos disciplinares, interdisciplinariedad, habilidades transversales, ética y valores, experiencias prácticas, además de desarrollo personal y bienestar. Estos aspectos trabajan en conjunto para proporcionar a los estudiantes una educación integral que los prepara para enfrentar los desafíos del mundo actual y contribuir de manera significativa a la sociedad.

Un aspecto no menos importante por considerar en las universidades, cuya propuesta es la formación integral, es el denominado currículo oculto, el cual está referido a las influencias y mensajes implícitos que se transmiten a los estudiantes a través de la cultura, el ambiente y las interacciones en el contexto educativo. Estas características no están explícitamente incluidas en el plan de estudios, pero tienen un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes.

El currículo oculto en una universidad de formación integral abarca los valores, las normas, las actitudes y las expectativas que se transmiten a través de la interacción cotidiana entre docentes

y estudiantes. Una característica del currículo oculto en esta propuesta educativa es la promoción de valores éticos y responsabilidad social. A través de la convivencia y el ejemplo de docentes y compañeros, se fomenta el compromiso con la justicia, la igualdad y el respeto a los derechos humanos (Gimeno y Pérez, 2020).

Otra característica del currículo oculto es el fomento de la autonomía y la capacidad de autogestión. Se promueve que los estudiantes asuman un rol activo en su proceso de aprendizaje, tomando decisiones informadas y responsables sobre su formación.

El currículo oculto de la formación integral impulsa la autonomía y la autogestión, incentivando a los estudiantes a ser protagonistas de su propio aprendizaje. Asimismo, el currículo oculto en una universidad de formación integral busca promover la diversidad y el respeto hacia las diferencias. A través de la valoración de la pluralidad de ideas, culturas y perspectivas, se fomenta un ambiente inclusivo y enriquecedor.

El currículo oculto de la universidad abarca las experiencias y aprendizajes que se adquieren de manera no intencional, pero que influyen en la formación integral de los estudiantes. El currículo oculto comprende diferentes aspectos, como los valores y las actitudes que se promueven en el ambiente educativo. Esto incluye la ética, la responsabilidad social, la igualdad, el respeto a la diversidad y la justicia, entre otros.

Además, el currículo oculto involucra las expectativas y las normas no explícitas que rigen el comportamiento y las interacciones en el contexto universitario. Estas normas pueden incluir la participación en actividades extracurriculares, el trabajo en equipo, el respeto a los horarios y la colaboración entre pares.

Michael Apple, reconocido sociólogo y teórico de la educación, ha realizado importantes contribuciones al concepto de currículo oculto. Según Apple (2018), el currículo oculto se refiere

a las lecciones no planificadas y no intencionales que los estudiantes aprenden en la escuela, que son transmitidas a través de la estructura y el ambiente educativo, y que pueden reforzar o perpetuar desigualdades sociales y culturales.

Para Apple, el currículo oculto se relaciona con la transmisión de normas, valores y creencias implícitas que están presentes en el sistema educativo. Estas lecciones, que se transmiten de manera indirecta a través de las interacciones y de la cultura, pueden tener un impacto significativo en la formación de los estudiantes.

La importancia del currículo oculto radica en que influye en la reproducción o transformación de las desigualdades existentes en la sociedad. El currículo oculto puede reforzar o desafiar las relaciones de poder y las desigualdades culturales, y puede influir en la forma en que los estudiantes se ven a sí mismos y a los demás (Apple, 2018).

Es crucial reconocer y reflexionar sobre el currículo oculto, ya que su existencia puede perpetuar estereotipos, discriminación y exclusión en el ámbito educativo. Al comprender y cuestionar el currículo oculto, se pueden implementar estrategias pedagógicas y políticas educativas que promuevan la igualdad de oportunidades y la justicia social.

La contribución que hace Michael Apple acerca del currículo oculto nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad de que la educación integral pueda coadyuvar a desafiar las relaciones de poder y las desigualdades existentes en la sociedad, además de promover una educación más inclusiva y equitativa con la finalidad de afianzar la formación de los estudiantes como agentes de cambio social.

Modelo educativo de formación integral de la Universidad de Ciencias y Humanidades y el pensamiento crítico

El modelo educativo integral de la Universidad de Ciencias y Humanidades propone que la formación universitaria abarque todos los aspectos de la personalidad del estudiante, por ello no se limita únicamente al desarrollo de las capacidades teóricas como el conocimiento, los sentimientos, la voluntad y especialmente los valores, sino también a la formación en habilidades prácticas y procedimentales. El objetivo es que estas habilidades le permitan al estudiante transformar la realidad social, aprender a pensar, reflexionar y actuar de manera consciente, tanto a nivel subjetivo como objetivo, asumiendo un papel clave en la solución de problemas sociales y en la construcción de una sociedad más justa. Esto requiere que el estudiante desarrolle capacidades fundamentales como: a) relacionar el conocimiento con diversas realidades, profundizarlo y generar nuevo conocimiento; b) comprender, analizar, reflexionar y criticar los fenómenos sociales actuales, proponiendo alternativas de solución; y c) comprometerse con los problemas de su sociedad y ser un agente de cambio.

A partir de las capacidades fundamentales señaladas, se derivan otras competencias generales, tales como: a) ubicarse en el espacio y el tiempo; b) estar preparado para resolver problemas en su especialidad; c) tener sentido de responsabilidad social (formación ética y ciudadana); d) ser capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios; e) tomar iniciativas acertadas (ser proactivos, críticos, creativos y propositivos); y f) utilizar diversas formas de comunicación de manera efectiva.

La Universidad de Ciencias y Humanidades (2023) señala en su modelo educativo que “la formación integral en la UCH abarca la dimensión personal (formación de valores), sociopolítica (formación ética y ciudadana), cultural (formación corporal, de

la sensibilidad y afectividad), investigativa y profesional (formación intelectual y especializada)” (p. 17).

El enfoque histórico-crítico que orienta el modelo educativo de la Universidad de Ciencias y Humanidades se distingue por varios elementos clave: a) promueve una universidad que prepara a los estudiantes para una inserción crítica y productiva en la sociedad peruana, con el objetivo de contribuir a una sociedad más justa, democrática y en constante desarrollo económico y social; b) impulsa una formación profesional integral que se basa en los más altos estándares académicos internacionales y en los conocimientos ancestrales que enriquecen la sabiduría del pueblo peruano; y c) defiende una estrecha conexión entre la enseñanza profesional, la investigación y la proyección social en la comunidad, de manera que los altos niveles académicos se alimentan de la experiencia adquirida por docentes y estudiantes en su trabajo comunitario. La investigación se realiza a través del modelo de Proyectos Integrados de Investigación, Enseñanza y Proyección Social.

En este contexto, el currículo de formación integral de la Universidad de Ciencias y Humanidades, fundamentado en la propuesta del Dr. Mendo y basado en la propuesta del Dr. Peñaloza, se estructura en torno a problemas y proyectos de desarrollo sociocultural o de investigación, en lugar de centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos. Este enfoque teórico-práctico, en lugar de un núcleo exclusivamente cognoscitivo, tiene importantes implicaciones para la práctica y el desarrollo curricular. También se considera esencial un área de información general que proporcione a los estudiantes una visión global del progreso en ciencia y tecnología, así como una comprensión de las diversas expresiones humanísticas y culturales. Las dimensiones del currículo de formación integral de la Universidad de Ciencias y Humanidades, incluyen: conocimientos (generales y disciplina-

res), investigación y proyección social, prácticas preprofesionales, actividades (arte y deporte), además de consejería y tutoría.

Los conocimientos se organizan en los planes de estudio de manera progresiva, desde los más simples hasta los más complejos, y desde lo general a lo especializado, en función de las necesidades de cada carrera profesional. Estos conocimientos se agrupan en dos áreas principales: formación general (estudios generales) y formación profesional (estudios específicos y de especialidad). Los estudios generales en la Universidad de Ciencias y Humanidades son el núcleo central y el eje transversal de la propuesta educativa de formación integral, porque sirven de base para los diferentes programas profesionales que ofrece la universidad. Por otro lado, el Área de Formación Profesional se centra en la carrera específica que el estudiante ha elegido, abarcando asignaturas que cubren aspectos relevantes de la disciplina o profesión, asimismo, proporciona al estudiante las bases cognitivas, procedimentales, técnicas y actitudinales necesarias para un ejercicio profesional competente.

La dimensión de investigación tiene como objetivos: a) desarrollar gradualmente las capacidades básicas de investigación en los estudiantes, por lo que se parte de investigaciones simples hasta las más complejas y b) facilitar la realización de trabajos de investigación que culminen en la obtención del grado de bachiller y la elaboración de una tesis para obtener la licenciatura.

Las prácticas preprofesionales son una etapa de preejercicio profesional que los estudiantes realizan durante su formación, la cual les permite involucrarse en el trabajo efectivo dentro del ámbito de su carrera, y progresar de actividades simples a más complejas, de lo simulado a lo real, y desde una situación de heteronomía hacia una autonomía completa.

La dimensión de actividades tiene como propósito poner a los estudiantes en contacto con una variedad de valores impor-

tantes para la humanidad y para cada cultura, como los valores éticos, estéticos, filosóficos, políticos, cívicos y deportivos, los cuales les permiten expresar su personalidad y alcanzar su plena autorrealización.

Finalmente, la dimensión de psicopedagogía y tutoría busca ofrecer orientación a los estudiantes para ayudarlos a adaptarse a la vida universitaria en aspectos académicos, motivacionales, afectivos y sociales, fomentando el autoconocimiento para identificar sus capacidades e intereses. Así, se trabaja en los aspectos que necesitan ser fortalecidos para mejorar su desempeño académico, alcanzar su título profesional y desempeñarse de manera efectiva en el ámbito laboral.

El currículo o plan curricular del programa de Derecho

La propuesta curricular del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades se inscribe en el modelo educativo de la universidad, que se encuentra fundamentado en las teorías del aprendizaje y corrientes pedagógicas más fecundas de la educación. Este enfoque aboga por una formación integral, abarcando no solo los aspectos teóricos, sino también los valores, la voluntad y el desarrollo de habilidades prácticas.

El objetivo que se persigue es capacitar a los estudiantes para pensar, reflexionar y actuar de manera relevante en la solución de problemas sociales y la construcción de una sociedad más justa. Esto implica la conexión del conocimiento con diversas realidades, su profundización y la creación de nuevo saber. Además, promueve la comprensión y reflexión de fenómenos sociales actuales, fomentando el análisis crítico, la proposición de alternativas y el compromiso con los problemas sociales.

El modelo se basa en las aportaciones teóricas de los doctores Walter Peñaloza y José V. Mendo Romero, quienes proponen una

estructura curricular que integra áreas de conocimiento, práctica preprofesional, actividades culturales, así como investigación y orientación estudiantil. La formación integral en la Universidad de Ciencias y Humanidades, abarca las dimensiones: personal, sociopolítica, cultural, investigativa y profesional, orientándose hacia valores éticos, ciudadanos y el desarrollo de habilidades interdisciplinarias, proactivas y creativas.

El currículo de formación integral de la UCH, contempla perfiles de egreso organizados en cinco dimensiones o dominios: dimensión personal, sociopolítica, cultural, investigativa y profesional, además de la excelencia académica (rigurosidad científica, exigencia académica y compromiso social) en los tres ámbitos del quehacer universitario: formación profesional, investigación y responsabilidad social. Promoviendo transversalmente valores democráticos como la tolerancia, la solidaridad, la vocación de servicio, humildad, honestidad, responsabilidad, respeto y otros. Todo ello dentro del marco de la búsqueda de una sociedad más equitativa y justa (UCH, 2023, p. 19).

En el caso del programa de Derecho, el objetivo es formar profesionales con una visión integral, comprometidos con la realidad nacional y dispuestos a ser agentes de cambio. Se espera que actúen éticamente, utilicen la tecnología de manera efectiva y tengan una comprensión profunda de la realidad social y jurídica en sus diversos aspectos, con un enfoque preventivo y oportuno. La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (2021), en el plan curricular de Derecho de la UCH, destaca que el objetivo es “formar al futuro abogado con una visión holística del Derecho, con sentido de justicia, ética, que busquen la creación de una sociedad más justa, inclusiva, democrática y respetuosa de la diversidad, preocupados por la realidad nacional ...” (p. 55).

1. Directrices estratégicas y perfil del egresado del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades

El programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades cuenta con directrices estratégicas que orientan su funcionamiento: misión, visión y valores.

Misión, visión y valores

Misión:

La misión del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades es la de ser un programa de estudios dedicado a la formación de abogados con una perspectiva holística, capaces de desempeñarse éticamente en la actividad jurídica y la investigación en los ámbitos público y privado, alineados con las tendencias del entorno local y global, así como con el desarrollo de una sociedad intercultural con un enfoque de preservación del ambiente.

Visión:

La visión del programa de Derecho es ser un programa de estudios referente en la formación de abogados con una visión holística, comprometidos en la investigación y creación de una sociedad más justa, democrática e inclusiva.

Valores:

Los valores que guían al programa de Derecho son los siguientes:

- a) Solidaridad. Es identificarse con los problemas, intereses y aspiraciones de los pueblos y mostrar preocupación de forma auténtica y constante por el desarrollo integral de los integrantes de la institución. Implica desarrollar un estilo de trabajo donde se eleve el aporte colectivo e individual.
- b) Vocación de servicio. Disposición, de forma constante y organizada, para atender y orientar las necesidades de la

comunidad académica, además de mostrar un trato cordial, diligente y horizontal hacia todos los integrantes de la institución.

