

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



VIGENCIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JOSÉ
MARÍA ARGUEDAS EN LOS DOCENTES DE
HUMANIDADES DE LA UNSCH

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
EDUCACIÓN

PRESENTADO POR:
MG. URBANO MUÑOZ RUIZ

ASESOR:
DR. GUALBERTO CABANILLAS ALVARADO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
SUJETOS O ACTORES DE LA EDUCACIÓN

AYACUCHO - PERÚ

2021

Índice

	Pág.
Introducción	10
I. Planteamiento del problema	13
1.1. Descripción de la situación problemática	13
1.2. Formulación del problema	14
1.3. Formulación de objetivos	15
1.4. Justificación	16
II. Marco teórico	19
2.1. Antecedentes	19
2.2. Bases teóricas	24
2.2.1. Teoría de la educación	24
2.2.1.1. El fenómeno educativo	26
2.2.1.2. Educación intercultural	30
2.2.2. Teoría del pensamiento educativo	35
2.2.2.1. Pensamiento y conocimiento de los profesores	36
2.2.2.2. Pensamiento educativo latinoamericano	38
2.2.2.3. Pensamiento educativo peruano en el siglo XX	42
2.2.2.3.1. Las ideas educativas de Encinas y Mariátegui	46
2.2.3. Teoría de la vigencia del pensamiento educativo	50
2.3. Bases conceptuales	51
III. Metodología	54
3.1. Formulación de hipótesis	54

3.2. Variables	57
3.3. Operacionalización de variables	58
3.4. Tipo y nivel de investigación	59
3.5. Métodos	59
3.6. Diseño de investigación	59
3.7. Población y muestra	60
3.8. Técnicas e instrumentos	61
3.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos	62
3.10. Técnicas de procesamiento de datos	63
3.11. Aspectos éticos	63
IV. Resultados y discusión	65
4.1. Resultados	65
4.1.1. Aspectos de la educación peruana cuestionados por Arguedas	65
4.1.2. El fundamento filosófico del análisis arguediano sobre la educación peruana	73
4.1.3. Posición de Arguedas sobre el carácter de la educación peruana y las causas por qué ésta no responde a las necesidades de las mayorías nacionales	80
4.1.4. Características de la propuesta educativa arguediana para el Perú	81
4.1.5. Aspectos comunes y diferencias entre el PE de Arguedas y las propuestas educativas de otros intelectuales peruanos del siglo XX	88
4.1.6. Presencia y uso de la propuesta educativa de Arguedas en los planes curriculares y sílabos de las carreras de la FCE de la UNSCH	94
4.1.7. Presencia y uso de la propuesta educativa de Arguedas en los planes curriculares y sílabos de las carreras de la FCS de la UNSCH	97
4.1.8. Análisis de las percepciones que tienen los docentes de Humanidades de la UNSCH sobre las ideas educativas de Arguedas	99
4.2. Discusión	112

V. Propuesta innovadora	145
5.1. Propuesta para la solución del problema	145
5.1.1. Introducción	145
5.1.2. Fundamentación teórica	147
5.1.3. Descripción de las acciones experimentales	151
Conclusiones	157
Recomendaciones	162
Referencias bibliográficas	164
Anexos	171

Índice de tablas

Tabla 1: Población docente de Humanidades de la UNSCH	61
Tabla 2: El PE de Arguedas en los planes curriculares de la FCE	94
Tabla 3: El PE de Arguedas en los sílabos de la FCE	96
Tabla 4: El PE de Arguedas en los planes curriculares de la FCS	97
Tabla 5: El PE de Arguedas en los sílabos de la FCS	98
Tabla 6: Conocimiento de las ideas educativas de Arguedas	99
Tabla 7: Conocimiento del diagnóstico crítico de Arguedas sobre la educación	
Peruana	100
Tabla 8: Conocimiento del planteamiento de Arguedas sobre los fines educativos	102
Tabla 9: Conocimiento del planteamiento de Arguedas sobre los contenidos	
Educativos	103
Tabla 10: Conocimiento del planteamiento de Arguedas sobre estrategias didácticas	104
Tabla 11: Conocimiento del planteamiento de Arguedas sobre agentes educativos	105
Tabla 12: Aplicación de las ideas educativas de Arguedas por los docentes durante su	
desempeño	106
Tabla 13: Consideración de los fines educativos arguedianos por los docentes	

durante su desempeño	108
Tabla 14: Consideración de los contenidos educativos arguedianos por los docentes	
durante su desempeño	109
Tabla 15: Aplicación de las estrategias didácticas arguedianas por los docentes	
durante su desempeño	110

Índice de figuras

Figura de la trayectoria metodológica seguida en la investigación	60
---	----

Índice de anexos

Matriz de consistencia	171
Matriz instrumental	172
Cuestionario para aplicar a los docentes de Humanidades de la UNSCH	174
Formularios de análisis documental	178
Formatos para validar instrumentos de recolección de datos	184

A la tricentaria Casa de Castilla y Zamora, hogar de las mujeres y los varones más
puros y valientes. Constancia y prosperidad.

Agradecimientos

Mi reconocimiento al Dr. Gualberto Cabanillas Alvarado, por su acompañamiento generoso y apoyo constante, en su calidad de asesor de este trabajo.

Asimismo a los doctores Rolando Quispe Morales, Gedeón Palomino Rojas, Ranulfo Cavero Carrasco, María Bedrillana Oré, Pedro Huauya Quispe y Godofredo Taipe Campos, mis maestros en el Doctorado en Educación de la UNSCH, por sus clases inspiradoras y sus valiosas sugerencias que enriquecieron la presente contribución.

Agradezco de manera especial a los doctores Anatolio Huarcaya Barbarán y María Flores Gutiérrez, quienes me proporcionaron desprendidamente ideas claves e información fundamental para el éxito de esta investigación.

Resumen

La finalidad de esta investigación es evaluar y sistematizar el pensamiento educativo de José María Arguedas, determinar e interpretar su vigencia entre los docentes de Humanidades de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) y plantear una propuesta que contribuya a la solución de la crisis de la educación peruana. El corpus de estudio es el pensamiento educativo de Arguedas, presente en sus obras escritas, y los datos sobre su vigencia en los docentes de Humanidades de la UNSCH. El diseño metodológico es el diseño exploratorio secuencial, en su modalidad comparativa, por lo cual se aplicó técnicas cualitativas y cuantitativas. Se acopió información sobre la variable cualitativa “carácter del pensamiento educativo de Arguedas”, con la utilización del análisis documental; en la evaluación y sistematización del pensamiento educativo de Arguedas, se utilizó la hermenéutica; se acopió datos sobre la variable cuantitativa “vigencia del pensamiento educativo de Arguedas en los docentes de Humanidades de la UNSCH”, mediante la aplicación del análisis documental y la encuesta, y se procesó estos datos con el análisis estadístico y la hermenéutica. Se obtuvo que la propuesta educativa de Arguedas es una educación intercultural, incluyente y contextualizada, en correspondencia con los intereses y necesidades de los estudiantes, en especial de los humildes y oprimidos; y que más de la mitad de los docentes de Humanidades de la UNSCH coincide en que esta propuesta tiene vigencia, sin embargo en ninguno de sus planes curriculares se considera este pensamiento educativo.

Palabras clave: Pensamiento educativo de Arguedas, vigencia del pensamiento educativo de Arguedas en la UNSCH.

Abstract

The purpose of this research is to evaluate and systematize the educational thinking of José María Arguedas, to determine and interpret its validity among UNSCH Humanities teachers and to propose a proposal that contributes to the solution of the Peruvian education crisis. The corpus of study is the educational thought of Arguedas, present in its writing works, and the data on its validity in the teachers of Humanities of the UNSCH. The methodological design is the sequential exploratory design, in its comparative modality, for which qualitative and quantitative techniques were applied. Information was collected on the variable “character of the educational thought of Arguedas”, using documentary analysis; in the evaluation and systematization of Arguedas’s educational thinking, hermeneutics was used; Data were collected on the quantitative variable “validity of the educational thought of Arguedas in the teachers of Humanities of the UNSCH”, applying the documentary analysis and the survey, and this data was processed with statistical and hermeneutical analysis. It was obtained that the educational proposal of Arguedas is an intercultural, inclusive and contextualized education, in correspondence with the interests and needs of the students, especially the humble and oppressed; that more than half of the UNSCH Humanities teachers agree that that this proposal is valid, however, in none of their curricular plans is this educational thought considered.

Key words: Arguedas educational thinking, validity of Arguedas educational thinking in the UNSCH.

Introducción

Gran desafío en el proceso de construcción de una sociedad peruana más justa, inclusiva y democrática es resolver el problema de la educación. Problema que se evidencia principalmente en un sistema educativo con una asignación insuficiente de recursos por parte del Estado porque se tiende a considerar a la educación como una mercancía más que como un derecho y no se valora en los hechos el rol del maestro como agente educativo fundamental en el proceso educativo; un sistema donde se apuesta por la implementación de modelos educativos copiados de otros contextos para solucionar el problema de la educación y los resultados más saltantes son una educación descontextualizada, clasista, elitista y excluyente de los sectores sociales más vulnerables, y el deficiente rendimiento de los alumnos, muy por debajo de lo que el propio currículo establece.

La implementación de modelos educativos copiados de otros contextos no significa una solución al problema de la educación peruana, sino su agravamiento. Hoy, vemos como bajo la orientación neoliberal y el predominio de las teorías pedagógicas de la psicología cognitivista, el Estado peruano impulsa un modelo educativo tecnocrático y uniformizador alrededor de la noción de calidad educativa, y la calidad no tiene cuando salir, sino que por el contrario se agudiza el proceso de degradación de la educación, sobre todo de la pública, lo cual se refleja mayormente en la formación de estudiantes en su gran mayoría con mentalidad acrítica y fuerte tendencia hacia el individualismo, desvinculados de los propósitos del desarrollo local, regional y nacional.

En este sentido, es necesario revisar el rico pensamiento clásico peruano, en busca de propuestas más pertinentes, como el pensamiento educativo de José María Arguedas y estudiar su presencia en espacios emblemáticos como la Universidad de Huamanga, de gran significación para el país por su larga tradición humanística, y a partir de ello elaborar una propuesta que contribuya a la solución del problema.

Esta investigación se plantea dos problemas generales: ¿cuáles son las características

del pensamiento educativo de José María Arguedas?, ¿en qué medida este pensamiento está vigente entre los docentes de Humanidades de la UNSCH?

La importancia de la investigación radica en que profundiza en el estudio de los aportes de Arguedas a la teoría de la educación y sirve de sustento para plantear una propuesta educativa acorde a las necesidades de las mayorías nacionales, asimismo busca generar un modelo de investigación para rastrear la presencia de un pensamiento educativo dado en los planes curriculares, en los sílabos y en las percepciones de los docentes universitarios.

Para el análisis del corpus de estudio, se tomó como guías las contribuciones de Rodríguez (1997), Solís (1997), Aguado (1991) y Rossi (2003) a la teoría de la educación, el aporte de Perafán (2005) a la teoría del pensamiento educativo y las contribuciones de Vargas (2006) y Núñez (2018) a la teoría de la vigencia del pensamiento educativo. También fueron guías importantes los estudios sobre el pensamiento educativo de Arguedas, principalmente Kapsoli (1986), Zapata (2013) y Moya (2018).

Los objetivos específicos de la investigación fueron: 1) determinar los aspectos de la educación peruana cuestionados por Arguedas en sus obras literaria, antropológica y cultural; 2) explicar el fundamento filosófico del análisis arguediano sobre la educación peruana; 3) identificar la posición de Arguedas sobre el carácter de la educación peruana y las causas por qué ésta no responde a las necesidades de las mayorías nacionales; 4) describir las características de la propuesta educativa arguediana para el Perú; 5) analizar los aspectos comunes y las diferencias entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de otros intelectuales peruanos del siglo XX; 6) determinar en qué medida la propuesta educativa de Arguedas está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH; 7) determinar en qué medida la propuesta educativa de Arguedas está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de UNSCH; y 8)

analizar las percepciones que tienen sobre las ideas educativas de Arguedas los docentes de Humanidades de la UNSCH.

En el primer capítulo, se plantea el problema de investigación a partir de la cuestión norteadora: ¿tiene vigencia el pensamiento educativo de Arguedas entre los docentes de las carreras de Humanidades de la UNSCH?

El marco teórico, que incluye los antecedentes, las bases teóricas y las bases conceptuales, se desarrolla en el segundo capítulo.

En el tercer capítulo, se expone la metodología empleada, con los detalles: formulación de hipótesis, variables, operacionalización de variables, tipo y nivel de investigación, métodos, diseño de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos, validez y confiabilidad de los instrumentos, técnicas de procesamiento de datos y aspectos éticos.

Los resultados de la investigación y su discusión en función a los objetivos propuestos se presentan en el cuarto capítulo.

El quinto capítulo contiene la propuesta elaborada para contribuir a la solución del problema educativo peruano, tomando como base el pensamiento educativo de José María Arguedas y los aportes de otros maestros peruanos. La propuesta tiene su respectiva introducción, fundamentación y descripción detallada de las acciones experimentales.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la situación problemática

El sistema educativo peruano mantiene su carácter clasista, elitista, excluyente y colonial, como producto de una estructura social, económica y política capitalista dependiente de potencias extranjeras, según Salazar (1976), Solís (1997) y Hurtado (2012). Lo señalado se expresa con nitidez en la apuesta recurrente por teorías y modelos educativos copiados de otras realidades, bajo el influjo de corrientes de pensamiento internacionales asociados a un pensamiento hegemónico global occidental, homogeneizador, como es el pensamiento neoliberal. He allí la razón de la actual crisis educativa nacional y de su agravamiento en las últimas décadas.

Esta situación, conforme lo sustenta Huarcaya (2016), ha motivado la realización de diversos estudios con el propósito de evaluar y sistematizar las ideas educativas de los peruanos más destacados, para elaborar una propuesta educativa pertinente y eficaz frente al problema educativo, en correspondencia a las demandas de las mayorías nacionales.

En esta dirección, se avanzó bastante con el proyecto editorial de Derrama Magisterial, realizado en el lapso de 2010 – 2012, para contribuir al conocimiento de la evolución del pensamiento educativo peruano desde el siglo XV hasta la actualidad. En los 15 volúmenes de la Colección, se aprecia los aportes de destacados intelectuales y maestros que reflexionaron sobre el tema educativo. Consignamos, en cuanto al siglo XX, los nombres de Alejandro Deustua, Manuel Vicente Villarán, Francisco García Calderón, José de la Riva Agüero, Víctor Andrés Belaunde, José Antonio Encinas, José Carlos Mariátegui, Luis E. Valcárcel, José María Arguedas, Augusto Salazar Bondy, Walter Peñaloza Ramella, Emilio

Barrantes, Carlos Salazar Romero, Francisco Miró Quesada Cantuarias y Luis Alberto Sánchez, pero hay insuficiencias como la falta de profundización en las ideas educativas del maestro Arguedas, considerado el precursor de la educación intercultural bilingüe en el país, como veremos más adelante.

Ello lleva a señalar, siguiendo a Kapsoli (1986) y Moya (2018) que, si bien las obras literaria y antropológica del destacado escritor peruano han sido ampliamente estudiadas, sus importantes aportes a la teoría de la educación apenas fueron abordados.

Por otro lado, existe la inquietud sobre la vigencia del pensamiento educativo arguediano en espacios universitarios, como las carreras de Humanidades de la UNSCH. Esta institución tricentenaria y emblemática del sistema universitario nacional tuvo una vinculación temprana con Arguedas, quien estuvo entre las autoridades encargadas para facilitar su reapertura¹. En general, Ayacucho tiene fuerte presencia en la vida y obras del escritor, cuya niñez transcurrió en la parte sur de la región.

Se considera entonces pertinente la interrogante: ¿tiene vigencia el pensamiento educativo de Arguedas entre los docentes de las carreras de Humanidades de la UNSCH?

1.2. Formulación del problema

Los problemas formulados son cualitativos y cuantitativos.

1.2.1. Problema general cualitativo

¿Cuáles son las características del pensamiento educativo de José María Arguedas?

1.2.1.1. Problemas específicos cualitativos

1. ¿Qué aspectos de la educación peruana son cuestionados por Arguedas en sus obras literaria, antropológica y cultural?

¹ Fue miembro de la Junta encargada de formular el Plan de Organización y Funcionamiento de la universidad (UNSCH, 1977).

2. ¿Cuál es el fundamento filosófico del análisis de Arguedas sobre la educación peruana?
3. ¿Cuál es el carácter de la educación peruana y por qué no responde a las necesidades de las mayorías nacionales, según Arguedas?
4. ¿Cómo debe ser la educación en el Perú, según Arguedas?
5. ¿Cuáles son los aspectos comunes y las diferencias entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de otros intelectuales peruanos del siglo XX?

1.2.2. Problema general cuantitativo

¿En qué medida el pensamiento educativo de Arguedas está vigente entre los docentes de Humanidades de la UNSCH?

1.2.2.1. Problemas específicos cuantitativos

1. ¿En qué medida la propuesta educativa de Arguedas está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH?
2. ¿En qué medida la propuesta educativa de Arguedas está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSCH?
3. ¿Qué percepciones tienen los docentes de Humanidades de la UNSCH sobre las ideas educativas de Arguedas y por qué?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. Objetivo general cualitativo

Evaluar y sistematizar el pensamiento educativo de José María Arguedas

1.3.1.1. Objetivos específicos cualitativos

1. Determinar los aspectos de la educación peruana cuestionados por José María Arguedas en sus obras literaria, antropológica y cultural

2. Explicar el fundamento filosófico del análisis arguediano sobre la educación peruana
3. Identificar la posición de Arguedas sobre el carácter de la educación peruana y las causas por qué ésta no responde a las necesidades de las mayorías nacionales
4. Describir las características de la propuesta educativa arguediana para el Perú
5. Analizar los aspectos comunes y las diferencias entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de otros intelectuales peruanos del siglo XX

1.3.2. Objetivo general cuantitativo

Evaluar y explicar la vigencia del pensamiento educativo de Arguedas entre los docentes de Humanidades de la UNSCH

1.3.2.1. Objetivos específicos cuantitativos

1. Determinar en qué medida la propuesta educativa de Arguedas está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de la FCE de la UNSCH
2. Determinar en qué medida la propuesta educativa de Arguedas está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de la FCS de UNSCH
3. Analizar las percepciones que tienen los docentes de Humanidades de la UNSCH sobre las ideas educativas de Arguedas

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación teórica

José María Arguedas es considerado uno de los pensadores peruanos más importantes, según autores como Lévano (2011), Rosas (2012) y Pinilla (2012). En esta misma línea, se ubica Lienhard (2012) cuando dice que no hay “hasta hoy una obra que ofrezca una imagen más rica y sugerente del complejo y conflictivo devenir sociocultural del país que la de Arguedas” (p. 26).

Los estudios orientados a cubrir los aportes de Arguedas a la literatura y la antropología abundan, de acuerdo a lo señalado por Degregori (2009) y Huamán (2012), pero sus aportes a la teoría de la educación han sido escasamente abordados, según Kapsoli (1986), Velázquez (2012), Zapata (2013) y Moya (2018). Esto llama la atención tratándose de alguien que trabajó como docente durante 30 años de su vida, en el lapso de 1939 – 1969, en todos los niveles educativos, y elaboró una propuesta educacional orientada a responder a las demandas de las mayorías nacionales.

Así, se justifica la realización de este estudio para evaluar y sistematizar el pensamiento educativo de Arguedas, con la perspectiva de contribuir a la construcción de una teoría educativa desde la sapiencia andina, intercultural y abierta a todo aquello que enriquece al ser humano, una teoría que permita a los agentes educativos elaborar e implementar soluciones duraderas frente al problema de la educación peruana.

1.4.2. Justificación práctica

El estudio busca evaluar en qué medida, en espacios emblemáticos como la UNSCH, los docentes de Humanidades consideran la propuesta educativa arguediana para la implementación del currículo de estudio. Es una manera de contribuir al conocimiento de la vigencia y la aplicación del pensamiento educativo de Arguedas en pleno siglo XXI.

La perspectiva es que los resultados de este estudio puedan servir para promover políticas curriculares universitarias y de educación básica, las mismas que permitan incluir, si es que aún no lo han hecho, la propuesta educativa arguediana, en consonancia con las necesidades e intereses de las mayorías nacionales.

1.4.3. Justificación metodológica

Con este estudio se pretende generar un modelo de investigación que permita, de un lado, evaluar y sistematizar un pensamiento educativo determinado, y de otro, determinar el

grado de vigencia de este pensamiento en términos de uso y aplicación en una institución formativa universitaria.

Se ha puesto énfasis en la generación de instrumentos de acopio de datos pertinentes, que permiten rastrear la presencia de un determinado pensamiento educativo en los planes curriculares, en los sílabos y en las percepciones de los docentes.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Velázquez (2012) revisa e interpreta los escritos de Arguedas con la utilización del método hermenéutico para evaluar el aspecto pedagógico del pensamiento y práctica arguedianas. Concluye señalando que la práctica como educador que ejerció Arguedas en distintos niveles es “una tarea constante de pensar la educación no solo como un asunto de relación estudiante – docente, sino como práctica corporativa dentro de la diversidad cultural, destacando que no solo tiene valor el qué enseñar, sino también el cómo” (p. 59).

A nivel de Latinoamérica, no abundan los estudios sobre el pensamiento educativo de Arguedas, pero sí existen trabajos sobre las ideas educativas de intelectuales y maestros con gran influencia en la sociedad de su tiempo. Es el caso de Ocampo (2018), estudio cualitativo donde se aplica la técnica del análisis documental a los libros y artículos publicados por el pensador y político argentino Domingo Faustino Sarmiento. En las conclusiones se aprecia la singularidad de las ideas educativas de Sarmiento.

Ocampo (2018) precisa que para Sarmiento el elemento fundamental del proceso educativo es el maestro, por ello preconiza el rechazo a la educación elitista y machista; considera que la educación es la fuerza dinámica de la cultura que lleva a la formación de las jóvenes generaciones y, por ello, debe ser la obra más importante de las naciones. Si se quiere transformar a los pueblos atrasados, pobres, fanáticos y supersticiosos, como los latinoamericanos, debe priorizarse la educación. La meta es el cambio de la mentalidad para que estos pueblos se conviertan en emprendedores, con espíritu moderno, grandes

trabajadores, progresistas y democráticos, respetuosos de las leyes y los derechos del hombre y del ciudadano. Sarmiento pensaba que la educación debía llegar a las grandes mayorías y a la mujer, sin distinción social; por eso preconizaba la educación popular y práctica, tomando como modelo a la educación norteamericana, e inspirado en los principios y métodos propuestos por Pestalozzi.

Chaparro (2018) realiza un estudio cualitativo tomando como corpus de estudio los escritos del pensador uruguayo José Enrique Rodó, a los que aplica la técnica de comprensión de la literatura propuesta por Gutiérrez Girardot. Una de las conclusiones es que Rodó parte del postulado de que el conocimiento es un elemento transformador y constructor de la sociedad, y elabora una propuesta educativa liberal que se alimenta del humanismo, por eso asigna al maestro una doble función: encuentro y olvido. Encuentro significa que el maestro debe llegar al alma de su discípulo para dejar allí estampada su huella, su profunda marca. Olvido quiere decir que el maestro debe contribuir al olvido de todo lo enseñado por la mala educación, a sanar las heridas que ésta pudo dejar tales como la obediencia, el servilismo, la hipocresía. Heridas de las que en gran medida es responsable la Iglesia católica.

Bernal (2005) estudia las publicaciones del filósofo mexicano José Vasconcelos, empleando el método hermenéutico, para identificar e interpretar sus postulados educativos como parte de un pensamiento coherente y de carácter universal. La preocupación de Vasconcelos, según la autora, es ¿cómo siendo el mexicano un pueblo de fuerte sentido estético y con una gran riqueza cultural la educación que se le ha impartido durante mucho tiempo no se haya centrado en la estética, mucho menos en la revaloración de la riqueza espiritual popular? Revalora la vocación magisterial, concibiendo al maestro con una sólida preparación pedagógica y humana que le permita orientar y acompañar a los alumnos en el descubrimiento de la verdad. Vasconcelos resalta la importancia de fortalecer en los docentes la convicción y la pasión por educar, con la perspectiva de trazar un camino para el desarrollo

espiritual y el fortalecimiento de la identidad nacional mediante la educación física, ética y estética.

2.1.2. Antecedentes a nivel nacional

En el Perú, un esfuerzo, inédito por su magnitud, es la investigación que realizó Derrama Magisterial sobre el pensamiento educativo. Esta entidad convocó a estudiosos de la educación y las ciencias sociales, quienes, tras cuatro años de trabajo, elaboraron la Colección Pensamiento Educativo Peruano: 15 volúmenes que incluyen una antología de textos clásicos de cada período estudiado. Su finalidad es contribuir al conocimiento de la evolución del pensamiento educativo peruano a partir del siglo XV hasta la actualidad.

Particular importancia tiene para nuestro estudio el volumen once, *Militarismos y maestros indigenistas, 1933 – 1956*. Zapata (2013), como parte de su análisis de los problemas de la educación en este período², señala un hecho importante: el desarrollo de las escuelas rurales bilingües, basadas en los aportes del indigenismo, a través del pensamiento de José María Arguedas y Luis E. Valcárcel. Es un trabajo investigativo cualitativo, su corpus de estudio son las publicaciones de corte educativo de Arguedas a las que aplica la técnica del análisis documental.

Según Zapata (2013), el pensamiento educativo de Arguedas se plantea en el lapso de 1939 y 1950, cuando trabaja como maestro de escuela y funcionario del Ministerio de Educación, a partir de un razonamiento previo acerca del problema nacional en el Perú, país dividido por enormes diferencias sociales y étnicas. Arguedas piensa que la solución es construir una patria peruana madura, lo cual implica considerar a la escuela, y en primer término a la escuela rural, como vía fundamental para construir la nación. El desafío principal debe ser la incorporación del indio a la nación. En cuanto a los problemas de la enseñanza del castellano en los medios rurales e indígenas, el escritor defiende el “método

² Período transicional de la historia del Perú, entre finales de la “Patria Nueva” de Leguía y el reformismo de los años sesenta.

cultural” inspirado en la escuela mexicana y propone que el niño indígena debe ser alfabetizado en su propia lengua y que posteriormente debe aprender a leer también en su propio idioma materno.

Otro trabajo sobre las ideas educativas de Arguedas es el de Flores y Paytan (2017). Con la aplicación del análisis documental al libro *Nosotros los maestros*, los autores llegan a la conclusión de que en el texto referido se evidencia un tipo de educación con aspectos de la cosmovisión andina, para formar al estudiante sin violencia y sin la imposición de la cultura extranjera. Arguedas parte de la base económica-social y de la cultura de manera democrática, y recrea las expresiones artísticas y concepciones étnicas propias. Los autores identifican los elementos nucleares de la educación según la concepción arguediana: el niño, el juego, el idioma materno (quechua) y su cultura en general.

Moya (2018) estudia las publicaciones de Arguedas, a las que aplica la técnica del análisis de contenido de tipo cualitativo e identifica seis tesis pedagógicas. La tesis 1 es: al Perú, país de gran diversidad terrena y humana, debe corresponderle una educación multicultural e intercultural. Tesis 2: lo andino vive en conflicto con lo occidental en la cultura y la educación, pero no se opone a lo moderno, más bien aspira a la realización del socialismo alimentado por el mundo quechua andino. Tesis 3: el saber popular peruano, fundado principalmente en la racionalidad andina, es clave para el desarrollo de la educación. Arguedas está convencido del gran valor del saber popular andino, de la cultura andina, que ha resistido todos los intentos por desaparecerla (o arrinconarla) desde la invasión europea y culminará venciendo. Tesis 4: el conocimiento del modo de ser de la persona es lo más importante para la pedagogía y un maestro no puede formar a sus niños, no puede ponerse en comunicación íntima, cariñosa con ellos si no conoce lo más aproximadamente posible cómo es su espíritu. Tesis 5: a las culturas nativas (quechuas, aimaras y otras), primero hay que enseñarles en su propia lengua y luego en castellano, esto se evidencia en la propuesta de Arguedas, que él mismo denominó “método cultural”, útil también para la enseñanza-

aprendizaje de una segunda lengua a los que tienen como primera lengua al castellano). Tesis 6: los alumnos son más alumnos cuando investigan/crean. Es muy importante el trabajo investigativo que toma como objeto de estudio la realidad social del alumno y sus propias vivencias internas; para ello es necesario que el maestro sepa despertar en él la inquietud de investigar por cuenta propia.

2.1.3. Antecedentes a nivel de la región Ayacucho

No se ha encontrado estudios análogos en la región Ayacucho, salvo los de Cavero (2014; 2016). En su estudio de la historia de la educación ayacuchana, el autor referido usa la técnica del análisis documental crítico y comprensivo de la literatura existente y de “casos múltiples” y realiza una evaluación global del pensamiento de los maestros ayacuchanos más destacados del siglo XX. De este modo, establece una línea de base útil para la realización de estudios más detenidos sobre los diversos actores sociales de la educación en Ayacucho, permitiendo identificar las ideas pedagógicas de los maestros ayacuchanos.

Cavero (2014) distingue cuatro vertientes de la educación en Ayacucho: a) la educación impulsada por el Estado mediante dos proyectos educativos nacionales (el civilista, en las dos primeras décadas del siglo XX, y el indigenista, impulsado desde 1941 por Encinas, Valcárcel y Arguedas), además, a partir de la década de 1970 se desarrolla en Ayacucho un proyecto educativo regional (de corte socialista, clasista o de educación popular, que no se implementó desde el Estado); b) propuestas sobre la educación indígena de un sector de maestros intelectuales indigenistas agrupados en el Centro Cultural Ayacucho; c) confluencia de cuatro programas de educación bilingüe (ejecutados en la década de 1970, dos de ellos a través de la UNSCH y uno de la UNMSM); d) vertiente proveniente de los propios indígenas y las comunidades campesinas (que se evidencia a partir de las décadas de 1940 y 1950 merced a la edificación de escuelas o la contribución con labores comunales y materiales por los comuneros).

El autor contextualiza y explica el pensamiento educativo de los destacados maestros ayacuchanos Manuel Antonio Hierro Pozo, Manuel E. Bustamante Jerí, Luis E. Galván, Augusto Madueño Guerrero, Moisés Cavero Cazo, Gustavo Castro Pantoja, Lucio Alvizuri Bendezú y Luis Milón Bendezú Fajardo.

2.2. Bases teóricas

Guían esta investigación tres teorías asociadas respectivamente a la educación, al pensamiento educativo y a la vigencia del pensamiento educativo.

2.2.1. Teoría de la educación

Según Rodríguez (1997), sobre la educación hay formulaciones desde diversos enfoques (filosófico, político, empírico, científico) o desde concepciones teórico prácticas que adopta una determinada institución o carrera profesional (académico, técnico, práctico o reconceptualista, socio crítico), de acuerdo con Bedrillana (2017). Contribuciones importantes son las desarrolladas, desde el enfoque científico, por Rodríguez (1997), Solís (1997) y Rossi (2003), que se consideran relevantes para esta investigación.

Las primeras reflexiones sobre la educación son de corte filosófico: los aportes de Kant, Niemeyer y Schwarz. A inicios del siglo XIX, con el positivista Herbart, se inicia el enfoque científico de la educación, como parte del largo proceso por separar el análisis científico de todo lo extracientífico (filosófico, político). Rodríguez (1997) señala que la denominación “teoría de la educación”, si bien permite superar el error etimológico de “pedagogía” (término de mayor antigüedad y que remite al sentido de una acción de dirección de los niños), no delimita el enfoque científico de la educación, por cuanto hay teoría científica y teoría filosófica de la educación, y por lo tanto, se sigue con la misma confusión.

Solís (1997) afirma que se puede sostener el sentido de la teoría de la educación entendida como el conjunto de conocimientos del fenómeno educativo, una construcción unitaria, sistémica y lógica, al menos en perspectiva.

En esa misma dirección, Rossi (2003) precisa que la teoría de la educación es un cuerpo de doctrina que orienta el fenómeno educativo y el quehacer que hace posible sus transformaciones, y la filosofía, en cambio, es el conjunto de reflexiones no científicas que consideran qué es educar y con qué fin se lleva a cabo la educación, reflexiones que fundamentan toda la praxis educacional, y aun el mismo uso del corpus científico.