- c) Compañerismo. Velar por el desarrollo integral de la comunidad académica, reconociendo los aportes de cada integrante al desarrollo institucional, así como orientar y coadyuvar a la superación de limitaciones que impiden el avance individual y colectivo, generando las condiciones para compartir situaciones recreativas, así como aspectos de historia personal, familiar y cultural.
- d) Humildad. Mostrar actitudes para reconocer nuestras fortalezas y debilidades poniendo lo mejor de sí en aras de los objetivos institucionales, esto implica tener una actitud de escucha y tolerancia frente a los demás, aprender de las personas y el colectivo por más conocimiento o experiencia que podamos tener.
- e) Honestidad. Coherencia entre nuestras acciones, así como los principios y valores que decimos asumir. Implica internalizar de forma consciente principios y valores que orientan al actuar consigo mismo y con todos los integrantes de la institución.
- f) Responsabilidad. Asumir las tareas, actos y compromisos encomendados evitando hacerlo de manera mecánica o formalista, porque se comprende conscientemente que las acciones personales y colectivas contribuyen al logro de los fines institucionales.
- g) Tolerancia. Saber escuchar y ser flexibles ante la diversidad de posturas, opiniones y criterios que se puedan presentar, buscando encaminarlos en función de las necesidades y perspectivas institucionales.

La misión, la visión y los valores del programa de Derecho de la universidad son elementos fundamentales que guían la labor

educativa e impulsan a contribuir al desarrollo de la sociedad a través de la formación integral de los estudiantes.

El perfil del egresado

Los graduados de la Universidad de Ciencias y Humanidades, al iniciar su carrera profesional, poseerán un sólido entendimiento del Derecho y la capacidad de aplicar habilidades profesionales fundamentadas en la ética, integridad y responsabilidad social. Su formación integral les proporcionará una comprensión completa de los sectores público y privado, con una atención constante a las nuevas tendencias en la disciplina.

El perfil del egresado del programa de Derecho de la universidad se distingue por ser competente, ético y comprometido con la justicia, así como por el servicio a la sociedad. Este profesional cuenta con una sólida formación académica y una visión integral del derecho que le permite aplicar el marco normativo de manera crítica y contextualizada.

Este perfil de egreso se basa en el desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas. Las competencias genéricas se adquieren principalmente a través de los cursos de estudios generales, los cuales son fundamentales para promover el pensamiento crítico, un componente esencial en la formación integral de los estudiantes de Derecho.

Por otro lado, las competencias específicas se desarrollan mediante los cursos de estudios específicos y de especialidad que están diseñados para proporcionar los conocimientos básicos y especializados de la carrera. Estos conocimientos, tanto teóricos como prácticos, abarcan las categorías, principios, conceptos e instituciones propios del Derecho, siempre guiados por principios éticos y morales —y en cierto grado— vinculados al pensamiento crítico y humanístico.

Desde una perspectiva filosófica y ética, los estudios generales buscan formar personas cultas, entendiendo que ser culto no implica solo tener erudición, sino reflexionar sobre los conocimientos adquiridos. Al respecto, Mendo (2015) sostiene que: "... los Estudios Generales ofrecen al joven estudiante universitario una propuesta de los problemas fundamentales de la cultura, del mundo y de la sociedad frente a los cuales él tiene que, nuevamente, asumir una posición, ubicarse y proceder" (p. 14).

Las competencias genéricas que deben desarrollar los egresados del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades están integradas de manera transversal en el plan de estudios, contribuyendo a su formación integral como futuros profesionales. Entre los logros que se espera alcanzar en los estudiantes se encuentran los siguientes:

- a) La capacidad para comunicar eficazmente contenidos académicos, explicar diversos aspectos de la realidad mediante el uso adecuado de recursos lingüísticos, lógico-matemáticos y tecnológicos, con una actitud crítica, reflexiva y creativa.
- b) La habilidad para trabajar en equipo, colaborar en la consecución de objetivos comunes, demostrar liderazgo, crear un entorno colaborativo e inclusivo, establecer metas, planificar tareas y cumplir con los objetivos establecidos.
- c) La aplicación de principios éticos, tanto cívicos como profesionales, para tomar decisiones responsables, considerando el código de ética de su profesión, con una actitud crítica y promoviendo la convivencia democrática.
- d) La capacidad de apreciar diversas manifestaciones artísticas y culturales, fortalecer sus capacidades humanísticas, convivir en armonía, demostrar sensibilidad, reflexionar críticamente y expresar su personalidad.

- e) El desarrollo de investigaciones para proponer soluciones a problemas sociales y productivos, utiliza el método científico y reconoce la importancia del aprendizaje continuo, adaptándose a los avances tecnológicos con una actitud crítica.

Estas competencias, que la universidad busca desarrollar a través de los cursos de estudios generales dentro del programa de Derecho, reflejan elementos del pensamiento crítico propuestos por bell hooks. Tanto en las competencias adquiridas en estos cursos como en los principios planteados por hooks, se destacan aspectos coincidentes como la comunicación eficaz; el trabajo en equipo; el espíritu crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes; la toma de decisiones guiadas por principios éticos; la convivencia democrática; la sensibilidad humana; la autonomía personal; la liberación individual y colectiva de la cultura hegemónica; la actitud cuestionadora pero propositiva; la preocupación por los problemas sociales; una perspectiva holística o integral; y el compromiso con la construcción de un mundo más justo y humano.

En ese sentido, el egresado de la Facultad de Derecho se destaca por su capacidad para abordar problemas jurídicos complejos, comunicarse eficazmente y comprometerse con la justicia social. Además, posee habilidades de investigación, análisis y argumentación, así como aptitudes interpersonales y de trabajo en equipo, facilitándole colaborar eficientemente con colegas y actores del sistema legal.

El egresado de la Facultad de Derecho se caracteriza por su habilidad para trabajar en equipo y su compromiso con la ética profesional. Asimismo, muestra conciencia de su responsabilidad social, promoviendo la justicia, igualdad y respeto a los derechos humanos en su ejercicio profesional. Permanece en constante actualización y formación continua para adaptarse a los cambios y desafíos del entorno jurídico.

En resumen, el egresado de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades se presenta como un profesional integral, ético y comprometido con la justicia y la sociedad. Su formación abarca conocimientos teóricos y prácticos, habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, junto con una visión crítica y contextualizada del Derecho. Su compromiso ético y social lo destaca como un agente de cambio en el ámbito jurídico y social.

2. Estructura curricular y plan de estudios del programa de Derecho

Según Mendo (2014): “el Currículum es un conjunto de saberes integrados, que tienen como pilar el concepto del Hombre en su concepción holística, en el cual se integran lo cognitivo, psicológico, social, afectivo” (como se citó en Universidad de Ciencias y Humanidades, 2023, p. 63). En este contexto, el plan de estudios funciona como un mapa orientador que estructura y delimita la formación de un profesional integral, guiando hacia el logro y desarrollo de las capacidades y competencias establecidas en el perfil de egreso.

Este documento detalla la organización de asignaturas en las áreas de estudios generales y específicos, incluyendo obligatorias y electivas que, al completarse, otorgan certificados, el grado de bachiller y la licencia profesional en pregrado, así como el grado de maestría y doctorado en posgrado. La estructura y plan de estudios de la Facultad de Derecho de la universidad, basados en una formación integral, buscan proporcionar a los estudiantes una educación jurídica sólida y completa, abordando de manera progresiva tanto los principios teóricos del Derecho como su aplicación práctica en diversas áreas.

El plan de estudios de la Facultad de Derecho combina una base sólida de conocimientos teóricos con actividades prácticas

que permiten a los estudiantes aplicar los conceptos aprendidos. La estructura curricular contempla asignaturas de distintas áreas del Derecho, como Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Administrativo, entre otros, y se complementa con materias relacionadas con la ética, los derechos humanos y la responsabilidad social.

La estructura curricular de la Facultad de Derecho busca brindar a los estudiantes una formación integral, que abarque no solo los aspectos técnicos del Derecho, sino también su dimensión ética y social. Además, se incluyen espacios de formación complementaria, como seminarios, prácticas profesionales y actividades extracurriculares que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas, adquirir experiencia y fortalecer su capacidad de análisis y argumentación.

La estructura curricular y el plan de estudios de la Facultad de Derecho se fundamentan en una formación integral que combina la adquisición de conocimientos teóricos con la aplicación práctica del Derecho. Se incluyen asignaturas de diferentes áreas jurídicas, así como actividades extracurriculares y la realización de un trabajo de investigación. Esta estructura busca proporcionar a los estudiantes una educación completa y equilibrada que los prepare para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional y contribuir al desarrollo de la sociedad desde una perspectiva ética y responsable.

Pensamiento crítico de bell hook y plan curricular del programa de Derecho

El pensamiento crítico de bell hooks y el currículo integral del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades comparten ciertas similitudes y diferencias. Ambos se centran en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, aunque desde perspectivas diferentes.

El pensamiento crítico de bell hooks se basa en la idea de fomentar una conciencia crítica y reflexiva en relación con las estructuras de poder y las desigualdades sociales. Ella aboga por la educación como un proceso liberador que desafía las normas dominantes y promueve el cambio social. El pensamiento crítico de hooks se enfoca en cuestionar las formas en que las instituciones educativas perpetúan la opresión y en promover una educación que capacite a los estudiantes para desafiar y transformar estas estructuras.

Por otro lado, el currículo integral del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades se refiere a un enfoque educativo holístico que busca integrar diferentes disciplinas y perspectivas en la enseñanza y el aprendizaje. Un currículo integral considera la interconexión de conocimientos y habilidades, promoviendo la comprensión profunda y la capacidad de aplicar conceptos en contextos reales. A través de un currículo integral, se busca desarrollar habilidades de pensamiento crítico que permitan a los estudiantes analizar y resolver problemas complejos, así como adoptar una perspectiva interdisciplinaria.

Una coincidencia entre el pensamiento crítico de bell hooks y el currículo integral de la universidad es su enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Ambos reconocen la importancia de fomentar la capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y evaluar información de manera crítica. Tanto hooks como el currículo integral buscan empoderar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos informados y comprometidos.

Una diferencia clave radica en el enfoque temático. Mientras que el pensamiento crítico de bell hooks se centra en la desigualdad social y las estructuras de poder, el currículo integral de la universidad busca la integración de disciplinas y perspectivas. Sin embargo, ambas perspectivas pueden enriquecerse mutuamente,

ya que el currículo integral puede incorporar la crítica de hooks al cuestionar las narrativas dominantes y promover la diversidad de perspectivas.

De lo antes señalado, podemos afirmar que, tanto el pensamiento crítico de bell hooks como el currículo integral de la Universidad de Ciencias y Humanidades, buscan desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Mientras que hooks se enfoca en desafiar las estructuras de poder y promover el cambio social, el currículo integral busca la integración de disciplinas y perspectivas. Ambas propuestas pueden complementarse para proporcionar una educación más enriquecedora y liberadora para los estudiantes.

Conclusiones

En síntesis, en el ensayo “Elementos del pensamiento crítico de bell hooks en el plan curricular del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades”, se ha reflexionado sobre la concepción y las características de la propuesta educativa de bell hooks, quien considera que dicho pensamiento es una herramienta esencial y poderosa para la liberación del individuo y de la sociedad a través de la educación. Esto implica desafiar las estructuras opresivas y fomentar la conciencia crítica, permitiendo de este modo que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio de la sociedad. Por esta razón, se ha acotado, en primer lugar, los rasgos esenciales de la propuesta de hooks, tales como la educación como herramienta de liberación, la descolonización de la mente, la consciencia de clase, el amor como práctica política, así como la interseccionalidad y crítica al patriarcado.

En segundo lugar, se ha planteado lo referido al currículo o plan curricular concebido como un enfoque educativo que busca formar a sus estudiantes de manera integral considerando su

desarrollo cognitivo, emocional, social y ético. Asimismo, se ha puesto en evidencia la relevancia del currículo en el primer nivel de la concreción del proyecto educativo de la universidad, así como los elementos del plan curricular del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades, tales como el modelo educativo, la visión, la misión y los valores, los objetivos del plan de estudios, el perfil del egresado, las estrategias metodológicas y el sistema de evaluación.

En tercer lugar, se ha procurado identificar la presencia de elementos del pensamiento crítico de hooks en el plan curricular de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades y cuáles serían sus alcances en la formación de los estudiantes como agentes de cambio de la sociedad y como futuros profesionales éticos e integrales del Derecho.

De lo señalado en el desarrollo del presente ensayo se concluye lo siguiente:

- a) Existen elementos del pensamiento crítico de bell hooks en el currículo del programa de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades. Estos elementos del pensamiento crítico, por su naturaleza política y su carácter social, estarían apuntalando la formación de los estudiantes como agentes de cambio de la sociedad, sin desmedro de la formación académica profesional integral del futuro abogado.
- b) El currículo o plan curricular tiene una gran importancia en el objetivo de formar personas y profesionales transformadores; más aún cuando se considera que el currículo no es un simple documento teórico, sino el primer nivel de concreción de un proyecto educativo, tal como lo señala el destacado filósofo y educador Walter Peñaloza.
- c) Los múltiples elementos que comprende el currículo, tales como el modelo de formación profesional, la mi-

sión, la visión de la universidad y el programa, el perfil del egresado, la estructura curricular y el plan de estudios, las estrategias metodológicas, el sistema de evaluación, entre otros, permiten incluir elementos de pensamiento crítico a una propuesta educativa de formación profesional, como se evidencia en el presente caso.