De este modo, se delimita el enfoque de la educación y se deslinda la teoría científica respecto de la teoría filosófica de la educación, cuyo campo de estudio sería más bien la teleología y axiología de la educación. En este sentido, conviene recordar lo señalado por De Zubiría:

El quehacer educativo necesariamente tiene como trasfondo una determinada concepción del hombre y de la sociedad y sólo desde ella, se podrá definir el papel que en dicho proceso debe cumplir la educación. Definir la educación es, entonces, comprometerse con una concepción del hombre y de la sociedad, en sus aspectos psicológicos, sociales, antropológicos y filosóficos (citado en Cervantes, 2000, p. 25).

En cuanto a la pertinencia de la denominación de la disciplina que hace un enfoque global de la educación, Rodríguez (1997) plantea que el término correcto sería Ciencia General de la Educación y no Pedagogía. Es decir, aunque no hay una diferenciación absoluta entre ambos términos, en última instancia, es preferible usar el término “educación”, por su sentido mucho más amplio, en vez de “pedagogía”.

Haciendo un deslinde entre los términos teoría de la educación y pedagogía, Solís (1997) considera que la teoría de la educación da cuenta del núcleo científico de los conocimientos en torno al fenómeno educativo, mientras que la pedagogía es su aspecto práctico y tecnológico. De ello se deduce que es pertinente usar la denominación “pensamiento

educativo” en vez de “pensamiento pedagógico”, si el propósito es abarcar la cuestión educativa en sentido amplio, entendiendo la educación del ser humano como un fruto de procesos que pueden ser descritos, de intervenciones que pueden ser normadas, de cambios que pueden ser explicados.

2.2.1.1. El fenómeno educativo

La concepción que se tiene del fenómeno educativo en las últimas décadas tiene mucho que ver con el desarrollo alcanzado por la teoría educativa. De acuerdo con Rodríguez (1997), el fenómeno educativo se presenta bajo las formas macro y micro.

2.2.1.1.1. El fenómeno macroeducativo

Su estudio supone empezar por el análisis semántico del término educación. Según Solís (1997), educación proviene de la voz latina *ducere*, que significa conducir, y que por composición con el prefijo “e”, dio lugar a dos términos: a) *educere* (ir hacia fuera, salir, llevar) y b) *educare* (guiar o conducir también hacia fuera).

Rodríguez (1997) dice que educación proviene de la voz latina *educare* (“criar”, “nutrir”, “enseñar”, “alimentar”) y de *ex-ducere* (“sacar”, “extraer”, “conducir desde dentro hacia fuera”, exteriorizar”); que si se adopta la primera etimología, la educación tiene lugar por influencia externa, pero si se adopta la segunda, la educación se logra vía el esfuerzo del propio sujeto en un proceso que tiende a la exteriorización. Por ello, los conceptos de educación tradicional y educación nueva se sustentan en la doble etimología, puesto que la educación tradicional supone un proceso donde hay el predominio del educador sobre el educando (*educare*), convertido este en pasivo receptor de conocimientos, y la educación nueva “se basa en la actividad y libertad del alumno y, por tanto, supone un proceso que va de dentro hacia fuera (*ex-ducere*)” (p. 95). Lo que parecía una contradicción insalvable ha desembocado entonces en una complementación mutua, que en los hechos se expresa en

influencia externa y autodesenvolvimiento. Así, la raíz etimológica *educare* ha dado lugar a la heteroeducación, y *exducere* a la autoeducación.

El concepto de educación ha evolucionado desde el sentido de una educación espontánea e integral (en las comunidades primitivas) hasta una diversidad de sentidos del fenómeno educativo (en la actualidad).

Rodríguez (1997) identifica diez concepciones principales de la educación actual:

1) Educación como preparación. Sostiene que la vida humana es un tránsito, el niño y el adolescente constituyen un tránsito a la edad adulta.

2) Educación como cultivo de capacidades. Se basa en la idea de que el espíritu del hombre es como una hoja en blanco y que solo mediante la educación adquiere experiencias y conocimientos.

3) Educación como proceso de instrucción. Esta tesis, originariamente sustentada por Herbart, ha sido el fundamento de la educación intelectualista.

4) Educación como perfeccionamiento (de tendencia individualista).

5) Educación como desarrollo. Concepción neokantiana: la educación es algo más que un proceso natural, es un tránsito del ser al debe ser.

6) Educación como formación (con énfasis en el proceso interno de autodesenvolvimiento).

7) Educación como función esencial de la comunidad. Subraya que el hombre se forma en tanto vive en la comunidad, el pragmatismo participa de esta concepción pero paralelamente propicia el utilitarismo exagerado.

8) Educación como integración cultural. Propicia el cultivo de una actitud conformista.

9) Educación como formación para cumplir una función social. Sostiene que la educación está en función de la concepción del mundo y que para la formación de la democracia socialista la educación es el pilar básico.

10) Educación como tipo de comunicación. Concepción originada merced al desarrollo de la tecnología comunicacional, la teoría de la comunicación y la pedagogía cibernética; sostiene que en la actualidad sin comunicación no hay educación posible.

Estas concepciones se plasman en determinados modelos educativos enmarcados dentro de una sociedad o modelo social concreto.

Solís (1997) define los modelos educativos como orientaciones ideológicas fundamentales que sirven a las necesidades de realización del modelo social. Identifica ocho modelos con impacto fuerte a lo largo de la historia latinoamericana:

1) Modelo educativo colonial. Promovido por las órdenes religiosas, clasista y con sentido de casta, libresca e intelectualista en el sentido del escolasticismo medioeval, encausó la memorística y el repetitivismo.

2) Modelo educativo positivista. Preconizado por los pensadores positivistas, promovió la educación técnica, aunque copiando recetas europeas y norteamericanas.

3) Modelo educativo napoleónico-francés. Promovido por el Estado francés, clasista y tripartito en tanto instituyó los niveles educación primaria, secundaria y superior, en correspondencia a las necesidades de las clases sociales baja, media y alta.

4) Modelo educativo humbolteano-alemán. Promovido por el Estado alemán desde inicios del siglo XIX, de orientación predominantemente científica, articuló la enseñanza con la investigación.

5) Modelo educativo liberal-norteamericano. Caracterizado por su diversificación de estudios y flexibilidad en la selección de asignaturas, de orientación pragmática-utilitaria al servicio de las necesidades de la nación.

6) Modelo educativo socialista. Promovido por los Estados socialistas, vinculó la educación con el trabajo productivo y el desarrollo de la educación politécnica con la perspectiva del surgimiento del hombre nuevo.

7) Modelo educativo de la dependencia. Realizado por los Estados latinoamericanos con ideología neoliberal, se adhiere a modelos exógenos y metodologías tecnocráticas.

8) Modelo educativo liberacionista. Emprendido en algunos países latinoamericanos para romper su situación de dependencia, promueve la enunciación y praxis de una acción educativa problematizadora, crítica, reflexiva, popular y científica.

2.2.1.1.2. El fenómeno microeducativo

Según Rodríguez (1997), este fenómeno se expresa de forma muy tangible en el acto educativo, en ámbitos restringidos: el hogar, la unión amical, la escuela, el centro de trabajo y la comunidad local. En su realización intervienen factores externos e internos.

Para este autor, los factores externos principales del acto educativo son: a) factores externos a nivel macro: sociedad, sistema educativo (estructura, fines, financiamiento, funcionamiento y planificación), estructura curricular, estrategias metodológicas generales (métodos oficiales, técnicas oficiales y concepciones de la tecnología didáctica), normas generales sobre infraestructura escolar, sistema general de la formación de educadores (reclutamiento, formación, otras alternativas); b) factores externos a nivel micro, presentes en la localidad donde funciona el centro educativo: micromedio del centro educativo (ambiente natural y social, comunidad local, familias), local escolar y conexos (edificio, equipos técnicos, mobiliario, materiales educativos), equipo de profesores (con toda la gama de su experiencia, preparación y capacidad), aula y/o sección constituida por el grupo de trabajo que conforma generalmente el grado o año de estudios.

Los factores internos del acto educativo, o elementos del acto educativo, son: a) el educando (sujeto que se educa), b) el educador (agente que educa), c) el contenido educativo (el contenido que se transmite) y d) los medios educativos (conjunto de recursos, circunstancias o ambientes que hacen posible el acto educativo).

Desde una perspectiva sistémica, Rossi (2003) cataloga como elementos del fenómeno educativo: a) los fines y objetivos, b) los contenidos educativos, c) las estrategias de enseñanza – aprendizaje, d) el diseño de la evaluación y e) el escenario o infraestructura.

Rossi (2003) señala que en la realización del fenómeno educativo intervienen los siguientes procesos: a) diagnóstico del contexto o realidad, b) determinación del marco doctrinario, c) planificación del fenómeno educativo, d) implementación de la educación, e) ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje y f) evaluación de la educación.

Para el referido autor, los sujetos o agentes comprometidos e intervinientes en el fenómeno educativo en las instituciones educativas o en las demás instituciones son: a) el educando, b) el educador y c) la comunidad.

Aquí conviene traer a colación la advertencia de Rodríguez (1997) y Solís (1997), que existen otros agentes educadores: la escuela (agente educador por antonomasia, expresión concreta de la educación formal), la familia educadora, la comunidad educadora, el estado educador, la iglesia y los partidos políticos.

2.2.1.2. Educación intercultural

La interculturalidad es un asunto que ha cobrado importancia en los últimos años a nivel mundial, a partir del convencimiento sobre el gran valor de su práctica como estrategia de relación humana para lograr una convivencia armónica.

En el campo de la educación, la interculturalidad como concepto y actitud tiene su expresión más lograda en lo que Aguado (1991) denomina el enfoque educativo de la educación intercultural. Enfoque entendido como una tendencia reformadora en la práctica educativa y que surge como respuesta a los encuentros y desencuentros que se dan entre los diferentes grupos étnicos y culturales al interior de una sociedad determinada.

Según Aguado (1991), el término educación intercultural se ha utilizado en gran medida en Europa, mientras que en EE.UU. se tuvo preferencia por la denominación educación

multiétnica. El enfoque de la educación intercultural se refiere a los programas y prácticas educativas diseñadas e implementadas para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios.

Aguado (1991) sintetiza los principios que orientan el desarrollo de este enfoque: a) promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas que buscan asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria; b) la educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no solo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales; c) ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral; d) se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto; e) es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas.

Este enfoque educativo se originó en la década de 1960, en un contexto mundial marcado por la emergencia de los movimientos de revitalización étnica, como respuesta a las limitaciones y fracasos de las políticas asimilacionistas de los Estados-nación interesados en imponer una cultura dominante, la “cultura nacional”.

De acuerdo con Aguado (1991), la educación intercultural se ha desarrollado bajo los siguientes paradigmas:

1) Adición étnica. Supone la inclusión de contenidos de diferentes culturas en el currículo escolar sin reestructuraciones del mismo.

2) Desarrollo del autoconcepto. Considera que los contenidos étnicos pueden ayudar a incrementar el autoconcepto de los jóvenes de las minorías culturales.

3) Derivación cultural. Considera que muchos jóvenes de las minorías étnicas se han socializado en comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de las

habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela, por lo tanto plantea experiencias de educación compensatoria.

4) Lenguaje. Atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al hecho de recibir instrucción en una lengua diferente a la materna, por lo tanto defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua.

5) Racismo. Se cree que el racismo es la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a las minorías étnicas y se propone que la escuela puede desempeñar un papel fundamental al eliminar el racismo institucional.

6) Radical. Se cree que la escuela no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación. La meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su *status* social.

7) Genético. Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de las minorías culturales se deben a sus características biológicas y se propone crear una meritocracia basada en la habilidad intelectual medida mediante test de aptitud.

8) Pluralismo cultural. Considera que las escuelas deberían promover la identificación étnica y los programas educativos reflejar las características de los jóvenes de los diferentes grupos culturales.

9) Diferenciación cultural. Los jóvenes de los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas, que son funcionales para ellos y valiosas para la nación. El objetivo es que la escuela respete dichas culturas introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos.

10) Asimilacionismo. Asume la conveniencia de que los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional. La meta de la educación es liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante.

Como una alternativa a estos paradigmas, Aguado (1991) propone un modelo holístico, a partir de la conceptualización de la escuela como un todo interrelacionado, como un sistema integrado por un número de factores identificables: las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de la evaluación, el currículo y los materiales de enseñanza. Así, la escuela debe plantearse la necesidad de que los procesos de aculturación y acomodación se den simultáneamente en el medio escolar.

Conforme señala Barriga (2017), en Latinoamérica, la educación intercultural tiende a darse bajo el paradigma del lenguaje, debido a la presencia de los pueblos indígenas y la consideración de que el principal limitante del proceso educativo es el idioma.

En el Perú, la educación intercultural comienza a instituirse en la década de 1970 adoptando lo que en la actualidad se conoce como el modelo de la educación bilingüe intercultural, el cual tiene como referente a la condición indígena. Ello ocurre, según Zúñiga y Gálvez (2002), en un contexto de reformas importantes impulsadas por el gobierno³.

La emisión de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) en 1972 y el Decreto Ley No. 21156 por el que se oficializó el quechua en 1975, colocaron al Perú en la vanguardia de la legislación que promovió la educación bilingüe en Sudamérica. Una mirada retrospectiva al sustento legal de la educación bilingüe de los setenta nos lleva al Art. 12 de la Ley General de Educación de 1972, el cual responde a la significativa presencia de sectores de nuestra población con marcadas diferencias culturales y lingüísticas (p. 6).

Zúñiga y Gálvez (2002) hacen notar, en los lineamientos de la PNEB 1972, las referencias a la participación de las comunidades de habla indígena en el proceso de

³ Tapnell y Zavala (2013), al referirse a estos hechos, anotan: “La reforma educativa de 1972 fue un producto de la alianza entre los militares y un grupo de intelectuales progresistas que respaldaron el régimen del Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (...). Esta reforma fue parte de un paquete que pretendía provocar cambios estructurales en el país. La más importante fue la reforma agraria, que logró desarticular la base económica de la oligarquía y el gamonalismo. Fue una época en la que se dejó de pensar en la educación como el único medio para la ‘redención del indio’. La reforma agraria aparecía como la nueva promesa redentora y el ‘problema del indio’ ya no era solo una cuestión educativa sino también un problema económico, tal como lo había postulado Mariátegui décadas antes” (p. 35).

transformación social que debe generar la educación, la insistencia en el reconocimiento y la reinterpretación de la pluralidad cultural y lingüística peruana, y, por último, la visión de un Perú bilingüe, con el castellano como lengua común junto a las lenguas originarias.

Los objetivos de la PNEB 1972 fueron:

1) Propiciar, en las comunidades de lenguas vernáculas, la interpretación crítica de su realidad socioeconómica para su participación espontánea, creadora y consciente en el proceso de cambio estructural orientado hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación.

2) Contribuir a la formación de un nuevo hombre en una sociedad justa y digna mediante la reinterpretación de la pluralidad cultural y lingüística del país, con miras a la creación de la cultura nacional.

3) Lograr el uso del castellano como lengua común de la población peruana afirmando, al mismo tiempo, el respeto a la diversidad lingüística y la revalorización de las diversas lenguas vernáculas.

La reforma educativa que pretendía llevar adelante el Estado peruano se hizo inviable al finalizar la década de 1970, debido al cambio de rumbo del gobierno, y fue perdiendo fuerza el espíritu que animó la PNEB 1972. Sin embargo, la idea de una educación bilingüe para las poblaciones indígenas prevaleció y a ello se debe que, “aun sin mayores recursos ni apoyo técnico o financiero por parte del Estado, se hayan sostenido diversos programas de educación bilingüe en la zona andina y amazónica” (Zúñiga y Gálvez, 2002, p. 11).

Trapnell y Zavala (2013) hacen un recuento de las políticas sobre educación bilingüe intercultural que se implementaron en el país y, de este modo, dan cuenta de los avances y retrocesos en la historia de la educación dirigida a la población indígena. Enfatizan en el hecho de que el tema de la diversidad siempre ha incomodado al sector educativo y al discurso oficial en general. Una de sus conclusiones es que la diversidad cultural, lingüística y étnica es uno de los rasgos que define al país, y una de sus principales fuentes de riqueza

y de creación de nuevas propuestas de desarrollo, orientadas a promover el bienestar de la población, por ello “se necesita un sistema educativo que parta del reconocimiento y valoración de esta diversidad y la incorpore como eje central de su propuesta educativa” (p. 73).

2.2.2. Teoría del pensamiento educativo

El término “pensamiento” se usa en los estudios acerca del pensamiento educativo, y específicamente sobre el pensamiento y conocimiento de los profesores, como equivalente a “reflexiones, juicios, creencias, ideas, conocimientos, producción intelectual, sistema de significados” (Perafán, 2005, p. 17).

Es el sentido que se suele dar al término desde la teoría social, la cual se centra en los contenidos y en el contexto del pensamiento (más que en los procesos formales del pensamiento) para identificar y estudiar las epistemologías de los profesores sobre su conocimiento profesional. Ello, por ejemplo, es un rasgo distintivo de la metodología empleada por los autores de la Colección Pensamiento Educativo Peruano.

Pensamiento y conocimiento de los profesores es una línea de investigación académica existente desde hace más de 40 años, a partir de la premisa de que el profesor, más allá de ser un simple receptor y ejecutor de políticas y conocimientos, es un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otras actividades, y que con ese capital cultural construye la cotidianidad de la enseñanza y de la educación en la escuela. El propósito es reconocer al profesor (en ejercicio y en formación) como un profesional reflexivo e intelectual comprometido.

Desde esta perspectiva, se considera que, en el ámbito de la educación superior, estudiar el pensamiento y conocimiento de los profesores o docentes implica abordar el conjunto de conocimientos, producción intelectual, creencias y actitudes que tienen los docentes en torno a tópicos determinados, como pueden ser por ejemplo el carácter de la educación, los fines,

contenidos, medios (estrategias didácticas) y agentes educativos (maestro, alumno e institución educativa).

Si los tópicos señalados son materia de estudio, ello lleva necesariamente a indagar como se presentan dichos tópicos en los documentos de gestión del conocimiento como planes curriculares y sílabos, pero también en las percepciones de los docentes, en términos de grado de conocimiento y aplicación.

2.2.2.1. Pensamiento y conocimiento de los profesores

Según informa Perafán (2005), esta línea de investigación se origina en 1975, cuando se registra un paulatino aumento del interés de los investigadores por describir y comprender las propias interpretaciones que del proceso educativo, en general, y de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las aulas, en particular, mantienen los docentes. Aunque, en 1968, ya se había celebrado el congreso del National Institute of Education, donde Lee Shulman coordinó uno de los paneles cuyo objeto central fue describir la vida mental de los profesores como alternativa al programa de investigación “proceso – producto” que concibe al profesor un técnico aplicador del currículo “cuya función principal, y tal vez exclusiva, es la de dominar y reproducir un amplio repertorio de destrezas consideradas eficaces” (p. 15).

Si bien es cierto que desde 1975 en diversos países, muchos estudiosos inician sus trabajos sobre el pensamiento de los profesores, 1986 es el año en que se reconoce de forma definitiva el tema del profesor como una cuestión muy relevante en la agenda de los congresos internacionales dedicados al estudio de la enseñanza y la pedagogía. Así, en el congreso de la Rábida (Sevilla), realizado aquel año, se consideró la cuestión como un problema central, y aparecerá después el primer libro publicado en castellano sobre el tema: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones, 1986*.

Perafán (2005) señala que, desde el principio, los supuestos básicos de la línea investigativa han sido: primero, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma

decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; segundo, los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula; tercero, la reflexión del docente y su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: una explícita, de relativo fácil acceso (mediante los cuestionarios), y una implícita o tácita (usando métodos más cualitativos).

Cavero (2014), siguiendo a Perafán, precisa que las principales tendencias de la línea investigativa sobre el pensamiento del profesor se plasman en dos paradigmas:

- a. Los enfoques cognitivos, que agrupan los trabajos sobre las operaciones mentales de los profesores en distintos momentos de su acción pedagógica, realizados bajo una marcada influencia de las psicologías cognitivas. La orientación se centra en cómo piensa el profesor. Se consideran tres categorías básicas para comprender los procesos mentales que ocurren en los docentes: pensamientos durante la planificación (antes de la interacción en el aula), pensamientos durante la enseñanza interactiva, y creencias y teorías del profesor.
- b. Los enfoques alternativos, que se estructuran desde la relación analítica y crítica con principios de la teoría social (sociología del conocimiento) y, específicamente, de la pedagogía (teoría crítica de la enseñanza). Aquí interesa discernir qué y por qué piensa el profesor de esa manera. Estos enfoques, particularmente en Sevilla (España), tomaron los aportes de Edgar Morin, Bachelard y el constructivismo. Es una tendencia antropológica donde la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y, en general, de la cultura que lo constituye (p. 43).

Cabe precisar, además, que en el paradigma alternativo hay dos campos ampliamente definidos:

- a. Referido al conocimiento del profesor; qué es lo que piensa, donde hay necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en

formación y en ejercicio, diferenciando los conocimientos prácticos (reglas de práctica, principios prácticos e imágenes) y conocimientos teóricos.

- b. Referido a sus epistemologías: por qué piensa de esa manera, o sea, a las creencias epistemológicas del profesor para comprender su enseñanza. La mayoría de los estudios estuvieron centrados en la búsqueda de las creencias del profesor sobre la naturaleza de la ciencia y del conocimiento científico. A nivel internacional en ellos ha predominado la epistemología positivista (Cavero 2014, p. 43).

Para estudiar el pensamiento de los profesores ayacuchanos a partir del siglo XX, Cavero (2014) se adhiere al paradigma alternativo y lo combina con el enfoque teórico del “campo intelectual” de Bourdieu, y sugiere que el estudio del pensamiento del profesor supone ver este pensamiento tratando de describir y comprender las propias interpretaciones que del proceso educativo en general, y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas en particular, tienen los docentes.

2.2.2.2. Pensamiento educativo latinoamericano

El estudio del pensamiento educativo de los maestros peruanos del siglo XX, como es el caso de José María Arguedas, materia de esta investigación, no puede darse al margen del desarrollo del pensamiento educativo en Latinoamérica.

Sin duda, el pensamiento educativo latinoamericano nace con la separación del dominio de España, cuando se estructuran los nuevos Estados y su preocupación principal es configurar un pensamiento propio. Entre los primeros protagonistas, destacan el venezolano Simón Rodríguez y el argentino Domingo Faustino Sarmiento.

Lograda la independencia política del subcontinente, estaba pendiente la independencia económica y cultural. Simón Rodríguez, maestro de Bolívar - y trotamundos por estar huyendo de los esbirros del imperio español- lo tenía claro, cuando escribía, en una de sus cartas entre 1830 y 1832, tal como lo transcribe Cúneo (2007):

Ya dejé la Europa (...) por venir a encontrarme con Bolívar, no para que me protegiese, sino para que hiciera valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre) emprender una educación popular, para dar ser a la República imaginaria que rueda en los libros y en los Congresos.

La implementación de la educación popular es una constante en la ideología de los maestros latinoamericanos, como es el caso de Domingo Faustino Sarmiento, llamado el “Maestro de América” y preceptor desde los 14 años y testigo presencial de las experiencias pedagógicas de Europa y Estados Unidos.

Sarmiento tenía, al igual que los más destacados pensadores latinoamericanos de su tiempo, ideología liberal opuesta al militarismo y a los poderes dictatoriales, por eso atacó los privilegios de la Iglesia Católica y la influencia del clero en la política. Anticlericalismo, laicidad y la separación entre la Iglesia y el Estado fueron las constantes de su pensamiento. También rechazó a la educación elitista, aristocrática, y a la educación que excluye a la mujer. Estaba convencido que la educación es la fuerza dinámica de la cultura que lleva a la formación de las jóvenes generaciones y, por ello, debe ser la obra más importante de las naciones. Si se quiere transformar a los pueblos atrasados, pobres, fanáticos y supersticiosos, como los pueblos latinoamericanos, debe priorizarse la educación. La meta es el cambio de la mentalidad, para que estos pueblos se conviertan en emprendedores, con espíritu moderno, grandes trabajadores, progresistas y democráticos, respetuosos de las leyes y los derechos del hombre y del ciudadano. Sarmiento pensaba que la educación debía llegar a las grandes mayorías y a la mujer, sin distinción social. Por eso, inspirado en los principios y métodos propuestos por Pestalozzi y tomando como modelo a la educación norteamericana, preconizaba la educación popular y práctica (Ocampo, 2018).

Un escritor que va más allá de la admiración del modelo educativo norteamericano y ve con preocupación el retraso de la educación latinoamericana, y propugna un desarrollo autónomo basado en un modelo educativo propio, es José Martí. El pensamiento pedagógico

de Martí (1996), según el gobierno cubano, ha inspirado al exitoso modelo educativo ejecutado en la isla, modelo que se plasma en una educación gratuita, científica (nutrida de la realidad de su tiempo) y nacional (en la medida en que se nutre de los ideales de los mejores cubanos y responde a los intereses de la nación). Y ciertamente, los principios rectores del modelo lo plantea en gran medida Martí, para quien un agente fundamental del proceso educativo es el maestro. Se requiere maestros con vocación, didáctica efectiva y con un nuevo enfoque de las tareas educativa e instructiva, en concordancia con los imperativos del tiempo actual.

Respecto al carácter que debía tener la escuela, pensaba Martí (1996), siguiendo las experiencias de la instrucción pública alemana de mediados del siglo XIX, que ella debía ser una casa de razón donde se habituase al niño a desenvolver su propio pensamiento, poniendo delante en relación ordenada “los objetos e ideas, para que deduzca por sí las lecciones directas y armónicas que le dejen enriquecido con sus datos, a la vez que fortificado con el ejercicio y gusto de haberlos descubierto” (p. 11). El desafío que planteaba Martí es que en una sociedad con un régimen democrático se debía pasar de una educación teórica a una educación práctica, de una educación formal (literaria y metafísica) a una científica. En síntesis, se debía realizar una educación para la vida, formar hombres vivos, directos, independientes, amantes. Gran humanista de su tiempo, así soñaba, convencido de que esa era la tendencia dominante a fines del siglo XIX.

Martí veía con entusiasmo como se iba renovando la educación en esta dirección, en Alemania y Estados Unidos (donde, por ejemplo, se estaba discutiendo en la educación superior la conveniencia de ir dejando de lado el latín y el griego y en su lugar priorizar la enseñanza de materias más útiles para el conocimiento y la transformación de la naturaleza), incluso en México y Guatemala. Y lo anhelaba para Cuba y para todo el continente.

En el siglo XX, destacan como propulsores del pensamiento educativo latinoamericano, el uruguayo José Enrique Rodó y el mexicano José Vasconcelos.

Según Chaparro (2018), a Rodó se le ha calificado como uno de los grandes pensadores de Latinoamérica y “el educador de América”; escribió varios libros donde plasmó su pensamiento educativo, sin embargo su obra *Ariel*, editada en el año 1900, fue la que tuvo tanto impacto en la juventud de su tiempo, que lo tomó como fermento de la reforma universitaria de Córdoba.

Como en Rodríguez y Sarmiento, la preocupación de Rodó gira en torno al destino de Hispanoamérica que debe elaborar un pensamiento propio, una cultura propia, como parte de su proceso de independencia. Concretada su independencia política, ¿qué es Hispanoamérica y hacia dónde debe ir? Esta interrogante es la movilizadora de su pensamiento. Hispanoamérica es Ariel y Estados Unidos del Norte, Calibán. Entonces está claro hacia dónde debe ir Hispanoamérica. Según Rodó, la educación hispanoamericana debe contribuir a la consecución de este destino.

Precisa Chaparro (2018) que la propuesta educativa de Rodó es liberal y se alimenta del humanismo, por eso asigna al maestro una doble función: encuentro y olvido. Encuentro significa que el maestro debe llegar al alma de su discípulo para dejar allí estampada su huella, su profunda marca. Olvido quiere decir que el maestro debe contribuir al olvido de todo lo enseñado por la mala educación, a sanar las heridas que esta pudo dejar tales como la obediencia, el servilismo, la hipocresía.

Bernal (2005), al referirse al filósofo José Vasconcelos, señala que este preconiza sobre la necesidad de implementar una educación física, ética y estética, teniendo como perspectiva el trazar un camino para el desarrollo espiritual y el fortalecimiento de la identidad nacional. Su propuesta tiene como centro al maestro, concebido como alguien “con una sólida preparación pedagógica y humana que le permita orientar y acompañar a los alumnos en el descubrimiento de la verdad” (p. 27). El pensamiento educativo vasconceliano resalta la importancia de fortalecer en los docentes la convicción y la pasión por educar, mediante la educación física, ética y estética, y revalorando la riqueza espiritual popular.

2.2.2.3. Pensamiento educativo peruano en el siglo XX

Las tres primeras décadas del siglo XX muestran debates interesantes sobre la educación en el Perú: el protagonizado por Deustua y Villarán, y el de los llamados “hispanistas” y los “indigenistas” (con la concurrencia de miembros de las generaciones de intelectuales: Novecientos y Centenario), también se ve la irrupción del pensamiento de las mujeres letradas.

Castro (2013) da cuenta del primer debate como un desencuentro y encuentro de dos posturas del pensamiento liberal: espiritualista (que es expuesto por Deustua) y positivista (expuesto por Villarán).

Alejandro Octavio Deustua Escarza es el promotor del modelo espiritualista, que parte de la premisa de que los ideales estéticos, como una forma de poner énfasis en lo moral, y no los económicos, son los ideales fundamentales para la formación humana. Es decir, la educación es la finalidad de la civilización y a la vez un medio para alcanzar la felicidad pública y la perfección, según precisan Gonzales (2013) y Castro (2013). Su modelo se plasma en un plan educativo donde lo central es el orden jerárquico de los valores e ideales humanos: la educación debe estar basada en una jerarquía de los valores que señala en su visión filosófica, sin que esta jerarquía signifique la exclusión de otros valores.

Deustua sostiene que cada valor tiene una importancia y debe ser reconocido. Ello implica reconocer que los valores están ordenados en un orden ascendente, que se inicia en lo económico y llega hasta lo estético. En este horizonte la educación es, principalmente, una educación del mundo interior del ser humano, pues este es el reino del espíritu, que debe despertar hacia su verdadera realización.

La propuesta de Deustua combina siempre los valores y el conocimiento técnico. La forma práctica de concretar este ideal educativo es formar al educando en una escuela que combine la moral (valores), y la técnica (lo económico). Por ello las materias que

se enseñen... deben complementarse con una educación activa y práctica, y no quedarse en una mera adquisición de conocimientos. Quedará también claro que Deustua insiste siempre en la educación de la elite nacional. Así, surgirá para él la responsabilidad que tiene el medio universitario, pues es ahí donde se forman los dirigentes de la nación (Castro, 2013, p. 17).

Es una visión que, si bien no le da mucha importancia a la educación escolar y popular, no desprecia lo económico y lo técnico. Por ello, en opinión de Castro (2013), se equivoca Mariátegui (1985) cuando califica a Deustua de representar al civilismo feudal, de subestimar el valor del trabajo, de defender una educación aristocrática y despreciar el factor económico. En realidad, Deustua no fue un civilista feudal, sino un liberal opositor permanente de los caudillos militares, “por lo que es discutible pretender asignarle la representación del régimen feudal”.

Esta crítica ha sido la base para sostener que poseía una mentalidad retrógrada en materia educativa; hoy podemos decir que ello tampoco correspondió a los planteamientos de Deustua. Los estudios realizados por él sobre la educación en Brasil y Argentina, así como sus trabajos sobre la educación en Francia, Italia y Suiza junto con sus informes respectivos al Estado hablan por sí solos y muestran una perspectiva diferente al conservadurismo que se le atribuye. Deustua trató siempre, por los medios a su alcance, de ubicarse en la avanzada de la pedagogía. La perspectiva idealista de su pensamiento no indica una mentalidad feudal, sino precisamente una idealista moderna que coloca en la subjetividad, en el mundo del espíritu, la formación humana. El ubicar los ideales estéticos y no los económicos como fundamentales para la formación humana no lo hace heredero de una tradición de gamonales, quienes, sea dicho de paso, jamás tuvieron idea de lo que significaba contar con una sensibilidad estética (Castro, 2013, p. 17, 18).

La importancia de la propuesta educativa de Deustua es el énfasis que pone en los ideales para la formación del espíritu y en la necesidad de una educación que responda a la realidad, basándose en una enseñanza inspirada en la historia nacional, tal como señala Gonzales (2013). De algún modo, esta propuesta se impuso en su momento, impulsado en parte por los miembros de la generación del Novecientos (Riva Agüero y Belaúnde).