- d) La carrera de Derecho de la Universidad de Ciencias y Humanidades, con su propuesta curricular, está orientada a formar agentes de cambio en el ámbito jurídico; agentes de cambio que trasciendan los límites de la defensa de la legalidad y el Estado de derecho, que apuesten por la defensa y concreción de valores jurídicos como la justicia, la solidaridad y el bienestar social.

Una sugerencia que proponemos en relación con el pensamiento crítico y con el plan curricular del programa de Derecho de la UCH es que se afiance lo planteado explícitamente en el documento del currículo, especialmente en la parte de Estudios Generales; y se complemente con el otro currículo no explícito u oculto que, en concordancia a lo planteado por Michael Apple, nos da la posibilidad de desafiar las relaciones de poder y las desigualdades culturales e influir en la forma en que los estudiantes se ven a sí mismos y a los demás. Entonces, a partir de este currículo se puede promover la práctica de los principios y valores institucionales, a fin de afianzar la formación integral de los estudiantes e implementar estrategias pedagógicas y políticas educativas que promuevan el pensamiento crítico, la igualdad de oportunidades y la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael (2009). *Crisis globales, justicia social y educación*. New York: Routledge.
- Apple, Michael (2018). *Ideología y currículo*. 4ta edición. New York: Routledge.
- Ausubel, David (2000). *La adquisición y retención del conocimiento: una visión cognitiva*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Dewey, John (2004). *Democracia y educación*. Nueva York: Dover Publications.
- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UCH (2021). Plan Curricular del Programa de Estudio de Derecho, Resolución N.º 698-2021-R-UCH.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido* (5ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Gimeno, José y Pérez, Ángel (2020). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, Henry (2011). *Teoría de la resistencia en la Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Hooks, bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde Ediciones.
- Hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- Hooks, bell (2021). *Todo sobre el amor: nuevas visiones*. New York: Harper Collins.
- Hooks, bell (2015). *El feminismo es para todos: política apasionada*. New York: Routledge.
- Llopis, Patricia (2021). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en derecho. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 24, pp. 222–230. <https://doi.org/10.17979/afduc.2020.24.0.7497>

- Martínez, María y Guachetá, Emilio (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CLACSO.
- Mendo, José (2014). *Currículo universitario. Hacia una educación posible*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Mendo, José (2015). *La universidad y los estudios generales*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Morín, M. (2021). *Pedagogía y derecho: enfoques innovadores en la enseñanza jurídica*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Peñaloza, Walter (2005). *El currículo integral*. Lima: Centro de Producción Editorial de la Universidad Nacional de San Marcos-UNMSM.
- Pozo, Juan Ignacio (2016). *Aprender y enseñar en la era digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Universidad de Ciencias y Humanidades (2023). *Modelo Educativo UCH*. Documento institucional.

La convivencia democrática participativa y las asambleas de aula como prácticas políticas de resistencia en los estudiantes del Colegio Bertolt Brecht

Oscar Miranda

Introducción

El control de la superestructura social, y por ende de la educación, se hace necesario para aquellos que desean y efectivizan la perpetuación de dichos sistemas de dominación y establecen la hegemonía de las ideas y de los comportamientos dentro de las escuelas, teniendo a los docentes como intelectuales mediadores de este proceso. La escuela, entonces, termina siendo hegemonizada, alienante y curiosamente obligatoria. Se convierte en campo de batalla de las clases que son dominadas y de las que dominan. Sin embargo, como una práctica de resistencia o contrahegemónica, la escuela también puede propiciar escenarios o espacios que posibilitan la descolonización, emancipación y liberación.

Toda propuesta educativa tiene una práctica de convivencia en la escuela y en el aula. Dicha práctica constituye el perfil de ciudadano encargado de reproducir las diversas formas de dominación o, en su defecto, de transformarlas en una apuesta emancipadora. Esto es, ciudadanos que se adapten a sistemas au-

toritarios, represivos, sumisos, violentos, o ciudadanos reflexivos, críticos y protagonicos de los cambios sociales. En términos de Freire, diríamos que se trata de una pedagogía bancaria versus una pedagogía liberadora o emancipadora.

Esa práctica o participación protagonista que se debe construir desde las aulas y la escuela es, para Cussianovich, una evidencia de la propia dignidad, una concreción de la conciencia de igualdad y una construcción de identidad, interés y derecho; por tanto, es una necesidad urgente. En el fondo es transformar la convivencia en dignidad y solidaridad.

Las escuelas son espacios microsociales donde se reproducen todos estos atavismos o contradicciones entre dominantes y subordinados, todos enfrentados a la luz de un sistema educativo precarizado, adultocéntrico, vertical, proyectado al futuro y no al presente, por ende, se anula el protagonismo estudiantil. Sin embargo, hay espacios educativos o desescolarizados que le hacen frente a estos atavismos. La escuela, institución que proclama la necesidad de un aprendizaje crítico y creativo, usa medios tradicionales y anacrónicos. La escuela ha acaparado también infinidad de denuncias sobre el carácter jerárquico, pasivo, repetitivo y alejado de la realidad concreta de los estudiantes. La escuela debería ser una institución democrática, sin embargo, está atravesada por hábitos autoritarios que limitan la participación y la autonomía de los estudiantes.

El presente ensayo busca establecer reflexiones sobre la convivencia democrática participativa y las asambleas de aula, también cómo estas se constituyen en espacios y prácticas políticas de descolonización, espacios de resistencia, emancipación y transgresión de lo establecido con y desde los estudiantes. En estos espacios, los estudiantes tienen las condiciones para hacer uso de la palabra y exponer sus puntos de vista sobre asuntos que les conciernen directa y colectivamente, así como la sana convivencia, la didáctica

de los docentes, las normas, la autorregulación, los contenidos de los cursos, las relaciones con los docentes, las actividades del aula, etc. También tendrán oportunidad para exponer y debatir asuntos relacionados a sus necesidades e inquietudes personales y sociales. Estos espacios se convierten en un escenario de posibilidad de construir una propuesta transformadora.

Desarrollo

Para la escuela de hoy es imprescindible aprender a convivir, promover una relación de diálogo y respeto en un plano horizontal y de equidad; sin embargo, las instituciones educativas asumen que el primer aprendizaje de la formación moral es la obediencia sin reflexión y sin toma de conciencia. La homogeneización de los escolares es la práctica serial educativa de estos nuevos tiempos.

Según Julio Carozzo, toda la estructura relacional está cruzada por la diversidad, el conflicto y la convivencia. Nos preguntamos: ¿las escuelas atenderán la existencia natural de los conflictos que se derivan de la diversidad? Consideramos que no, ya que predomina una convivencia basada en el orden y la disciplina, esto es el carácter vertical y unidireccional que se maneja en las escuelas. Sin embargo, establece el autor que sabemos que sin conflicto no hay convivencia y sin convivencia no hay crecimiento social y personal.

Sabemos que uno de los espacios donde se juegan estas posibilidades de encuentros y desencuentros de jerarquías, poder, verticalidad y adultocentrismo, son las escuelas, pero estos mismos espacios también se convierten en oportunidades para la resistencia, la trasgresión; como lo manifiesta bell hooks, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de una pedagogía de la liberación contra otra de

opresión; es, por lo tanto, un espacio de expresión de contrarios que se manifiestan en diferentes formas de avances y retrocesos, donde la escuela termina siendo un espacio vital de batalla.

Bajo estas premisas, el colegio Bertolt Brecht busca ser una de estas escuelas de formación emancipadora y contrahegemónica. Desde su formación integral, científica, popular y democrática, considera prioritario atender a todas las dimensiones del ser humano, por ello promueve el desarrollo de sus capacidades cognitivas, afectivas y valorativas, así como el ejercicio de la ciudadanía protagónica y su enfoque político del protagonismo.

Para Cussianovich, decir participación con protagonismo no es solo apuntar al desarrollo de la concientización, sino a la construcción de actores sociales. La formación del protagonismo en los estudiantes sintetiza lo que suele llamarse formación de valores y que tiene relación con el proyecto personal y de sociedad deseable. Lejos de ser una abstracción teórica y puesta en el papel al diseñar curricularmente la formación de ese perfil de estudiante protagónico, esta se debe concretizar en acciones que evidencien el comportamiento humano en los niños y adolescentes, es decir, cómo en ellos se van generando actitudes de autonomía, la autodeterminación, la reciprocidad, la conciencia, el sentimiento y la práctica de la solidaridad.

Otros autores que han aportado directamente a la propuesta de formación de estudiantes protagónicos son Paulo Freire con la educación desde la práctica de liberación y emancipación; José Carlos Mariátegui, el Amauta, con la educación colonizada; Augusto Salazar Bondy con la formación de la concientización y la desalienación; Germán Caro Ríos y su propuesta de relación estudio y trabajo; Pedro Ortiz sobre la estructura de la formación de la personalidad; Walter Peñaloza y su concepción del currículo integral y Alejandro Cussianovich con la formación de protagonistas ciudadanos. La influencia de estos autores ha

sumado a la propuesta del eje del protagonismo estudiantil del colegio Bertolt Brecht y ha propiciado que se oriente hacia una convivencia democrática participativa de los estudiantes. Como lo diría Francesco Tonucci (2009), “abrir la escuela a la participación de los alumnos. Aceptar su contribución, hacerlos partícipes de la responsabilidad de su gestión, darles la palabra y comprometerse a escucharla” (p. 19), es la línea de acción que se sigue en el colegio desde sus inicios canalizada antes en la organización estudiantil y ahora en la convivencia democrática y su estrategia de asambleas de aula.

Es fundamental esta estrategia de participación estudiantil en y para la escuela, de esta manera se trabajan estos fundamentos y acciones con los maestros y maestras que la llevan a la práctica educativa. Como diría bell hooks, cuanto más conectan las personas lo personal con lo académico es cuanto más reconocen en las y los estudiantes su carácter único y su particularidad, escuchan más. Así pues, una de las estrategias educativas que nos sugiere bell hooks es alejar la atención de nuestras voces y redirigirla hacia las voces de los demás o los otros, así como la práctica de involucramiento y de interés en la realización de la participación protagónica centrada en los estudiantes y no en el adulto.

Veamos la experiencia protagónica en el colegio como la organización estudiantil y la convivencia democrática y participativa, las cuales han permitido desarrollar niveles de organización y compromiso activo de los estudiantes frente a diversas problemáticas y temas de interés que son abordados por ellos mismos en el nivel de inicial, primaria y secundaria. Esto se da en espacios como el de las asambleas de aulas, que posteriormente comentaremos, en el que el docente se convierte en mediador de estos procesos de formación. Consideramos que la asamblea de aula es la instancia más orgánica de organización de la vida escolar. El hecho de asumir roles, funciones y acuerdos por parte de los es-

tudiantes permite el desarrollo de los niveles de conciencia crítica y propositiva, además de desarrollar valores y sentido autónomo desde la concreta forma de ejercer la ciudadanía en la escuela y para la comunidad.

Para la comprensión de quiénes son los protagonistas, retomaremos las reflexiones de Cussianovich, en su artículo “Los niños y las niñas en una sociedad de cómplices”, en el cual reflexiona sobre la postergación del reconocimiento del peso social y político que tienen los niños y niñas, el reconocerlos como valiosos, pero no como hombres del mañana o del futuro sino de ahora, lo que nos permite cuestionar el mundo adulto. La escuela, efectivamente, tiene una responsabilidad política de resistir, accionar la organización, proponer y luchar en contra de estos procesos de negación de la participación de los estudiantes y ejercer plenamente su ciudadanía protagónica en la comunidad desde el aula de escuela. En el colegio Bertolt Brecht se concibe a los estudiantes como actores protagónicos en el proceso de formación de capacidades de manera gradual, actores que participan de manera consciente, activa, comprometida y responsable, tanto individual como colectivamente en todas las fases de su aprendizaje escolar.

Dicho protagonismo, dirá Cussianovich, radica en hacer lo que somos como seres humanos, con dignidad, con individualidad, con pertenencia a un colectivo mayor, con identidad propia y propositiva, con la valoración por el otro, con saber ser y saber vivir con los demás. Por ello, podemos decir que el protagonismo se nos presenta en primer lugar como una necesidad implacable de la especie humana y de cada individuo, y por ello mismo como un derecho inherente a la condición humana y de los pueblos. El protagonismo se nos presenta como una cultura que recupera la centralidad del ser humano, su condición societal, su educabilidad y su condición de alteridad sustantiva. El protagonismo es además una conquista, es algo que admite proceso y

desarrollo, fruto de relaciones sociales, de poder, de encuentro y desencuentros. Podríamos decir que, si bien se nace protagonista, se debe aprender a serlo cotidianamente. Esto es, que nacemos protagonistas y aprendemos a hacerlo en toda la vida.

El enfoque del colegio Bertolt Brecht sobre el protagonismo estudiantil es social y organizado de la infancia, donde se considera al sujeto de educación, es decir, al estudiante, como un sujeto autónomo, autodeterminado y con perfil propio para actuar con mayor nivel de conciencia sobre aquellas condiciones o situaciones que afectan su desarrollo individual y colectivo. La estrategia educativa más concreta y progresivamente validada en los diferentes niveles educativos del colegio Bertolt Brecht son las asambleas de aulas.