Manuel Vicente Villarán, a su vez, es el promotor de una educación pragmática, menos clásica y más orientada al progreso y a la industria. Su premisa es que el fundamento de la civilización moderna es el desarrollo económico (producción, riqueza, progreso y todo lo que mueve al mundo moderno) y la educación debe ser un “auxiliar” del desarrollo económico (lo educativo como un medio). La finalidad es el progreso y su resultado, la riqueza, la cual mejorará la cultura y la educación. Es una postura que se volverá a presentar, según afirma Castro (2013), un siglo después con renovadas fuerzas bajo el impulso del pensamiento neoliberal, pero expresaba ya, a comienzos del siglo XX, la mentalidad de las “clases empresariales y la elite intelectual fuertemente influenciados por el positivismo”.

Las primeras deseosas del desarrollo industrial y del crecimiento económico; las segundas, seducidas por el conocimiento práctico y la experiencia. Como dice Víctor Andrés Belaúnde, “los hombres de aquella época se orientaron hacia la ciencia positiva, hacia la experiencia, hacia los estudios prácticos, hacia la observación de los hechos y de los fenómenos”... Ya desde 1891 –con la tesis de Javier Prado, “La evolución de la idea filosófica”, en la que se estudia a Spencer- podemos hablar propiamente de una perspectiva que toma en cuenta el positivismo. Así, no podemos negar que el positivismo, con su énfasis científico y empírico, emprendió el trabajo de reformar el pensamiento precedente tanto en el mundo como en el país (p. 4).

Para Villarán, a tono con la filosofía pragmática anglosajona y admirador del desarrollo tecnológico norteamericano, el Perú no es una “nación de trabajadores”, porque abundan los maestros que enseñan historia, literatura, latín, teología, leyes, filosofía y

matemáticas, pero no hay ninguno que enseñe a labrar la tierra, a criar el ganado, a explorar las selvas, a navegar, a comerciar, a fabricar cosa útiles (p. 8).

Para él educar significa principalmente contar con un conocimiento “real”, un conocimiento práctico, y la educación no debe estar orientado a resolver los problemas sociales y económicos, sino que el objetivo principal es el enriquecimiento industrial y material. Por ello, como precisa Castro (2013), Villarán se burla de la opinión de quienes piensan que primero es la educación mental y moral, y luego, como segundo paso, el esfuerzo por enriquecer el país.

Una opinión que va ganando distinguidos prosélitos, dice, es la de que la educación nacional es la primera de nuestras necesidades públicas, cuya solución tendría las más lejanas y fecundas repercusiones sobre la felicidad general de la nación, o para valernos de la fórmula en que se ha cristalizado este pensamiento: que primero es educar mental y moralmente, después enriquecer al país. Se trata de probarnos que no nos hace falta ni riqueza, ni población, ni trabajos públicos sino moralidad, educación selecta para los dirigentes y, sobre todo, educación del sentimiento, con una buena dosis de idealismo (Villarán, 1922, p. 35).

Ha quedado claro cuáles fueron los desencuentros entre ambas posturas, pero ¿cuáles fueron las coincidencias? Ambas fueron de corte moderno y ambas consideraban importante la educación para el trabajo (para Deustua, como un medio para la perfección; para Villarán, como un fin).

El pensamiento educativo de Villarán es seguido inicialmente por los miembros de la generación del Novecientos, con algunas diferencias y aportes propios, según Castro (2013). Es el caso de Francisco García Calderón Rey, quien, si bien insiste en la educación de una elite capaz de modernizar al país, plantea la importancia de la educación de la mujer, de los trabajadores y los ciudadanos.

José de la Riva Agüero y Osma pone el acento en la importancia de los indígenas y su contribución a la peruanidad (que para él consiste en el legítimo cruzamiento de lo español con lo indígena), por ello considera que la educación debe concentrarse en formar a los peruanos en sus milenarias tradiciones.

Otro miembro de la misma generación, Víctor Andrés Belaúnde, plantea la importancia del factor religioso católico como movilizador de la cuestión nacional (por lo cual debe estar en el centro de la educación) y la necesidad de “asimilar” a través de la educación a la población indígena.

2.2.2.3.1. Las ideas educativas de Encinas y Mariátegui

Los miembros de la generación del Centenario de la Independencia (José Carlos Mariátegui, Víctor Raúl Haya de la Torre, Jorge Basadre, Luis Alberto Sánchez, Raúl Porras Barrenechea, Gamaliel Churata) tuvieron planteamientos contrapuestos a los de la generación del Novecientos (Francisco García Calderón, José de la Riva Agüero y Víctor Andrés Belaunde) en sus debates sobre la realidad y el destino del país. En el campo educativo, no se dio la excepción.

Gonzales (2013), al estudiar el periodo de 1919 – 1932, que es cuando emerge la generación del Centenario, destaca el pensamiento educativo de José Antonio Encinas y las ideas de Mariátegui sobre la educación.

Encinas pertenece a una generación anterior, pero ideológicamente es más próximo a la generación del Centenario. Influenciado por las visiones pedagógicas de Dewey (con su principio clave de educar por medio de la acción), de Rousseau (al que define como “el panegirista de la libertad integral”), de Pestalozzi y Froebel (a quienes los considera como “los dos más grandes amigos de los niños”), promueve la innovadora Escuela Social, Nueva o Activa, según sus propias palabras.

Según Gonzales (2013), el maestro puneño parte de la premisa de que en el proceso de construcción de una nueva nación el problema más relevante es el estado de opresión y marginación en que vive el indio, al que mediante una nueva enseñanza se debe incorporar a la sociedad y proveerle los conocimientos indispensables para que edifique su futuro y mejore las condiciones de su entorno social y económico. Así, considera que la educación es el motor del desarrollo.

La propuesta educativa de Encinas (1932) tiene seis rasgos esenciales:

1) El cargo de maestro es el más alto que un ciudadano puede desempeñar en la democracia. El maestro debe ser seleccionado teniendo en cuenta dos condiciones: poseer más capacidad espiritual que mental, y en su desempeño no limitarse a la labor pedagógica, sino involucrarse en el diseño de las normas, los planes y programas de estudio.

2) La educación no puede estar desvinculada de la historia nacional (esta debe cultivarse con patriotismo, sin caer en el chauvinismo) ni de la vida misma, sino que debe ubicarse con convicción en su propia realidad.

3) La laicidad de la enseñanza, porque los niños deben ser limpios de mente, crecer sin angustias existenciales. La escuela debe dejar atrás el peso de la educación religiosa que crea en los niños temores espirituales.

4) La educación debe ser utilitaria y permitir al estudiante tener relación directa con la vida y la naturaleza. La división de las materias, como acostumbraba la enseñanza tradicional, resulta antipedagógica.

5) La consideración del hogar (los padres y el mismo ambiente del hogar) como un factor importante en la formación de los niños. Los padres deben tratar a los niños respetando su personalidad, con tolerancia y comprensión.

6) El niño debe ser educado en un sentido integral, sin ser considerado un sujeto pasivo, sino que se le debe permitir interactuar con sus compañeros y los maestros.

También son importantes los aportes del maestro puneño al desarrollo de la educación universitaria. Como señala Marrou (2012), Encinas cuestiona a lo que llama “la universidad profesionalizante”, poco interesada en la producción científica para el desarrollo material y espiritual de la comunidad universitaria y la sociedad en general, que se limita en dar al estudiante conocimientos de la carrera profesional, y lo que es peor conocimientos desconectados de los intereses de la sociedad y la realidad del campo laboral; con docentes que enseñan pero no educan; con estudiantes a quienes no les importa realizar trabajos de importancia trascendental, puesto que solo están preocupados por acabar cuanto antes la universidad con un título que les asegure un puesto en el mercado laboral.

Como alternativa, Encinas (1938) propone “la universidad social”, definida como instancia educativa donde los docentes enseñan y educan, y los estudiantes están comprometidos con el desarrollo de la nación. En este sentido, la universidad debe cumplir dos funciones trascendentales en la sociedad.

La primera función es de tipo político y consiste en que la universidad debe debatir con libertad sobre los problemas de la nación con la perspectiva de formar al futuro dirigente del país, mediante el ejercicio de las virtudes cívicas, la sabia dirección y cuidado de la cosa pública, la solidaridad frente al egoísmo, la tolerancia y comprensión frente a la fuerza y a la injusticia. La segunda función tiene que ver con la misión social de la universidad, que debe ser entendida no solo como el proceso de vinculación con la sociedad mediante la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo del país, “sino también por su espíritu democrático abierto a toda persona que desee estudiar en sus aulas, libre de toda restricción social o ideológica, con miras a que estas fuerzas sociales interpreten de manera real las necesidades de la sociedad” (Marrou, 2012, p. 15).

En 1931, Encinas llegó a dirigir a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, un corto período en el cual realizó importantes reformas, concretando en parte su propuesta de universidad capaz de influir con el cambio político nacional.

En el caso de José Carlos Mariátegui, su propuesta educativa se enmarca dentro de un discurso de corte marxista heterodoxo y orientación socialista, como precisa Huarcaya (2016). Así, considera a la cuestión de la educación como parte del proceso cultural y económico nacional, y su finalidad debe ser constituir un nuevo orden social (una sociedad de productores) y forjar un “alma matinal”, enterrando a la sociedad caduca y al “hombre crepuscular”.

Para Mariátegui (1970), en el país nunca ha habido educación laica, sino una enseñanza impartida por un Estado que se declara laico pero en la práctica sigue siendo confesional. Entonces está pendiente la creación de la educación nueva y laica, la cual debe estar imbuida de renovación, del espíritu revolucionario que está preñado, al mismo tiempo, de sentido heroico.

Otro principio del pensamiento educativo mariateguiano es que el tema educativo es indesligable de la realidad política y del problema económico.

En consecuencia, no puede haber un programa exitoso de reformas si no contempla esta realidad, si solo dispone de formulaciones abstractas o idealistas. La economía burguesa ha impuesto a la educación un tipo de orientación que le resulta más funcional a su modelo industrialista... es lo mismo que denunciaba Charles Chaplin en *Tiempos modernos* (1936), y que este artista era de los preferidos de Mariátegui... Se trata, pues, de una época en la que los valores capitalistas estaban en pleno cuestionamiento. No obstante, Mariátegui dirige sus críticas en contra de los intelectuales, a quienes acusa de no preocuparse por las consecuencias del capitalismo y porque no se han ocupado de restablecer “el equilibrio entre lo moral y lo material”. Por el contrario, señala: “Los intelectuales en su mayoría han hecho el juego a la reacción” (Mariátegui, 1970, p. 33), y a lo más que han llegado esa proponer lo mismo que la vieja mentalidad aristocrática: volver a los estudios clásicos, fórmula que solo engendra un idealismo reaccionario. La relación entre

educación y economía está presente solo en aquellos que se propusieron renovar auténticamente la escuela, como Pestalozzi o Froebel, por ejemplo, quienes observan con agudeza que la sociedad moderna es una sociedad de productores. La escuela moderna coloca en el mismo nivel al trabajo manual y al trabajo intelectual, y es el producto “de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo” (Gonzales, 2013, p. 33, 34).

Mariátegui (1970) defiende, por otro lado, la “enseñanza única”, considerando que es de orientación profundamente social. “Es una idea que ha germinado en el suelo de la democracia; pero que se ha nutrido de la energía y del pensamiento de las capas pobres y de sus reivindicaciones” (p. 40).

Para Huarcaya (2016), en efecto, la tesis principal de Mariátegui es la educación única, sin discriminación social, inspirada en el principio de la educación basada en el trabajo productivo.

La historia del pensamiento educativo peruano muestra, en años posteriores, según Zapata (2013), Rivero (2013), Oliart (2013), Trapnell y Zavala (2013) y Cuenca (2013), los aportes de José María Arguedas, Luis E. Valcárcel, Carlos Cueto Fernandini, Augusto Salazar Bondy, Walter Peñaloza Ramella, Emilio Barrantes Revoredo, Carlos Salazar Romero, Francisco Miró Quesada Cantuarias, Luis Alberto Sánchez e instituciones, cuyas propuestas corresponden a los últimos años del siglo XX y comienzos del siglo XXI.

El análisis del pensamiento educativo de Arguedas y de los aportes de los autores de su tiempo se desarrolla en capítulo aparte.

2.2.3. Teoría de la vigencia del pensamiento educativo

Vigencia, etimológicamente, quiere decir “tener vigor” (significado del verbo en latín *vigere*). En el uso común significa “estado de lo que está en uso en determinada época”. Se relaciona a vigencia con actualidad, pero esto es discutible, puesto que algo puede estar vigente sin tener actualidad.

Sobre este tópico, es esclarecedor Vargas (2006), cuando reflexiona sobre la vigencia del pensamiento del filósofo alemán Herbert Marcuse y afirma que en el siglo XXI las ideas marcusianas no tienen actualidad, porque otros temas y formas de análisis ocupan la atención de la producción filosófica, pero el hecho de su inactualidad no dice nada sobre la vigencia de la elaboración teórica marcusiana, “que trascendió la academia para manifestarse en movimientos sociales que demandaban otra sociedad y otra cultura, cualitativamente diferentes de esta abrumadoramente actual sociedad de la globalización totalitaria” (p. 146).

Al evaluar la vigencia del pensamiento educativo de Paulo Freire, Núñez (2018) afirma que el pedagogo y filósofo brasileño se ha convertido en un autor con grandes seguidores, aunque muchos que lo conocieron en las décadas de 1960 y 1970 opinan que actualmente es ya solo una referencia nostálgica de un pasado lleno de ideas políticas ya superadas. Pero Núñez advierte que la realidad actual, en el fondo, es similar a la de hace 40 años, por ello el pensamiento de Freire, en los aspectos ético, epistemológico y pedagógico, sigue vigente.

¿Qué hace que un pensador o una teoría tenga vigencia? Según Vargas (2006), la vigencia de un pensamiento adquiere sentido si prevalece la problemática que lo motivó y son todavía pertinentes los razonamientos e instrumentos conceptuales formulados para examinar esa problemática.

2.3. Bases conceptuales

Educación: Siguiendo a Rodríguez (1997), se define a la educación como el proceso complejo, multilateral, que tiene que ver con el desarrollo o la formación del ser humano en todos sus aspectos: biológico, intelectual, social, emocional, ético, estético, cívico, laboral, político, religioso y preventivo.

Pensamiento: Concepto general que se define como el conjunto de ideas y conocimientos, que en el caso de los intelectuales puede objetivarse en un sistema de significados. El pensamiento asume dos formas: a) actividad y b) creación.

Pensamiento educativo: Tipo de pensamiento con un conjunto de significados sobre los fines, contenidos, medios (estrategias del proceso de enseñanza - aprendizaje) y agentes educativos (maestro, alumno, institución educativa, familia educadora, comunidad educadora y estado educador). En el mundo académico, el pensamiento educativo adquiere la forma de un sistema de significados (ideas, conceptos y teorías) sobre una determinada realidad educativa.

Vigencia del pensamiento: Se refiere al hecho de que un pensamiento determinado perdura en el tiempo y en el espacio porque los problemas que lo han motivado siguen sin resolver, y los razonamientos e instrumentos formulados para examinar esos problemas siguen siendo pertinentes.

Fundamento filosófico: Es el fundamento asociado al saber filosófico que, de acuerdo con Cervantes (2000), se caracteriza por ser eminentemente problemático y crítico, y que supera en exigencias racionales al saber científico. Detrás de las teorías sobre el quehacer educativo existe siempre una determinada concepción del hombre, la sociedad y el mundo, una visión totalizadora desde la cual es posible definir el papel que debe cumplir la educación en el destino del hombre.

Fines educativos: Según Solís (1997), son los términos ideales hacia donde se encamina la actividad educativa. Se caracterizan porque son históricamente condicionales, relativo-absolutos, teórico-normativos, ideológico-valorativos y político-legales. Para su consecución, se plantean los objetivos educativos, entendidos como términos cuya intencionalidad asume formas concretas, prácticas. Dicho de otro modo, estos objetivos son la conducta esperada tras el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contenidos educativos: Conocimientos, habilidades cognitivas, afectivas y motoras que han de ser transmitidos o adquiridos por el educando para el logro de la intencionalidad de la educación.

Estrategias didácticas: Se refiere al conjunto de las estrategias de enseñanza - aprendizaje. De acuerdo con Rossi (2003), estas estrategias combinan secuencias de actividades, métodos, procedimientos y técnicas, adecuada utilización del tiempo, escenarios específicos de los aprendizajes; posibilitan el mejor logro de los objetivos y contenidos educativos; permiten el desarrollo de las capacidades de los educandos, y pueden ser individuales o grupales.

Agentes educativos: Son los sujetos comprometidos e intervinientes en el proceso educativo, en las instituciones educativas o en las demás instituciones, conforme lo precisa Rossi (2003).

Como sostienen Rodríguez (1997) y Solís (1997), entre los agentes educativos más importantes, se tiene al educador, al educando, la escuela (agente educador por antonomasia, expresión concreta de la educación formal), la familia educadora, la comunidad educadora; también se pueden considerar agentes educativos al estado educador, la iglesia y los partidos políticos.

III. METODOLOGÍA

3.1. Formulación de hipótesis

Las hipótesis formuladas son cualitativas y cuantitativas.

3.1.1. Hipótesis general cualitativa

El pensamiento educativo de Arguedas se caracteriza porque busca el conocimiento de la realidad educativa peruana, a través del conocimiento de la realidad nacional en toda su compleja diversidad, para transformarla con compromiso ético, en aras de la autorrealización individual y social del ser humano, y prescribe una práctica docente con afecto y vivenciando los valores culturales del alumno.

3.1.1.1. Hipótesis específicas cualitativas

1. El cuestionamiento de Arguedas a la educación peruana se da en cuatro aspectos: a) los fines y objetivos, por estar asociados a un currículo excluyente y descontextualizado; b) los contenidos educativos, por ser superficiales y no permitir conocer a profundidad la realidad del país; c) las estrategias de enseñanza-aprendizaje, por ser tradicionalistas, desligadas de la investigación y ofrecer un débil relacionamiento comunicacional entre alumnos y profesores; d) los agentes educativos, como los profesores sin vocación y las instituciones educativas que viven encerradas en sí mismas.
2. El análisis arguediano sobre la educación peruana tiene un fundamento filosófico que se compone de a) ideas de raíz occidental orientadas por el materialismo dialéctico y

plasmadas en el planteamiento del socialismo marxista, y b) ideas de la filosofía andina asociadas al principio de “considerar siempre al Perú como una fuente inagotable para la creación”.

3. Para Arguedas, la educación peruana tiene espíritu colonial y por ello es excluyente, dependiente e ineficaz, y las causas por qué no responde a las necesidades de las mayorías nacionales tienen que ver con las estructuras sociales y económicas vigentes y el carácter de los grupos de poder que dominan el país, responsables de un sistema educativo que no tiene como centro de gravitación al país ni a sus intereses.
4. Según Arguedas, la educación en el Perú debe ser: a) una educación incluyente y contextualizada; b) su finalidad debe ser la integración nacional y los objetivos: conocer y valorar las culturas y lenguas indígenas, promover la alfabetización en las lenguas indígenas y fomentar el espíritu investigativo de los estudiantes; c) los contenidos educativos deben permitir conocer profundamente la realidad nacional, regional y local, y contribuir a la formación humanística de los estudiantes; d) las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben considerar que al niño hay que enseñarle a leer en su lengua materna, considerar como principio fundamental pedagógico el conocimiento del modo de ser del educando y considerar a la cultura popular como una vía para conocer al pueblo; e) en cuanto a los agentes educativos, el Perú necesita maestros con vocación y compromiso e instituciones educativas con condiciones pedagógicas adecuadas, que estén atentas a las demandas de la comunidad.
5. Los aspectos comunes entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de sus pares del siglo XX confluyen en algunas características que debe tener la escuela: ser laica, social, nacional, práctica y moderna. Las diferencias entre el pensamiento educativo arguediano y las propuestas educativas de sus pares del siglo XX, se deducen de la determinación de las características propias del pensamiento educativo de Arguedas, las cuales son: a) la finalidad de la educación es la integración

nacional considerando a los pueblos indígenas y al campesinado andino amazónico como una fuerza vertebradora de la nación en formación; b) la educación debe poner especial énfasis en la formación del niño y los indígenas, promoviendo la alfabetización y el gusto por la lectura en las lenguas maternas, sin que ello signifique el abandono del castellano; c) la educación debe responder a la realidad propia, y d) la educación debe estar orientada a desarrollar la sensibilidad estética del estudiante.

3.1.2. Hipótesis general cuantitativa

El pensamiento educativo de Arguedas tiene vigencia en más de la mitad de los docentes de Humanidades de la UNSCH, lo cual se evidencia en la presencia y uso de las ideas educativas arguedianas en 7 de los 13 planes curriculares de estudio y en las percepciones de los docentes que consideran que el país sigue teniendo carácter colonial por su dependencia cultural, económica y política de las potencias extranjeras y se requiere la implementación de políticas educativas acordes a las necesidades de las mayorías nacionales.

3.1.2.1. Hipótesis específicas cuantitativas

1. La propuesta educativa de Arguedas se considera en los planes curriculares de la mitad de las ocho carreras profesionales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH, específicamente en la sección programación de contenidos de los sílabos orientados a promover el desarrollo del pensamiento educativo.
2. La propuesta educativa de Arguedas se considera en menos de la mitad de los planes curriculares de las cinco carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, específicamente en la sección programación de contenidos de los sílabos orientados a promover el conocimiento de la faceta pedagógica de Arguedas.

3. Más de la mitad de los docentes de Humanidades de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga coincide en que la propuesta educativa de Arguedas tiene vigencia, porque los problemas nacionales y regionales que abordó el escritor persisten: desigualdad social, exclusión de los pueblos indígenas y sectores humildes, identidad nacional débil, Estado dependiente cultural, económica y políticamente de las potencias extranjeras; por ello consideran que para la solución de estos problemas debe implementarse una educación contextualizada e incluyente.

3.2. Variables

Se tiene dos variables descriptivas (la primera es cualitativa y la segunda, cuantitativa):

- 1) Carácter del pensamiento educativo de Arguedas (presente en la hipótesis 1).
- 2) Vigencia del pensamiento educativo de Arguedas en los docentes de Humanidades de la UNSCH (presente en la hipótesis 2).

3.3. Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala y valoración			
Carácter del pensamiento educativo (PE) de Arguedas	Cualidades propias del PE de Arguedas, entendidas como los significados sobre la educación básica peruana, los fines, contenidos, medios (estrategias didácticas) y agentes educativos, planteados a partir de su experiencia docente.	Presencia del PE de Arguedas en sus obras, en términos de conjunto de significados sobre el carácter de la educación básica peruana, los fines, contenidos, medios (estrategias didácticas) y agentes educativos (maestro, alumno, institución educativa).	Diagnóstico crítico de la EBR peruana.	Ideas que indican el fundamento filosófico del análisis de Arguedas. Ideas que indican el diagnóstico crítico de Arguedas sobre la EBR peruana.	Nominal: Presencia/ Ausencia			
			Fines educativos.	Ideas que indican la concepción de Arguedas sobre los fines educativos.				
			Contenidos educativos.	Ideas que indican la concepción de Arguedas sobre los contenidos educativos.				
			Estrategias didácticas.	Ideas que indican la concepción de Arguedas sobre las estrategias didácticas.				
			Agentes educativos.	Ideas que indican la concepción de Arguedas sobre los agentes educativos.				
Vigencia del PE de Arguedas en los docentes de Humanidades de la UNSCH	Conjunto de conocimientos y grado de su aplicación por parte de los docentes de humanidades de la UNSCH sobre el PE de Arguedas, entendido como los significados en torno al carácter de la educación básica peruana, los fines, contenidos, medios (estrategias didácticas) y agentes educativos (maestro, alumno, institución educativa).	Presencia del PE de Arguedas (en términos de cuestionamiento al carácter de la EBR peruana, y planteamiento sobre los fines, contenidos, estrategias didácticas y agentes educativos) en los planes curriculares de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSCH, en los sílabos y en las percepciones de los docentes de dichas facultades (en términos de grado de conocimiento y aplicación).	Diagnóstico crítico de la EBR peruana.	Ideas que indican el diagnóstico crítico de Arguedas sobre la EBR peruana.	Nominal: Presencia / Ausencia			
			Fines educativos.	Ideas que indican la concepción de Arguedas sobre los fines educativos.				
			Contenidos educativos.	Ideas que indican la concepción de Arguedas sobre los contenidos educativos.				
			Estrategias didácticas	Ideas que indican la concepción de Arguedas sobre las estrategias didácticas.				
			Agentes educativos.	Ideas que indican la concepción de Arguedas sobre los agentes educativos.				
			Conocimiento del PE de Arguedas por parte de los docentes de humanidades de la UNSCH	Grado de conocimiento del diagnóstico crítico de Arguedas sobre la EBR peruana. Grado de conocimiento sobre los fines educativos planteados por Arguedas. Grado de conocimiento sobre los contenidos educativos planteados por Arguedas. Grado de conocimiento sobre las estrategias didácticas planteadas por Arguedas. Grado de conocimiento sobre los agentes educativos planteados por Arguedas.	Ordinal: - Bastante - Medianamente - Poco - Nada			
						Aplicación del PE de Arguedas por parte de los docentes de Humanidades de la UNSCH	Grado de consideración de los fines educativos planteados por Arguedas. Grado de aplicación de los contenidos educativos planteados por Arguedas. Grado de aplicación de las estrategias didácticas planteadas por Arguedas.	Ordinal: - Bastante - Medianamente - Poco - Nada

3.4. Tipo y nivel de investigación

El tipo de investigación corresponde a la investigación básica, con enfoque mixto y del nivel o alcance descriptivo, de acuerdo con Hernández *et al* (2014). Se utilizan procedimientos cualitativos y cuantitativos para acopiar y analizar informaciones sobre las variables de un fenómeno cultural simbólico: la vigencia del pensamiento educativo de Arguedas en los docentes de humanidades de la UNSCH.

3.5. Métodos

Para garantizar el rigor científico se usa el método hermenéutico actualizado por Thompson (2002) y como técnica el análisis documental; asimismo, el método estadístico, según recomienda Cabanillas (2013).

3.6. Diseño de investigación

El diseño metodológico corresponde al enfoque mixto y es el diseño exploratorio secuencial, en su modalidad comparativa; implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos, de acuerdo con Hernández *et al* (2014).

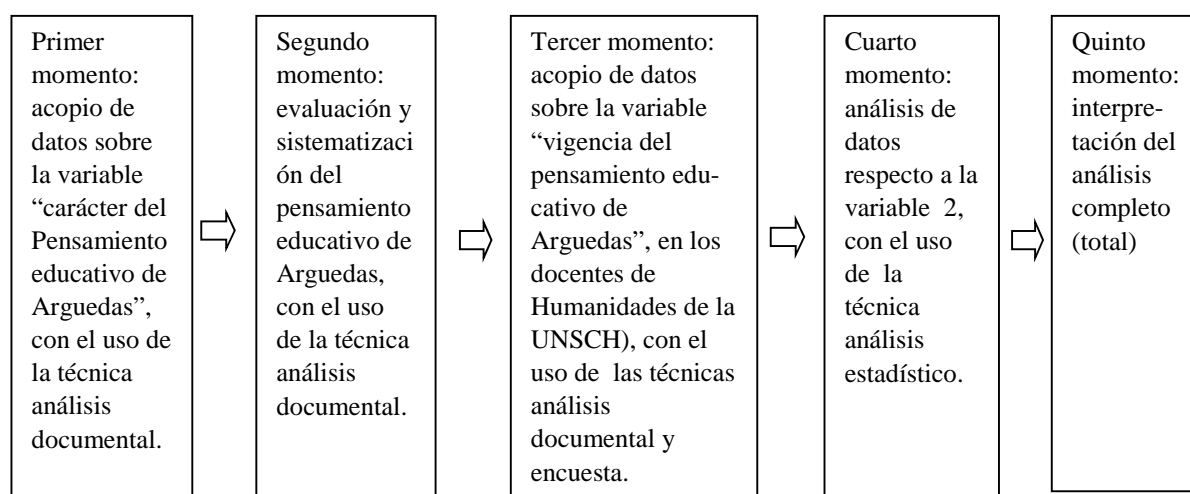
Ello comprende el uso de esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, con una mentalidad abierta y flexible. El enfoque dominante es cualitativo y se asocia a la variable “carácter del pensamiento educativo de José María Arguedas”; el otro enfoque es cuantitativo y se asocia a la variable “vigencia del pensamiento educativo de José María Arguedas en los docentes de Humanidades de la UNSCH”.

El término carácter se conceptualiza en este caso como el conjunto de cualidades propias de una cosa, persona o colectividad, que las diferencian de los demás. Así, el carácter del pensamiento educativo de Arguedas se conceptualiza como el conjunto de cualidades propias del PE de Arguedas, cualidades entendidas como los significados sobre la educación

básica peruana, los fines, contenidos, medios (estrategias didácticas) y agentes educativos, planteados a partir de su experiencia docente.

La estrategia elegida corresponde a un diseño no experimental (no hay manipulación de variables) y transeccional descriptiva, por cuanto se realizan observaciones en un momento único en el tiempo.

La trayectoria metodológica sigue el esquema propuesto por Hernández *et al* (2014) y se grafica del siguiente modo:



3.7. Población y muestra

Para trabajar la variable “carácter del pensamiento educativo de Arguedas”, el corpus de estudio es la información existente sobre el pensamiento educativo arguediano en la Biblioteca Central de la UNSCH y la biblioteca particular del investigador. El criterio de selección es por conveniencia, basado en el conocimiento que tiene el investigador sobre el tema.

Para la variable “vigencia del pensamiento educativo de Arguedas en los docentes de Humanidades de la UNSCH”, **la población** son los docentes adscritos al Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas (DAECH), Departamento Académico de Lenguas y Literatura (DALL) y Departamento Académico de Ciencias Histórico Sociales (DACHS), que imparten las asignaturas de Humanidades (Formación General y algunos

electivos) en la Universidad, y que al comenzar el año 2020 sumaban 142. En la tabla siguiente se detalla la población, por condición laboral y sexo.

Tabla 01: Población docente de Humanidades de la UNSCH

DEPARTAMENTO ACADÉMICO	DOCENTES						Total
	Ordinarios		Sub total	Contratados		Sub total	
	M	F		M	F		
DAECH	21	8	29	9	1	10	39
DALL	19	1	20	8	5	13	33
DACHS	23	13	36	22	12	34	70
Total	63	22	85	39	18	57	142

Fuente: Elaboración propia, enero de 2020.

No se consideró el criterio de muestra, debido a que por necesidad investigativa se ha requerido las opiniones de los 142 docentes que componen la población del ámbito de estudio.

3.8. Técnicas e instrumentos

Para la obtención de información sobre el carácter del pensamiento educativo de Arguedas, se utilizó el análisis documental.

En cuanto al acopio de los datos sobre la vigencia del pensamiento educativo de Arguedas entre los docentes de Humanidades de la UNSCH, se utilizó el análisis documental y la encuesta, con sus respectivos instrumentos.

Según lo señalado por Cabanillas (2013) e Infante y Llantoy (2019), el análisis documental es una técnica que permite la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de las diferentes partes de documentos escritos (libros, planes de estudio y todo documento relativamente reciente), documentos de audio y audiovisuales (programas de radiodifusión, filmes y productos similares) de acuerdo con categorías preestablecidas por el investigador, para recopilar datos según los objetivos específicos, hipótesis y variables de la investigación.

El instrumento que se utilizó para la aplicación de esta técnica fue el formulario de análisis documental, sobre la base de un modelo tomado de Cabanillas (2013), el cual se

adaptó según las necesidades del estudio y con la guía de la matriz instrumental. Así, se dio origen a tres variantes: formulario de análisis documental de un libro, formulario de análisis documental de un plan curricular y formulario de análisis documental de un sílabo, los cuales fueron usados para obtener información del libro *Nosotros los maestros* (antología de los escritos de Arguedas sobre la educación peruana), de los planes curriculares y de los sílabos de las trece carreras profesionales de Humanidades de la UNSCH.

La encuesta es un procedimiento estandarizado para recabar información oral o escrita de una muestra de población concreta. El instrumento utilizado para su aplicación fue el cuestionario, definido como “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Hernández *et al*, 2003). Fue construido con la guía del marco teórico, la operacionalización de variables y la matriz instrumental.

El cuestionario se aplicó a los 142 docentes que integran la población del ámbito de estudio, en la modalidad de encuesta personal, es decir mediante contacto directo, por separado, a cada uno de los docentes. Se eligió esta modalidad, pues la población es de accesibilidad directa por su ubicación en la ciudad de Ayacucho.