El colegio Bertolt Brecht comprende a las asambleas de aula como un espacio de participación protagónica de los estudiantes organizados, los cuales planifican y dirigen el desarrollo de una agenda por tratar con sus compañeros, con la finalidad de llegar a acuerdos y compromisos que permitan fortalecer la convivencia sana y democrática en el aula y en la escuela. Metodológicamente cumple un rol que permite estrechar lazos de comunicación, respeto, tolerancia y esfuerzo colectivo para el abordaje del conflicto de diversas situaciones en la escuela desde y para los estudiantes; esto hace de todo este proceso un ejercicio democrático de participación. Como dice Celestine Freinet, la democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.

Este espacio, si bien no es el único, es propicio para la formación de la educación cívica y moral de los estudiantes en tanto se producen experiencias referidas a resolver diversas situaciones del convivir en el aula. Esto ejercita la democratización del poder entre estudiantes y de ellos con los demás agentes educativos,

permite visibilizar intereses o preocupaciones para ser orientados o encaminados al bien colectivo e individual, construye identidad personal y colectiva a partir de su protagonismo, desarrolla la reflexión, el análisis, la crítica, para superar actitudes individualistas, pasivas y conformistas.

La asamblea de aula permite el desarrollo de capacidades importantes para la formación integral de los estudiantes. Al respecto, Carozzo (2018) las clasifica de la siguiente manera:

- Capacidades de socialización: valorar el trabajo en equipo, ejercicio del diálogo y generación de ideas, la negociación en las distintas perspectivas que se presentan, respetar las reglas de convivencia, entre otras.
- Capacidades sociolingüísticas: aprender a escuchar, expresión verbal y no verbal, desarrolla el vocabulario y el manejo de sus emociones.
- Capacidades afectivas: desarrollo de la autoestima, expresión de emociones y sentimientos, estabilidad emocional, satisfacción y bienestar en sus actividades.
- Capacidades cognitivas: la atención, la observación, la memoria y una mejor comprensión de la realidad, desarrollo del pensamiento divergente, flexible y crítico.

La asamblea de aula se ha integrado a la propuesta educativa del colegio en su nivel curricular, pedagógico y metodológico. Se asume la asamblea de aula como una actividad importante para el logro del perfil del estudiante dentro del proceso de formación integral. Es entendida como un espacio de participación protagónica de los estudiantes organizados, quienes planifican y dirigen el desarrollo de una agenda por tratar con sus compañeros, con la finalidad de llegar a acuerdos y compromisos que permitan fortalecer la convivencia sana y democrática en el aula y la escuela. Permite estrechar lazos de comunicación, respeto, tolerancia

y esfuerzo colectivo para la solución de problemas en la escuela, desde la perspectiva de los estudiantes. Curricularmente, permite su adaptación a cualquier área para ser trabajada por cualquier docente; pedagógicamente democratiza las relaciones entre docentes y estudiantes para generar o buscar alternativas de solución a los asuntos del aula y el colegio.

Todas las aulas de inicial, primaria y secundaria desarrollarán las asambleas de aula programadas en cada bimestre. En inicial se desarrollará de manera transversal y diaria en las actividades realizadas de las áreas, enfatizando su aplicación en personal social, desde el desarrollo de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Del 1^{er} grado de primaria a 5^o de secundaria se desarrollará dos veces a la semana, integrados en un tiempo de 40 minutos por encuentro.

Los tutores deberán coordinar constantemente con los estudiantes para recoger y definir con ellos los temas por tratar en las asambleas de aula, asimismo, planificar y organizar el desarrollo de cada asamblea una semana antes.

Todos los estudiantes del aula han asumido roles o funciones en la conducción de las asambleas de aula en cada semestre del año. Esta organización está prevista en el plan de convivencia del aula.

La primera semana de asambleas de aula será dirigida por los tutores, en ellas se realizará la bienvenida a los estudiantes, con el fin de generar un vínculo positivo con ellos: las actividades que se realicen serán para recoger el diagnóstico socioemocional de los estudiantes y del aula.

La segunda semana de asambleas de aula considerará como agenda la elaboración y sustentación de las normas de convivencia del aula, con la mediación de los docentes tutores. Así también servirá para proponer temas de agenda para las asambleas del bimestre.

Los temas por considerar en las asambleas de aula deberán ser de amplio espectro, así como temas de interés para los estudiantes, para no centrarse solo en los problemas.

Lo que se ha encontrado como beneficios en la formación de los estudiantes es lo siguiente:

- Mayor participación
- Desenvolvimiento espontáneo, sin temor
- Muestras de mayor solidaridad
- Exponen ideas ante los problemas, sin temor
- Aprenden a aceptar las ideas de los otros
- Mayor conocimiento entre sí, mayor empatía
- Cohesión y sentido de pertenencia en el aula
- Se sienten escuchados
- Desarrollo de la autonomía
- Solución de conflictos en el aula
- Ensayan posturas reflexivas y críticas
- Mayor interacción
- Aprenden a regular sus conductas entre ellos
- Mejora en la planificación y trabajo de aula
- Mejoramiento del vocabulario y la expresión verbal
- Autocríticas positivas
- Desarrollo de la creatividad y la imaginación
- Han aprendido a escuchar
- Se involucran en los problemas y buscan soluciones

La asamblea de aula es una estrategia de enseñanza que genera escenarios para dialogar y debatir respetando las diferentes opiniones, así como para expresar ideas, sugerencias, sentimientos y desacuerdos.

A través de la asamblea de aula, el docente está actuando en la zona de desarrollo potencial del niño y la niña, al ofrecerle un contexto en el que pueden hacer cosas por sí mismos y que les permitirá avanzar en sus capacidades a partir de lo que ya saben.

Se aprende que el conocimiento es producto de un esfuerzo colectivo y los aprendizajes tienen como centro a los estudiantes, sobre la base de una relación bidireccional.

Para qué y por qué la convivencia:

- Es el camino más corto a la democracia participativa.
- Estimula la expresión libre de opiniones y propuestas.
- Regula la convivencia del grupo clase al solucionar los conflictos.
- Es un elemento importante para el debate y el análisis.
- Crea un ambiente sin miedo donde expresarse con completa libertad.

Pasos para establecer la asamblea de aula:

- Establecer la agenda.
- Informar sobre el tema de la asamblea de aula.
- Fijar las normas de conducta de la asamblea de aula.
- Iniciar el debate.
- Conformar grupos cuando sea necesario.
- Cierre de la asamblea de aula.
- Levantar un acta de los acuerdos alcanzados.
- Seguimiento de los acuerdos.

En conclusión

Vemos cómo la asamblea de aula, desde su estructura y su práctica, es la estrategia política más importante que ha adoptado el colegio Bertolt Brecht para ejercer una cultura contrahegemónica en la relación docente-estudiante. De este modo, se desarrolla una pedagogía de la emancipación y resistencia a la opresión, al autoritarismo y, principalmente, al individualismo. Se genera así una propuesta de protagonismo democrático escolar y ciudadano en pro de la construcción de una sociedad más justa y humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Carozzo, Julio César (2018). *La convivencia democrática en la escuela*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Hooks, bell (s/f.). *Enseñar a transgredir*. Perlego.com. <https://www.perlego.com/es/book/2703428/ensear-a-transgredir-la-educacin-como-prctica-de-la-libertad-pdf>
- Mariátegui, José Carlos (1998). *Temas de educación*. Lima: Editorial Amauta.
- Mejía, Marco (2010). *La sistematización, una forma de investigar las prácticas*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Mendo, José (2009). *Desde nuestras raíces. Maestros del Perú para la educación del futuro*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Segovia L. (2020) Sistematización de la propuesta del Colegio Bertolt Brecht (manuscrito inédito).
- Tonucci, Francesco (2009). ¿Se puede enseñar la educación?. *Revista Investigación en la Escuela*, 68, pp. 11-24.

El reto de la formación integral en el Colegio Bertolt Brecht

Faustino Zapata

En este ensayo abordaremos un aspecto de la problemática de la educación peruana, relacionado a sus propósitos. Valoraremos la importancia de las propuestas educativas de formación integral, que emergen desde la sociedad civil, frente a la crisis del sistema educativo; en particular, aquella que asume como eje de su actividad pedagógica la teoría sociocultural del psicólogo Lev S. Vygotski, quien asume una concepción materialista dialéctica para explicar el origen y desarrollo de los procesos psíquicos superiores, con lo que hace posible comprender y plantear estrategias para intervenir profesionalmente en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Sin embargo, implementar y desarrollar este tipo de propuestas implica un enorme reto a la capacidad de organización de cualquier institución, puesto que debe enfrentar una serie de dificultades; entre las más relevantes, a nuestro criterio, están las siguientes:

- La formación deficiente que brindan muchas de las universidades a los futuros docentes.
- El pragmatismo en la sociedad.
- La implementación del currículo por competencias.

Entonces, nos proponemos analizar cada una de estas para entender su génesis y desarrollo, a fin de proponer algunas alternativas.

Primero analizaremos el contexto político, económico y social en el que se ha desenvuelto la educación peruana en los últimos 30 años. Este contexto es producto de las medidas neoliberales estructuradas e impuestas desde los organismos dependientes de Norteamérica e implementadas por el gobierno de A. Fujimori en la década de los 90. Bajo la consigna del libre mercado, estas medidas redujeron el aparato estatal, lo cual impactó en su capacidad para brindar o supervisar la atención de servicios básicos de calidad a la población, entre otras limitaciones. En consecuencia, se agudiza la precariedad en el sistema educativo y esto lo demuestran los resultados de la prueba PISA 2018, en la cual, de 78 países que participaron, Perú ocupa el puesto 65. “La mayoría de estudiantes peruanos no alcanzan el nivel básico para el desarrollo de la competencia lectora, matemática y científica según lo estipulado por la prueba PISA 2018” (Ministerio de Educación del Perú, 2022, p.130). Estamos entre los últimos en materias escolares clave como matemáticas y comprensión lectora. Esta situación es producto de los reiterados fracasos de políticas educativas que se implementan, en esencia, sin ningún consenso ni diálogo con los actores principales de la educación. Esto ha convertido la labor del docente en jornadas burocráticas, descontextualizadas de la realidad económica, social y cultural del estudiante, con un pobre contenido temático y una débil formación de pensamiento crítico.

Como segundo punto, anotaremos los fundamentos y la importancia de la formación integral con enfoque vygotskiano planteada por instituciones como el colegio Bertolt Brecht (CBB).

Como tercer punto, analizaremos las dificultades por superar de parte del CBB en el desarrollo de su propuesta de formación

integral con enfoque vygotskiano. Esta institución tiene como visión: “Producir un impacto positivo en la sociedad con ciudadanos íntegros, creativos y comprometidos con el desarrollo de la sociedad” (Colegio Bertolt Brecht [CBB], 2023).

Finalmente, presentamos las conclusiones de nuestra discusión y bibliografía.

Contexto político, económico y social de la educación en el Perú

El modo de vida actual está determinado, en lo fundamental, por el sistema capitalista, que se sostiene en la apropiación de la plusvalía, en el afán de lucro. Al respecto, Foley (1989) precisó:

así el sistema de producción capitalista, aunque superficialmente parece establecer una igualdad entre todos los individuos como poseedores de propiedades (incluso si su propiedad consiste solamente en su propia fuerza de trabajo), descansa sobre la apropiación privada del producto social excedente por una clase en particular. La forma a través de la cual ocurre esta explotación, la venta de fuerza de trabajo por un salario y la apropiación de la plusvalía, es característica específicamente de la producción capitalista. La sociedad capitalista se desarrolla y reproduce a través de este proceso fundamentalmente contradictorio (p. 42).

La lógica de reproducción del sistema capitalista lleva a periódicas crisis económicas. Al respecto, Márquez (2010, p. 442) afirmó: “la expansión del capitalismo neoliberal y el régimen de acumulación centralizado han generado una propensión a crisis recurrentes en distintas regiones del planeta, particularmente en el mundo periférico. En las últimas tres décadas se tiene conocimiento de seis crisis importantes”. Estas crisis tienen diferentes

causas, dependiendo de la época. Entre ellas, tenemos la superproducción, la especulación financiera, la sobreexplotación de la mano de obra, la depredación del medio ambiente, etc. Todas ponen de manifiesto que se trata de una crisis estructural, sistémica y civilizatoria como precisó este autor. Los países más afectados son los también llamados países del tercer mundo, debido a la aplicación de modelos económicos impuestos por el Fondo Monetario Internacional y otros organismos del sistema controlados por los grandes imperios. Estos modelos solo han traído para las grandes mayorías pobreza; explotación de mano de obra; precariedad en derechos laborales, salud y educación, así como el saqueo de sus recursos naturales, con la consiguiente contaminación y depredación del medio ambiente. Además, se aplican formas mediáticas para el control de la conciencia que se reflejan en alienación, pragmatismo, falta de solidaridad, entre otras.

Por consiguiente, el interés de los capitalistas a lo largo de la historia ha mostrado estar por encima de cualquier forma de organización social y cultural, así como de cualquier forma de vida que no les sea útil a sus fines. La reproducción del capital, para aumentar la tasa de ganancia del capital, requiere contar con una población numerosa de desocupados, profundiza la división social del trabajo, mantiene el dominio sobre los países que le son fuente de recursos naturales, y permite gobiernos débiles e incapaces de impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología o de ejercer su soberanía.

En el Perú, en estas últimas décadas, a partir de los 90, se implementó el modelo económico neoliberal siguiendo los preceptos del Consenso de Washington, bajo la supervisión del Fondo Monetario Internacional, como lo refirió Gonzales (2007).