3.9. Validez y confiabilidad de instrumentos

La validez de los instrumentos de acopio de información se determinó mediante el juicio de tres expertos, empleando los formatos respectivos.

En el caso del formulario de análisis documental, el resultado del juicio de expertos se detalla así:

Experto	Juicio de validez
Experto 1	Validez al 90 %
Experto 2	Validez al 90 %
Experto 3	Validez al 95 %

Los expertos coincidieron en que el instrumento era aplicable atendiendo a sus

observaciones, por ello se hizo los ajustes requeridos para asegurar la validez requerida.

El resultado del juicio de expertos sobre el cuestionario fue el siguiente:

Experto	Juicio de validez
Experto 1	Validez al 95 %
Experto 2	Validez al 95 %
Experto 3	Validez al 90 %

Para asegurar la validez del instrumento se hizo las correcciones necesarias siguiendo las observaciones de los expertos.

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos, no fue necesario someterlos a la prueba de confiabilidad por cuanto el primero tiene valores cualitativos y el segundo, valores cuantitativos y cualitativos, debido a la naturaleza mixta de la investigación.

3.10. Técnicas de procesamiento de datos

El procesamiento de datos implicó la evaluación y sistematización de la información obtenida sobre el pensamiento educativo de Arguedas, para lo cual se usó la hermenéutica. En este sentido, siguiendo lo prescrito por Thompson (2002), se realizó el análisis crítico e interpretativo del corpus de estudio haciendo referencias al contexto socio histórico.

Los datos obtenidos sobre la vigencia del pensamiento educativo arguediano entre los docentes de Humanidades de la UNSCH fueron tratados con la técnica del análisis descriptivo.

3.11. Aspectos éticos

El trabajo de tesis tiene la absoluta responsabilidad de su autor, con el aval de la UNSCH mediante la resolución de aprobación del proyecto. La ejecución del proyecto en las Facultades consideradas tuvo el consentimiento informado de sus autoridades y docentes participantes.

La redacción de la tesis se hizo con arreglo a las normas APA.

Asimismo, está asegurada la confidencialidad de los resultados obtenidos.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

La información asociada a siete de los ocho objetivos específicos de investigación se acopió, según los procedimientos expuestos, con la utilización de la técnica del análisis documental; los datos asociados al objetivo específico ocho (analizar las percepciones que tienen sobre las ideas educativas de Arguedas los docentes de Humanidades de la UNSCH) se obtuvieron, en parte, con la aplicación de la técnica señalada y, en parte, empleando la encuesta. La reducción de la información para determinar las categorías se hizo con el análisis documental y la hermenéutica. Los datos acopiados con la encuesta fueron procesados manualmente y reducidos a ítems, los cuales fueron organizados mediante la estadística descriptiva.

Se presenta los resultados en función a los objetivos de la investigación, con la acotación de que en adelante se empleará el vocablo Arguedas y la sigla PE, para denominar a José María Arguedas y al término “pensamiento educativo”, respectivamente.

4.1.1. Aspectos de la educación peruana cuestionados por Arguedas

En cuanto a los fines y objetivos: Autores como Kapsoli (1986), Zapata (2013) y Espino (2018) coinciden en señalar que Arguedas cuestiona los fines y objetivos de la educación peruana, debido a que ésta ignora el fenómeno del plurilingüismo en el país. En

efecto, Arguedas (2012c), en su introducción a la “Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara, y la educación en el Perú”, es categórico sobre este punto:

La educación oficial ignoró este fenómeno. Empleaba un idioma ajeno no solamente para instruir sino para imponer creencias o modos de ser extraños. Como tal escuela no podía lograr ninguno de estos fines, el resultado consistió en la exacerbación del automenosprecio del nativo monolingüe por su propio idioma y el acrecentamiento del menosprecio tradicional del criollo por el monolingüe (...). Y así, la escuela, en vez de convertirse en un medio unificador, integrador, estimulante de las virtualidades de la población indígena, desempeñaba una función disgregante y deprimente, tanto por lo equivocado de sus métodos y fines como por su rutinarismo y bajo nivel (p. 417).

¿Qué tipo de hombre se quiere educar?, ¿para qué futuro se quiere educar a los hombres?, ¿qué tipo de sociedad se quiere construir mediante la educación? Analizando la postura de Arguedas, se determina que para él la educación peruana oficial no reconoce la diversidad cultural y plurilingüe del país, por lo tanto tal educación no busca contribuir a la unidad de los peruanos y a la construcción de una sociedad más justa, sino que, por el contrario, es una educación que disgrega y deprime, en tanto exagera la predominante hostilidad entre las partes constitutivas del país, en desmedro sobre todo de los intereses y necesidades de las mayorías indias y mestizas.

Espino (2018) precisa que Arguedas es crítico de la función social de la educación peruana, porque la considera parte de un “nuevo proyecto civilizatorio” que busca instruir para generar al “nuevo peruano”, el cual se caracteriza por saber hablar castellano, que ha aprendido un conjunto de normas de urbanidad, un conocimiento básico y cívico de los héroes, la geografía y la historia del Perú.

El cuestionamiento de Arguedas a los fines y objetivos de la educación peruana tiene, pues, fuerte ligazón con su crítica a la metodología predominante en el sistema educativo.

En suma, considera que ni los fines y objetivos ni los métodos responden correctamente al problema de la diversidad cultural y plurilingüe del país, y en consecuencia, no coinciden con los intereses y necesidades de las mayorías nacionales.

En su trabajo “Ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo”, el escritor se refiere al problema del no reconocimiento y no respeto de la diversidad cultural y plurilingüe del Perú, bajo la forma del problema del menosprecio de la cultura y lenguas de los indios y mestizos de la sierra, y que a este problema no responde correctamente la educación peruana, en tanto significa la implementación de un currículo excluyente, descontextualizado y no pertinente según los intereses y necesidades de los estudiantes. En su artículo “Entre el kechwa y el castellano. *La angustia del mestizo*” (Arguedas, 2012a), el escritor realiza su crítica en los siguientes términos:

En nosotros, la gente del Ande hace pocos años ha empezado el conflicto del idioma, como real y expreso en nuestra literatura; desde Vallejo hasta el último poeta del Ande. El mismo conflicto que sintiera, aunque en forma más ruda, Guaman Poma de Ayala. Si hablamos en castellano puro, no decimos ni del paisaje ni de nuestro mundo interior; porque el mestizo no ha logrado todavía dominar el castellano como idioma y el kechwa es aún su medio legítimo de expresión. Pero si escribimos en kechwa hacemos literatura estrecha y condenada al olvido... el hombre auténtico de esta tierra siente la necesidad de expresarse... en un idioma que ha hablado poco, se ha visto ante esta angustiante realidad: el castellano aprendido a viva fuerza, en escuela, colegio o universidad no le sirve bien para decir en forma plena y profunda su alma o el paisaje del mundo donde creció. Y el kechwa, que es todavía su idioma genuino, con el que habla en la medida de sus inquietudes y con el que describe su pueblo y su tierra hasta colmar su más honda necesidad de expresión, es idioma sin prestancia y sin valor universal (p. 206, 207).

Analizando este texto, dice Montoya (2012) que Arguedas lo escribió a partir de su experiencia docente en el colegio Pumacahua, donde la mayoría de sus alumnos era quechua hablante y los programas de educación de entonces no tomaban en cuenta la diversidad cultural de esa región. Los alumnos tenían enormes problemas con los profesores que les enseñaban en castellano como si esa fuera su lengua materna.

El artículo es un cuestionamiento a un sistema educativo excluyente, que no respeta la diversidad cultural y, por lo tanto, tiene un análisis incorrecto del problema lingüístico⁴, el cual para Arguedas era uno de los problemas centrales de la educación peruana: no valorar los valores culturales de los niños quechuas, a quienes, en vez de enseñárseles el castellano como segunda lengua, se les enseñaba como lengua materna, impositivamente, y el resultado era contraproducente: secuela traumática y retardo en la aprehensión del castellano. En este plano, el escritor alude, sin duda, a un tipo de escuela “civilizador” y excluyente que postula a la instrucción con la finalidad de formar peruanos que sepan hablar castellano y se desenvuelvan según modos de ser extraños, a expensas del menosprecio y el olvido de la lengua y los modos de ser propios.

En el aspecto de los contenidos: Arguedas (2012a) cuestiona los contenidos educativos propuestos por el Plan Oficial, pues considera que están descontextualizados y no permiten conocer a profundidad el país.

En la introducción a “Pumacahua. Trabajos de los alumnos del Colegio Nacional “Mateo Pumacahua” de Sicuani, bajo la dirección del profesor de Castellano y Geografía José María Arguedas”, el escritor refiere que eran “tantos” los cursos que se impartían en el colegio cuando él fue alumno: “Física, Matemáticas, Geografías, Historia, Anatomía, Botánica”, y todos descontextualizados, desvinculados de la realidad social de los alumnos.

⁴ Arguedas (2012a) se refiere a este problema como “dualismo del idioma en el Perú” (p. 273).

De lo que pasaba y de lo que había fuera de este local, nunca hablábamos. Del Perú, solo sabíamos una “narración –escuela- de los sucesos pasados” y una lista de sus ríos, lagos, montañas, provincias y mesetas (p. 227).

La expresión de Arguedas “tantos cursos” permite deducir que, para el escritor, lo que importa no es la cantidad de los cursos a impartirse, sino su calidad, en la medida en que los contenidos de los mismos aborden con mayor profundidad la realidad del país y se impartan vinculándolos con el entorno inmediato de los alumnos.

En trabajos posteriores, como el que da cuenta de la polémica del escritor con Carlos Salazar Romero, Director de la reforma de la educación secundaria, Arguedas (2012b) incide en su cuestionamiento a los contenidos educativos de la educación peruana oficial, haciendo hincapié en que tales contenidos están saturados de temas, que en su mayoría son superficiales y no permiten conocer a profundidad la realidad del país.

En el aspecto de las estrategias de enseñanza-aprendizaje: Arguedas, en “Un método para el caso lingüístico del indio peruano”, cuestiona a la tradicional estrategia del dictado (o “método de imposición”) empleado para la enseñanza de la lengua castellana y, en general, cuestiona a la falta de estrategias modernas de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas donde estudió. Dice que en la estrategia del dictado hay ausencia del espíritu investigativo y un débil relacionamiento comunicacional, por lo vertical, entre alumnos y profesores.

En el referido texto, el escritor critica lo que él mismo denomina “método de imposición” en la enseñanza del castellano en las regiones donde el idioma materno es el quechua. Dice que con ese método el indio aprende a leer el castellano, pero sin llegar a conocer el idioma, “aprende el mecanismo formal, externo, de la lectura, pero psicológicamente no lee el castellano, porque no es posible *leer* un idioma que no se conoce ni se habla” (Arguedas, 2012a, p. 377).

Cuando el escolar indígena ha aprendido el mecanismo de la lectura, el maestro le explica un poco de las Ciencias Naturales y le enseña las cuatro operaciones aritméticas fundamentales. Cuando estas explicaciones se hacen parte en kechua y parte en castellano, como es práctica de todos los maestros de la sierra, los alumnos indios logran comprender parte de lo que el profesor les explica, y a lo largo de este proceso consiguen asimismo ampliar un poco su vocabulario castellano. Egresado el alumno indio de la escuela elemental, vuelve a su medio, pretende leer un periódico, un libro, un texto cualquiera, y no logra jamás sentir ningún interés por la lectura, porque desconoce el 80% de las palabras que lee, las pronuncia sin entender su significado; y como no llega nunca al contenido de lo que lee, porque en verdad no lee, sino que sólo interpreta alfabéticamente una serie de palabras extrañas para él, pierde definitivamente toda ilusión, todo gusto por la lectura, e ingresa nuevamente en la inmensa y casi inalterable multitud de los indios analfabetos, en el mundo de los “ciegos” (*ñausa*)... como ellos denominan con terrible amargura a los que no saben leer (p. 378).

En “Notas acerca de la enseñanza de composición castellana y del grave problema de la educación del adolescente en los Colegios Nacionales de Lima”, inspirado en su trabajo docente, Arguedas dice que en la educación secundaria peruana, incluso en los colegios de la Capital, faltan las estrategias modernas de enseñanza-aprendizaje (particularmente, las que tienen por base la observación y la práctica, y las que ayudan al estudiante a descubrir por él mismo, y con entusiasmo, lo que busca o necesita buscar).

El estudiante de cualquier grado... realiza bien una tarea cuando ésta ha de traducir algún impulso ideal o una necesidad real y directa... En cambio, se resisten a escribir cuando se les impone temas ajenos a sus necesidades ideales; y si realizan la tarea, porque el profesor la impone disciplinariamente, cumplen fríamente, con repugnancia, iniciándose de ese modo el amargo proceso del escepticismo, de la

decepción por el colegio, de la lucha entre el maestro y el alumno (Arguedas, 2012a, p. 429).

En el aspecto de los agentes educativos: El escritor, en su trabajo “Pumacahua”, cuestiona, de un lado, a los profesores sin vocación (que se aprovechan del respeto de los alumnos para dedicarse a cualquier cosa, menos al trabajo pedagógico responsable) y, de otro, a los profesores mecanizados que se limitan a ceñirse al Plan Oficial, sin adecuar sus contenidos a las necesidades del entorno. Profesores sin ligazón comunicacional sólida con sus alumnos y que no van más allá de la instrucción: no educan.

En los cinco años de Instrucción Secundaria que hice, nunca leímos un libro en clase, nunca cruzamos una palabra de amistad con los profesores. Ellos eran un grupo de gentes, y nosotros, otro, completamente aparte. A la hora del recreo, nosotros jugábamos en los patios, ellos hablaban lejos, en la Sala de Profesores, entre ellos, indiferentes o molestos por la bulla que hacíamos. Y sin embargo, algunos de estos hombres eran muy queridos por nosotros; cuando ellos entraban a la clase, la sala era como una iglesia, por la solemnidad y el silencio. Pero a estos hombres los queríamos. Debió ser por la diferencia que había entre estos fieles cumplidores del Programa, y los otros, que se aprovechaban de nuestro respeto para bostezar o revisar sus cartas familiares en su mesa, mientras nosotros guardábamos silencio (Arguedas, 2012a, p. 227).

En “Notas acerca de la enseñanza de composición castellana y del grave problema de la educación del adolescente en los Colegios Nacionales de Lima”, Arguedas (2012a) cuestiona una vez más a los docentes sin vocación y “de muchos oficios, que descargan en los salones de clases y durante los exámenes, el corrosivo peso de su ignorancia y de sus mundanas amarguras” (p. 434).

Respecto al perfil de la institución educativa peruana, Arguedas cuestiona a las instituciones educativas a partir de su experiencia docente. En “Pumacchua”, se refiere a las instituciones educativas de la sierra que viven encerradas en sí mismas. Y en “Notas acerca de la enseñanza de composición castellana y del grave problema de la educación del adolescente en los Colegios Nacionales de Lima”, dice que los colegios limeños se caracterizan por sus condiciones antipedagógicas y organización anacrónica.

En Lima, con sesenta, setenta y aun ochenta alumnos por clase, en colegios donde los jóvenes están sometidos a un régimen anacrónico, vacío de orientación, régimen que crea entre los estudiantes el clima más propicio a la rebelión, la amargura y el escepticismo, es labor agotadora formar el clima realmente educativo. Por esa razón, los colegios nacionales en que el suscrito ha trabajado en Lima no cumplen las dos funciones esenciales de la educación secundaria; y a juicio de quien escribe estas líneas, incluso se convierten, frecuentemente, en centros de perversión, donde prolifera la mala astucia, la capacidad para el engaño, la ociosidad y el más errado concepto de la hombría y de la fuerza. La instrucción es por supuesto deficiente (Arguedas, 2012a, p. 431).

El cuestionamiento de Arguedas a los diversos aspectos de la educación peruana, sobre todo de la educación secundaria, lo encontramos nuevamente en 1959, cuando el escritor polemiza con Carlos Salazar Romero, Director de la reforma de la educación secundaria, y cuestiona a los profesores deficientes y a las instituciones de la educación secundaria. En dos artículos publicados en el diario El Comercio, alude al consenso existente entre los profesores de la época respecto a la existencia de una crisis de la educación secundaria, crisis que es en gran parte una consecuencia de la crisis de la educación superior y que consiste en “una excesiva preocupación por el estudio de la pedagogía, de los métodos, del aspecto formal de la educación, a expensas del olvido algo insensato del conocimiento

profundo de las materias que deben enseñarse, de la formación humanística, de la cultura general” (Arguedas, 2012b, p. 124).

El perfil del profesor secundario deficiente aparece en el pensamiento arguediano, esta vez asociado a la inadecuada formación en las aulas universitarias, por su sesgo hacia el tecnicismo pedagógico y a la pobreza de los contenidos de las materias a impartir. Arguedas (2012b) explica que fue en “Guadalupe” y en “Alfonso Ugarte”, colegios en los que enseñó durante muchos años donde pudo observar la experiencia del profesor deficiente:

(...) fui testigo de la agonía de profesores, seguramente muy bien preparados en las disciplinas pedagógicas, muy hondamente atiborrados de erudición metodológica, pero que hacían padecer a sus alumnos y padecían ellos mismos por su ignorancia en las materias que debían enseñar. Conocí profesores de Castellano, egresados de San Marcos, que no habían estudiado ni medianamente a los clásicos españoles y americanos y que se aferraban, por eso, con desesperación, de la gramática y de los textos escolares. Y el problema era grave, porque tenían delante, en cada sección, más de cincuenta alumnos, casi siempre a tres estudiantes por carpeta. Estudiantes torturados por la incomodidad física, que se aburrían o estallaban ante la repetición de textos, fría, externa, sin arte, de los pedagogos (p. 124).

4.1.2. El fundamento filosófico del análisis arguediano sobre la educación peruana

El pensamiento arguediano tiene un fundamento filosófico, el cual se halla condensado en el discurso que dio el escritor al recibir el premio “Inca Garcilaso de la Vega”, en octubre de 1968, en Lima:

(...) el ideal que intenté realizar, y que tal parece que alcancé hasta donde es posible, no lo habría logrado si no fuera por dos principios que alentaron mi trabajo desde el comienzo. En la primera juventud estaba cargado de una gran rebeldía y de una gran

impaciencia por luchar, por hacer algo. Las dos naciones de las que provenía estaban en conflicto: el universo se me mostraba encrespado de confusión, de promesas, de belleza más que deslumbrante, exigente. Fue leyendo a Mariátegui y después a Lenin que encontré un orden permanente en las cosas; la teoría socialista no sólo dio un cauce a todo el porvenir sino a lo que había en mí de energía, le dio un destino y lo cargó aún más de fuerza por el mismo hecho de encausarlo. ¿Hasta dónde entendí el socialismo? No lo sé bien. Pero no mató en mí lo mágico. No pretendí jamás ser un político ni me creí con aptitudes para practicar la disciplina de un partido, pero fue la ideología socialista y el estar cerca de los movimientos socialistas lo que dio dirección y permanencia, un claro destino a la energía que sentí desencadenarse durante la juventud.

El otro principio fue el de considerar siempre el Perú como una fuente infinita para la creación. Perfeccionar los medios de entender este país infinito mediante el conocimiento de todo cuanto se descubre en otros mundos. No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores (Arguedas, 1983c, p. 14).

Las ideas “teoría del socialismo” y “un orden permanente en las cosas”, asociadas a Mariátegui y Lenin, son de raíz occidental y remiten al planteamiento ideológico del socialismo orientado por la filosofía marxista.

Respecto a la influencia de la filosofía marxista, particularmente del método dialéctico, en el pensamiento de Arguedas, esto se evidencia en la visión que tiene el escritor sobre el Perú y la realidad peruana, una visión asociada a una propuesta teórica de interpretación de evidente orientación marxista. Hurtado (2012) se refiere a ello cuando dice que en las reflexiones y obra creadora de Arguedas se encuentra una propuesta teórica de interpretación de la realidad peruana, válida también para América Latina. Esta propuesta

supone el manejo de dos categorías claves: “heterogeneidad y transculturación, teorizadas por Antonio Cornejo Polar y Ángel Rama” (p. 6). Aplicando su propuesta teórica, Arguedas asimila selectivamente la cultura occidental sobre la base de las raíces culturales andinas, no para que aquella cultura suplante o aplaste a los andinos, sino para que los fortalezca. Hurtado (2012) sostiene que la visión transculturadora, dialéctica del Perú en su diversidad, en su totalidad conflictiva, constituye el mayor y grandioso aporte teórico de Arguedas.

Siguiendo a Hurtado, se puede citar lo que Kapsoli (1986) dice del Plan de Estudios de “Etnología del Área Andina” formulada por Arguedas, que es un verdadero esquema para el conocimiento científico de la realidad peruana, porque en él resalta la imbricación sincrónica entre geografía, economía, sociedad, lengua, religión. “¿No es acaso este un proyecto totalizante? ¿Un punto de partida para la comprensión dialéctica del Perú? (p. 23).

En las obras literarias de Arguedas, se evidencia también cómo la postura que asume el escritor frente a los problemas sociales está influenciada por la teoría marxista. Así por ejemplo, en el cuento *Agua* el tema principal es la rebeldía contra los gamonales que representan al sistema social de opresión imperante, cuya liquidación se clama a través de la voz del personaje narrador. El tema se desarrolla con mayor amplitud en la novela *Los ríos profundos*, en el episodio de la rebelión de las chicheras, a las cuales trata de apaciguar un representante de la iglesia católica; las chicheras representan al sector más esclarecido de los oprimidos y la iglesia católica aparece como un instrumento del sistema social de opresión.

Por otro lado, en la vida misma de Arguedas, en su vocación por la defensa de los oprimidos del campo y la ciudad, en su denuncia de la explotación del campesinado, en su afán por querer reivindicar a las clases explotadas, se constata la fuerte influencia del marxismo como concepción del hombre, la sociedad y el mundo. Sobre este aspecto de la vida del escritor, Murrugarra (2012) escribe:

(...) siempre estuvo atento y cerca de los grupos y movimientos de izquierda socialista. Podemos decir que simpatizaba con ellos. Su correspondencia con Hugo

Blanco y los diarios que integran *El Zorro de Arriba y el Zorro de Abajo* dejan constancia de esa cercanía (p. 63).

En el discurso de Arguedas al recibir el premio “Inca Garcilaso de la Vega, también se encuentra las ideas “considerar siempre el Perú como una fuente infinita para la creación” y “no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana”, las cuales remiten al principio de la diversidad cultural del país como fuente infinita de creación. Detrás de este principio se halla indudablemente la sapiencia andina, a la cual autores como Estermann (1998) y Flores (2011) denominan filosofía andina, entendida ésta como la visión totalizadora e intercultural que orienta la vida del hombre, la sociedad y el mundo andinos.

Según Flores (2011), se habla de filosofía andina dentro de la definición de la filosofía en su sentido amplio. La explicación es que:

En un escenario en el que la globalización legaliza la hegemonía económica, política y cultural de los países poderosos, la cuestión de la filosofía andina, orienta la forma de vida del hombre andino, la gestión de sus recursos naturales y culturales, las estrategias para mitigar su pobreza y defender sus derechos, despierta el interés por conocer, comprender, valorar y preservar esta forma de pensar, que al igual que las otras formas de conciencia social (como las ideas políticas, jurídicas, la moral, el arte y la religión) no cae del cielo. Tampoco es creación innata de mentes privilegiadas, de pensadores o ideólogos creadores de ideas y teorías, sino es el reflejo del ser social, de la realidad objetiva, de las condiciones de vida material de una sociedad, de su organización familiar, que se manifiestan en ideas, teorías, principios y concepciones elaborados en base a una explicación racional sobre los fenómenos de carácter general que acontecen en el mundo circundante (p. 55).

De acuerdo con Estermann (1998), son cuatro los principios lógicos distintivos de la filosofía andina: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. Estos

principios están presentes en los trabajos de Arguedas sobre la realidad educativa peruana y en su práctica docente.

El principio de la relacionalidad significa que en el mundo todo está relacionado con todo y a todo nivel permitiendo la configuración de un orden cósmico⁵. Este principio orienta el planteamiento arguediano de que el problema de la educación no se reduce a lo pedagógico, sino que está relacionado al problema de la cultura, un problema mucho más complejo. Entonces para resolver el problema educativo, “hay que tomar en cuenta las informaciones que sobre el problema de la cultura, que es su base, ofrecen las ciencias especiales, principalmente la antropología social” (Arguedas, 2012b, p. 126).

La relacionalidad orienta del mismo modo el planteamiento arguediano sobre la finalidad que debe tener la educación. Para Arguedas, la finalidad educativa debe ser lograr la integración de todos los peruanos, una integración en la diversidad, lo cual implica como primer objetivo educativo conocer y valorar positivamente las culturas y lenguas indígenas, quebrantando el menosprecio por lo indígena⁶. Escribe Arguedas (2012a):

La vergüenza a lo indio será quebrantada, cuando los que dirigen el país comprendan que la muralla que el egoísmo y el interés han levantado para impedir la superación del pueblo indígena, el libre desborde de su alma debe ser derrumbada en beneficio del Perú (Arguedas, 2012a, p. 154).

Se trata entonces de la búsqueda de un Perú integrado en su diversidad y donde estén considerados con el mismo respeto todas las culturas, las lenguas y los pueblos. Esta idea está entroncada con la visión de Arguedas (2012a) de la marcha del Perú hacia adelante, “con absoluta fe en las grandes posibilidades de su propio espíritu nacional; síntesis profunda

⁵ En términos de Flores (2011), la racionalidad andina “concibe que los objetos y fenómenos que existen en el mundo no están aislados unos de otros, por el contrario, se hallan en una interrelación constante, en una correspondencia entre la naturaleza y el hombre que vive en comunidad guiado por un pensamiento” (p. 64).

⁶ Un menosprecio creado por los encomenderos y mantenido por los herederos de éstos hasta la actualidad.

de lo indio y de lo español; de las nacionalidades espiritualmente más excelsas del nuevo y del viejo mundo” (p. 202).

El principio de la correspondencia, el cual significa que los distintos aspectos de la realidad se corresponden de una manera armoniosa, orienta la visión holística que Arguedas tiene sobre los agentes educativos: alumno, maestro, institución educativa y comunidad. A todos los considera importantes y que entre ellos debe haber relaciones armoniosas, si se desea lograr los fines y objetivos educativos. Evidencia de ello es su práctica docente en el Colegio Nacional de Sicuani entre 1939 y 1941. Arguedas se toma en serio su trabajo e inculca en sus alumnos el gusto por el análisis sociocultural de las comunidades próximas, convencido de que el alumno aprende investigando y que es necesario que la institución educativa esté abierta a las necesidades de su entorno. Llega a publicar una revista donde presenta los trabajos de sus alumnos y al respecto escribe:

Con un sentido nacional, y quizá un poco vital, de lo que debe hacer un colegio que se encuentra en una región donde nada o muy poco se está investigando, a pesar de su inmensa riqueza folklórica y natural, los profesores hemos hecho grupos de alumnos y les hemos encomendado este trabajo de informar al Perú, y aun al exterior, la realidad cultural de nuestro pueblo indio y mestizo y de la riqueza de la tierra en que vive. Los alumnos han hecho compilaciones de nuestro folklore, en todos sus aspectos. Con la pureza y la profunda curiosidad de su alma juvenil, han escrito describiendo las danzas populares; han escrito sobre las costumbres más antiguas y de mayor sentido social del pueblo de esta región; han recogido del pueblo cuentos y leyendas, huaynos y cantos mestizos; y están preparando una información minuciosa sobre todos los pueblos de la Provincia, dando la preferencia del caso al aspecto económico-extensión de tierras sembradas, productos agrícolas principales, alimentos preferidos o fundamentales, agua, ganados, ocupación principal y arte popular de los pueblos, etcétera (Arguedas, 2012a, p. 203).

El principio de la complementariedad, según el cual todo tiene su complemento, que es su opuesto, orienta el planteamiento de Arguedas sobre el problema lingüístico en las zonas donde se emplea las lenguas castellano y quechua. Arguedas considera como solución la complementariedad de ambos idiomas, puesto que ninguno de ellos es superior o inferior al otro, y que en su interrelación ambos se han enriquecido. Refiriéndose al quechua, escribe:

A pesar de los 400 años de persecución a que ha hecho frente, el kechwa no ha perdido su vitalidad. En el Perú la mayor parte del pueblo habla kechwa; y si bien el idioma ha perdido su pureza, a tal punto que el kechwa primitivo resulta ya difícil para los que hablamos el actual, en cambio se ha enriquecido con palabras castellanas, que ha incorporado reduciéndolas a la morfología kechwa (Arguedas, 2012a, p. 157).

En un texto posterior, Arguedas (2012c) considera que el quechua como lengua milenaria debería ser el punto de partida para la alfabetización y la enseñanza, no opuesta sino paralela al castellano; es decir, los niños quechuas deben ser alfabetizados y enseñados en su lengua materna, y en el castellano como segunda lengua.

El principio de la reciprocidad, el cual significa que en el mundo cuanto cosa se haga es correspondido, aunque no en una proporción absolutamente simétrica, está detrás de la preocupación de Arguedas de que los estudiosos deben conocer la diversidad del Perú e inculcar ese saber en los alumnos. La finalidad es que los alumnos sean en el futuro útiles a la patria y ésta les corresponderá con creces. Así, refiriéndose a su labor docente en el Colegio Nacional de Sicuani, Arguedas escribe:

Con esta labor teníamos la conciencia de que contribuiríamos a divulgar la intimidad espiritual del pueblo que vive en nuestra región; proporcionando, además, algunos datos de los estudiosos. Y por otro lado, inducíamos a los alumnos a estudiar su país, a conocerlo bien, para que más tarde pudieran ser realmente útiles a la patria,

dirigiendo o administrando con conocimiento y honradez lo que en suerte les tocara dirigir (Arguedas, 2012a, p. 228).

Estas consideraciones permiten señalar que la filosofía marxista y la filosofía andina son dos componentes básicos del pensamiento de Arguedas en sus facetas de educador, antropólogo, literato y comunicador social.

4.1.3. Posición de Arguedas sobre el carácter de la educación peruana y las causas por qué ésta no responde a las necesidades de las mayorías nacionales

Según Arguedas (2012d), la educación peruana se caracteriza por ser excluyente, elitista, racista e ineficaz, por lo tanto no responde a las necesidades de la integración nacional.

Ello se deduce del planteamiento del escritor, para quien el Perú, un país culturalmente diverso y plurilingüe, necesita: a) de una educación que quebrante el menosprecio por las culturas originarias vía la promoción del respeto por la diversidad cultural en aras de la integración nacional (dicho de otro modo, se requiere un sistema diferente con un currículo incluyente, contextualizado y pertinente según los intereses y necesidades de los estudiantes), y b) de unos maestros (con vocación y compromiso) capaces de impulsar esta integración nacional. Los textos entre paréntesis son nuestros.

Su definición de la educación en contraposición a la instrucción es clave para entender la posición de Arguedas frente a las limitaciones y falencias de la educación peruana.

La educación no consiste solamente en dar instrucción, e instrucción en una forma bastante rutinaria; hay que darla siempre de acuerdo con los incentivos característicos espirituales que en cada comunidad mueven al hombre. En cada comunidad a veces Dios es concebido de una manera distinta que en otra comunidad y si ello es así

probablemente el mal también será considerado en una forma distinta, y lo mismo el bien; y sobre todo será considerado de una manera distinta lo que el hombre persigue en este mundo, para qué vive; es decir que el maestro debe tratar de descubrir la fe que hace posible que el ser humano viva, el impulso que lo anima a seguir adelante; porque sin un impulso, sin una fe, el hombre es cero...

Entonces la manera de descubrir cuál es la fe, cuáles son los impulsos que en un pueblo alientan a vivir, alientan a progresar, a permanecer en este mundo, eso hay que descubrirlo; y si un maestro lo descubre tendrá en sus manos la modelación no solamente de los niños sino de toda la comunidad (Arguedas, 2012d, p.73, 74).

Según Arguedas, la educación peruana está en crisis, pero no por falta de recursos económicos, sino por una orientación incorrecta de quienes tienen el poder en sus manos: las clases dominantes incapaces de enrumbar al país hacia su realización plena. Aquí está, en su opinión, la causa principal porque la educación peruana es excluyente, no responde a los intereses y necesidades de las mayorías nacionales, y ha entrado en crisis.