Tomando como pretexto la crisis económica, la ineficacia y corrupción de las empresas estatales, a las que se les acusó de limitar el libre mercado, se procedió entonces al remate de diver-

sas empresas estratégicas, como son las de telecomunicaciones, energía eléctrica, aviación, refinerías de petróleo, etcétera, a favor de capitales foráneos a quienes se les dio el monopolio so pretexto de que recuperen su inversión y sin respetar el libre mercado que pregonaban. Por su parte, a las instituciones que brindan servicios básicos se les redujo el presupuesto y con ello su capacidad de atención, por lo que se les condenó a ser más ineficientes. La legislación económica, laboral, se flexibiliza y adecua para que muchas empresas privadas puedan lucrar con la educación, salud, fondos previsionales, etc., y así dismantelar a las organizaciones sindicales. Como consecuencia de ello, se incrementa la precariedad en materia de transporte, salud, educación, en lo laboral, etc., mientras se enriquecen empresarios ligados al Gobierno, grupos de poder local y grandes transnacionales. Al respecto, Jiménez (2001) concluye lo siguiente:

El análisis efectuado hasta aquí revela que los límites del modelo se encuentran tanto en el patrón de acumulación y estructura del aparato productivo configurados en prácticamente dos lustros de neoliberalismo, como en la inoperancia de la política macroeconómica neoliberal del fujimorismo. Pero además tiene un límite social. No han aumentado sostenidamente los puestos de trabajo ni ha mejorado la calidad del empleo; tampoco han aumentado los ingresos. En el Perú se pagan salarios africanos. La calidad de vida de la mayoría de la población no ha mejorado, el sistema educativo está en crisis. En materia de salud seguimos atrasados: los hospitales no han renovado sus equipos ni han incrementado su capacidad para atender la demanda creciente (p. 164).

Gramsci (1999), sostuvo que “la supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos, como ‘dominio’ y como ‘dirección intelectual y moral’. Un grupo social es dominante de los

grupos adversarios que tiende a ‘eliminar’ o a someter incluso con la fuerza armada y es dirigente de los grupos afines y aliados” (p. 387). En efecto, el régimen fujimorista y la burguesía para implementar las políticas neoliberales propiciaron un “autogolpe” para cambiar la Carta Magna de 1979 y tomar el control de las instituciones jurídicas, educativas, sociales; es así, como en el plano cultural universidades, escuelas, medios de comunicación masiva, entre otros, fueron utilizados para orientar el sentido común de las masas según sus intereses, promoviendo el consumismo, el pragmatismo, exacerbando la sexualidad, generando mayor alienación y falta de solidaridad.

En ese mismo sentido, Mariátegui (2001) señaló:

La libertad de enseñanza no es, pues, sino una ficción, es una utopía que la historia desahucia. El Estado, cualquiera que sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué? por la razón notoria de que el Estado es el órgano de la clase dominante, tiene, por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social (p. 37).

Esto explica por qué en países como el nuestro se exportan materias primas sin valor agregado, se firman tratados de libre mercado para productos de manufactura externa, tienen poco interés en ejercer su soberanía y se imponen modelos educativos confusos y descontextualizados de la realidad para generar bajos niveles de rendimiento académico y con serias dificultades para el desarrollo del pensamiento crítico; así pues, en la prueba de PISA 2022, el informe del Minedu (2023, pp. 19–41) refiere que el porcentaje de estudiantes peruanos que tienen un nivel de competencia inferior al 2 (nivel mínimo necesario de una competencia para desenvolverse en el mundo contemporáneo) fue de aproximadamente 50,4% en Lectura, 52,6% en Ciencia y 66,2

% en Matemática; en pensamiento creativo nuestro promedio es 23 puntos de 60. Estos resultados reflejan que la gran mayoría de nuestros escolares tiene grandes falencias; por supuesto, quienes llevan la peor parte son los estudiantes de zonas rurales y de colegios públicos. Estos resultados se correlacionan con la alta deserción escolar en secundaria. Similarmente a nivel de educación superior, un estudio realizado por Mendoza (2021), entre el 2009 y el 2019, revela que 4 de cada 10 egresados de la carrera profesional de Medicina Humana que realizaban su SERUMS no lograron aprobar el Examen Nacional de Medicina (ENAM); los egresados de las universidades particulares son los de mayor desaprobación, lo cual refleja el bajo nivel formativo, su orientación a una formación profesional de baja calidad y el afán de lucro de estas empresas.

La situación es que el Ministerio de Educación por décadas se ha mostrado ineficaz en garantizar un servicio de calidad y que esté acorde a las necesidades de los sectores populares, al punto que, entre el 2006 y el 2020, el número de colegios privados se incrementó en 39%, lo que hace un total de 13000 colegios, según Pérez (2021); reflejándose así la desconfianza de la ciudadanía respecto a la calidad educativa de la escuela pública y con grandes casos de corrupción en los concursos de contratación docente, que no aseguraban una selección docente transparente y meritocrática como pregonaban, según Berríos (2021). En 1997 se lanzó una nueva estructura del sistema educativo peruano y se introdujo un plan piloto de bachillerato con un currículo por competencias en reemplazo del currículo por objetivos, de modo que, en la década del 2000, coexistieron varias propuestas curriculares que, poco a poco, fueron dando cuenta de lo que son las competencias, los tipos de contenido (procedimental, conceptual y actitudinal) y su relación con las capacidades; así también, cómo debe estructurarse para inicial, primaria

y secundaria. Todo este proceso resultó confuso, contradictorio, burocrático y poco articulado para los docentes.

En tanto, los docentes de los colegios del Estado son agremiados por ley en una gran organización llamada Sutep. Esta gran fuerza, en la práctica, poco ha contribuido a orientar la educación peruana en favor de las grandes mayorías y, en muchas ocasiones, la dirigencia ha sido cuestionada por su “pasividad” frente a las acciones del gobierno de turno, razón por la cual se han generado pugnas por la dirección política del magisterio nacional entre diversos grupos del interior del país, con líderes de gran capacidad de movilización.

Corresponde entonces al magisterio consecuente y, en general, a la sociedad civil organizada seguir bregando por la construcción e implementación de un plan de desarrollo nacional de largo plazo en el que la persona sea el fin supremo del Estado, de modo que este promueva su pleno desarrollo y en consonancia con los valores más elevados de la civilización humana: justicia, equidad y solidaridad.

La formación integral con enfoque vygotskiano en el CBB

La formación integral con enfoque vygotskiano considera lo siguiente:

- “La esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” (Marx y Engels, 1980, p. 6). En ese sentido, la personalidad de los educandos se construye en un contexto social, histórico y cultural; el hombre se hace humano viviendo en sociedad. De ahí la importancia de promover relaciones con los actores sociales de la comunidad, tales como el municipio, los museos, los colegios

aledaños, los intelectuales, etc. El uso de metodologías activas como el trabajo cooperativo y la educación en el trabajo permiten compartir experiencias, conocimientos, así como aprender a ser tolerantes y empáticos. El desarrollo de la ciudadanía protagónica en la microsociedad que es la escuela y la asamblea de aula resultan potentes formas de encontrar soluciones de manera democrática y participativa al problema de la convivencia escolar.

Por otro lado, la problemática social, medioambiental, entre otras, que ponen en riesgo la vida, se aprovechan para despertar la sensibilidad, al igual que el sentido crítico y propositivo de los estudiantes. Las visitas a museos sirven para despertar la conciencia sobre el legado cultural dejado por nuestros antepasados, así como valorar en forma crítica el heroísmo de nuestros héroes o la importancia de cuidar nuestra biodiversidad natural.

- “La educación es un proceso de hominización, socialización y culturación” (Peñaloza, 2005, p. 117) y lo fundamental en estos procesos es la formación en valores. La educación tiene carácter político, puede servir para liberar o dominar. Su finalidad debería ser promover el desarrollo de todas las potencialidades físicas, psíquicas y actitudinales de las personas en y para los fines de una sociedad justa, equitativa y solidaria. Es claro que se educa para transformar. Actividades como la asamblea de aula empoderan a los estudiantes, desarrollan el liderazgo, promueven la organización, así como los pensamientos crítico y propositivo. El desarrollo de las diversas disciplinas artísticas busca desarrollar la capacidad expresiva, comunicativa, creativa y de disfrute de la cultura. Las diversas materias de ciencias y humanidades sirven para desarrollar la capacidad de análisis, interpretación de los

hechos sociales o fenómenos naturales que tratan de explicar sobre la base de las teorías sin perder de vista el impacto en la sociedad y el ecosistema.

- La concepción materialista-dialéctica de la realidad implica que esta es objetiva, que existe independiente de nuestra conciencia y que está en continua transformación e interacción, además de ser sujeta a leyes. Las experiencias en los laboratorios de física, química y biología sirven para recrear los fenómenos naturales, medir sus propiedades y comprender la naturaleza objetiva del mundo. Toda actividad educativa parte por contextualizar el aprendizaje de modo que sea significativo y concreto para el estudiante, en el que la problematización de los fenómenos y hechos permite mostrar las relaciones internas, así como la forma en que se conjugan en un contexto determinado. Además, los hallazgos en el laboratorio o de algún trabajo investigativo práctico son expuestos y sometidos a discusión para movilizar saberes y desarrollar capacidades.
- La teoría materialista del conocimiento considera que nuestros sentidos nos permiten percibir ciertos aspectos de la realidad, de modo que solo tenemos una imagen o un reflejo de ella en nuestra conciencia. Por tanto, la búsqueda de la verdad implica confrontar nuestra percepción con la realidad y confrontar la teoría con la práctica de manera ilimitada, solo así nos acercaremos cada vez más al conocimiento y a la verdad. De ahí surge la importancia de las actividades experimentales, las salidas de campo y los trabajos investigativos en los cuales el docente promueve el desarrollo de habilidades investigativas, así como la aplicación de métodos lógicos de análisis-síntesis, inducción-deducción, métodos holísticos, etc. Finalmente, a través de los debates, consolidamos los

aprendizajes y logramos que el estudiante aprehenda la cultura investigativa.

- La teoría sobre la génesis y naturaleza social de los procesos psicológicos superiores de Lev Vygotski, según Lucci (2006), nos dice lo siguiente:

considera que el hombre es un ser histórico-cultural, el individuo está determinado por las interacciones sociales, la actividad mental es exclusivamente humana, el desarrollo del ser humano es producto de tres saltos cualitativos sucesivos: filogénesis > sociogénesis > ontogénesis > microgénesis, el desarrollo mental es esencialmente un proceso sociogenético, el lenguaje es el principal mediador en la formación y desarrollo de la funciones psicológicas superiores; la cultura es interiorizada bajo la forma de sistemas neuro físicos que constituyen parte de las actividades fisiológicas del cerebro, las cuales permiten la formación y desarrollo de los procesos mentales superiores (pp. 5-6).

Siguiendo a Vygotski (2014), concluimos que el proceso de aprendizaje y desarrollo mental de los estudiantes se da en un contexto social y de mediación cultural donde el lenguaje y los símbolos culturales son instrumentos que usa la mente para regular el comportamiento, formar nueva memoria y crear nuevos procesos de pensamiento. Durante el proceso de aprendizaje, toda función mental aparece dos veces: primero a nivel interpsicológico y, posteriormente, a nivel intrapsicológico. Este proceso de internalización es crucial, pues, es el momento en que se produce el desarrollo caracterizado por la reestructuración mental y en la cual el estudiante demostrará ser capaz de manejar conceptos, categorías, etc., en sus propias

palabras y requiere que el docente sea capaz de percibirlo. Además, el desarrollo implica dos procesos distintos, pero que se relacionan mutuamente: maduración y aprendizaje; mientras que la maduración prepara y posibilita un proceso particular de aprendizaje, el proceso de aprendizaje impulsa el proceso de maduración. Por tanto, resulta importante que el docente sepa determinar cuál es el nivel de desarrollo real, es decir, que sabe de qué es capaz sin ayuda y cuál es la zona de desarrollo próximo en la estructura mental del niño para así ofrecerle algún conocimiento, algoritmo o andamiaje, de modo que el estudiante alcance el nivel de desarrollo potencial esperado.

- La teoría informacional de la personalidad de Pedro Ortiz Cabanillas. Ortiz (2008) considera que “solo cuando la personalidad disponga de las capacidades afectivas, cognitivas y conativas de índole moral, recién dejará de ser libre como los animales, para ser realmente autónoma” (p. 199). Por tanto, formar la autonomía del estudiante implica lograr que adquiera la capacidad de aprehender la cultura existente para su desarrollo integral y que sea capaz de autorregular su conducta para una convivencia plena dentro de una sociedad de productores y aportar al bienestar común. Según Ortiz (2008):

Dada la enorme cantidad de información social que existe, cada individuo es capaz de codificar en su neocórtex cerebral solo una parte de ella, a pesar de que no cesa de aprenderla desde el momento en que nace como individuo humano, hasta que forme su conciencia con cierta información social y que, una vez logrados ciertos criterios de calidad –que sea esencialmente moral– y de cantidad –que sea suficiente para trabajar

y valerse por sí mismo—, dicho individuo social llegará a ser una personalidad (p. 57).