Eso queda claro en su polémica de 1959 con Carlos Salazar Romero, cuando dice que la crisis de la educación secundaria es en gran parte una consecuencia de la crisis de la educación superior y que consiste en “una excesiva preocupación por el estudio de la pedagogía, de los métodos, del aspecto formal de la educación, a expensas del olvido algo insensato del conocimiento profundo de las materias que deben enseñarse, de la formación humanística, de la cultura general” (Arguedas, 2012b, p. 124).

4.1.4. Características de la propuesta educativa arguediana para el Perú

Arguedas considera que la realidad del Perú requiere de una educación intercultural, incluyente, contextualizada y en correspondencia con los intereses y necesidades de los estudiantes, en especial de los humildes y oprimidos, es decir, de las mayorías nacionales; una educación que ayude a cambiar positivamente a los peruanos y a la sociedad peruana.

Esto supone la elaboración e implementación de un proyecto curricular intercultural, pertinente y flexible.

Su finalidad debe asociarse la necesidad de “la integración nacional”. ¿Pero cuál es la concepción que tiene Arguedas sobre el Perú y los peruanos? En su discurso al recibir el premio “Inca Garcilaso de la Vega, en octubre de 1968, el escritor caracteriza al Perú como un país donde dos naciones viven en conflicto: una “nación cercadora” (vencedora, opresora, expoliadora) y una “nación cercada” (de los indios vencidos, oprimidos, expoliados). La primera nación tiene cercada a la otra nación y pretende que renuncie a su alma (cultura) y asuma la cultura de sus opresores (Arguedas, 1983b, p. 14). Así, para Arguedas, el Perú es un país con una “nación peruana” invertebrada e injusta, dividida por este “cerco”, sobre el cual tiene la esperanza de que se diluya en el devenir histórico.

Para la realización de esta finalidad, un primer objetivo educativo debe ser conocer y valorar positivamente las culturas y lenguas indígenas (y así quebrantar el menosprecio por lo indígena). En “Ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo”, Arguedas (2012a) cuestiona la vergüenza que tienen algunos indios y mestizos sobre las formas artísticas quechuas como el wayno y anuncia, optimista, que el día en que sea quebrantada y superada el menosprecio por lo indígena, “ese día aflorará, poderoso y arrollador, un gran arte nacional de tema, ambiente y espíritu indígena”.

¿Por qué esa vergüenza? El wayno es arte, como música y como poesía. Sólo falta que se haga ver bien esto. Lo indígena no es inferior. Y el día en que la misma gente de la sierra, que se avergüenza todavía de lo indio, descubra, en sí misma, las grandes posibilidades de creación de su espíritu indígena, ese día, seguro de sus propios valores, el pueblo mestizo e indio podrá demostrar definitivamente la equivalencia de su capacidad creadora con relación a lo europeo, que hoy lo desplaza y lo avergüenza. Y tal día vendrá de todos modos. Lo indígena está en lo más íntimo de toda la gente de la sierra del Perú. La vergüenza a lo indio creada por los

encomenderos y mantenida por los herederos de éstos hasta hoy, será quebrantada, cuando los que dirigen el país comprendan que la muralla que el egoísmo y el interés han levantado para impedir la superación del pueblo indígena, el libre desborde de su alma debe ser derrumbada en beneficio del Perú. Ese día aflorará, poderoso y arrollador, un gran arte nacional de tema, ambiente y espíritu indígena, en música, en poesía, en pintura, en literatura; un gran arte, que, por su propio genio nacional, tendrá el más puro y definitivo valor universal (Arguedas, 2012a, p. 154).

Segundo objetivo de la propuesta educativa arguediana es que se debe promover la alfabetización en las lenguas indígenas en el ámbito rural. En la “Mesa redonda sobre el Monolingüismo quechua y aymara”, Arguedas (2012c) consideró que el quechua como lengua milenaria debería ser el punto de partida para la alfabetización y la enseñanza, no opuesta sino paralela al castellano. Es decir, en el caso de los niños quechuas estos deben ser alfabetizados y enseñados en su lengua materna, y en el castellano como segunda lengua.

La apuesta del escritor por el quechua se ve desde sus primeros escritos. En “Ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo”, Arguedas (2012a) dice:

A pesar de los 400 años de persecución a que ha hecho frente, el kechwa no ha perdido su vitalidad. En el Perú la mayor parte del pueblo habla kechwa; y si bien el idioma ha perdido su pureza, a tal punto que el kechwa primitivo resulta ya difícil para los que hablamos el actual, en cambio se ha enriquecido con palabras castellanas, que ha incorporado reduciéndolas a la morfología kechwa. El kechwa es un idioma suficientemente rico para la expresión del hombre superior. En circunstancias propicias podrá dar una gran literatura (p. 157).

Tercer objetivo de la propuesta educativa arguediana es promover la castellanización de los indígenas. Como señala Montoya (2012), la experiencia docente de Arguedas en Sicuani fue decisiva para que el escritor tomara conciencia de dos fenómenos importantes:

la ansiedad de sus alumnos mestizos e indios para que les enseñase en castellano y la agonía del castellano como espíritu y como idioma debido a la influencia del quechua.

No le pareció justa “la solución propuesta por algunos estudiosos que proponen la imposición del quechua como idioma general del pueblo indio y mestizo, única solución que ellos consideran acertada del problema del indio en el ande del Perú”. En el debate de entonces entre hispanistas e indigenistas para optar por el castellano o por el quechua, a JMA le parece que “iniciar la alfabetización del quechua para su imposición definitiva como idioma del pueblo mestizo e indio sería pues una medida reaccionaria, artificial y contraria a la normal y justa evolución del mestizaje y del pueblo peruano del Ande” (Montoya, 2012, p. 70, 71).

“Nosotros creemos que se debe castellanizar al indio”, dice categóricamente Arguedas (2012a, p. 379). El escritor cree, como precisa Zapata (2013), que el castellano es el idioma del futuro y que el indio llegará al castellano por la vía del quechua. No hay otra opción para superar el problema del dualismo lingüístico y lograr la integración nacional.

Cuarto objetivo de la propuesta educativa arguediana es promover el desarrollo del espíritu investigativo de los estudiantes empezando por estudiar su entorno o realidad inmediata. Este fue uno de los objetivos de Arguedas en su trabajo docente en Sicuani, cuando pedía a sus alumnos que presenten en clases sus cuentos, leyendas, canciones y danzas en quechua y en castellano, y salió con ellos a visitar los pueblos los fines de semana y días de fiesta. Como recuerda Montoya (2012), Arguedas hizo también teatro, “publicaron una revista, y leyeron juntos en clase a poetas como Eguren. Estas innovaciones fueron conocidas en el Ministerio de Educación a través de sus informes como profesor” (p. 64).

Quinto objetivo de la propuesta educativa arguediana es promover la capacidad expresiva de los estudiantes como parte de su desarrollo de persona humana socialmente sensible y solidaria. Sobre este punto, Espino (2018) dice que encierra un principio manejado por Arguedas:

la escuela es un espacio de la cultura y de interrelación de sujetos. Diálogo que se `vehiculiza` a partir de la lectura de textos actuales, los trabajos de campo, lo que implica no entender la escuela como “espacio cerrado”. JMA Arguedas advierte la “necesidad de expresión del joven” escolar, que va más allá del aprendizaje del castellano para ser vista también como expresión solidaria, como la participación de sus estudiantes en la reconstrucción de Pomacanchi luego de un terremoto (p. 36).

En cuanto a los contenidos educativos, Arguedas plantea que los contenidos de las materias a impartirse deben permitir, de un lado, conocer profundamente la realidad nacional, regional y local, y, de otro, contribuir a la formación humanística de los estudiantes, adentrándolos en el conocimiento de los valores de la cultura universal. Esto se evidencia en la polémica que tiene el escritor con Carlos Salazar Romero en 1959.

En el aspecto de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, Arguedas propone los siguientes principios y estrategias:

a) Al niño se le enseñe a leer en su lengua materna. Esto es lo que llama “el principio pedagógico fundamental”. Precisa que en el caso de que la lengua materna sea indígena un paso previo sería crear o convenir su alfabeto, editar pequeños textos en esta lengua y con estos materiales iniciar la enseñanza de la lectura (Arguedas, 2012a, p. 379).

b) Considerar “el conocimiento del modo de ser de la persona como lo más importante para el educador”. No es suficiente que el educador conozca el nombre y rasgos físicos del educando, sino que busque conocer su cultura y su mundo interior⁷, que descubra “cuál es la fe, cuáles son los impulsos que en un pueblo alientan a vivir, alientan a progresar, a permanecer en este mundo, eso hay que descubrirlo; y si un maestro lo descubre tendrá en

⁷ Este principio lo fundamenta el escritor: “Si el conocimiento mismo de la materia que uno va a enseñar es muy importante, en segundo lugar es importantísimo conocer el modo de ser de las personas a quienes les vamos a enseñar, y en tercer lugar cómo hay que enseñar. Desgraciadamente –ustedes me perdonarán esta frase, porque quizás entre ustedes hay muchos normalistas-, en los centros de formación de maestros se da una importancia excesiva a los métodos y mucha menos importancia a esos dos factores que son los más importantes: el conocimiento de las materias que se deben enseñar y , sobre todo, de qué modo puede uno acercarse al espíritu de los niños para ganar su confianza y su amistad, su cariño, sin el cual no es posible ninguna forma de instrucción y mucho menos de educación” (Arguedas, 2012d, p. 90).

sus manos la modelación no solamente de los niños sino de toda la comunidad” (Arguedas, 2012d, p. 68, 74).

c) Considerar a la cultura popular o folclor como una vía para conocer al pueblo y una fuente para educar. El folclor “puede servir para los educadores como una fuente, proporcionando material para la educación misma; sobre todo puede servir como información para conocer el espíritu, el modo de ser de los estudiantes y de los padres de familia del pueblo en el cual uno trabaja” (Arguedas, 2012d, p. 68).

d) Se debe aplicar el “método cultural”, que permitirá al niño o al adulto a aprender en su propia lengua y consecuentemente a sentirse iluminado y dignificado. Fundamentando este método, Arguedas (2012a) dice:

El niño o el adulto indígena aprenderá a leer en su propia lengua; y esta enseñanza sí será válida y real; porque el alumno llegará a leer en forma verdaderamente absoluta. Leerá y comprenderá lo que lee, porque las palabras de su texto de lectura serán las de su lengua materna. No sólo logrará dominar el mecanismo de la lectura sino que llegará a poseer en toda su incomparable virtud el don de ser alfabeto; será iluminado y espiritualmente dignificado por este don, como no lo es nunca el alumno indio actual, para quien todo el proceso del aprendizaje escolar es una viacrucis de golpes, de humillación y sobre todo de un íntimo, peligroso, falso y progresivo sentimiento de inferioridad (p. 379).

En cuanto al aspecto de los agentes educativos: para Arguedas, el perfil del maestro que el Perú necesita es el de un maestro con vocación y compromiso con la escuela y los estudiantes a su cargo, quien, en el aspecto cognoscitivo, debe conocer a profundidad las materias que va a impartir; en lo aptitudinal, conocer y saber aplicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes y según las exigencias de su entorno, frente a las cuales está atento siempre; en lo actitudinal, tener mucha paciencia, honestidad y ternura. Esta propuesta coincide con la imagen del maestro ideal que proyecta en uno de sus textos

ficcionales publicado en 1939, *Runa yupay*, cuento que escribió por encargo del Gobierno (Comisión Central del Censo), y donde se ve a un personaje, el maestro de Huanipaca, pueblo de indios de Apurímac, al cual el escritor describe y describe igualmente su rutina. He aquí algunos fragmentos:

Ha conseguido que sus alumnos lleven un bolsón para los cuadernos y la pizarra, y mandiles, aunque sean de tocuyo o bayeta. Tarde y mañana hace revista de limpieza, y los escolares andan siempre peinados y con la cara limpia (...). Está decidido a llevar a la escuela a todos los hijos de los indios (...).

El maestro seguía entrando a las casas de los indios. A veces les hablaba en quechua. Día a día, los mak'tillos aumentaron en la escuela. Entonces, hasta de las alturas, hasta de la chukllerías vinieron trayendo a los cholitos (...).

Algunos domingos en la mañana iban los indios donde el maestro llevándole gallinitas, huevos, canastitas de fruta que compraban en las haciendas (...) el maestro conversaba con los indios. Les hablaba de sus mak'tillos; para cada uno tenía una expresión (...).

A la salida de la misa se reunían las autoridades y los vecinos en el atrio de la iglesia, para recibir el solcito y para oír las noticias de Lima que el maestro sabía. Porque el maestro además de estar suscrito a periódicos de la capital, se carteaba con algunos amigos de esa ciudad lejana y grande (...) (Arguedas, 1983a, p. 146 - 158).

El escritor también tiene una propuesta de perfil sobre la institución educativa peruana, la cual se halla en los textos que escribió acerca de su experiencia docente (en el colegio Pumacahua y en los colegios nacionales de Lima), asimismo en el artículo donde da cuenta de la polémica que tuvo en 1959 con Carlos Salazar Romero. Es el perfil de una escuela con condiciones pedagógicas adecuadas, organización moderna y atenta a las demandas de la comunidad y el *ayllu*.

4.1.5. Aspectos comunes y diferencias entre el PE de Arguedas y las propuestas educativas de otros intelectuales peruanos del siglo XX

A lo largo del siglo XX, los intelectuales peruanos que, como Arguedas, desarrollaron importantes propuestas educativas, son Lastenia Larriva de Llona (Lima, 1848 - 1924)⁸, Alejandro Octavio Deustua Escarza (Huancayo, 1849 – Lima, 1945), Elvira García y García (Lambayeque, 1862 – Lima, 1951), Manuel Vicente Villarán (Lima, 1873 – 1958), Esther Festini (Lima, 1875 – 1956), María Jesús Alvarado (Chincha, 1878 – Lima, 1971), Francisco García Calderón (Valparaíso, 1883 – Lima, 1953), Víctor Andrés Belaunde Diez-Canseco (Arequipa, 1883 – Nueva York, 1966), José de la Riva-Agüero y Osma (Lima, 1885- 1944), Miguelina Acosta Cárdenas (Moyobamba, 1898 – Lima, 1933), José Antonio Encinas (Puno, 1888 – Lima 1958), Luis E. Valcárcel (Moquegua, 1891 – Lima, 1987), José Carlos Mariátegui (Moquegua, 1894 – Lima, 1930), Julio A. Chiriboga (Huamachuco, 1896 – Lima, 1956), Luis Alberto Sánchez (Lima, 1900 – 1994), Juan Mendoza Rodríguez (Santa, 1902- Lima, 1995), Jorge Basadre Grohmann (Tacna, 1903 – Lima, 1980), Emilio Barrantes Revoredo (Cajamarca, 1903 – Lima, 2007), Carlos Salazar Romero (Lima, 1912 – 1970), Carlos Cueto Fernandini (Ica, 1913 – Lima, 1968), Gustavo Ponz Muzzo (Tacna, 1916 – Lima, 2008), Francisco Miró Quesada Cantuarias (Lima, 1918 - 2019), Walter Peñaloza Ramella (Lima, 1920 – 2005) y Augusto Salazar Bondy (Lima, 1925 – 1974).

4.1.5.1. Los aspectos comunes

Los aspectos comunes entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de los otros intelectuales peruanos del siglo XX confluyen en un consenso sobre las características básicas que debía tener la escuela, según se constata revisando a

⁸ Conforme lo precisa Mannarelli (2013), los artículos de Lastenia Larriva sobre la mujer y la educación fueron publicados en los años 1917 y 1918. Algo parecido pasó con varios de los intelectuales de esta relación, quienes si bien nacieron en el siglo XIX divulgaron sus ideas pedagógicas principalmente en las primeras décadas del siglo XX.

Mariátegui (1970), Castro (2013), Gonzales (2013), Mannarrelli (2013), Rivero (2013) y Zapata (2013). Con algunas excepciones, en mayor o menor medida, coincidieron en que la escuela debía:

a) Ser laica, la pertinencia de una educación asociado a la racionalidad y moral laicas.

Por ejemplo, para José Carlos Mariátegui, en el país nunca hubo educación laica, sino una enseñanza impartida por un Estado que se declaraba laico pero en la práctica seguía siendo confesional. Fueron ajenos a este planteamiento Lastenia Larriva de Llona y Víctor Andrés Belaunde, quienes rechazaban la laicidad de la enseñanza y apostaban por la orientación clerical católica de la educación.

b) Ser social, es decir una educación al servicio de todos y no solo de las elites ilustradas.

En el caso de Carlos Cueto, según lo precisa Zapata (2013), esto suponía que la escuela debía buscar una sociedad con igualdad de oportunidades porque la meta de la educación debía incluir la integración social a partir del principio de la educación como un derecho humano. En su momento, Octavio Deustua, como lo hace notar Castro (2013), tuvo un planteamiento opuesto, en la medida en que no le daba mucha importancia a la educación escolar y popular, pensaba que debía de priorizarse la educación universitaria de una elite nacional capaz de modernizar al país.

La escuela social fue asumida con algunas variantes: Mariátegui (1970) planteaba la escuela de enseñanza única, gratuita y laica, mientras que Víctor Andrés Belaunde apostaba por una educación plural y libre con regulación estatal, que incluyera la educación rural y la especial para indígenas, respetando los regímenes público y privado (en el que la escuela religiosa tuviera espacio). Esta última variante fue la que se impuso en la Asamblea Constituyente de 1932, según lo precisa Zapata (2013).

c) Ser nacional. La escuela debía ser la base para construir la identidad nacional sin desvincularse de la historia nacional, la cual debía cultivarse con patriotismo, sin caer en el chauvinismo.

Rivero (2013) recuerda que para Jorge Basadre el problema de la educación, más que una medición de porcentajes en el presupuesto y otros detalles similares, era “un problema de actitud vial, de movilización espiritual hacia una conciencia del común destino nacional y hacia una fe en lo que el país puede y debe ser” (p. 237).

d) Ser práctica, es decir una educación que valore el trabajo como fuente de dignidad (en términos de Elvira García y García, María Jesús Alvarado y Miguelina Acosta Cárdenas), una educación para el trabajo (según Manuel Vicente Villarán y Octavio Deustua), una escuela activa (donde, según la apuesta de José Antonio Encinas, el estudiante debe aprender haciendo y el maestro involucrarse en el diseño de las normas, de los planes y programas de estudio, de manera que se logre la interacción de maestros y estudiantes).

La apuesta por una escuela práctica no estuvo exenta de debates en el nivel universitario. Los debates desembocaron en la polarización “educación humanista” versus “educación técnica”. Un análisis interesante de la cuestión lo hace Augusto Salazar Bondy. Según lo hace notar Rivero (2013), para Salazar Bondy, esta cuestión es una falsa oposición, por cuanto es preciso restablecer y revitalizar la formación general como la propiamente humanística,

dándole un peculiar contenido filosófico, ético y cívico, e integrándola con las formaciones especiales, con la capacitación en las diversas especialidades técnicas. La educación humanística debe crear para el afán particular del oficio esa a manera de atmósfera universal en que el trabajo se convierte en cultivo armonioso de las potencias personales, la destreza en instrumento para la construcción del destino individual y comunal, y el interés por la obra concreta en apertura hacia el panorama integral del mundo y la vida (p. 143).

e) Una educación que tome en cuenta las visiones pedagógicas modernas, como el de Rousseau⁹ (su principio de la libertad integral), Pestalozzi¹⁰ (su propuesta de educar al niño en libertad), Dewey¹¹ (su principio de educar por medio de la acción y la experimentación), Froebel¹² (su principio del juego y el adiestramiento del cuerpo y sus actividades motoras como base del aprendizaje del niño), Montessori¹³ (su apuesta por el paidocentrismo, la pedagogía centrada en la libertad y en la actividad).

En el caso de Arguedas, apostaba por la pedagogía moderna que busca la igualdad de oportunidades entre todos los niños de la nación, por eso escribió que el siglo XX es el siglo de la Ciencia Pedagógica, “el siglo en el que los países más cultos y poderosos del mundo declaran que su política es la de lograr, de uno u otro modo, la igualdad efectiva de condiciones de vida y de oportunidades para todos los hombres” (Arguedas, 2012a, p. 379).

La apuesta por las visiones pedagógicas modernas, empero, al menos en los centros de formación magisterial, no debía conducir a incurrir en lo que Salazar Bondy, tal como lo hace notar Rivero (2013), llamaba la falacia pedagógica de quienes piensan que lo sustancial en la formación del profesor es la capacitación pedagógica y sobre todo didáctica y llegan a sostener que basta saber enseñar para –con el suplemento de un contacto superficial con las ciencias- desenvolverse satisfactoriamente como profesor.

Hay aquí una falacia pedagógica muy grave, que está llevando al fracaso a muchos egresados y graduados en Educación. Porque no hay receta que permita enseñar lo que no se sabe bien, ni hay manera de aprender la ciencia que se enseña sino estudiándola a conciencia, en cursos genuinos y de fuerte exigencia, que son lo contrario de toda falsificación adaptiva del tipo, por ejemplo de la química o la filosofía para maestros, la física para literatos o la biología para abogados (p. 261).

⁹ Jean-Jacques Rousseau, filósofo francés (1712 - 1778).

¹⁰ Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo suizo (1746 - 1827).

¹¹ John Dewey, pedagogo norteamericano (1859 - 1952).

¹² Friedrich Froebel, pedagogo y filósofo alemán (1782 - 1852).

¹³ María Montessori, pedagoga italiana (1870 - 1952).

f) Una escuela con maestros de vocación auténtica, con aptitudes sobresalientes para la tarea educativa y que no estén divorciados de la comunidad local.

Según Rivero (2013), Emilio Barrantes apostaba por los maestros que aman la educación y encuentran en el estudio y el conocimiento y la comprensión de aspectos importantes de la cultura en general, y de la materia de su especialidad, en particular, una íntima satisfacción. Rivero (2013) recuerda que Luis Alberto Sánchez, por su parte, se refería a estos mismos maestros, haciendo la acotación de que no deben desdeñar los factores económicos y terrígenos del problema pedagógico y eviten el grave error de imaginar un niño ideal y descuidar al niño real. Maestros que, como sostenía Cueto, vayan más allá de la enseñanza y promuevan el pensamiento científico del estudiante, su capacidad creadora. Maestros que, según Salazar Bondy, no estén divorciados de la comunidad local y que sean genuinos agentes de la cultura nacional, en tanto desarrollen: a) una acción personal con respecto a sus alumnos, b) una acción social con respecto al grupo local al que pertenecen y c) una acción nacional, como elementos coordinados con otros que conforman la profesión magisterial de la nación (Rivero, 2013).

4.1.5.2. Las diferencias

Las diferencias entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de los otros intelectuales peruanos del siglo XX se deducen a partir de la determinación de las características propias del pensamiento arguediano, para el cual:

a) La finalidad de la educación es la integración nacional, a partir de la articulación entre la cultura indígena y la cultura nacional, y considerando a los pueblos indígenas y al campesinado andino amazónico como una fuerza vertebradora de la nación en formación. Discrepa con Villarán y discreparía seguramente con los neoliberales de fines del siglo XX y principios del XXI quienes consideran a la educación un medio “auxiliar” del desarrollo económico orientado al logro del progreso y su resultado: la riqueza. También discrepa con

el espiritualista Deustua, para quien si bien la educación debe tener como finalidad la felicidad pública y la perfección sobre la base de la formación mental y moral, ello debe hacerse teniendo como referente fundamental la cultura clásica occidental. Discrepa con Víctor Andrés Belaunde, quien creía que la educación debía ser un medio para “asimilar” a la población indígena. La posición de Arguedas, por otro lado, no es como pensaba Mariátegui, que la educación tenga por finalidad forjar un “alma matinal” y constituir un nuevo orden social.

La finalidad educativa arguediana parte del principio de la diversidad como una riqueza y oportunidad para resolver los problemas desde varias posturas, y en esto se diferencia del planteamiento de algunos intelectuales del siglo XX: Barrantes¹⁴, Ponz Muzzo, Cueto, Chiriboga (1952), quienes, si bien consideraban a la escuela como vehículo para lograr la unidad nacional, veían a la diversidad como un problema a resolver para lograr una nacionalidad homogénea, transculturizada, merced a la integración del indio y la superación de los desniveles culturales.

b) La educación, si bien debe ser social, debe poner especial énfasis en la educación del niño y los indígenas, en todos los niveles (desde el escolar hasta el universitario), promoviendo la alfabetización y el gusto por la lectura en las lenguas maternas, sin que ello signifique el abandono del castellano, sino más bien una vía para lograr la castellanización del país.

Las preocupaciones educativas y pedagógicas de Arguedas (2012b, 2012d), si bien tocaron todos los niveles de la educación, se concentraron en el nivel escolar y la educación

¹⁴ Sobre su postura, Zapata (2013) escribe: “Barrantes pensaba que la diversidad cultural y humana del Perú era un obstáculo para la construcción de la nacionalidad. Aún no se sostenía que la diversidad es un bien, sino que el ideal era la homogeneidad y todo lo que conspirara contra ella era considerada un reto a superar. Pero si la diversidad era un desafío a superar, lo que sí constituía un mal imprescindible de erradicar era el racismo. En efecto, el verdadero problema no era la diversidad, sino la intolerancia, que impedía el aprecio y la comprensión mutua entre los diversos componentes de la nacionalidad” (p. 45)

“En el planteamiento de Barrantes, la educación tenía un papel relevante, pero debía ser parte de un plan nacional para terminar con el feudalismo interno. Ello posibilitaría la incorporación del indio a la nacionalidad y la vigencia de los derechos humanos” (p. 46).

rural. Incluso cuando cuestionó las limitaciones del proceso formativo de los docentes, el escritor tenía como perspectiva el desempeño que iban a tener los docentes en su trabajo con niños e indígenas.

c) La educación debe responder a la realidad propia, pero no solo por su enseñanza inspirada en la historia nacional, sino tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes y la comunidad, cuya sapiencia, por otro lado, no puede ser pasada por alto¹⁵. Así, se sigue en gran medida la orientación planteada por Encinas (1932): la educación debe permitir al estudiante tener relación directa con la vida y la naturaleza.

d) La educación debe estar orientada a desarrollar la sensibilidad estética del estudiante, no a la manera como planteaba Deustua (basándose fundamentalmente en el conocimiento y goce de los valores estéticos de la cultura clásica occidental), sino considerando al folclor y a la cultura popular como fuentes fundamentales del conocimiento y la enseñanza.

4.1.6. Presencia y uso de la propuesta educativa de Arguedas en los planes curriculares y sílabos de las carreras de la FCE de la UNSCH

Son ocho las carreras profesionales que brinda la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), cuyos planes curriculares vigentes datan del 2004. Por economía de lenguaje, la categoría “pensamiento educativo” se consigna con la sigla PE.

Tabla 02: El PE de Arguedas en los planes curriculares de la FCE

Nº	UNIDAD DE ANÁLISIS	PE DE ARGUEDAS		OBSERVACIÓN
		Presencia	Ausencia	
1	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Especialidad Lengua y Literatura con Mención en Comunicación	No	Sí	No hay ideas que indiquen la presencia del PE de Arguedas en: a) la fundamentación de la carrera, b) el perfil profesional, c) los objetivos curriculares, d) las sumillas de las asignaturas.

¹⁵ Al respecto, son reveladores los textos que dan cuenta de la experiencia docente de Arguedas y sus reflexiones sobre el folclor como fuente de conocimiento y medio de educación.

2	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE EDU. SEC. Esp. Inglés y Lengua española	No	Sí	Ídem
3	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE EDU. SEC. Esp. Ciencias Sociales y Filosofía	No	Sí	Ídem
4	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE EDU. SEC. Esp. Matemática, Física e Informática	No	Sí	Ídem
5	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE EDU. SEC. Esp. Ciencias Naturales con Mención Primeros Auxilios	No	Sí	Ídem
6	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE EDUCACIÓN PRIMARIA	No	Sí	Ídem
7	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE EDUCACIÓN INICIAL	No	Sí	Ídem
8	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE EDUCACIÓN FÍSICA	No	Sí	Ídem

Fuente: Elaboración propia, enero de 2020.

En los planes curriculares de las ocho carreras profesionales de la FCE, no se evidencia la presencia del pensamiento educativo de Arguedas, específicamente en las secciones: fundamentación de la carrera, el perfil profesional, los objetivos curriculares y las sumillas de las asignaturas.

En la sección Fundamentación de la carrera, ninguno de los planes curriculares consigna referencias a pensamientos educativos específicos, excepto el plan curricular de la Escuela Profesional de Educación Primaria, en cuya página 11 se lee:

(...) el Plan de estudios que se propone (con aportes nacionales: Mariátegui, Encinas, Caro Ríos, Castillo Ríos, Godenzzi, etc. y universales: Vigotsky, Makarenko, Dewey, Piaget, Ausubel, Gardner, Goleman, Bourdieu, Delors, etc.) vendría a ocupar un vacío de capital importancia en el proceso de la formación profesional de la educación primaria.

Se considera los aportes de los intelectuales peruanos Mariátegui, Encinas, Caro Ríos, Castillo Ríos y Godenzzi, pero no se menciona el aporte pedagógico de Arguedas.

Al revisar los sílabos en uso, para indagar sobre la presencia del PE de Arguedas, centrando la atención en las secciones: sumilla, objetivos didácticos, programación de contenidos y bibliografía de los sílabos, se encuentra los datos siguientes:

Tabla 03: El PE de Arguedas en los sílabos de la FCE

PLAN CURRICULAR	SÍLABOS						Total	%	PE DE ARGUEDAS			
	Obligatorias		Electivas		Cocurric.				Sí	%	No	%
	S. I	S. II	S. I	S. II	S. I	S. II						
EDU. SEC. Esp. Lengua y Literatura con Mención en Comunicación	31	26	2	2	1	3	65	100	0	0	65	100
EDU. SEC. Esp. Inglés y Lengua española	31	26	1	2	1	3	64	100	0	0	64	100
EDU. SEC. Esp. Cs. Sociales y Filosofía	32	29	1	1	1	3	67	100	0	0	67	100
EDU. SEC. Esp. Matemática, Física e Informática	30	28	2	2	1	3	66	100	0	0	66	100
EDU. SEC. Esp. Cs. Naturales con Mención Primeros Auxilios	28	27	2	2	1	3	63	100	0	0	63	100
EDUCACIÓN PRIMARIA	28	28	3	3	2	2	66	100	1	1,5	65	98,5
EDUCACIÓN INICIAL	26	25	2	2	2	2	59	100	1	1,7	58	98,3
EDUCACIÓN FÍSICA	29	27	1	0	3	1	61	100	1	1,6	60	98,4

Fuente: Elaboración propia, enero de 2020.

Solo tres sílabos (de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Física) contienen el pensamiento educativo de Arguedas. Son los sílabos de la asignatura Seminario de la Educación Peruana (PE-345), del DAECH, elaborados por el Mg. Andrés Toscano Sotomayor, y en cuya programación de contenidos, dice: “El pensamiento pedagógico de José María Arguedas, Walter Peñaloza Ramella, Carlos Castillo Ríos y Máximo Cárdenas Sulca”.

Como información complementaria, en seis sílabos de la Facultad (Taller de Lenguaje y Comunicación I LE-141, para la EP de Educación Secundaria; Taller de Lenguaje y Comunicación I LE-141, para la EP de Educación Inicial; Taller de Lenguaje y

Comunicación I LE-141, para la EP de Educación Primaria; Literatura Ayacuchana y Regional LT-541, para la EP de Educación Secundaria; Literatura Peruana II LT-443, para la EP de Educación Secundaria) se consigna, en la parte de las lecturas recomendadas, obras literarias de Arguedas: *Los Ríos Profundos*, *Yawar Fiesta*, *El sexto*, *Todas las Sangres*. Igualmente, en el sílabo de la asignatura Seminario de Literatura Peruana LT-442 (elaborado por el Prof. Leoncio Quispe Torres), en la programación de contenidos para la Semana 5 dice: “José María Arguedas: visión panorámica de su narrativa y comentario de sus obras. Significado de la presencia de Arguedas en la tradición de la novelística peruana”.

En suma, entre los sílabos de las ocho carreras de la FCE de la UNSCH, se ve porcentajes mínimos de presencia del pensamiento educativo de Arguedas, en los sílabos de tres carreras: Educación Primaria (1,5%), Educación Inicial (1,7%) y Educación Física (1,6%). Solo un profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación lo consigna en la programación de contenidos de tres sílabos. En los sílabos de las otras cinco carreras profesionales de esta facultad no hay presencia del referido pensamiento educativo. Se valora más los aportes literarios de JMA: en los sílabos asociados a la literatura, se tiende a considerar las novelas del escritor como materiales de lectura.