Es decir, la conciencia es la información social organizada que posee el individuo y que se expresa como información psíquica por medio del habla y acciones. Toda personalidad tiene tres componentes que se sostienen sobre determinadas zonas del cerebro encargadas de codificar un tipo de información psíquica: *temperamento* (afectos y sentimientos), *intelecto* (aptitudes cognitivas y habilidades productivas) y *carácter* (motivos y valores). Si bien el feto, desde que posee un sistema nervioso desarrollado a nivel de la corteza cerebral, es capaz de sentir, esto es solo como un acto reflejo; será en la convivencia familiar y en la escuela que el sentir tendrá característica humana, consciente y motivada. Es por ello la importancia de una formación sana del temperamento, o sea, de sus sentimientos y emociones desde los primeros días de nacido en la familia y que deben fortalecerse durante la infancia, niñez y adolescencia. Sin embargo, las condiciones motoras y psíquicas para el desarrollo del intelecto se dan, en promedio, a partir de la niñez, momento que es apropiado para desarrollar la lectoescritura e ir desarrollando progresivamente su capacidad de abstracción y razonamiento. En ese sentido, en el nivel inicial, el CBB procura la adecuada formación del *temperamento* del niño a través de actividades lúdicas individuales y grupales que buscan la autorregulación de sus sentimientos, así como el desarrollo de su autonomía en un contexto de sana convivencia democrática y, conforme vaya madurando mentalmente, se va dando aprestamiento para la lectoescritura y el cálculo. En primaria, se pone énfasis en el desarrollo del *intelecto*, se potencia el aspecto cognitivo brindándole mayores contenidos, fomentando el desarrollo de nociones de una cultura científica a través de la presentación de proyectos científicos y prácticos, así como la participación en concursos de ciencia y tecnología —tal como Eureka—. La pro-

moción del liderazgo y la asamblea de aula contribuyen al desarrollo de la capacidad de análisis, deliberación y compromiso con la disciplina consciente y la sana convivencia. Posteriormente, en la secundaria, cuando el estudiante es adolescente, joven, se trabaja con mayor énfasis el *carácter* estimulándolo a pensar en un proyecto de vida, se le brinda orientación vocacional, se consolida la práctica de valores a través de actividades como ciudadanía protagónica, se intensifica el aspecto intelectual a través de cursos de redacción e investigación científica, realización de proyectos interdisciplinarios, participación en concursos interescolares para estimular sus preferencias, motivaciones y desarrollar sus capacidades intelectuales, entre otros.

Así, en los tres niveles se promueve de manera sistemática y con una intensidad que va de acuerdo con la edad del estudiante: la disciplina consciente, la autonomía, el liderazgo, la organización estudiantil, el gusto estético y la justa valoración de las diversas expresiones culturales de una comunidad, la cultura científica, las habilidades investigativas, el pensamiento crítico y propositivo, entre otros.

En suma, la propuesta educativa del CBB parte considerando una teoría científica del hombre, la cultura y la conciencia para promover el desarrollo de las potencialidades físicas y mentales de sus estudiantes, de modo que sea autónomo, íntegro, solidario y contribuya al desarrollo de su comunidad.

El reto de la formación integral en el Colegio Bertolt Brecht

El CBB es parte de una asociación sin fines de lucro que impulsa un trabajo educativo desde hace más de 25 años y en su desarrollo ha ido construyendo y afianzando una propuesta pedagógica de formación integral con enfoque vygotskiano y, además, considera el enfoque de competencias planteado desde el Estado.

Las familias que hacen uso de los servicios educativos están asentadas en su gran parte en distritos de Lima centro, San Juan de Lurigancho y Carabayllo, cuyos ancestros son provincianos que llegaron a Lima en los años 40, fruto de la exclusión social del poblador andino y la modernización de las ciudades, según Matos (1990). Los padres de los estudiantes son profesionales, emprendedores o comerciantes que tienen como aspiración que sus hijos sean profesionales universitarios y esperan que la formación de la escuela sea de buen nivel académico, así como en valores para lograr sus metas.

El CBB incorpora periódicamente docentes licenciados en educación que provienen mayormente de universidades estatales y cuya formación profesional se ha desarrollado en un contexto de neoliberalismo, que incide más en lo metodológico que en contenidos.

Desarrollar una propuesta de formación integral con enfoque vygotskiano y de competencias es todo un desafío y un reto para el colectivo del CBB, puesto que implica superar diversas dificultades. A continuación, trataremos las más relevantes, según nuestro criterio:

1. A nivel social, se observa el pragmatismo de un porcentaje de padres de familia, que se refleja cuando proponen que los niños terminen la educación inicial leyendo y sumando, también cuando consideran que en secundaria deben desarrollarse los cursos de matemática al estilo de las academias preuniversitarias para lograr un ingreso directo a la universidad o cuando exigen la expulsión de estudiantes con conductas inadecuadas. Estos pedidos los hacen sin tomar en consideración que la misión de la escuela es contribuir a la formación de una personalidad íntegra, solidaria y autónoma de sus estudiantes, de modo que aspiren a vivir en una sociedad justa, equitativa y libre. En ese sentido, se hace imperioso socializar con los padres de familia acerca de

la naturaleza y propósitos de la escuela, del trabajo profesional que realizan los docentes, de la importancia de atender de manera profesional el desarrollo de las diversas dimensiones de la personalidad, así como los procesos de desarrollo y maduración psíquica de los menores. Para ello son de gran ayuda las muestras periódicas de aprendizaje escolar para compartir con los padres de familia sobre la importancia de la práctica de la disciplina consciente para la autorregulación de la conducta, así como para comprometerlos en ser ejemplo de la práctica de valores de justicia, equidad, respeto y solidaridad. Es importante resaltar el papel de las actividades colectivas, grupales, en la formación de valores y autorregulación de la conducta; en ese sentido, las asambleas de aula son una buena alternativa para el caso de los menores con conducta inadecuada, pues es un espacio donde el colectivo le muestra empatía y solidaridad, pero también le exige compromiso y resolución.

La visión de ciertos padres de familia que consideran que la escuela debe preparar a sus hijos para afrontar un examen de admisión universitario choca con la propuesta de formación integral, en el sentido de que la formación que se brinda no es precisamente para rendir un examen de admisión, sino que va mucho más allá. Se trata de formar una personalidad única capaz de autorregular su propio comportamiento, desarrollar sus diversas habilidades blandas, orientarles a descubrir sus propias motivaciones y su razón de existir, a construir un proyecto de vida para su autorrealización que puede lograrse a través de una carrera universitaria u otras formas, se trata de lograr que el estudiante sea capaz de tener un pensamiento propio. En ese sentido, la escuela promueve una serie de actividades para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y prácticas a través de la participación en concursos de debate escolar, concursos escolares de ciencia y de matemática, talleres de arte, entre otros.

2. La deficiente formación de los docentes que egresan de las universidades y el perfil docente requerido para una formación integral con enfoque vygotskiano.

Cuando se evalúa la calidad de las universidades, se hace sobre la base de nueve indicadores, entre los cuales están la reputación académica y las citaciones por profesor que ubica a nuestras universidades más emblemáticas en puestos por encima de 900. Estos resultados fueron obtenidos de QS World University Rankings (<https://www.topuniversities.com/universities>). Esta situación refleja la crisis de formación académica y de producción intelectual del Perú, consecuencia de las políticas adoptadas por sucesivos gobiernos que no promueven una investigación seria en los centros de formación universitaria y de la utilización de las instituciones del Estado para fines particulares, como es el caso, descrito por IDEHPUCP (2023), respecto a la actuación de grupos de congresistas que promueven leyes para reducir las capacidades de acción de la Sunedu y con ello frenar reformas que buscan que las universidades garanticen condiciones básicas de calidad.

Consecuentemente, es preocupante la débil formación de profesionales de la educación que investiguen y que desarrollen un pensamiento crítico frente a políticas que están en contra de una educación de calidad. Esto se ha reflejado en la pasividad estudiantil y del magisterio frente a la implementación del currículo por competencias, que casi no ha tenido mayor cuestionamiento sobre sus bases conceptuales liberales.

En este contexto, si deseamos que las escuelas formen una personalidad íntegra, autónoma y solidaria, es imperioso que las universidades formen a los futuros docentes de modo que posean lo siguiente:

- 1) Un alto compromiso con la vocación magisterial que lo impulse y motive a convertirse en ejemplo y fuente de

inspiración para sus estudiantes, que lo haga digno de respeto por su calidad moral, por la profundidad de sus enseñanzas y su compromiso con la investigación.

- 2) Un dominio de las bases científicas de la pedagogía que le permita comprender la naturaleza histórico-cultural de los procesos de aprendizaje y desarrollo de la conciencia, así como intervenir y mediar creativamente para la formación de la personalidad de sus estudiantes.
- 3) Un conocimiento de la realidad social, económica y política que le permita contextualizar sus enseñanzas, de modo que lo aprendido resulte útil y transformador.
- 4) El dominio de contenidos en su especialidad que le permitan explicar en forma objetiva las situaciones y procesos, así como también un manejo magistral de las diversas pedagogías desarrolladoras que dinamicen el pensamiento de sus estudiantes y promuevan la autonomía intelectual.

En consecuencia, para los docentes que se incorporan al CBB resulta grande la exigencia en términos de conocimientos y capacidades por desarrollar que implica tiempo adicional de estudio y preparación de sesiones de clase bajo el enfoque sociocultural. Al mismo tiempo, hay una recarga laboral en los profesores antiguos y directivos al tener que acompañar la formación de profesores nuevos, lo cual puede afectar el clima laboral.

3. A nivel curricular, dado que se implementa el currículo por competencias con un mínimo de diálogo con el magisterio.

La tensión se da porque las autoridades educativas, en esencia, no buscan concertar con las diversas organizaciones sociales y del magisterio que existen a lo largo del país y que representan de manera más genuina los intereses populares. Esta problemática es recurrente en la historia de nuestro país, dado que el gobierno es centralista; las grandes decisiones se toman en la

capital alejada de la problemática social, económica y política que existe en las zonas rurales y del interior del país.

Lo deseable es un sistema educativo que eleve culturalmente al hombre andino, rural y al trabajador en general sin distinción de sexo, edad, color de piel y revalore su cultura milenaria, de modo que sea capaz de integrarse y aportar con toda su personalidad al desarrollo y prosperidad de la sociedad. Para esto, debe poner a su alcance todos los elementos culturales existentes, a fin de que logren un desarrollo pleno de sus capacidades y, en consecuencia, de su autonomía. En contrapartida, está el afán del gobierno por implementar el currículo por competencias y con el deseo de ser parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El enfoque por competencias tiene un historial que muestra sus objetivos utilitarios, pragmáticos. Así:

McClelland (1973) en *Testing for competence rather than for intelligence*, realiza una crítica al sistema evaluativo para el ingreso a las universidades y el éxito en el ámbito laboral, enfatiza que los test tienen limitaciones para determinar las aptitudes de los postulantes ejerciéndose una evaluación estigmatizante y cercenadora... señala además que las aptitudes deben valorarse más que las estimaciones cognitivas, se debe considerar otras formas de evaluación centradas en el saber hacer que se refleja en destrezas, habilidades o acciones (como se citó en Bueno, 2022, pp. 97-98).

Este análisis fue uno de los primeros en que se relacionaron las evaluaciones educativas y el éxito laboral, reflejándose un interés en la orientación práctica y productiva que debe tener el proceso educativo. Posteriormente, el OCDE (2001), en su resumen ejecutivo, consideró que:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (p. 3).

Y su importancia radica en el hecho de que la globalización y la modernización están generando a nivel mundial mayor interconexión y diversidad; por tanto, los individuos hoy en día necesitan ser capaces de dominar las tecnologías presentes para comprender la abundante información y al mismo tiempo ser capaces de equilibrar crecimiento económico, sostenibilidad medioambiental y prosperidad con equidad social; sin embargo, debemos tener en cuenta que la globalización y la modernidad capitalista son la causa de los problemas medioambientales, inequidad social, pobreza y que diversidad e interconexión en el mundo capitalista son vistos como oportunidades para lucrar, saquear y someter a los que piensan diferente. En OCDE (2001), el Ministerio de Educación de la OCDE sostuvo que: “El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores” (p. 3); sin embargo, la experiencia en muchas partes del mundo nos hace ver que no es posible la cohesión social, ni el desarrollo sostenible para las grandes mayorías de los países del tercer mundo, sin una transformación del modo de producción capitalista, de manera que exista pleno respeto a la soberanía, a la diversidad cultural, al medio ambiente; así, la afirmación del Ministerio de Educación de la OCDE refleja la intencionalidad de estandarizar en el mundo el proceso educativo bajo las exigencias de los países promotores de la OCDE y con la intención de tener una población preparada en función de sus necesidades e intereses, reiterando así el fin práctico y utilitario más que forma-

tivo del enfoque educativo por competencias. Al respecto, Bueno (2022) refirió lo siguiente:

El enfoque por competencias tiene una base instrumental, su concepto, el saber hacer o resolver con éxito una determinada situación o problema, puede adaptarse a cualquier perspectiva o intenciones. Lo que finalmente se quiere postular es que la emergencia de tal postura es respuesta al sistema laboral y de mercado de los tiempos presentes, donde se ha burocratizado las instituciones sociales siendo la educación una de ellas, donde sus prácticas van dirigidas al éxito de la mayor productividad ejerciéndose como una herramienta o medio para este objetivo (p. 114).

La preocupación de la burguesía es elevar la productividad del sistema laboral y del mercado, puesto que están burocratizados, a falta de mano de obra calificada que agregue valor a un proceso productivo que requiere innovarse con mayor frecuencia, más aún con la revolución informática, la integración de los mercados mundiales y para estar en capacidad de afrontar las crisis periódicas del sistema. Es decir, son las motivaciones económicas, el incremento de plusvalía y el aumento de su tasa de ganancia lo que determina la orientación de la educación. Por tanto, al imponer el currículo por competencias, el Estado está asumiendo un fin utilitarista y pragmático para la educación peruana que se ajuste a los intereses de los grandes capitales, pero que resulta ajeno a los objetivos políticos de las clases populares. Esto trastoca su naturaleza, que es la formación del ser humano en todas sus capacidades, para que sea autónomo, íntegro y solidario con las nobles causas de la humanidad y de su comunidad a la cual se debe.

En este contexto, los docentes deben realizar un doble esfuerzo tanto para cumplir con los fines del currículo estatal como con

la formación integral con enfoque vygotskiano. Deben realizar una enseñanza desde dos ópticas diferentes, pero también con otros inconvenientes, debido a que el currículo por competencias está en proceso de construcción e implementación por parte del Estado. Esto genera confusión, como es el caso de la evaluación que, al ser sumativa, va en desmedro de la evaluación de proceso que posee carácter formativo. Al respecto, López (2022) manifiesta lo siguiente:

Existe un consenso amplio sobre las dificultades que suscita su desarrollo efectivo: dificultades de implementación, debido a la novedad que plantea al profesorado una orientación más compleja y bastante más ambiciosa; dificultades de evaluación, al incorporar elementos de aprendizaje para cuya evaluación se carece de suficientes bases empíricas y experiencia práctica (p. 65).

Estas deficiencias las ha tenido que reconocer la misma OCDE, como afirmó López (2022, p. 65):

Análisis empíricos rigurosos han puesto de manifiesto la debilidad de los constructos de las competencias relativas a las actitudes y a los valores (Lamb et al., 2017). De hecho, la propia OCDE ha tenido que renunciar a evaluarlos, a pesar de formar parte del marco global de competencias empleado en la última edición de PISA (OCDE 2018a, 2018b).

Finalmente, que el enfoque por competencias esté en proceso de construcción por las instituciones de la OCDE genera confusión y diversas contradicciones entre los docentes y directivos de cualquier institución.

Conclusiones

1. Desde una perspectiva democrática de la sociedad y de reivindicación social es necesario revalorar propuestas educativas de carácter científico y democrático; en ese sentido, la propuesta educativa de formación integral con enfoque vygotskiano es un aporte en medio de la confusión, el pragmatismo y la mercantilización de la educación, dado que promueve el desarrollo pleno de la personalidad de sus estudiantes, quienes son los principales protagonistas, pero también de sus docentes y administrativos, quienes encuentran en la escuela un espacio de participación democrática y de crecimiento profesional.
2. Implementar una propuesta de formación integral con enfoque vygotskiano requiere tener un plan de socialización de la propuesta dirigida a padres de familia, a fin de revertir su pragmatismo y comprometerlos en acompañar y fortalecer la formación de una personalidad íntegra, autónoma y solidaria para sus hijos.
3. Implementar una propuesta de formación integral con enfoque vygotskiano requiere contar con un plan de formación y apoyo al docente —de mediano y largo plazo— que lo empodere y lo impulse a actuar en forma creativa y transformadora. Asimismo, poner especial atención al clima laboral y reducir los niveles de estrés propios del trabajo docente y que se agudizan al tener que invertir mayor esfuerzo para aprehender y contextualizar su clase bajo el nuevo enfoque.
4. Superar el reto de desarrollar una propuesta de formación integral con enfoque vygotskiano tiene un impacto social que va más allá de la escuela. No solo involucra a las familias de los estudiantes, sino también a las or-

ganizaciones culturales que encuentran en la escuela un espacio para desarrollar su espíritu democrático y de progreso. Asimismo, las universidades locales reconocen las cualidades académicas y de participación social de nuestros estudiantes en sus estudios de pregrado, así como en las instituciones sociales en las cuales ejercen su profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Berríos, Milagros (15 de noviembre de 2021). Docentes piden anular prueba de nombramiento tras irregularidades. *La República*.
<https://larepublica.pe/sociedad/2021/11/15/carrera-publica-magisterial-docentes-piden-anular-prueba-de-nombramiento-tras-irregularidades-minedu>
- Bueno, Geovanny Fabián (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* (32), pp. 93-117.
<https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/32.2022.02>
- Care, Esther, y Luo, Rebekah (2016). *Assessment of transversal competencies: Ppolicy and practice in the Asia-Pacific region*. Paris: Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>
- Colegio Bertolt Brecht (2023). Visión del Colegio Particular Bertolt Brecht. <https://cbb.edu.pe/>
- Foley, Duncan (1989). *Para entender el Capital*. La teoría económica de Marx. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, Antonio (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.
https://ses.unam.mx/docencia/2018I/Gramsci1975_CuadernosDeLaCarcel.pdf

- Gonzales, Efraín (16 de abril de 2007). Economía política de la era neoliberal peruana: 1990-2006. *Economía Peruana*.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/economiaperuana/2007/04/16/economia-politica-de-la-era-neoliberal-peruana-1990-2006/>
- IDEHPUCP (21 de febrero de 2023). Sunedu, una reforma vandalizada. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/editorial/editorial-sunedu-una-reforma-vandalizada/>
- Jiménez, Félix (2001). El modelo neoliberal peruano: límites, consecuencias sociales y perspectivas. En Sader, Emir (Comp.). *El ajuste estructural en América Latina* (pp. 145-169). Cap. 7. Buenos Aires: CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11735/1/ajuste.pdf>
- López, Francisco (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía* (281), pp. 55-68.
https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/REP_281_ESP_Lopez_01.pdf
- Lucci, Marcos Antonio (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), pp. 1-11.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19845>
- Mariátegui, José Carlos (2001). *Temas de educación*. Lima: Amauta.
- Márquez, Humberto (2010). Crisis del sistema capitalista mundial: paradojas y respuestas. *Polis Revista Latinoamericana*, (27).
<https://journals.openedition.org/polis/978>
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1980). *Obras escogidas. Tomo I*. Moscú: Progreso.
<https://teoriaevolutiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/marx-k-tesis-sobre-feuerbach-pp-6-y-7.pdf>

- Matos, José (1990). *Las migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú*. Lima: Unesco.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las%20migraciones%20campesinas%20y%20el%20proceso%20de%20urbanizacion%20en%20el%20Peru%20Matos%20Mar.pdf>
- McClelland, David (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), (pp. 1-14).
<https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Mendoza, G. (2021). Examen Nacional de Medicina (ENAM): Análisis de la última década de evaluaciones teóricas en los futuros médicos del Perú. *Acta Médica Peruana*. Vol. 38 (3), pp. 169-176. Lima jul./sep. 2021.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172021000300169
- Ministerio de Educación del Perú (2022). *El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados*.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/02/PISA-2018-4feb.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2023). *Resultados nacionales PISA 2022*.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/10/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-PISA-2022-Per%C3%BA.pdf>
- OCDE (2001). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Ortiz, Pedro (2008). *Educación y formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

- Peñaloza, Walter (2005). *El currículo integral*. Lima: Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pérez, Silvia (20 de febrero de 2021). Las seis exigencias a cumplir por los colegios privados desde este año. *Gestión*.
<https://gestion.pe/peru/colegios-privados-estas-son-las-seis-exigencias-que-deberan-cumplir-los-colegios-privados-a-partir-de-este-ano-noticia/>
- Vygotsky, Lev (2014). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Sobre las autoras y autores

FERNANDO EUGENIO ALVARADO ROJAS es Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Magíster en Docencia Universitaria y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Se desempeña como director de Posgrado de la Universidad de Ciencias y Humanidades y ejerce la docencia como profesor principal en la misma institución. Su labor académica y de investigación se centra en la educación superior y el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes, especialmente en el ámbito de la Ingeniería. Ha publicado diversas investigaciones que abordan la relación entre la formación académica y el desarrollo de habilidades en lectura, escritura y pensamiento lógico. Entre sus publicaciones destacan *La investigación formativa en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura y su impacto en el desarrollo de publicaciones indexadas por estudiantes de Ingeniería* (2020), *El uso de la lógica matemática en el desarrollo de capacidades investigativas a través de la elaboración del ensayo en estudiantes de Ingeniería* (2020) y *Aplicación de la Estrategia de Modelación para el desarrollo de ensayos con temáticas de Humanidades en estudiantes de las carreras de Ingeniería* (2019).

CHRISTIAN ARROYO CASTILLO es Licenciado en Educación con Especialidad en Matemática y Física por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magíster en Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo. Se desempeña como subdirector

de Gestión Pedagógica en el Instituto de Ciencias y Humanidades y ejerce la docencia en Matemática, Estadística y Probabilidades en la Universidad de Ciencias y Humanidades. Su compromiso con la educación y la investigación se refleja en su producción intelectual, la cual abarca diversas áreas del conocimiento matemático y pedagógico. Entre sus principales obras destacan: *Razonamiento matemático esencial*; *Destrezas cognitivas* (DECO-UNMSM), *Matemática vital* (primaria y secundaria), *Razonamiento matemático esencial*; *Planteo de ecuaciones y operaciones matemáticas*, y otras obras más. Asimismo, ha desarrollado investigaciones en Acompañamiento pedagógico y Competencias docentes en una Institución Educativa Privada de Nivel Secundario, UGEL 03, Lima, 2023.

FABIÁN CABALUZ DUCASSE es un destacado académico chileno especializado en Educación y Estudios Latinoamericanos. Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Magister en Educación: Pedagogías críticas y problemas socioeducativos por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Investigador responsable del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha.

JESÚS EDGARD CAMPOMANES BRAVO es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y Magíster en Docencia Universitaria en la misma universidad. Es Licenciado en Derecho y Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y miembro activo del Colegio de Abogados de Lima (CAL). Se desempeña como docente en la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), en Lima, donde comparte sus conocimientos con las nuevas generaciones de estudiantes.

WILBER CÉSPEDES es Doctor en Administración y Magíster en Finanzas por la Universidad César Vallejo. Es Economista por la Universidad Nacional Federico Villarreal. A lo largo de su trayectoria académica y profesional, ha demostrado un sólido compromiso con la formación superior y el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito de las ciencias económicas. Actualmente, ocupa el cargo de Coordinador General de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras de la Universidad de Ciencias y Humanidades, donde lidera procesos académicos, administrativos y de mejora continua, orientados al fortalecimiento de la calidad educativa. Su experiencia combina la gestión universitaria con la investigación en temas de finanzas, administración y desarrollo económico.

ABEL TOMÁS CORCINO HERRERA es Licenciado en Educación con especialidad en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Es candidato al grado de Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad de Ciencias y Humanidades, lo que le permite consolidar su experiencia en la formación académica a nivel superior. Actualmente, es Director Académico del Instituto de Ciencias y Humanidades que engloba las academias preuniversitarias ADUNI y César Vallejo en Lima. Su trayectoria refleja el compromiso académico con la enseñanza de la lengua y la literatura, así como con la formación integral de los jóvenes. Su enfoque pedagógico no solo busca fortalecer las competencias lingüísticas de los alumnos, sino también desarrollar habilidades de pensamiento crítico y argumentativo, esenciales en el ámbito académico y profesional.

ROBERTO CARLOS COTRINA PORTAL es Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha obtenido el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”, así como una Maestría en Psicología Educativa por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Ac-

tualmente, se desempeña como docente asociado en la Universidad de Ciencias y Humanidades, donde, además, ejerce el cargo de Coordinador General de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

CARLOS DÍAZ SERRUCHE es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Tecnológica de México (TECH) y Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Se desempeña como docente en los niveles de pregrado y posgrado en la Universidad de Ciencias y Humanidades, donde imparte una enseñanza basada en el rigor científico y la reflexión pedagógica. Es autor del libro *La matemática en el tiempo: breves historias de grandes matemáticos*, en el que hace un recorrido por la evolución de las matemáticas a través de sus más ilustres exponentes. Su trabajo se caracteriza por vincular la historia y la ciencia, ofreciendo una perspectiva enriquecedora para el estudio de esta disciplina.

CÉSAR ANÍBAL ESPINOZA HERRERA es Bachiller en Derecho y Ciencia Política por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su formación académica le ha permitido desarrollar un sólido conocimiento en el ámbito jurídico y político, con un enfoque en el análisis crítico y la interpretación normativa. A lo largo de su trayectoria, ha demostrado su interés por el estudio del Derecho y su impacto en la sociedad, abordando temas relacionados con la problemática laboral, y también en la problemática en educación básica y superior. La Universidad Nacional de San Marcos le ha proporcionado una base teórica y práctica que le permite reflexionar sobre los desafíos del sistema legal y político en el contexto nacional.

DANNY JAVIER GONZALES CHINCHAY es Magíster en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), con la tesis *La salud mental en el teletrabajo*, abordando un tema de gran relevancia en el contexto laboral contemporáneo. Ha realizado estudios de maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán

y Valle. Cuenta con una Diplomatura Internacional en Derecho Corporativo por la Universidad ESAN y una Diplomatura en Evaluación y Acompañamiento de la Tesis Universitaria por la UNMSM. Se desempeña como docente en la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH) y como asesor jurídico de instituciones educativas como el Colegio Bertolt Brecht y las academias ADUNI y César Vallejo. Es coautor del libro *Ensayos sobre la práctica educativa en las academias ADUNI y César Vallejo* (2012) y autor del libro *Comprensión de lectura: argumentación e interpretación* (2019). Ha publicado también el artículo “Necesidad de inclusión de los determinantes sociales y efectivo enfoque de salud mental. Una mirada crítica a la legislación de teletrabajo peruana” (2023) en la Revista Oficial del Poder Judicial, órgano de la Corte Suprema de Justicia del Perú.