4.1.7. Presencia y uso de la propuesta educativa de Arguedas en los planes curriculares y sílabos de las carreras de la FCS de la UNSCH

Son cinco las carreras que brinda la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y sus planes curriculares vigentes, como los de la FCE, datan del 2004.

Tabla 04: El PE de Arguedas en los planes curriculares de la FCS

N°	UNIDAD DE ANÁLISIS	PE DE ARGUEDAS		OBSERVACIÓN
		Presencia	Ausencia	
1	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL	No	Sí	No hay ideas que indiquen la presencia del PE de Arguedas en: d) la fundamentación de la carrera, e) el perfil profesional,

				f) los objetivos curriculares, d) las sumillas de las asignaturas.
2	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE TRABAJO SOCIAL	No	Sí	Ídem
3	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE ARQUEOLOGÍA E HISTORIA. Especialidad: Arqueología	No	Sí	Ídem
4	CURRÍCULO 2004 REAJUSTADO EP DE ARQUEOLOGÍA E HISTORIA. Especialidad: Historia	No	Sí	Ídem
5	CURRÍCULO 2004 MODIFICADO EP DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	No	Sí	Ídem

Fuente: Elaboración propia, enero de 2020.

En ninguno de los planes curriculares vigentes de las cinco carreras profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales hay presencia del pensamiento educativo de Arguedas, en la fundamentación de la carrera, el perfil profesional, los objetivos curriculares y las sumillas de las asignaturas.

En los sílabos en uso de la Facultad, al indagar sobre el PE de Arguedas, centrando la atención en las secciones: sumilla, objetivos didácticos, programación de contenidos y bibliografía de los sílabos, se halló los datos que siguen:

Tabla 05: El PE de Arguedas en los sílabos de la FCS

PLAN CURRICULAR	SÍLABOS						PE DE ARGUEDAS					
	Obligatorias		Electivas		Cocurric.		Total	%	Sí	%	No	%
	S. I	S. II	S. I	S. II	S. I	S. II						
ANTROPOLOGÍA SOCIAL	29	26	8	7	3	2	75	100	0	0	75	100
TRABAJO SOCIAL	27	25	3	6	3	3	67	100	0	0	67	100
ARQ. E HIST. Esp. Arqueología	25	23	6	6	1	2	63	100	0	0	63	100
ARQ. E HIST. Esp. Historia	27	22	4	8	1	3	65	100	0	0	65	100
CS. DE LA CO- MUNICACIÓN	29	25	6	6	2	2	70	100	0	0	70	100

Fuente: Elaboración propia, enero de 2020.

En ninguno de los sílabos de las carreras profesionales de la FCS se encontró sílabos con el pensamiento educativo de Arguedas.

Como información complementaria, en la bibliografía de dos sílabos (Etnología Andina AN-345, para la EP de Arqueología e historia; Antropología en el Perú AN-543, para la EP de Antropología Social) se consigna los textos: Arguedas, J.M. (1968). *Las comunidades de España y del Perú*. Lima: UNMSM y Arguedas, J.M. (1966). *Dioses y hombres de Huarochiri. Narración quechua recogida por Francisco de Ávila (¿1598?)*. “Edición bilingüe”. Traducción castellana. Estudio bibliográfico de Pierre Duviols. Lima – Perú, respectivamente. Asimismo, en el sílabo Teorías Antropológicas II AN-242, para la EP de Antropología Social, elaborado por el Mg. Mariano Aronés Palomino, se considera como lectura complementaria: Arguedas, J.M. (1958). “Notas elementales sobre el arte popular religioso y la cultura mestiza” en *Huamanga*. Revista del Museo Nacional del Perú.

4.1.8. Análisis de las percepciones que tienen los docentes de Humanidades de la UNSCH sobre las ideas educativas de Arguedas

Las percepciones de los docentes de Humanidades de la UNSCH sobre las ideas educativas de Arguedas, obtenidas con diez preguntas cerradas (cada una acompañada de una pregunta abierta), son las que se presenta y analiza a continuación.

Tabla 06: Conocimiento sobre las ideas educativas de Arguedas

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Las conozco ampliamente	6	15	11	33	7	10
B. Las conozco medianamente	25	64	13	40	39	56
C. Poco, he oído algo	7	18	8	24	16	23
D. No las conozco	1	3	1	3	8	11
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

En la tabla, el 64% de los docentes del DAECH señala que conoce medianamente las ideas educativas de Arguedas, el 18% que las conoce poco y el 15% que las conoce ampliamente. Sumados los tres porcentajes hacen 97%, frente al 3% que no conoce las referidas ideas.

El 40% de los docentes del DALL dice conocer medianamente las ideas educativas de Arguedas. Si se suma a este porcentaje el de los docentes que conocen ampliamente las referidas ideas (33%) y el de los que las conocen poco (24%), se tiene un total de 97% de los que conocen las ideas educativas de Arguedas, frente al 3% que dice no conocerlas.

El 56% de los docentes del DACHS dice conocer medianamente las ideas educativas de Arguedas, el 23% que las conoce poco y el 7% que las conoce ampliamente. Sumados los tres porcentajes hacen 89%, frente a un 11% de docentes que no conoce las referidas ideas.

Por tanto, la mayoría de los docentes de Humanidades de la UNSCH conoce las ideas educativas de Arguedas, con un grado predominantemente mediano de conocimiento.

Ante la pregunta abierta para corroborar sobre qué ideas educativas de Arguedas conocen los docentes, en el DAECH, las ideas recurrentes son que el escritor “plantea la educación bilingüe, intercultural y multicultural”, “una educación contextualizada que valore la riqueza cultural del Perú”. En el DALL: “Arguedas plantea la educación intercultural bilingüe y con vigencia de la lengua materna”, “la educación multicultural e intercultural tomando en cuenta el saber popular y la diversidad sociolingüística”. En el DACHS: “Arguedas plantea la educación intercultural e incluyente de la población indígena”, “se debe considerar la cultura propia, no imponer recetas occidentales”.

Tabla 07: Conocimiento del diagnóstico crítico de Arguedas sobre la educación peruana

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Lo conozco ampliamente	3	8	6	18	4	6

B. Lo conozco medianamente	26	67	15	46	29	41
C. Poco, he oído algo	8	20	6	18	25	36
D. No lo conozco	2	5	6	18	12	17
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

La mayoría (67%) de los docentes del DAECH afirma conocer medianamente el diagnóstico crítico de Arguedas sobre el carácter de la educación peruana. Las otras tendencias son similares a las encontradas en la tabla 6.

El 46% de los docentes del DALL dice conocer medianamente el diagnóstico crítico de Arguedas sobre el carácter de la educación peruana. Si se suma a este porcentaje el de los docentes que conocen ampliamente el referido diagnóstico (18%) y el de los que lo conocen poco (18%), se tiene que el 88% de los docentes conoce el referido diagnóstico, frente a una minoría (18%) que dice no conocerlo.

El 41% de los docentes del DACHS dice conocer medianamente el diagnóstico crítico de Arguedas sobre el carácter de la educación peruana, el 36% que lo conoce poco y el 6% que lo conoce ampliamente. Sumados los tres porcentajes hacen 83%, frente a un 17% de docentes que dice no conocer el referido diagnóstico.

Por tanto, la mayoría de los docentes conoce el diagnóstico crítico de Arguedas sobre el carácter de la educación peruana, con grado mediano de conocimiento.

A la pregunta abierta para determinar qué ideas tienen de este diagnóstico crítico arguediano, en el DAECH, las ideas recurrentes de los docentes son “Arguedas cuestionó la educación clasista, segregacionista y occidentalizada”, “cuestionó su carácter monocultural y homogeneizador”, “lo antidemocrático y discriminante de la educación formal”. En el DALL: “Arguedas cuestionó la educación elitista, centralista, occidentalizada y excluyente”, “la educación monocultural, homogeneizante y excluyente de la educación peruana”. En el DACHS: “el escritor cuestionó la educación eurocéntrica, elitista y segregacionista”, “el carácter monocultural y homogeneizador de la educación”.

Tabla 08: Conocimiento del planteamiento de Arguedas sobre los fines educativos

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Lo conozco ampliamente	00	00	3	9	4	6
B. Lo conozco medianamente	20	51	13	40	26	37
C. Poco, he oído algo	12	31	11	33	26	37
D. No lo conozco	7	18	6	18	14	20
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

La mayoría (51%) de los docentes del DAECH afirma conocer medianamente el planteamiento de Arguedas respecto a los fines que debe tener la educación. A diferencia de las tablas anteriores, en este caso ninguno de los docentes (0%) dice conocer ampliamente tal planteamiento. Las otras tendencias son similares a las encontradas en la tabla 7.

El 40% de los docentes del DALL dice conocer medianamente tal planteamiento; si a este porcentaje se suma el de los docentes que lo conocen ampliamente (9%) y el de los que lo conocen poco (33%), se tiene que el 88% de los docentes conoce tal planteamiento, frente a una minoría (18%) que dice no conocerlo.

El 37% de los docentes del DACHS dice conocer medianamente este planteamiento arguediano, el 37% que lo conoce poco y el 6% que lo conoce ampliamente. Si se suma los tres porcentajes, se tiene el 80%, frente a un 20% de docentes que dice no conocer tal planteamiento.

De esta información se deduce que una ligera mayoría de los docentes de Humanidades conoce el planteamiento de Arguedas sobre los fines que debe tener la educación, con grado predominantemente mediano de conocimiento.

Ante la pregunta abierta para precisar qué ideas tienen sobre el planteamiento de Arguedas sobre los fines que debe tener la educación, en el DAECH, las ideas recurrentes son que el escritor plantea “una educación emancipadora desde la cultura indígena”,

“educación intercultural, pluricultural e incluyente”, “formación integral y sin distinción de clase”. En el DALL: “Arguedas planteaba una formación integral humanista, con énfasis en la capacidad creadora y crítica”, “educación intercultural bilingüe, no elitista”, “una educación para todos, igualitaria y sin exclusiones”. En el DACHS: “Arguedas plantea una educación intercultural bilingüe e incluyente”, “promover diversidad cultural y construir la identidad nacional”, “formación humana solidaria e incluyente”.

Tabla 09: Conocimiento del planteamiento de Arguedas sobre los contenidos educativos

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Lo conozco ampliamente	00	00	3	9	3	4
B. Lo conozco medianamente	18	46	13	40	21	30
C. Poco, he oído algo	9	23	9	27	33	47
D. No lo conozco	12	31	8	24	13	19
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

La mayoría (46%) de los docentes del DAECH afirma conocer medianamente el planteamiento de Arguedas sobre los contenidos que debe tener la educación, mientras que el 23% señala que lo conoce poco. Sumados ambos porcentajes hacen el 69%, frente al 31% de los docentes que dicen no conocer tal planteamiento.

Los docentes del DALL que dicen conocer medianamente el referido planteamiento son el 40%, ello sumado al porcentaje de los que dicen conocer ampliamente este planteamiento (9%) y al de los que lo conocen poco (27%), se tiene que el 76% de los docentes conoce tal planteamiento, frente a una minoría (24%) que dice no conocerlo.

El 47% de los docentes del DACHS dice conocer poco tal planteamiento arguediano, el 30% que lo conoce medianamente y el 4% que lo conoce ampliamente. Sumados los tres porcentajes, se tiene el 81%, frente a un 19% que dice no conocer el planteamiento.

Por tanto, una ligera mayoría de los docentes conoce el planteamiento de Arguedas sobre los contenidos que debe tener la educación, con grado mediano de conocimiento.

Ante la pregunta abierta para corroborar sobre qué ideas conocen de este planteamiento arguediano, en el DAECH, las ideas recurrentes son: “según Arguedas, se debe tomar en cuenta nuestra cultura y necesidades”, “no basta los saberes curriculares, sino la reflexión de la realidad regional y nacional”, “el contenido debe ser pluricultural con apego a nuestra sabiduría ancestral”. En el DALL: “Arguedas plantea una educación intercultural con contenidos para la construcción de la identidad nacional”, “los contenidos deben guardar relación con la realidad”, “contenidos educativos para una educación integral”. En el DACHS: “según Arguedas, los contenidos educativos deben ser el conocimiento y valoración de nuestra cultura andina”, “contenido intercultural y multicultural”.

Tabla 10: Conocimiento del planteamiento de Arguedas sobre estrategias didácticas

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Lo conozco ampliamente	00	00	3	9	2	3
B. Lo conozco medianamente	15	38	8	24	18	26
C. Poco, he oído algo	16	41	13	40	29	41
D. No lo conozco	8	21	9	27	21	30
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

Se ve que la mayoría (41%) de los docentes del DAECH dice conocer poco el planteamiento de Arguedas sobre las estrategias didácticas; el 38%, que dice conocerlo medianamente. Sumados los dos porcentajes hacen 79%, frente a una minoría (21%) que señala no conocer este aspecto de la propuesta educativa arguediana.

El 40% de los docentes del DALL dice conocer poco el planteamiento. Si se suma este porcentaje al de los que dicen conocerlo medianamente (24%) y al de los que dicen

conocerlo ampliamente (9%), se tiene que el de 73% de los docentes conoce el planteamiento, frente a una minoría (27%) que dice no conocerlo.

El 41% de los docentes del DACHS dice conocer poco este planteamiento arguediano, el 26% que lo conoce medianamente y el 3% que lo conoce ampliamente. Sumados estos porcentajes se tiene el 70%, frente al 30% de quienes dicen no conocer el planteamiento.

Por consiguiente, una ligera minoría de los docentes conoce el planteamiento de Arguedas sobre las estrategias didácticas que debe tener la educación, con un grado de conocimiento predominantemente escaso.

Ante la pregunta abierta para corroborar sobre qué ideas tienen de este planteamiento arguediano, en el DAECH, las estrategias didácticas arguedianas más mencionadas son “el aprendizaje del estudiante basado en investigaciones de la realidad propia”, “el aprendizaje intercultural y en el idioma nativo”. En el DALL: “el aprendizaje basado en el conocimiento de la realidad”, “el aprendizaje usando la diversidad de las lenguas y culturas”, “el aprendizaje partiendo de la lengua y cultura del estudiante”. En el DACHS: “el aprendizaje basado en investigaciones de la realidad propia”, “el aprendizaje en el idioma nativo”, “la enseñanza basada en la literatura andina y en quechua”.

Tabla 11: Conocimiento del planteamiento de Arguedas sobre agentes educativos

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Lo conozco ampliamente	1	3	3	9	3	4
B. Lo conozco medianamente	16	41	13	40	20	29
C. Poco, he oído algo	15	38	7	21	30	43
D. No lo conozco	7	18	10	30	17	24
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

La mayoría de los docentes (41%) del DAECH dice conocer medianamente el planteamiento de Arguedas sobre los agentes educativos, el 38% dice que lo conoce poco y el 3%, que lo conoce ampliamente. Los tres porcentajes sumados hacen 82%, frente al 18% que dice no conocer el planteamiento.

El 40% de los docentes del DALL dice conocer medianamente el planteamiento. Si se suma este porcentaje al de los docentes que dicen conocerlo poco (21%) y al de los que dicen conocerlo ampliamente (9%), se tiene que el 70% conoce el referido planteamiento, frente a una minoría (30%) que no lo conoce.

El 43% de los docentes del DACHS dice conocer poco el planteamiento, el 29% que lo conoce medianamente y el 4% que lo conoce ampliamente. Sumados estos porcentajes se tiene un total de 76%, frente al 24% de quienes dicen no conocer tal planteamiento.

De ello se colige que una ligera mayoría de los encuestados conoce el planteamiento arguediano sobre los agentes educativos, con grado mediano de conocimiento.

Ante la pregunta abierta para determinar qué ideas tienen del planteamiento de Arguedas sobre los agentes educativos, en el DAECH, las ideas recurrentes son “todos los agentes educativos importan en relación con la naturaleza circundante”, “debe haber interacción permanente entre maestro-estudiante-II.EE. y el mundo andino”, “el profesor debe conocer al estudiante, a la escuela y la comunidad”. En el DALL: “según Arguedas, todos los agentes educativos deben interactuar para el desarrollo educativo”, “la educación intercultural bilingüe debe articular a los agentes educativos”. En el DACHS: “según Arguedas, la educación intercultural debe articular a todos los agentes educativos”, “el profesor debe estar capacitado en competencias interculturales”, “la escuela debe ser abierta a la comunidad”.

Tabla 12: Aplicación de las ideas educativas arguedianas por los docentes durante su desempeño

Ítem	Departamento académico		
	DAECH	DALL	DACHS

		fi	%	fi	%	fi	%
A.	Las aplico plenamente	6	15	5	15	7	10
B.	Las aplico en parte	21	54	17	52	36	51
C.	No las aplico	12	31	11	33	27	39
Total		39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

La mayoría de los docentes (54%) del DAECH aplica en parte las ideas educativas de Arguedas en su desempeño docente. Sumado a este porcentaje el de los que dicen aplicar plenamente las referidas ideas (15%), se tiene que el 69% de los docentes aplica las referidas ideas, frente a un 31% que no las aplica.

El 52% de los encuestados del DALL dice aplicar medianamente las ideas educativas de Arguedas en su desempeño docente. Sumado este porcentaje al de los docentes que dicen aplicarlas plenamente (15%), se tiene que el 67% dicen aplicar en su desempeño las ideas educativas arguedianas. Una minoría (33%) señala que no aplica las referidas ideas.

El 51% de los docentes del DACHS dice aplicar parcialmente las ideas educativas de Arguedas en su desempeño y el 10% que lo aplica plenamente. Sumados los dos porcentajes se tiene un total de 61%, frente al 39% de quienes dicen no aplicar las referidas ideas.

Se colige que la mayoría de los docentes aplica las ideas educativas de Arguedas, con un grado de aplicación predominantemente parcial.

Ante la pregunta abierta respecto a sus justificaciones para aplicar en su desempeño docente las ideas educativas de Arguedas, en el DAECH, las ideas recurrentes de los docentes son “la educación debe ser contextualizada y responder a intereses del estudiante”, “la propuesta educativa de Arguedas está vigente porque somos un país multicultural”, “es la única educación que podría contribuir a la emancipación”. En el DALL: “las ideas educativas de Arguedas están contextualizadas con la cultura andina”, “sirven para mantener nuestra identidad cultural y ser inclusivos”, “son acertadas y se pueden ligar a otras propuestas”. En el DACHS: “la educación debe ser contextualizada y responder a intereses

de los estudiantes”, “las ideas educativas de Arguedas ligan la teoría con la realidad de los estudiantes y la sociedad”.

Tabla 13: Consideración de los fines educativos arguedianos por los docentes durante su desempeño

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Los tomo en cuenta plenamente	5	13	5	15	8	11
B. Los tomo en cuenta medianamente	18	46	11	34	25	36
C. Poco	7	18	8	24	16	23
D. No los tomo en cuenta	9	23	9	27	21	30
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

El 46% de los docentes del DAECH dice que en su desempeño toma en cuenta medianamente los fines educativos arguedianos. Si se suma a este porcentaje el 18% de los que dicen que toman en cuenta poco los referidos fines y el 13% de los que dicen que los toman en cuenta plenamente, se tiene que el 77% de los docentes toma en cuenta en mayor o menor medida los fines educativos arguedianos, frente a un 23% que no los toma en cuenta.

El 34% de los docentes del DALL considera medianamente en su desempeño los fines educativos propuestos por Arguedas. Si se suma este porcentaje al de los docentes que los consideran plenamente (15%) y al de los docentes que los consideran poco (24%), se tiene que el 73% considera en su desempeño los fines educativos arguedianos, frente a una minoría (27%) que no los toma en cuenta.

El 36% de los docentes del DACHS dice considerar medianamente los fines educativos de Arguedas en su desempeño, el 23% que los considera poco y el 11% que los considera plenamente. Sumados los tres porcentajes se tiene un total de 70%, frente al 30% de quienes dicen no considerar en su desempeño este aspecto de la propuesta educativa arguediana.

En consecuencia, una ligera mayoría de los docentes toma en cuenta en su desempeño los referidos fines, con grado predominantemente mediano de consideración.

Ante la pregunta abierta respecto a sus justificaciones para considerar en su desempeño docente los fines educativos arguedianos, en el DAECH, las ideas recurrentes son “debemos revalorar la cultura andina y fortalecer la identidad nacional”, “la educación debe ser intercultural y humanista”, “se debe promover la capacidad crítica–reflexiva del estudiante”. En el DALL: “se requiere una educación intercultural bilingüe”, “es importante fomentar y fortalecer la identidad andina”, “las ideas educativas de Arguedas son vigentes en las zonas donde los problemas educativos persisten”. En el DACHS: “nuestro país es diverso y debemos revalorar la cultura andina”, “la educación debe promover identidad nacional, multicultural y plurilingüe”.

Tabla 14: Consideración de los contenidos educativos arguedianos por los docentes durante su desempeño

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Los considero plenamente	3	8	3	9	4	6
B. Los considero medianamente	10	26	11	34	25	36
C. Poco	15	38	10	30	21	30
D. No los considero	11	28	9	27	20	28
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

El 38% de los docentes del DAECH señala que en su desempeño docente considera poco los contenidos educativos arguedianos; el 26%, que los considera medianamente y el 8%, que los considera plenamente. Sumados hacen un total de 72%, frente a un 28% que dice no considerar en su desempeño docente los referidos contenidos.

El 34% de los docentes del DALL considera medianamente en su desempeño tales contenidos. Sumado este porcentaje al de los docentes que los consideran plenamente (9%)

y al de los docentes que los consideran poco (30%), se tiene un total de 73% docentes que dicen considerar en su desempeño los contenidos educativos arguedianos, frente a una minoría (27%) que no los considera.

El 36% de los docentes del DACHS dice considerar medianamente en su desempeño tales contenidos, el 30% que los considera poco y el 6% que los considera plenamente. Sumados los tres porcentajes se tiene un total de 72%, frente al 28% de quienes dicen no considerar en su desempeño este aspecto de la propuesta educativa arguediana.

Por consiguiente, una ligera minoría de los docentes considera los referidos contenidos, con un grado de consideración escaso.

Ante la pregunta abierta respecto a sus justificaciones para considerar en su desempeño docente los contenidos educativos arguedianos, en el DAECH, las ideas recurrentes son “permiten lograr la formación integral basada en el entendimiento de nuestra cultura”, “son pertinentes para una educación intercultural eficiente”. En el DALL: “los contenidos educativos que propone Arguedas están vigentes, pero hay que ligarlos con otras propuestas”, “sirven para una formación integral basada en el conocimiento de nuestra realidad”. Conviene señalar aquí que se registró, además, las opiniones de dos docentes en el sentido de que la propuesta educativa arguediana va perdiendo vigencia. En el DACHS: “los contenidos educativos que propone Arguedas son necesarios para una formación integral basada en el conocimiento de nuestra realidad”, “son pertinentes para la interculturalidad y motivan al estudiante”.

Tabla 15: Aplicación de las estrategias didácticas arguedianas por los docentes durante su desempeño

Ítem	Departamento académico					
	DAECH		DALL		DACHS	
	fi	%	fi	%	fi	%
A. Las aplico plenamente	4	10	4	12	5	7
B. Las aplico medianamente	12	31	11	34	19	27

C. Poco	11	28	9	27	20	29
D. No las aplico	12	31	9	27	26	37
Total	39	100	33	100	70	100

Fuente: Encuesta a docentes de Humanidades de la UNSCH, enero de 2020.

Aquí, el 31% de los docentes del DAECH señala que en su desempeño docente aplica medianamente las estrategias didácticas propuestas por Arguedas, el 28% dice que las aplica poco y el 10%, que las aplica plenamente. Sumados hacen el 69%, frente al 31% de los que dicen que no aplican en su desempeño las referidas estrategias.

El 34% de los docentes del DALL aplica medianamente en su desempeño docente estas estrategias. Este porcentaje sumado al de los docentes que las aplican plenamente (12%) y al de los que las aplican poco (27%), hace un total del 73% de docentes que dicen aplicar en su desempeño las referidas estrategias, frente a una minoría (27%) que no las aplica.

El 29% de los docentes del DACHS dice aplicar poco las estrategias didácticas arguedianas en su desempeño, el 27 que los aplican medianamente y el 7% que los aplican plenamente. Sumados los tres porcentajes se tiene un total de 63%, frente al 37% de quienes dicen no aplicar en su desempeño este aspecto de la propuesta educativa arguediana.

Por consiguiente, menos de la mitad de los docentes aplica tales estrategias, con un grado mediano de aplicación.

Ante la pregunta abierta respecto a sus justificaciones para aplicar en su desempeño docente las estrategias didácticas arguedianas, en el DAECH, las justificaciones recurrentes son “nuestra visión debe ser realista e intercultural”, “por un mejor entendimiento y comunicación con los alumnos”, “porque desarrollan los temas en trabajo cooperativo, con el estudiante que debe ser agente activo y con el docente generador de conocimientos”. En el DALL: “corresponde a nuestra realidad y las necesidades de nuestros alumnos”, “el alumno deben mejora su expresión oral y capacidad crítica”. Cabe señalar que se registró, además, las opiniones de cuatro docentes que confluyen en que no consideran indispensables

en cualquier escenario de nuestro tiempo las estrategias didácticas arguedianas, pero tampoco descartan categóricamente su aplicación, sugiriendo que son aplicables dependiendo del caso. En el DACHS: “las estrategias didácticas arguedianas ayudan a la formación integral con identidad nacional”, “son compatibles con la idiosincrasia de nuestros estudiantes”.

Los resultados de la investigación han confirmado plenamente a la hipótesis general cualitativa: El pensamiento educativo de Arguedas se caracteriza porque busca el conocimiento de la realidad educativa peruana, a través del conocimiento de la realidad nacional en toda su compleja diversidad, para transformarla con compromiso ético, en aras de la autorrealización individual y social del ser humano, y prescribe una práctica docente con afecto y vivenciando los valores culturales del alumno.

En cuanto a la hipótesis general cuantitativa, los resultados de la investigación la han confirmado parcialmente. Las ideas educativas arguedianas son usadas de manera muy limitada – en tres sílabos del DAECH -, aunque tienen presencia justificada y favorable en las percepciones de la mayoría de los docentes de Humanidades de la UNSCH, quienes consideran que el país sigue teniendo carácter colonial por su dependencia cultural, económica y política de las potencias extranjeras y se requiere la implementación de políticas educativas acordes a las necesidades de las mayorías nacionales.

4.2. Discusión

4.2.1. Sobre el cuestionamiento de Arguedas a la educación peruana

Este cuestionamiento se da en cuatro aspectos:

a) los fines y objetivos, que para el escritor significan la implementación de un currículo excluyente, descontextualizado y no pertinente frente a la diversidad cultural y

plurilingüe del país, y en consecuencia son fines y objetivos que no coinciden con los intereses y necesidades de las mayorías indias y mestizas;

b) los contenidos educativos, a los que Arguedas considera descontextualizados, superficiales y que no permiten conocer a profundidad el país y entenderlo;

c) las estrategias de enseñanza-aprendizaje, a las que el escritor considera tradicionalistas, desligadas de la investigación y con un débil relacionamiento comunicacional entre alumnos y profesores;

d) los agentes educativos, evidenciados en los profesores deficientes (que no tienen vocación o son sumisos ante el Plan Oficial) y en las instituciones educativas (que viven encerradas en sí mismas o no tienen condiciones pedagógicas).

En el cuestionamiento arguediano de los fines y objetivos de la educación peruana, se evidencian las ideas de los grandes maestros e intelectuales latinoamericanos Simón Rodríguez, Sarmiento, Martí y Rodó, quienes criticaron duramente la educación heredada de la Colonia por ser excluyente¹⁶, intelectualista¹⁷, no científica y descontextualizada, una educación desconectada de su entorno y que no contribuye a la creación de un pensamiento propio, de una cultura propia, porque su finalidad es formar vasallos al servicio de una potencia extranjera (llámese España, Inglaterra o EE.UU.) y no la formación de ciudadanos para el logro de una sociedad con desarrollo autónomo.

También se evidencian, en el cuestionamiento arguediano, las ideas de intelectuales nacionales como González Prada, Encinas y Mariátegui, quienes coincidieron en que la educación peruana se ha caracterizado por tener, además de las limitaciones señaladas que corresponden en general a la educación latinoamericana heredada de la Colonia, un espíritu racista, segregador de las mayorías nacionales indias y mestizas, incapaz de valorar positivamente la diversidad cultural y plurilingüe del país, y en consecuencia, no sirve para

¹⁶ Excluyente debido a su orientación clasista, elitista y aristocrática.

¹⁷ Intelectualista debido a su orientación escolástica y memorística.

la construcción de un nuevo orden social más justo y una nación peruana con una identidad sólida.

La crítica a los contenidos educativos descontextualizados, superficiales y que no permiten conocer y entender la realidad del país, es una constante en el pensamiento de los intelectuales críticos de Latinoamérica y el Perú. Martí (1996), por ejemplo, critica la enorme cantidad de contenidos superficiales que imparte la Educación heredada de la Colonia y que a lo mucho forma “hombres pedantes, inútiles” (p. 41); Encinas (1932), a su vez, cuestiona a los contenidos de la educación peruana por su desvinculación de la historia nacional y de la vida misma, en vez de estar ubicados en la realidad propia.

El cuestionamiento a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, tradicionalistas, desligadas de la investigación y con un débil relacionamiento comunicacional entre alumnos y profesores, es otra constante en la tradición del pensamiento latinoamericano. Sarmiento, según Ocampo (2018), ya a mediados del siglo XIX anhelaba una educación nacional inspirada en los principios y métodos propuestos por Pestalozzi. Por su parte, Encinas apostaba por las más modernas estrategias de enseñanza-aprendizaje, como las propuestas por Dewey, Pestalozzi y Froebel, tal como recuerda Gonzales (2013).

Respecto a la crítica arguediana de los agentes educativos, principalmente al profesor deficiente (que no tiene vocación o es sumiso ante el Plan Oficial) y a la institución educativa que vive encerrada en sí misma o no tiene condiciones pedagógicas, revela la gran importancia que tienen para Arguedas estos dos agentes educativos. En el caso del profesor, su importancia como agente educativo se encuentra en la mayoría de los maestros latinoamericanos, desde Sarmiento, para quien el referido agente es “aquel que siembra la semilla de la cultura y se preocupa por la formación integral de sus discípulos” (Ocampo, 2018, p. 22), hasta Encinas, quien según Gonzales (2013), considera que el cargo de maestro, sobre todo el de primaria, es el más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia, y que debe ser seleccionado cuidadosamente.

Según Rodríguez (1997), la teoría científica de la educación señala que, además del profesor o educador, existen otros agentes: la escuela como agente educador por antonomasia, la familia educadora, la comunidad educadora, el estado educador, la iglesia y los partidos políticos como agentes educadores. Todos son importantes, si tienen la cualidad educadora (por ejemplo, la institución educativa con condiciones pedagógicas, como demandaba Arguedas) y si en la perspectiva se tiene como finalidad la educación integral.

4.2.2. El fundamento filosófico del análisis de Arguedas sobre la educación peruana

Se ha determinado que este fundamento se compone de ideas de la filosofía marxista e ideas de la filosofía andina; sin duda, Arguedas se imbuó de las primeras en su experiencia de estudiante en la Universidad de San Marcos y la sapiencia andina comenzó a aprenderla en su niñez viviendo entre los campesinos quechuas.

El escritor supo armonizar estos dos componentes filosóficos. Así, pues, como lo reconoce él mismo, el hecho de asumir el enfoque filosófico marxista y “el estar cerca de los movimientos socialista”, no entró necesariamente en contradicción con la dimensión mágica de su pensamiento, mucho menos lo anuló, sino que más bien le dio “dirección y permanencia, un claro destino” a la gran energía y a la sapiencia andina, de la que era portador.

Según Montoya (1997) y Moya (2018), un resultado clave de esta imbricación entre filosofía marxista y filosofía andina en el pensamiento de Arguedas sería su propuesta del “socialismo mágico”, un aporte insoslayable para el campo de la política peruana y latinoamericana. La categoría “socialismo mágico”¹⁸ alude a un tipo de socialismo integrador y humanista, donde no existe contradicción entre la modernidad y la tradición.

¹⁸ Esta categoría se desarrolla ampliamente en *Antropología, historia y política: de la utopía andina al socialismo mágico*, del antropólogo ayacuchano Montoya (1997), un libro escrito como respuesta al ensayo *La utopía arcaica, José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*, que Mario Vargas Llosa publicó en 1996.

Moya (2018) señala que lo que constituye Arguedas no es una utopía arcaica, sino una utopía tamizada por el conocimiento racional que le da la antropología, la pedagogía y el marxismo, que lo acercan a lo mestizo y a lo moderno, por eso crea una utopía,

pero una utopía que lo conduce a proponer un socialismo de todas las sangres y no una vuelta al pasado, crea la utopía del socialismo mágico. Y no es un rompe lanzas contra lo moderno, alguien que rechazó lo moderno. Lo que él rechaza no es lo moderno, sino sus relaciones sociales de producción capitalistas, que no es lo mismo. Quiere a lo moderno dentro de relaciones socialistas de producción y sin quebrar lo mágico y positivo del mundo andino (p. 42).

Carnero (2010) refiriéndose al hecho de cómo Arguedas supo armonizar el enfoque filosófico marxista y la sapiencia andina, dice que uno de los postulados claves del socialismo marxista enarbolado por José Carlos Mariátegui, y que debió llamar la atención de Arguedas, es que el socialismo no es ajeno al Perú, sino que está en la tradición americana, por cuanto “la más avanzada organización comunista, primitiva, que registra la historia, es la incaica” (p. 223).

También debió llamar la atención de Arguedas la famosa frase de Mariátegui “peruanicemos al Perú”, como respuesta al problema del estado y sociedad peruanos que no responden a los intereses de las mayorías nacionales: los indios¹⁹. Según manifiesta Guardia Mayorga, en el prólogo al libro Mariátegui (1986), la frase “Peruanicemos al Perú” sintetiza la necesidad de peruanizar las riquezas del país, y que ellas sirvan más para satisfacer las necesidades del pueblo y del hombre,

que para crear e incrementar capitales; liberación de toda forma de explotación y de todo tutelaje imperialista; extirpación del analfabetismo; que la cultura rompa su enclaustramiento académico de siglos para llegar a los trabajadores y a las masas

¹⁹ Mariátegui (1986) sostuvo que “el problema fundamental del Perú, que es el del indio y de la tierra, es ante todo un problema de la economía peruana. La actual economía, la actual sociedad peruana tienen el pecado original de la conquista. El pecado de haber nacido y haberse formado sin el indio y contra el indio” (p. 83).

populares; que las escuelas, colegios y universidades abandonen la pedagogía de la domesticación y se preocupen más de formar hombres capaces de enfrentarse al futuro, y no resignados elementos humanos, fieles custodios y admiradores del pasado. Para peruanizar al Perú hay que soldar las raíces históricas profundas de nuestra nacionalidad con la endeble planta del Virreinato y la República; escribir de nuevo nuestra historia; saber valorar lo que es valioso en nuestro país; hacer que lo nuestro sea nuestro; luchar para que el Perú vuelva sobre sí mismo y supere su secular enajenación, planteada por la Conquista y afianzada y ampliada por la Colonia y aún por la vida republicana; peruanizar la literatura y el arte sin convertirlos en expresiones localistas, sino vinculando la temática nacional con la valorización internacional; que el paisaje, el hombre, las luchas de los trabajadores; las aspiraciones del pueblo, sus triunfos y derrotas, sean expresadas por poetas, literatos y pintores que tengan la capacidad suficiente para que sus obras puedan contribuir a la educación de las masas y para que puedan ser admiradas en todas partes y en todos los tiempos. Peruanizar al Perú es todo un programa político y cultural, que hay que realizarlo con el pueblo y para el pueblo (p. 19).

Lienhard (2012) sintetiza la influencia que tuvieron Mariátegui y Valcárcel en el pensamiento de Arguedas:

Lector de Mariátegui y de Luis E. Valcárcel, Arguedas quedó marcado por el indigenismo socialista del primero y el más “mesiánico” del segundo. A través de las páginas de Amauta se familiarizó con los movimientos de vanguardia política y artística de los años 20. Una audacia análoga a la que caracterizó a esos movimientos sostiene a muchos de sus trabajos de escritor y de antropólogo. Pionero en el Perú de una etnología o antropología profesional, se hizo interlocutor, en el ámbito internacional, de varios de los antropólogos de prestigio en el continente americano. Como investigador se enfrentó, ante todo, con la problemática de la modernización

contradictoria de las sociedades andinas, vinculándola siempre con la historia de las poblaciones andinas sometidas desde la época de la conquista española. En cuanto científico social, solidario con las mayorías oprimidas, nunca dejó de participar en los debates sobre el pasado, el presente y, más que nada, el futuro de la sociedad y la cultura peruanas (p. 26, 27).

Arguedas se alinea entonces con la posición socialista e indigenista, de manera natural, porque siempre apostó por el mundo andino, al que llamaba “nación cercada”. Esta apuesta se ve claramente ya en sus cuentos y artículos iniciales. Una opción a favor de los humildes y de los oprimidos.

El Perú ideal de Arguedas, por otro lado, está en su mayor parte determinado por la sapiencia andina que postula a la construcción de un mundo donde puedan caber, viviendo con respeto y correspondencia, todos los pueblos (“todas las patrias”), siempre y cuando sus hombres no estén engrilletados y embrutecidos por el egoísmo, como lo manifestó en su “¿Último diario?” de la novela *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (Arguedas, 1983c).

La sapiencia andina se hace presente en las obras de Arguedas, sobre todo en las literarias, bajo la forma de lo que Antonio Cornejo Polar, en la presentación del libro Arguedas (1983a), llama “el viejo mito quechua de la unidad viviente del mundo”:

Pero el proceso de ampliaciones sucesivas, que acaba de diseñarse, no conduce sólo a la aprehensión de espacios y problemas de mayor magnitud cada vez; paradójicamente, lleva también, en sentido inverso, a la especificación más rigurosa y certera de lo particular, en este caso del mundo indígena, sobre el que vuelve una y otra vez, con nuevas luces para reiterar su adhesión a los hombres y mujeres que le enseñaron –cuando niño– que un río, un ave o una piedra tienen vida y que el hombre no está nunca solo en el cosmos. Y porque retorna siempre a esta fuente primera y porque en cada regreso comprende y asimila mejor la índole profunda de ese mundo breve pero vertical, José María Arguedas puede ensayar en su última obra, en *El*

zorro de arriba y el zorro de abajo, una audacísima reversión del rumbo de nuestra literatura y de la cultura nacional íntegra. En este texto-límite, que es frontera entre la palabra y el silencio y entre la vida y la muerte, Arguedas asume viejos y nuevos códigos de la cultura quechua y con ellos (por cierto que mezclados, transformados y enriquecidos por el contacto con otras visiones del mundo) comienza a contar el revés de la historia del Perú; o mejor, a descifrar la modernidad, con sus atributos de transnacionalidad, capitalismo, tecnología, urbanización, etc., a partir y en función de la racionalidad y de los intereses de los grupos social y étnicamente oprimidos; es decir, aquéllos que en el mejor de los casos habían sido objetos –pero nunca sujetos– de la reflexión sobre el Perú. Tal vez no sea exagerado afirmar que con esta sombría y esperanzadora obra termina una etapa y comienza otra en el proceso de la cultura nacional; otra, profundamente distinta y en más de un punto contradictoria con la anterior, que reivindica la razón de los humildes, su sabiduría y su lenguaje, para explicar el sentido de plenitud que se va gestando para el futuro en el hirviente caos de la realidad de hoy (p. XIV).

La expresión de Cornejo Polar “el viejo mito quechua de la unidad viviente del mundo” es una alusión a uno de los principios lógicos de la sapiencia andina, según la cual en el mundo todo está vivo y está relacionado. Estermann (1998) lo llama el principio de la relacionalidad, principio fundante de la filosofía andina y de la cual se derivarían los otros principios lógicos: correspondencia, complementariedad y reciprocidad.

Según Estermann (1998), la filosofía andina “corresponde a un tipo de racionalidad propia que se distingue en muchos aspectos del tipo de racionalidad dominante de Occidente” (p. 10). Para Flores *et al* (2021), esta distinción se explica porque

en cuanto al acceso a la realidad el hombre andino privilegia otras capacidades no racionales, como los sentimientos y las emociones, y respecto al *telos* del conocimiento concibe que no es la manipulación ni la instrumentalización de la

naturaleza sino su protección y conservación, ya que la concepción dualista entre el sujeto y el objeto que es propia de la filosofía occidental, la filosofía andina los concibe en una relación de interdependencia y complementariedad” (p. 98).

Conforme sostienen los autores citados, el pensamiento andino tiene carácter filosófico dentro del sentido amplio de lo que se entiende como filosofía y no se le debe reducir a lo mítico. Existe ontología, gnoseología y ética andinas, los tres campos que le conciernen en esencia a la filosofía, lo cual se puede comprobar estudiando cómo los *yachaq*, personas que conservan los saberes de los pueblos originarios, se plantean y resuelven los problemas en los campos referidos.

Entre los autores que han trabajado el tema de la filosofía andina, hay consenso en señalar que el *telos* de esta filosofía es el *allin kawsay* (vivir bien), concepto que refleja la convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza, y entre los hombres, un modo de concebir el bienestar considerando como centro a la naturaleza y a la colectividad, muy distinto al modo como conciben el bienestar los que impulsan la cultura de mercado que el capitalismo neoliberal viene universalizando, el cual se centra en el individuo (Flores, 2019).

El 2008, el sentido andino del “vivir bien” fue incorporado en la carta magna de la república del Ecuador, como la finalidad para cuyo logro está orientada la vida social, económica y política de la sociedad. Lo propio ocurrió al año siguiente en Bolivia, cuando bajo la presidencia de Evo Morales, se estableció en la Constitución política que el *allin kawsay* o *suma qamaña* es el horizonte a donde se aspira llegar como personas y como sociedad,

cuya realización exige la observancia de principios y valores como la unidad, la igualdad, la inclusión, la dignidad, la libertad, la solidaridad, la reciprocidad, el respeto, la complementariedad, la armonía, la transparencia, el equilibrio, la igualdad de oportunidades, la equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución justa de los productos y

bienes económicos; así como el despliegue de la sensibilidad con la naturaleza no humana a la que se tiene que proteger y conservar porque de este bienestar también depende el bienestar del hombre (Flores, 2019, p. 103)

De acuerdo con Flores (2019), para la realización de esta finalidad, la educación juega un papel importante, como la encargada de formar los nuevos hombres que pongan en práctica en su vida diaria los principios y valores señalados, y así desempeñar un papel activo en la construcción del nuevo Estado.

4.2.3. La caracterización arguediana de la educación peruana

Se ha determinado que, para Arguedas, la educación peruana es excluyente, dependiente e ineficaz, y las causas por qué no responde a las necesidades de las mayorías nacionales tienen que ver con las estructuras sociales y económicas vigentes y el carácter de los grupos de poder, dependientes de EE.UU. y las potencias centrales, que dominan el país.

El problema de la educación peruana no es solo pedagógico, sino que obedece a diversas causas. Para Arguedas (2012c), la educación en el Perú es un problema “que no compete únicamente a los educadores, sino igualmente a los lingüistas y a los antropólogos” (p. 512). Con esta forma global de mirar a la educación, coinciden los estudiosos del tema educativo del tiempo actual, como es el caso de Flores (2015), quien escribe:

El tradicional esquema lineal promotor de las reformas escolares se ha fundado, por lo general, en la creencia de que todo problema o necesidad educativa puede ser resuelto mediante la intervención directa en las causas determinadas con precisión. De esta forma bastaba con decretar medidas, por lo general de corte cuantitativo y focalizado en determinados ámbitos para así obtener los resultados esperados. La evidencia del fracaso de numerosas reformas educativas ha consistido precisamente en esto, en ignorar que los fenómenos educativos no solamente son complejos, policausales e interdependientes, sino también ecosistémicos y, por tanto, de

responsabilidad social: los problemas educativos no son de exclusiva responsabilidad del magisterio o de las administraciones, sino de toda la sociedad en su conjunto (p. 143).

De lo manifestado por este autor se deduce que las causas del problema educativo peruano son de corte económico, social, cultural y político; por tanto, las soluciones también son del mismo corte.

En el caso de Arguedas (2012c), si bien no explicita sobre las causas del problema educativo peruano, deja en claro la responsabilidad que tienen frente al problema quienes gobiernan el país. A estos los señala como gente que depende económica, política y culturalmente de grupos de poder externo, razón por la cual carecen de un genuino proyecto nacional que responda a las necesidades de las mayorías nacionales. Esta realidad permitiría explicar porque en el campo educativo se limitan a implementar remedos de propuestas extraídos de otros contextos; el tecnicismo pedagógico por el que apuestan como fuerte componente en la formación de los maestros y la pobreza de los contenidos de las materias que se imparten en los centros educativos nacionales, y finalmente su incapacidad de resolver el problema de la educación en el país.

Desde la perspectiva arguediana, se hace inevitable la articulación de la educación con la política. Así, según recomendaba Walter Peñaloza y se encuentra en Rivero (2013), un proyecto educativo peruano pertinente sería un proyecto educacional liberador, que solo puede prosperar dentro de un marco político liberador.

Otro intelectual de la época y con una orientación cercana al pensamiento arguediano, Salazar Bondy, hablando sobre la necesidad de reformar la educación peruana, dice según lo consigna Oliart (2013), que solo puede haber efectiva reforma de la educación en el contexto de un cambio estructural de la comunidad peruana. “Sin alterar sustantivamente el sistema social nada se mejorará en la educación” (p. 177) y que “cualquier intento de resolver

los problemas que afectan a la educación está condenado al fracaso sin el respaldo de un movimiento político-social nacional” (p. 189).

La posición de Arguedas, como las de Peñaloza y Salazar Bondy, se inscribe en la misma línea, socialista, de Mariátegui y Encinas, sobre el problema de la educación peruana. Todos coinciden en que esta educación es excluyente, dependiente e ineficaz, y las causas por qué no responde a las necesidades de las mayorías nacionales tienen que ver con las estructuras sociales y económicas vigentes y el carácter y comportamiento de los grupos de poder que dominan el país, responsables de un sistema educativo que no tiene como centro de gravitación ni al país ni a sus intereses²⁰.

4.2.4. Sobre las características de la propuesta educativa arguediana para el Perú

La propuesta educativa arguediana para el Perú es una educación intercultural, incluyente y contextualizada, en correspondencia con los intereses y necesidades de los estudiantes, en especial de los humildes y oprimidos; y su finalidad es la integración nacional. En términos de Moya (2018), esta tesis plantea que a un país diverso, donde todas las sangres cruzan la vida de los pueblos, le corresponde una educación multicultural e intercultural.

La búsqueda de “la integración nacional” es una constante en el pensamiento clásico peruano. De acuerdo con Matos (1988), es una constante asociada a la imagen del Perú como un país social y culturalmente fragmentado o, dicho de otro modo, diverso y contradictorio, con una dicotomía cultural básica: sierra y costa. Una dicotomía que, a partir de la década de 1530, con la invasión española, se configura como la oposición fundamental: Andes y Occidente, fuente de contradicciones en términos de dominación y resistencia, que desde el

²⁰ Esta postura ante el problema de la educación en el Perú se expresó con claridad en el *Libro Azul* escrito por Salazar Bondy, Carlos Delgado, Walter Peñaloza y Leopoldo Chiappo, bajo el contexto del gobierno nacionalista de Velasco Alvarado, según lo hace notar Oliart (2013).

principio se van complejizando y matizando, como parte de la cultura global peruana, tal como lo sintetiza Degregori (2009).

Esta imagen del Perú ya se encuentra en el célebre libro *Comentarios reales de los incas*, del Inca Garcilaso de la Vega, perteneciente a la primera generación de mestizos producto del contacto de los pueblos andinos con los hispanos. Una generación que sufre un drama personal y colectivo, por cuanto sus miembros son dueños de dos voluntades (la andina y la hispánica), que tratan de integrar en un solo cuerpo cultural, ideológico y moral. Y esto será muy recurrente y hasta la actualidad en el devenir de las futuras generaciones de millones de peruanos.

La “integración nacional peruana” es un anhelo que siempre viene aparejado a la imagen trágica del Perú como país dividido. Se encuentra en el propio Garcilaso, en su dedicatoria de la primera parte de su *Historia General del Perú*: “A los indios, mestizos y criollos de los Reinos y Provincias del Grande y Riquísimo Imperio del Perú, el Inca Garcilaso de la Vega, su hermano, compatriota y paisano, salud y felicidad”.

Y se encuentra también en Arguedas (1983c), quien concibe al Perú, como un país invertebrado e injusto, dividido principalmente por el “cerco” que los grupos de poder han tendido sobre los quechuas y los demás sectores expoliados, un “cerco”, sobre el cual el escritor tiene la esperanza de que se diluya en el devenir histórico.

Lo dramático que implica este devenir para Arguedas es que, como lo afirma él mismo, proviene tanto de la “nación cercadora” (por su origen terrateniente) como de la “nación cercada” (por su condición de persona ahijada, desde muy pequeño, por el pueblo quechua). Una vez más, se ve como en Arguedas, se repite el drama del recordado Garcilaso del Vega, hijo de conquistador español y princesa inca, por lo cual tenía la voluntad partida: amaba su procedencia andina y herencia hispana, pero sufría al mismo tiempo los maltratos y el desprecio del mundo hispano hacia los indígenas y su mundo.

Una finalidad que se debe considerar en el Perú, y de manera prioritaria, es entonces el logro de la integración nacional. Y esta, según Arguedas, debe ser la finalidad de la educación peruana, con los objetivos correspondientes: conocer y valorar las culturas y lenguas indígenas, promover la alfabetización en las lenguas indígenas en el ámbito rural, promover la castellanización de los indígenas, promover el desarrollo del espíritu investigativo de los estudiantes empezando por estudiar su entorno, promover la capacidad expresiva de los estudiantes como parte de su desarrollo humano y social.

Sin duda, Arguedas, por su doble formación como profesor y antropólogo, por su experiencia de funcionario en el Ministerio de Educación y, sobre todo, por su preocupación constante por el futuro del Perú, no deja cabos sueltos. Los objetivos educativos que plantea se enmarcan dentro de los lineamientos formales de la teoría de la educación, tal como lo plantea Rodríguez (1997); por otro lado, Arguedas considera las lecciones más avanzadas de su tiempo en cuanto a experiencias educativas frente a la diversidad en el Perú, como el proyecto de los Núcleos Escolares Campesinos (NEC), impulsado por el ministro Luis E. Valcárcel, un proyecto que se da en un momento en que el indigenismo intentaba implementar acciones de mejoría de los servicios estatales de atención a la población indígena de la zona andina, tras un largo período de polémicas y debate intelectual indigenista sin tener hasta entonces mucha influencia sobre la orientación de la política educativa nacional, según lo precisan Trapnell y Zavala (2013).

Para alcanzar la finalidad y objetivos de su propuesta educativa, Arguedas precisa que el maestro debe conocer en su integridad la cultura de su patria para poder problematizar el contenido del aprendizaje. Ello, según anota Velázquez (2012), quiere decir que los contenidos de las materias a impartirse deben permitir conocer profundamente la realidad propia y contribuir a la formación humanística de los estudiantes, adentrándolos en el conocimiento de los valores de la cultura universal.

Arguedas pone un especial énfasis en la formación ética, patriótica y filosófica, para el logro de ciudadanos honrados y dignos. Sin duda, esta orientación le lleva hacia la educación integral. Esta busca el desarrollo o la formación del ser humano en todos sus aspectos, conforme lo precisa Rodríguez (1997), una “educación para toda la vida”, según Cuenca (2013).

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, Arguedas señala que se deben de considerar las siguientes: al niño se le debe enseñar a leer en su lengua materna, considerar como principio fundamental pedagógico el conocimiento del modo de ser del educando, considerar a la cultura popular como una vía para conocer al pueblo y una fuente para educar, aplicar el “método cultural” que permita al educando a aprender en su propia lengua y consecuentemente a sentirse dignificado.

Conviene discutir aquí la relevancia de la cultura popular como una vía para conocer al pueblo y una fuente para educar. González (2011) considera que esta es una de las tesis centrales de Arguedas, quien exaltó la importancia del folclor quechua al igual que el europeo o foráneo, por eso concebía

que la mejor poesía era transmitida a través de las canciones que expresaban la idiosincrasia, las costumbres y las experiencias de los hombres. Rescató la idea de Issamit, pedagogo chileno, cuyo propósito era convertir la música en un medio formativo y que los estudiantes aprehendieran el alma de los pueblos creadores de las muestras folklóricas (p. 90).

Moya (2018), por su parte, recuerda que desde esta perspectiva el saber popular andino es un saber fundamental para el desarrollo de la educación y que Arguedas está convencido que este saber, que ha resistido todos los intentos por desaparecerla (o arrinconarla) desde la invasión europea, culminará venciendo. Este saber tiene que ser tomado en cuenta por el proceso educativo, conocer la cultura y el mundo interior del estudiante, donde el factor del trabajo es “central en el proceso de socialización o educación

espontánea comunal y familiar andina: el trabajo, que cruza todas las actividades de los campesinos, incluido los niños en sus juegos” (p. 44).

En relación a esta tesis, Zapata (2013) recuerda el artículo de Arguedas “La primera semana del folklore americano”, de 1953, donde el escritor analiza la introducción de las danzas en la escuela andina, rescatando a los inspectores escolares de Junín, Cusco y Puno, que fomentaron la enseñanza por el arte, a través del cultivo de las tradiciones escénicas, como vehículo complementario de la enseñanza formal; asimismo, resalta otra buena experiencia de vinculación de las danzas andinas con la escuela y opina que la gimnasia de inspiración europea debía hacerle espacio a las danzas tradicionales, “pues estas requerían una elevada destreza física y fortalecían la musculatura de los jóvenes. Además el folklore propendía a cultivar tradiciones nacionales que reforzaban la identidad y el sentido de pertenencia” (p. 27).

Se debe discutir también con especial énfasis la propuesta arguediana del “método cultural”, que permitirá al niño o al adulto aprender en su propia lengua y consecuentemente a sentirse iluminado y dignificado. Espino (2018) considera, parafraseando a Arguedas, que el referido método es un esquema revolucionario que, sin renunciar a la modernidad, afirma la memoria y la cultura propias como sustento básico del conocimiento y la dignidad humana. Para Espino (2018), este es el método del aprendizaje total: aprendizaje que al estudiante

lo hará poseedor “en toda su incomparable virtud del don de ser alfabeto” y, por esa vía, alfabetizado... Un esquema revolucionario que no renuncia a la memoria y la cultura; todo lo contrario: desde la lengua se aprende lo otro, se aprende sin renunciar a la modernidad, para ser demonios felices que hablan en quechua y en la lengua de Castilla (p. 37).

Queda claro que la cuestión cultural es la piedra de toque arguediano en lo que concierne a las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el caso del Perú, un país tan

complejo, tan lleno de contradicciones culturales, donde la misión del maestro es muy difícil, porque la educación no se resuelve mediante el método solamente

sino mediante el conocimiento de la cultura, de las costumbres de cada pueblo, porque somos un país muy mezclado, un país mestizo en cuanto a creencias, en cuanto a concepciones morales, políticas; en fin, somos un país que constituye una mezcla que todavía no ha acabado de definirse (Arguedas, 2012d, p. 74).

Entonces lo decisivo no es el método, sino el conocimiento de la cultura popular (lengua, costumbres y sabiduría) y el modo de ser del educando, que deben ser tomados en cuenta en primer término. Esta es la premisa del “método cultural”, el cual tiene como perspectiva la construcción de una educación intercultural y científica que se despliega, sin contraponerse, sino apoyándose en la cultura popular y propia. En este sentido, es válido sostener que Arguedas fue un precursor de la educación bilingüe e intercultural.

En cuanto a los agentes educativos, Arguedas propone el perfil del maestro que el Perú necesita: un maestro con vocación y compromiso, quien, en lo cognoscitivo, debe conocer a profundidad las materias a impartirse; en lo aptitudinal, conocer y saber aplicar creativamente las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes; en lo actitudinal, tener mucha paciencia, honestidad y ternura. Sobre este punto, Velázquez (2012) hace notar que en Arguedas siempre palpité el deseo

de que el profesor fuese un hombre consagrado al estudio y a la educación, y exigía porque esta cumpliera su finalidad social; que el profesor fuera ejemplarmente creativo, lo que significa dejar de actuar de manera rutinaria y estereotipada (p. 51).

La propuesta arguediana sobre el maestro es una demanda clara y muy vigente en la actualidad, de que se restituya el carácter del maestro como agente educativo fundamental en el proceso educativo, y en consecuencia, avanzar hacia la reivindicación y dignificación de la vocación magisterial.

La educación peruana necesita, pues, maestros, no como los de hoy maltratados salarialmente por los gobiernos y convertidos por la necesidad en “mil oficios”, sino profesionales entregados a tiempo completo al desafío de formar ciudadanos con mucha paciencia y honestidad. Arguedas tenía claro este desafío a partir de su conocimiento profundo de lo peruano, y su visión aparece con nitidez en la carta que escribió a Jorge Puccinelli, en mayo de 1957, a propósito de *Los ríos profundos*:

Puede contribuir la novela, ésta, a dar a conocer al hombre peruanos, tan intrincado, tan noble, tan distinto a todos los demás, tan verdaderamente cargado de promesas. Paciente, cruel y tierno, producto de una historia tan profunda y de un paisaje extremado en su inclemencia como en su belleza, el hombre peruano necesita, igualmente, de mucha paciencia y honestidad para describirlo y, por supuesto, de mucha vida (Arguedas, 2012a, p. 21).

Esta visión del hombre peruano que necesita “de mucha paciencia y honestidad para describirlo” y, se deduce para educarlo, se halla presente nítidamente en su pensamiento educativo.

En un país tan complejo como el nuestro, tan lleno de contradicciones culturales, de creencias distintas, la misión del maestro es realmente aquí, una misión muy difícil; porque en el Perú la educación no se resuelve mediante el método sino mediante el conocimiento de la cultura, de las costumbres de cada pueblo, porque somos un país muy mezclado, un país mestizo en cuanto a creencias, en cuanto a concepciones morales, políticas; en fin, somos un país que constituye una mezcla que todavía no ha acabado de definirse. Nosotros los maestros somos los que debemos impulsar a esta definición y a esta integración de las creencias. Cuando todo el Perú tenga más o menos una sola creencia, por lo menos una de la cual todos compartamos, seremos patriotas; cuando haya una fe que nos una a todos; pero ahora tenemos veinte mil tipos de fe distintas y por eso no somos patriotas. Podríamos decir que somos uno de

los países menos patriotas del mundo porque no tenemos elementos de los cuales todos participen (Arguedas, 2012d, p. 74).

El maestro que necesita el Perú, según Arguedas, es entonces un maestro con mucha paciencia, honestidad y ternura, capaz de contribuir creativamente a la integración nacional. Maestro con vocación, que toma en serio su gran responsabilidad; afectuoso con sus alumnos y decidido a contribuir, desde su puesto, a la grandeza del país. La imagen de este maestro ideal se ha visto líneas arriba, en extractos del cuento *Runa yupay*.

Arguedas coincide plenamente con Encinas (1932), para quien el cargo de maestro es el más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia y que el maestro de escuela debía ser seleccionado teniendo en cuenta dos condiciones: poseer más capacidad espiritual que mental (para conocer bien al niño) y conocer perfectamente las materias que deberá impartir.

Finalmente, Arguedas tiene una propuesta de perfil sobre la institución educativa peruana: una escuela con condiciones pedagógicas adecuadas, organización moderna y atenta a las demandas de la comunidad y el *ayllu*. Para Lienhard (2012), en este punto, Arguedas se refiere al *ayllu* real, que conocía ampliamente y que no es necesariamente el *ayllu* andino imaginado de los textos de Mariátegui y otros intelectuales indigenistas de las primeras décadas del siglo XX.

En efecto, intelectuales tan identificados con la reivindicación del mundo andino como Mariátegui y Valdelomar, por ejemplo, no conocían al *ayllu* real. Valdelomar conocía la sierra, aunque epidérmicamente, y en su libro de cuentos *Los hijos del sol*²¹, asociado al mundo andino, no recrea sino un mundo incaico idealizado. Mariátegui no llegó a conocer directamente la sierra, aunque sobre sus comunidades y el *ayllu* andino escribió mucho.

²¹ Libro de ocho cuentos ambientados en la época incaica. Fue publicado por Editorial Euforion en 1921, dos años después de la muerte de Valdelomar en un accidente en la ciudad de Ayacucho.

4.2.5. Sobre los aspectos comunes y diferencias entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de otros intelectuales peruanos del siglo XX

Los aspectos comunes entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de sus pares del siglo XX confluyen en algunas características que debe tener la escuela: ser laica²², social²³, nacional²⁴, práctica²⁵, moderna y con maestros de vocación auténtica que no estén divorciados de la comunidad local.

Sin embargo, existen en el siglo señalado destacados maestros e intelectuales de tendencia conservadora, en realidad muy pocos, quienes discrepan en algunos puntos con estas ideas. Así, Lastenia Larriva de Llona y Víctor Andrés Belaunde rechazan la laicidad de la enseñanza y apuestan más bien por la orientación clerical católica de la educación.

Particularmente emblemático es el caso de Belaunde, un positivista que evoluciona hacia el espiritualismo y, luego, al pensamiento cristiano y católico, según precisa Castro (2013). Belaunde, quien quiso erigirse como el principal crítico de Mariátegui, sobre todo en materia educativa, está convencido de que la perspectiva cristiana ha generado en el Perú una síntesis permanente de creación de valores y de vida. Esta es su famosa idea de la educación como “síntesis viviente”, un proceso de transformación de la realidad nacional en torno a los ideales del cristianismo. En este sentido, como refiere Castro (2013), Belaunde considera que no se puede pasar por alto que el factor religioso moviliza la cuestión nacional en el Perú, que “lo católico y lo religioso son la piedra angular de la nación” (p. 52).

En cuanto a la apuesta por una escuela social, es relevante la oposición de Deustua (1913), quien piensa que, por el contrario, debe de priorizarse la educación universitaria de una elite destinada a modernizar la nación. Por ello, Mariátegui (1985) lo acusa de

²² Es decir, una escuela asociada a la racionalidad y moral laicas.

²³ Al servicio de todos y no solo de las elites ilustradas.

²⁴ La escuela como la base sobre la que se construya la identidad nacional sin desvincularse de la historia nacional.

²⁵ Una escuela que valore el trabajo y donde el estudiante debe aprender haciendo y el maestro involucrarse en el diseño de planes y programas de estudio.

representar al civilismo feudal, de defender una educación aristocrática y despreciar el factor económico.

Obviando estas discrepancias, se puede concluir que en general los maestros e intelectuales más destacados, contemporáneos de Arguedas, llegan al consenso de que la escuela debe renovarse en el Perú, para que el país no quede rezagado dentro de un mundo cada vez más urgido de modernidad y modernización tecnológica.

Respecto a las diferencias entre el pensamiento educativo arguediano y las propuestas educativas de sus pares del siglo XX, ellas se deducen de la determinación de las características propias del pensamiento educativo de Arguedas, para quien:

a) La finalidad de la educación es la integración nacional considerando a los pueblos indígenas y al campesinado andino amazónico como una fuerza vertebradora de la nación en formación. Se ha visto que esta propuesta parte del principio de la diversidad como una riqueza y oportunidad para resolver los problemas desde varias posturas. En este sentido, Arguedas se adelanta a su época como precursor del enfoque intercultural. Rivero (2013) sugiere que lo habría logrado a partir de su apuesta por los indígenas en un contexto de grandes transformaciones como fue el tiempo que le tocó vivir:

José María Arguedas se preocupó por destacar la sabiduría y el arte del Perú indígena, con el objetivo de que el proceso de cambio social y económico que vivía el país los incluyera, los reconociera como parte sustantiva de la cultura nacional. El reconocimiento de que en las diversas culturas del Perú se condensan tradición y universalidad, una gran capacidad de conservación y adaptación, de ser permeable y preservar la identidad, constituyó también una apuesta por una forma de batallar por la modernidad en el Perú (p. 6).

b) La educación debe poner especial énfasis en la formación del niño y los indígenas, en todos los niveles, promoviendo la alfabetización y el gusto por la lectura en las lenguas

maternas, sin que ello signifique el abandono del castellano, sino más bien una vía para lograr la castellanización del país.

c) La educación debe responder a la realidad propia, pero no solo por su enseñanza inspirada en la historia nacional, sino tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes y la comunidad, cuya sapiencia no puede ser pasada por alto.

d) La educación debe estar orientada a desarrollar la sensibilidad estética del estudiante, considerando al folclor y a la cultura popular como fuentes fundamentales del conocimiento y la enseñanza.