JUAN FRANCISCO INFANTE CARRASCAL es Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se desempeña como docente investigador en el curso de Física en el Instituto de Ciencias y Humanidades, donde también es director del Departamento de TICs y Gestión por Procesos. Su experiencia en la enseñanza y su compromiso con la investigación se reflejan en su labor académica y administrativa. Es autor del *Compendio de Física*, publicado por la editorial Lumbreras, obra que contribuye en la formación y comprensión de esta disciplina entre los estudiantes. Su trayectoria académica se caracteriza por la combinación de conocimientos matemáticos y físicos, así como por su enfoque en la aplicación de la Tecnología en la educación.

JOSÉ TIMOTEO LÓPEZ VENTO es Bachiller en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Ha realizado estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en la misma casa de estudios. Se desempeña como docente a tiempo completo y ejerce cargos directivos en el Instituto de Ciencias y Humanidades, donde contri-

buye activamente al desarrollo académico y administrativo de la institución. Asimismo, ejerce la docencia en la Universidad de Ciencias y Humanidades, donde imparte sus conocimientos con un enfoque crítico y reflexivo. Su labor docente combina la reflexión filosófica con la pedagogía, lo que le permite abordar la educación desde una perspectiva humanista.

ÓSCAR EDUARDO MIRANDA CALVO es Licenciado en Educación con especialidad en Filosofía y Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Se desempeña como docente de Ciencias Sociales en el nivel secundario del Colegio Bertolt Brecht, formando a los jóvenes a través del estudio de la filosofía y de las ciencias sociales. Su labor docente se caracteriza por su metodología dinámica y participativa, orientada al desarrollo de las competencias analíticas y ciudadanas de sus alumnos.

WALTER OBISPO MILLA es docente del área de Matemáticas en el Instituto de Ciencias y Humanidades, en la cual ha desarrollado una sólida trayectoria académica y pedagógica. Su compromiso con la enseñanza y la divulgación del conocimiento se refleja en los libros *Trigonometría esencial* y *Circunferencia trigonométrica*, materiales fundamentales para el aprendizaje de esta disciplina en distintos niveles educativos. Además, es Director General del Instituto de Ciencias y Humanidades, entidad que engloba a las academias ADUNI y César Vallejo. Ha impulsado estrategias para mejorar la enseñanza y el fortalecimiento del desarrollo académico en el ámbito preuniversitario.

EDER PARIONA REYES es Magíster en Educación de la Creatividad por el Centro Universitario IPLAC (Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño) de Cuba. Se desempeña como docente en la Universidad de Ciencias y Humanidades. Además, es director del Colegio Bertolt Brecht (sede San Juan de Lurigancho), liderando procesos académicos y administrativos que fortalecen la calidad educativa de la institución. A lo largo de su trayectoria, ha participado como po-

nente en diversos eventos académicos y pedagógicos, compartiendo sus conocimientos y experiencias en educación creativa y metodologías innovadoras. Su compromiso con la docencia y la gestión educativa lo posiciona como un referente en el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a la formación integral de los estudiantes.

GRACIELA QUISPE PINO es Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ha concluido sus estudios de Maestría en Docencia Universitaria y de Doctorado en Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Asimismo, ha complementado su preparación con estudios en Gestión y Liderazgo Escolar, y en Neuropedagogía, en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Actualmente, se desempeña como docente en el Colegio Bertolt Brecht y en el Instituto Superior Pedagógico Víctor Andrés Belaúnde, donde comparte su experiencia en la enseñanza de la lengua, la literatura y la pedagogía.

ELIZABETH VILLACORTA LOA es Licenciada en Educación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y Licenciada en Administración por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ha realizado estudios de Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, para fortalecer su formación académica y su enfoque pedagógico. Se desempeña como docente en la institución educativa Bertolt Brecht. Su preparación en dos disciplinas le permite abordar la enseñanza desde una perspectiva multidisciplinaria, promoviendo tanto el desarrollo académico como el fortalecimiento de habilidades administrativas y organizativas en el ámbito educativo.

GUSTAVO MARINO VILLAR MAYUNTUPA es Doctor en Ciencias de la Educación y Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Es Psicólogo por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se desempeña

como Vicerrector Académico de la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), institución en la que ejerce la docencia en el Programa de Psicología y en la Maestría en Docencia Universitaria. Además, es docente en la Maestría en Docencia e Investigación en Educación Superior en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. A lo largo de su carrera, ha ocupado importantes cargos directivos: director de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UCH) y director de los colegios Bertolt Brecht. Es reconocido como Investigador RENACYT. Entre sus ensayos más relevantes se encuentran “El marxismo como fundamento antropológico para la construcción de una pedagogía científica”, “El humanismo de Walter Peñaloza” y diversos estudios sobre la enseñanza remota y la evaluación docente en el contexto digital.

ALBERTO EUGENIO YON YONG es Licenciado en Administración de Empresas por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, con estudios de Maestría en Gestión Pública en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Se desempeña como Director Administrativo Central del Colegio Bertolt Brecht, donde se diseñan las estrategias de planificación, organización y gestión institucional. Su labor contribuye al fortalecimiento de la estructura administrativa y operativa de la institución, asegurando un adecuado funcionamiento en beneficio de la comunidad educativa.

EDUARDO MANUEL ZAMORA VILLAORDUÑA es Ingeniero Electrónico por la Universidad Nacional de Ingeniería. Se desempeña como docente en la carrera de Ingeniería Electrónica en la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), donde imparte conocimientos fundamentales para el desarrollo de la tecnología y la innovación. Su labor docente se orienta al enriquecimiento de las competencias técnicas y al fomento del pensamiento crítico en sus estudiantes.

FAUSTINO ZAPATA HUANCA es Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Matemática y Bachiller en Ciencias con mención en Física por la Universidad Nacional de Ingeniería. Ha obtenido el grado de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria por la Universidad Enrique Guzmán y Valle. Se ha desempeñado como subdirector administrativo en el Colegio Bertolt Brecht. En la actualidad ejerce la docencia en la Universidad de Ciencias y Humanidades, donde fomenta el desarrollo de competencias y valores en sus estudiantes.

Pachakuti

Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana *Pachakuti*, es una iniciativa de Ariadna Ediciones que busca socializar el conocimiento crítico generado en los procesos de investigación del campo pedagógico nacional y Latinoamericano. Las obras se publican preferentemente en formato digital. Todas las obras son sometidas a mecanismos de referato externo (pares ciegos, informes de editores, informes de calificación de grado y posgrado, etc.) que validan su pertinencia y calidad en términos técnicos y académicos. Su difusión es en acceso abierto en plataformas de indexación de internet. A este propósito, los/las autores/as incluidos están al tanto de la cesión de sus derechos, los que de todos modos se resguardan mediante licencia *Creative Commons By* que favorece la libre difusión del conocimiento y la creación.

Pachakuti se organiza a partir de dos núcleos temáticos:

1. Pensamiento pedagógico latinoamericano. Contribuciones de pedagogos/as, tradiciones y corrientes pedagógicas críticas producidas desde Latinoamérica, que entregan aportes epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos pertinentes al campo educativo y pedagógico nacional y regional. Particular interés generan las contribuciones en torno a la relación entre educación y procesos de democratización social, política y económica; las complejas articulaciones entre educación, política e ideología: los debates en torno al reconocimiento de la alteridad, la interculturalidad y la descolonización del campo educativo y pedagógico; los planteamientos en torno producción de saber pedagógico crítico y la producción de conocimientos a partir de procesos de investigación-acción participativa; la construcción de proyectos pedagógicos preocupados por incidir en procesos

emancipatorios fomentando el desarrollo de la conciencia ética crítica de los sujetos; el pensamiento crítico y su preocupación por la construcción de una universidad liberadora; entre otros.

2. Experiencias y prácticas pedagógicas transformadoras. Contribuciones de experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por organizaciones docentes, sindicales, sociales y comunitarias de Latinoamérica, que poseen un carácter crítico y transformador. Experiencias y prácticas pedagógicas que resignifiquen la relación entre educación y trabajo superando los discursos de la meritocracia y el emprendedurismo; que formulen alternativas con respecto a la crisis ecológica a partir de una nueva vinculación entre educación y agroecología; que avancen en visibilizar la historia de los sujetos, comunidades, pueblos y naciones subalternizadas (población vulnerada, migrante y grupos indígenas y afrodescendientes) y de complejizar los debates sobre la temporalidad histórica; que desarrollen la crítica a la educación sustentada en los principios del patriarcado y el machismo avanzando en propuestas de educación no sexista y educación sexual integral; que a partir de lógicas anticipatorias o prefigurativas, avancen en la construcción de experiencias de aprendizaje democráticas, de educación constituyente y de una ciudadanía robusta, propositiva y deliberante; que vinculen los procesos educativos con los desafíos de la comunicación popular y el uso contrahegemónico de las tecnologías y comunicaciones; y que desde la especificidad del territorio local, regional y nacional, contribuyan con robustecer pedagogías críticas y liberadoras.

Finalmente, es relevante señalar que la colección está conformada por obras inéditas¹ que son productos de:

1. *Proyectos de investigación:* presentan resultados (concluyentes o avances) de ejercicios de investigación empírica, teórica, metodológica, histórica y/o epistémica que permiten generar nuevos conocimientos asociados a las perspectivas críticas del campo pedagógico.

1 Esto no implica que la Colección de Pedagogías Críticas Latinoamericanas no publique obras clásicas que no han sido traducidas y/o publicadas en lengua castellana.

2. *Análisis y ejercicio ensayístico*: presentan resultados del estudio de un tema o núcleo problemático, profundizando, ampliando, sintetizando y/o planteando nuevas perspectivas, a partir de la formulación de una tesis central y el desarrollo de razonamientos y argumentaciones para sustentarla.

3. *Sistematización de prácticas y proyectos de intervención*: presentan resultados de la sistematización de prácticas educativas transformadoras, así como de la práctica de implementación de un proyecto educativo de cuño emancipatorio, articulando elementos empíricos, epistemológicos, teóricos y metodológicos.

No se considerarán: informes administrativos, documentación de experiencias, ensayos de opinión, artículos periodísticos o protocolos de proyectos.

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana promueve la co-edición de las obras con Centros de Investigación, Universidades, Grupos de Estudio u otras Instituciones de Chile y Latinoamérica.

Coordinador de la Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana, Dr. Fabian Cabaluz Ducasse,

email: fabiancabaluz@gmail.com - fabian.cabaluz@upla.cl

Comité científico de la Colección de Pensamiento Crítico Latinoamericano

- Gaudencio Frigotto (Universidade Estadual do Río de Janeiro, Brasil)
- Lía Pinheiro (Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil)
- José Claudinei Lombardi (UNICAMP, Brasil)
- Anahí Guelman (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mercedes Palumbo (Universidad de Luján, Argentina)
- Piedad Ortega (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)
- Leonora Reyes (Universidad de Chile, Chile)
- Cristian Olivares (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
- Silvy de Alarcón (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)

Textos publicados

Título: Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos, (1839-1848).

Editores: Cristian Olivares Gatica, J. Fabián Cabaluz Ducasse & Felipe Zurita Garrido

Año de edición: Primera edición, 2023

Páginas: 151

ISBN: 978-956-6276-02-9

Título: Construyendo barrio organizado. Saberes comunitarios hacia una vida digna

Autores: Alconda Opaso González; Sebastián Guerrero Lacoste; Victoria Garcés López; Sebastián Ubiergo Scheel; Patricia Cortez Varas

Año de edición: Primera edición, 2023

Páginas: 224

ISBN: 978-956-6276-26-5

Título: Educación, política e ideología. Debates teóricos y contribuciones prácticas

Editores: Fabián Cabaluz Ducasse, David G. Miranda

Año de edición: Primera edición 2024

Páginas: 432

ISBN: 978-987-813-833-6

Título: Luchas educativas, anticolonialismo y socialismo. Estudios en torno a Mariátegui, Zavaleta y las experiencias educativas de Huayopampa y Warisata.

Editores: Fabián Cabaluz, Lucía Reartes.

Año de edición: Primera edición 2025

Páginas: 172

ISBN: 978-631-90520-4-6

Pachakuti. Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana



Se autoriza la reproducción parcial o total, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente

Este libro se terminó de editar en versión digital (PDF) en el mes
de mayo de 2025, en las oficinas del Fondo Editorial
de la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH),
Av. Universitaria 5175, Los Olivos,
Lima – Perú

Pedagogías críticas en el Perú

Reflexiones y experiencias emancipadoras

El libro *Pedagogías críticas en el Perú: Reflexiones y experiencias emancipadoras* es la expresión material de proyectos de educación y de pedagogías progresistas, es decir, comprometidas con las transformaciones sociales e históricas de las complejas realidades de Nuestra América. Es un libro escrito a variadas manos, por educadores y educadoras peruanas que se desempeñan en distintos niveles del sistema educativo (básica, preuniversitaria y universitaria), pero que se articulan en el compromiso irrestricto de crear y desarrollar experiencias y discursos que contribuyen con desarrollar procesos organizativos en sus respectivas comunidades, con potenciar la conciencia social e integral de sus estudiantes, con problematizar las políticas educativas hegemónicas. Es por esto que parece importante sostener de entrada, la idea de que el libro contiene en todos sus capítulos, un sentido político, crítico y emancipatorio.

Del Prólogo de Fabián Cabaluz Ducasse



UCH UNIVERSIDAD DE
CIENCIAS Y
HUMANIDADES



CLACSO