Luis E. Valcárcel, cuando fue ministro de Educación entre 1945 y 1946, durante el gobierno de Bustamante y Rivero, convirtió algunas ideas de Arguedas en una propuesta oficial relacionada a la educación rural: un proyecto binacional peruano-boliviano de educación indígena que fue financiado por el gobierno norteamericano durante dos décadas y que se concretó en los Núcleos Educativos Campesinos (NEC). De acuerdo con Valcárcel, tal como lo hace notar Zapata (2013),

la escuela rural andina debía enseñar escuchando y no solamente hablando y dictando... debería ser capaz de enseñar las primeras letras en lenguas indígenas y de enseñar en castellano con eficiencia, para que sirva como vehículo de integración nacional... El vehículo sería la escuela, y particularmente la enseñanza de las lenguas quechua y española, asumiendo ambas culturas, la indígena y la nacional (p. 31).

Los NEC implicaban que la escuela en el campo estaría organizada en redes estables y permanentes, a partir de un colegio matriz (con laboratorio, biblioteca y personal calificado) al que orbitarían diez o quince escuelas más pequeñas, en las cuales los maestros enseñarían regularmente a alumnos provenientes de varios grados distintos. Muchas de estas escuelas serían unidocentes, pero recibirían extensos programas de cooperación organizados desde la escuela madre de su grupo. Así, siguiendo el planteamiento de Valcárcel (1954), la escuela rural exitosa tenía que implementar sistemas de autoayuda, reforzando la

cooperación entre los maestros y la comunidad. “Esa autoayuda emanaba de la tradición propia del entorno de la escuela campesina, que debía poner en práctica lo mejor de esa sociedad para sí misma. Así, la educación aprendería del campesino” (Zapata, 2013, p. 32). Esta finalidad estaba presente en la declaración del convenio que se firmó en Arequipa en 1946:

Consideran que el indio no debe ser incorporado a la vida civilizada, como es principio aceptado por la generalidad de entidades que tratan este problema; que es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida del indio, respetando y enriqueciendo las grandes virtudes de este grupo humano que contribuido con brillo a la cultura universal (p. 206).

Con este enfoque revolucionario (que significaba incorporar la civilización occidental a la vida indígena, al revés de lo que se había hecho en la educación peruana hasta entonces), se eligió como punto de partida la cuenca del lago Titicaca, donde se implementaron las escuelas rurales, organizadas en NEC. En el Perú, el proyecto se extendió a la hoya de Urubamba, considerando poblaciones de los departamentos de Cusco y Puno.

Desafortunadamente, en 1950, durante el gobierno de Odría, al reglamentarse los NEC, se cambió la finalidad de esta escuela rural indigenista, que terminó asumiendo el enfoque anterior (llevar al indígena a la vida civilizada) y el proyecto perdió su sentido revolucionario.

El Reglamento sostiene: “Crear en el aborígen la aspiración a un nivel superior de vida, conducirlo al pleno dominio del castellano como medio formativo de inteligencia y como vehículo de cultura”. Como puede verse, los propósitos mismos habían sido invertidos. Así, en 1950 se conservaba exclusivamente el impulso a trabajar con campesinos, pero ya no para rescatar su cultura, por el contrario, como afirmaba el reglamento, la escuela rural debía “desarrollar la conciencia de la unidad nacional, exaltando el fervor patriótico y haciendo del campesino un amante de la

paz social”. Además de expresar sus temores como mandatos imperativos, las nuevas autoridades peruanas sostenían claramente que lo indígena era inferior y que se trataba de llevar la cultura andina a la occidental, postulada como elemento principal de la unidad nacional (Zapata, 2013, p. 33).

Según Oliart (2013), el camino desarrollado por Arguedas fue seguido en parte por intelectuales brillantes y de intenso compromiso con el país, contemporáneos suyos, como Emilio Barrantes, Augusto Salazar Bondy, Walter Peñaloza y otros, quienes realizaron la reforma de la educación en el país entre 1969 y 1974, la reforma más ambiciosa por sus propósitos que hasta la fecha se conoce y que quedó trunca debido al cambio de rumbo del gobierno por el general Morales Bermúdez.

La propuesta de la reforma apostaba por una educación concientizadora, liberadora y peruanizadora. Sin duda, merece ser estudiada y retomada. De sus planteamientos se destaca un párrafo referido al maestro, el cual es considerado como el elemento más activo del proceso educativo:

Los maestros deben comprender el discurrir histórico que hemos tenido como pueblo y la necesidad imperiosa que existe de eliminar la dependencia que impide nuestra afirmación como pueblo y como cultura; deben estar convencidos de la necesidad que tienen los niños y los jóvenes de desarrollar todo lo que de original hay en ellos: curiosidad, autodisciplina, comprensión de los valores, espíritu inquisitivo, capacidad de solución inventiva, sentido de renovación, libre decisión, creatividad. Los maestros deben estar en posesión de los conocimientos y las técnicas más avanzadas en el terreno educacional, así como de las corrientes modernas de las ciencias sociales y la psicología. Ellos deben conocer suficientemente algún dominio concreto de la ciencia y estar compenetrados en las distintas manifestaciones de la cultura. Deben ser guías, allí donde actúen, y gozar de un estatus tal que, por la competencia profesional, la calidad moral, el sentido histórico de los resultados y el

decoro social y económico de su vida, susciten el respeto y la adhesión del grupo humano en que trabajan (Oliart, 2013, p. 320).

4.2.6. Respeto a la presencia y uso de la propuesta educativa de Arguedas en los planes curriculares y sílabos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH

Los planes curriculares de las ocho carreras profesionales de la FCE no consideran explícitamente el pensamiento educativo de Arguedas, el cual más bien se halla, en porcentajes mínimos, en la sección programación de contenidos de tres sílabos correspondientes a tres escuelas profesionales (Educación Primaria, 1,5%; Educación Inicial, 1,7; Educación Física, 1,6). Los tres sílabos han sido elaborados por el mismo profesor. En los sílabos de la Facultad, en los asociados a la literatura, del área de lengua y literatura, se considera como materiales de lectura las novelas de Arguedas.

Estas informaciones merecen ser discutidas en relación a las informaciones obtenidas sobre las percepciones que tienen los docentes de esta Facultad respecto a las ideas educativas de Arguedas. Estas últimas informaciones señalan que más de la mitad de los docentes de la Facultad conocen las ideas educativas de Arguedas, aunque es un sector minoritario el que las aplica y medianamente.

Entonces es posible afirmar que, si bien el pensamiento educativo de Arguedas está ausente en los planes curriculares y su consideración se da en porcentajes mínimos en algunos sílabos, la propuesta educativa arguediana es conocida y valorada por la mayoría de los docentes de la Facultad, incluso un sector, aunque minoritario, la aplica en su desempeño docente.

Pasado medio siglo de la desaparición del escritor y a casi 30 años de la implementación del neoliberalismo en el Perú, con una serie de cambios gravitantes en la

vida nacional, como precisa Cuenca (2013)²⁶, la mayoría de los docentes de la FCE considera, por razones sobre las que se ahondará en la discusión más adelante, que la propuesta educativa arguediana se aplica y puede aplicarse actualmente.

4.2.7. Respecto a la presencia y uso de la propuesta educativa de Arguedas en los planes curriculares y sílabos la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSCH

En ninguno de los planes curriculares y sílabos de las carreras de la FCS se considera explícitamente el pensamiento educativo de Arguedas. En los sílabos de la Facultad, en los vinculados a la disciplina antropológica, se considera como materiales de lectura textos de la obra antropológica y cultural del escritor.

Como en el caso de la FCE, estas informaciones merecen ser discutidas en relación a las percepciones que tienen los docentes de la FCS respecto a las ideas educativas de Arguedas. Estas últimas informaciones señalan que más de la mitad de los docentes de la Facultad conocen las ideas educativas de Arguedas, aunque es un sector minoritario el que las aplica con un grado de aplicación que va de mediano a parcial.

Así, no obstante la ausencia del pensamiento educativo de Arguedas en los planes curriculares y sílabos de la FCS, en pleno contexto marcado por la orientación neoliberal del Estado peruano, la propuesta educativa arguediana es conocida por la mayoría de los docentes de la Facultad y un sector minoritario la aplica en su desempeño docente, por consideraciones que, en parte, son parecidas a las de sus colegas de la FCE y que se va a continuar discutiendo en el apartado siguiente.

²⁶ A partir de 1992, luego de instalar un régimen autoritario, el gobierno de Fujimori emprendió un conjunto de reformas amparadas en la necesidad de modernizar el Estado y en la urgencia de reinsertar al país en los mercados internacionales. “Estas reformas – entre las que se incluye la educativa- permitieron un acercamiento “desinstitucionalizado” del Estado a los grupos sociales interesados en los temas de reforma (...) y se inscribieron en una política económica básicamente coherente con el pensamiento neoliberal que priorizaba la economía del libre mercado (...). De esta forma se dio inicio a una nueva arquitectura del Estado” (Cuenca, 2013, p. 24).

4.2.8. Sobre las percepciones que tienen los docentes de Humanidades de la UNSCH en torno a las ideas educativas de Arguedas

La mayoría de los docentes del DAECH dice conocer las ideas educativas de Arguedas, pero al preguntarles sobre cuáles de estas ideas conocen (en los aspectos diagnóstico crítico de la educación peruana, fines educativos, contenidos educativos, estrategias didácticas y agentes educativos) se precisa que quienes las conocen son una ligera mayoría, con grado de conocimiento mediano. Esta tendencia se debilita al indagar sobre la aplicación de estas ideas en el desempeño docente. Así, en el caso de la aplicación de las estrategias didácticas propuestas por Arguedas, la mayoría (59%) no responde. En la indagación sobre la aplicación de los otros aspectos de la propuesta arguediana se mantiene una ligera mayoría de los docentes, con grado mediano de aplicación.

Las ideas recurrentes en cuanto a conocimiento de las ideas educativas arguedianas aluden a la condición de Arguedas como impulsor de la educación bilingüe, intercultural y multicultural, a su condición de maestro comprometido con la construcción de la identidad nacional tomando como base la valoración de la riqueza cultural del Perú, a partir del cuestionamiento a la educación formal peruana por ser clasista, segregacionista y occidentalizada. Según ellos, Arguedas plantea fines educativos para lograr una educación emancipadora, intercultural, pluricultural e incluyente, con formación integral y sin distinción de clase; que los contenidos educativos arguedianos priorizan la cultura y necesidades propias, no bastan los saberes curriculares, sino la reflexión de la realidad regional y nacional. Respecto a las estrategias didácticas arguedianas mencionan mucho el aprendizaje del estudiante basado en investigaciones de la realidad propia, el aprendizaje intercultural y en el idioma nativo. Sobre los agentes educativos, consideran que debe haber interacción permanente entre todos los agentes educativos, incluyendo la naturaleza circundante. Para la mayoría de los docentes, las ideas educativas de Arguedas tienen vigencia y son susceptibles de ser aplicadas en combinación con otras propuestas educativas

del tiempo actual bajo el marco del currículo del MINEDU. Las justificaciones aluden en gran medida a la necesidad de una educación contextualizada, integral y emancipadora.

En el caso de los docentes del DALL, se precisa que quienes conocen las ideas educativas de Arguedas son una ligera mayoría. Esta tendencia cae en cuanto al conocimiento de las estrategias didácticas de Arguedas (el 61% no responde) y su planteamiento respecto a los agentes educativos (el 55% no responde). En el plano de la aplicación de la propuesta educativa de Arguedas en el desempeño docente, se ve que son menos de la mitad de los docentes quienes la aplican y con un grado mediano de aplicación.

Las ideas recurrentes en cuanto a conocimiento de las ideas educativas arguedianas aluden a la condición de Arguedas como promotor de la educación intercultural bilingüe (EIB), también de la educación multicultural e intercultural tomando en cuenta el saber popular y la diversidad sociolingüística, a partir del cuestionamiento al carácter elitista, centralista, occidentalizado y excluyente de la educación peruana. Según ellos, Arguedas plantea fines educativos orientados a la formación integral y humanista, con énfasis en la capacidad creadora y crítica, y en cuanto a contenidos educativos plantea que estos deben guardar relación con la realidad andina y apuntar a una educación intercultural e integral para la construcción de la identidad nacional. Las estrategias didácticas arguedianas más mencionadas son el aprendizaje basado en el conocimiento de la realidad partiendo de la lengua y cultura del estudiante, el aprendizaje usando la diversidad de las lenguas y culturas. Y que todos los agentes educativos deben interactuar para el desarrollo educativo, considerando como eje vertebrador la EIB. La mayoría de los docentes dice aplicar esta propuesta parcialmente. Las justificaciones recurrentes son que las ideas educativas de Arguedas están contextualizadas con la cultura andina, que ayudan a lograr la EIB para una formación integral, que son vigentes en las zonas donde los problemas educativos persisten. En disonancia con estas opiniones, un sector minoritario de los docentes piensa que “los

planteamientos de Arguedas están perdiendo vigencia”, que prefieren trabajar “con otras estrategias más modernas y acordes al contexto actual”, es decir “actuales”.

En el DACHS, se precisa que los docentes que conocen la propuesta educativa de Arguedas son minoría, con grado mediano de conocimiento. La tendencia se mantiene en cuanto a la aplicación de la propuesta en el desempeño docente. Ello se entiende porque el DACHS está integrado por antropólogos, trabajadores sociales, historiadores, arqueólogos y comunicadores sociales, y aunque la mayoría son maestros en docencia universitaria, pocos tienen formación profesional como profesores.

Las ideas recurrentes sobre el conocimiento de la propuesta educativa arguediana aluden a la condición de Arguedas como maestro que plantea la educación intercultural e incluyente de la población indígena, que apuesta por la cultura propia en respuesta a la imposición de recetas occidentales, a partir del cuestionamiento de la educación peruana caracterizada como eurocéntrica, elitista y segregacionista, monocultural y homogeneizador. Consideran que los fines educativos arguedianos se orientan a una educación intercultural bilingüe e incluyente para la construcción de la identidad nacional, que los contenidos educativos arguedianos son interculturales y multiculturales y buscan contribuir al conocimiento y la valoración de la cultura andina. Las estrategias didácticas arguedianas más mencionadas por ellos son el aprendizaje basado en investigaciones de la realidad propia, en el idioma nativo y la cultura propia, la enseñanza basada en la literatura andina y en quechua. Sobre los agentes educativos, señalan que estos deben estar articulados, el profesor conocer al estudiante y la comunidad, y la escuela ser abierta a la comunidad. Las justificaciones recurrentes de los docentes para aplicar la propuesta son que la educación debe ser contextualizada y responder a los intereses de los estudiantes, que el Perú es diverso y conviene mantener la identidad andina, que ella está vigente en un contexto de cambios, que la educación debe promover la identidad nacional, multicultural y plurilingüe, que es necesaria la formación incluyente e integral porque gana una sociedad que suma diversas

culturas (andina, amazónica, criolla). Los términos inclusión e identidad son de mayor recurrencia en los docentes del DACHS que en sus colegas del DAECH y DALL.

La mayoría de los docentes de Humanidades de la UNSCH coincide en que la propuesta educativa de Arguedas tiene vigencia, porque los problemas nacionales y regionales que abordó el escritor persisten: la desigualdad social, la exclusión de los pueblos indígenas y sectores humildes, una identidad nacional débil, un Estado dependiente cultural, económica y políticamente de las potencias extranjeras (por lo cual implementa recetas descontextualizadas y homogeneizadoras). Y para la solución de estos problemas debe contribuirse con la implementación de una educación contextualizada, intercultural, multicultural e incluyente, acorde a las necesidades de las mayorías nacionales.

Esta posición está en disonancia con la postura de un sector minoritario de los docentes de la FCE quienes consideran que la propuesta educativa de Arguedas ya no tiene actualidad, que prefieren trabajar con estrategias “más modernas”.

Y, ciertamente, el contexto actual parece muy diferente al contexto en que Arguedas elaboró su propuesta, y abundan las propuestas pedagógicas “modernas”. Pero el hecho de su inactualidad no dice nada sobre la vigencia de una propuesta teórica, según señalan Vargas (2006) y Núñez (2018). Un pensamiento perdura en el tiempo y en el espacio porque los problemas que lo han motivado siguen sin resolver, y los razonamientos e instrumentos formulados para examinar esos problemas siguen siendo pertinentes.

Así, en pleno contexto marcado por la presencia de un Estado neoliberal que impulsa un modelo educativo tecnocrático y uniformizador²⁷ o un modelo acompañado de un

²⁷ “Este modelo educativo, implementado como parte del cumplimiento del Consenso de Washington, supuso el proceso de privatización y mercantilización de la educación, ocasionando un vertiginoso incremento de centros de formación particulares, bajo la justificación de un discurso tecnocrático que promovió el valor instrumental de la educación “creando la ilusión de que se trataba de un proceso puramente técnico y, por ende, neutral. Desde esta lógica –y con el apoyo de organismos internacionales como el Banco Mundial- se empezó a privilegiar el instrumento de la medición y las pruebas estandarizadas como criterio del éxito del desempeño de los alumnos. Además, la meta ya no era formar ciudadanos éticos, críticos y políticos, sino individuos que pudieran ser exitosos empresarios de sí mismos, competitivos y flexibles para insertarse en el mercado” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 54).

discurso pedagógico-didactista recubierto de un halo tecnocrático y modernizador, en términos de Cuenca (2013), tiene sentido que la mayoría de los docentes de Humanidades de la UNSCH apuesten por una propuesta educativa como la arguediana. Esta se caracteriza por desdeñar el pedagogismo y articular la educación con la política, lo cual supone la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

La postura de los docentes de Humanidades de la UNSCH respecto a la vigencia de la propuesta educativa arguediana tiene explicación en relación a los diversos factores que han intervenido en la historia del Perú durante los últimos cincuenta años: la influencia de las corrientes de pensamiento internacionales que han contribuido en la elaboración de los discursos educativos, la resistencia generada por las imposiciones del Estado neoliberal en los sectores críticos de la sociedad (los cuales han venido generando sus propias propuestas), el carácter de la sociedad peruana que en su realidad profunda no ha cambiado mucho. Hablando de la influencia de las corrientes de pensamiento internacionales en la construcción de los discursos educativos en el Perú, Cuenca (2013) escribe:

Por ejemplo, durante toda la década de los noventa, el impacto de las conferencias mundiales de educación (Jomtien, 1990 y Dakar, 2000), la propuesta de la UNESCO sobre educación para toda la vida y la aparición del constructivismo y los postulados de la psicología cognitiva se constituyeron en la base de los discursos pedagógicos peruanos, congregados en el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP). De la misma forma, el enfoque del derecho a la educación y las discusiones sobre equidad educativa irrumpieron en los discursos nacionales a partir del 2000, formando parte de los diseños y contenidos de las políticas educativas (p. 70).

En efecto, en las últimas cinco décadas, en el Perú, se ha vivido una serie de marchas y contramarchas en el campo de la educación. A fines de los sesenta y durante los años setenta, hay desde el Estado una apuesta educativa para una realidad multilingüe y

pluricultural, en atención a una demanda impulsada en su momento por el mismo Arguedas y otros intelectuales de ideas afines²⁸.

De acuerdo con Cuenca (2013), se sostiene que en la década de 1980, el Estado peruano abandona la reforma educativa y en general se retrotrae de los asuntos educativos, porque está más ocupado en atender los problemas políticos, económicos y sociales que aquejan al país, aunque en la sociedad civil persiste la reflexión política sobre la educación y su rol en la construcción de la sociedad.

Los años noventa significan para los peruanos la hegemonía del pensamiento neoliberal y la implementación de sus modelos. Se debe destacar en este proceso la implementación de la denominada “reforma silenciosa” de la educación, a partir de 1996, merced a la aplicación del Decreto Legislativo 882, que significa la liberalización del servicio educativo, uno de cuyos resultados es el surgimiento de las universidades “con fines de lucro” y la degradación de la educación.

La década del 2000, significa el retorno a la democracia, sin embargo, tras un corto período de búsqueda de consenso para enrumbar el destino del país (el gobierno de Paniagua), se intensifica la implementación del modelo neoliberal, sobre todo durante el segundo gobierno de Alan García, cuando desde el Estado se promueve el modelo de la calidad educativa neoliberal caracterizado por la tríada: infraestructura educativa, gestión educativa y capacitación docente.

Pero la conversión del Estado peruano en estado neoliberal y la imposición de sus modelos en el país es resistido por un sector de las organizaciones de la sociedad civil y sus intelectuales, herederos de la tradición crítica y la búsqueda de un orden más democrático y

²⁸ “Por primera vez en la historia del Perú se pensó en una educación que respetara la diversidad lingüística y cultural, aunque estas nuevas corrientes se asentaron sobre viejas concepciones que resistieron algunas de las propuestas innovadoras, y provocaron muchas contradicciones en el discurso oficial de la época” (Trapnell y Zavala, 2013, p.35).

humano. Las propuestas de este sector en el campo educativo se concretan en los que Cuenca (2013) denomina discursos alternativos de la sociedad civil.

Estos discursos, que se han gestado también en la universidad pública y privada²⁹, tienden a confluír en la necesidad de construir un proyecto educativo nacional, si bien bajo la influencia de las corrientes internacionales, recuperando los aportes de los intelectuales y maestros más destacados del país. Su resultado más significativo hasta la fecha es el Proyecto Educativo Nacional al 2021, cuya implementación sigue siendo uno de los grandes desafíos del tiempo actual, si se desea realmente construir una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Es en esta dirección donde se ubica la posición de la mayoría de los docentes de Humanidades de la UNSCH sobre la propuesta educativa de Arguedas. Y con ellos, es posible aseverar, parafraseando a Núñez (2018), que esta propuesta sigue siendo tan vigente como cuando el escritor fue proponiendo su pensamiento crítico, riguroso, renovador, comprometido y transformador.

²⁹ No se debe olvidar que, por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica ha sido escenario de actividades fundacionales, claves para la historia de la educación peruana, como el seminario “La escuela que el país necesita”, realizado los días 5 y 6 de marzo de 1992, que congregó a destacados educadores, entre ellos a Ricardo Morales, quien años más tarde, en el 2006, presidió el Consejo Nacional de Educación, responsable del Proyecto Educativo Nacional al 2012 (Cuenca, 2013, p. 52).

V. PROPUESTA INNOVADORA

5.1. Propuesta para la solución del problema

5.1.1. Introducción

El problema de la educación es un asunto recurrente en la vida republicana del Perú, debido a una limitación de los grupos de poder: su mentalidad colonial y proclividad a aplicar propuestas copiadas de otros contextos. El problema se agrava en la actualidad bajo la hegemonía del pensamiento neoliberal³⁰, uno de cuyos resultados en el campo educativo es la formación de estudiantes en su gran mayoría con mentalidad acrítica y fuerte tendencia hacia el individualismo, como precisa acertadamente Cuenca (2013).

El impacto del neoliberalismo en la educación ha sido nefasto: la expansión de los derechos ciudadanos ha quedado en el papel y las propuestas educativas mejor intencionadas a lo mucho han sido aprobadas como políticas de Estado, para ser implementadas parcialmente desde un punto de vista tecnocrático. Caso ilustrativo de ello es el Proyecto Educativo Nacional al 2021, con objetivos bien intencionados, pero cuya realización plena es imposible mientras no se abandone los dictados del neoliberalismo.

Se necesita ir más allá del reduccionismo tecnocrático y pedagógico, retomar la articulación de la educación con la política y, desde esta postura, plantear propuestas

³⁰ Según señala Calvento (2006), es innegable que en el país, como en gran parte de América Latina, el pensamiento neoliberal guía el quehacer de las clases dominantes, con graves consecuencias, como la pérdida de los derechos de los trabajadores y la profundización de la pobreza.

efectivas de solución al problema tomando como base los aportes más pertinentes. Entre estos aportes se hallan, sin duda, las experiencias y el pensamiento educativo del destacado maestro José María Arguedas, cuya vida ha estado marcada por su gran preocupación por el Perú y su futuro como país diverso y complejo.

Desde esta perspectiva, ¿qué implica la articulación de la educación con la política? En el caso del Perú, implica considerar el problema educativo como parte de la construcción de una sociedad peruana más justa, inclusiva y democrática. Esto quiere decir que se debe poner por delante la finalidad humanística, sin contraponerla a la formación de la nación peruana, en un contexto en que la educación va cobrando características nuevas y va planteando nuevos desafíos también, como la integración de saberes o la transdisciplinariedad, según recomienda Flores (2015).

A partir de esta premisa se elabora esta propuesta basada en las ideas educativas arguedianas y los aportes de otros destacados maestros peruanos de similar tendencia. La propuesta tiene cuatro ejes: 1) la articulación de la educación con la política, 2) la demanda de una educación integral contextualizada, 3) un diseño curricular intercultural flexible y 4) la restitución del carácter del maestro como agente educativo fundamental en el proceso educativo.

Esta propuesta se justifica por dos razones. Primero: es una respuesta frente a la crisis educativa peruana, que como parte de la crisis educativa mundial agravada por el neoliberalismo en los últimos años se asocia directamente a los fenómenos crecientes de la exclusión educativa y social e indirectamente a las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural, tal como lo señala Blanco (2008). Segundo: el desarrollo de la cultura e identidad nacional peruana avanza hacia el paradigma intercultural, según lo ha hace notar Degregori (2009) y debe ser afirmado con una propuesta educativa pertinente para todos los niveles de la educación formal del país sobre la base de experiencias educativas valiosas e inspiradoras como la arguediana.

La primera parte de la propuesta contiene la fundamentación teórica y la segunda, las características de las acciones experimentales que implica su implementación.

5.1.2. Fundamentación teórica

La cultura peruana puede ser caracterizada como una totalidad orgánica diversa³¹, un organismo sujeto a cambios, pero que también presenta algunas permanencias que permiten hablar de una personalidad colectiva diferenciada, conforme a las precisiones hechas por Basadre (1958) y Matos (1988).

Una primera permanencia es todo lo simbólico que dimana del hecho de ser herederos de un territorio legado sucesivamente por el Tahuantinsuyo, la Colonia y la República. Segunda permanencia: el compartir una historia común que arranca en la década de 1530, cuando comienzan a entrecruzarse las tradiciones andina, hispánica y afro. Tercera permanencia: el uso de la lengua castellana, que permite articular a una población dividida en 72 grupos etnolingüísticos³², según lo hace notar INDEPA (2010). Los rasgos identitarios de lo peruano están influidos en gran medida por estas permanencias.

En el proceso de la construcción de la identidad peruana, se encuentra un primer hito: la llegada de los españoles, cuando para designar al Tahuantinsuyo se comienza a utilizar el nombre “Perú”. Empero, durante el Virreinato no se designaba “peruanos” a los nacidos en el país, sino indios, mestizos o criollos, según su procedencia étnica. El uso normalizado del nombre “peruano” es producto de la Emancipación, que es el segundo hito en la construcción de la identidad nacional.

De acuerdo con Degregori (2009), durante la República, son dos los paradigmas en la construcción de la identidad peruana: el homogeneizador y el intercultural. El primero se

³¹ Es decir, pluricultural y multilingüe, que corresponde a una sociedad con varios legados: andino, hispánico, afro y otros de menor importancia.

³² De los cuales 65 se hallan en el área amazónica y 7 en el área andina, agrupados en 16 familias lingüísticas diferentes.

caracteriza por la construcción de una nación étnicamente homogénea, bajo la concepción del Perú como país occidental y criollo; tiene dos variantes: a) el modelo excluyente, impuesto desde el principio, y b) el modelo incluyente e integracionista.

Según Degregori (2009), entre 1920 – 1960, hay un período de transición hacia el modelo homogeneizador incluyente, cuando el país comienza a ser concebido por sus élites como complejo y plural, propiciando la definición del Perú como una “nación en formación”.

A partir de 1960, gana consenso el modelo integracionista, asumido por el gobierno de Velasco Alvarado, que busca la “integración nacional”, abarcando a la población originaria. El conflicto armado interno de la década de 1980 contribuyó al cuestionamiento de este modelo al poner al descubierto la realidad del Perú como país desarticulado, donde campean la exclusión y el racismo.

El paradigma intercultural, que tiene en Arguedas a un precursor y es sustentado teóricamente por estudiosos como Degregori (2009) y Flores (2019), comienza a ser asumido por el Estado y las elites desde finales de la década de 1980. Se caracteriza por tener como medio y fin la construcción de una nación étnica y culturalmente plural, basada en el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural y el diálogo intercultural. El desafío mayor que plantea es, más que “integrar”, “articular” los diversos pueblos y sus culturas.

En la actualidad, los peruanos vivimos una etapa de tránsito hacia este paradigma. El contexto de los últimos años plantea síntomas favorables: a nivel internacional, la emisión de la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en el año 2007, y a nivel nacional, la importancia que van cobrando, en el Estado y la sociedad civil, el enfoque de derechos, la promoción de la ciudadanía y la inclusión social.

Estos hechos y tendencias no pueden pasarse por alto si se quiere elaborar una propuesta educativa nacional, tampoco la necesidad de una educación integral o global contextualizada, de mano con un diseño curricular plural e intercultural, en correspondencia a un país tan diverso y complejo como el Perú.

Por otro lado, conviene tener claro las categorías pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Ellas son visiones que tienen en común la búsqueda de la convivencia pacífica a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y la igualdad social. Cobran relevancia con la globalización, empero difieren en algunos puntos.

El pluralismo presupone tolerancia y afirma que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y a su ciudad política, conforme lo hace notar Sartori (2003); el multiculturalismo tiene como principio distintivo el respeto, mientras que en la interculturalidad el principio distintivo es el diálogo, tal como lo precisa Etxeberria (2001).

Para Sartori (2003), el pluralismo y el multiculturalismo son visiones antitéticas: el pluralismo nunca ha sido un proyecto, sino una visión que postula al reconocimiento recíproco y respeta la diversidad cultural (no refuerza, sino que atenúa las identidades con las que se encuentra); por el contrario, el multiculturalismo es un proyecto que propone y diseña una nueva sociedad a partir del reconocimiento no necesariamente recíproco y fomenta la diversidad (se dedica a hacer visibles las diferencias y a intensificarlas, y así llega incluso a multiplicarlas). El multiculturalismo no es una continuación y extensión del pluralismo, sino una inversión que lo niega.

El entendimiento de los conceptos tolerancia, consenso, disenso y conflicto permite entender el pluralismo, que aparece como la vía más sensata frente a los problemas que en Europa ha generado el multiculturalismo: las dificultades de la integración de los migrantes (sobre todo árabes y africanos) al país anfitrión, la “invasión” de minorías externas (algunas muy cerradas y excluyentes, como las islamistas) que resultan comportándose como contranacionalidades y amenazan la identidad del Estado-nación.

Sobre la relación de estas visiones con la educación, Dietz (2016) señala que en Estados Unidos y el Reino Unido se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos vía mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” para “empoderar” a ciertas minorías étnicas (autóctonas y alóctonas o migrantes), en sus procesos

de identificación, etnogénesis y emancipación; por el contrario, en el espacio continental europeo, se ve la urgencia de una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino de la incapacidad de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural; en suma, de la diversidad como características de las futuras sociedades europeas. Y en cuanto a América Latina, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas.

Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (...) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas (Dietz, 2016, p. 15).

Lo señalado se da con mayor intensidad en el Perú, por su mayor población indígena en términos absolutos a nivel de América Latina y el Caribe: 6.5 millones al 2007, conforme lo precisa Barriga (2017).

Por ello se considera que en países como el Perú, lo más pertinente es una educación integral contextualizada, de mano con un diseño curricular intercultural flexible, orientado a formar ciudadanos, gente emancipada de la mentalidad colonial que aún no se termina de erradicar. Una educación, en suma, que tenga como finalidad la formación integral articulada a la afirmación del desarrollo nacional. Esto último se entiende como el proceso de construcción de una sociedad peruana más justa, inclusiva y democrática sobre la base de la sapiencia andina fundada en el diálogo de razones, según señala Flores (2019). Dicho de otro modo: el logro de un mundo peruano donde puedan caber, viviendo con respeto, correspondencia y reciprocidad, todos los pueblos, de acuerdo con Arguedas (1983c).

A todo ello, cabe añadir la necesidad de restituir el carácter del maestro peruano como agente educativo fundamental en el proceso educativo nacional. Esta demanda se encuentra

en las reflexiones de todos los grandes maestros a lo largo de la historia republicana del país, incluyendo luchadores sociales de la talla de José Faustino Sánchez Carrión, Manuel González Prada y José Carlos Mariátegui, precisamente en un país como el Perú donde existe la pésima costumbre de pedirle todo al maestro y no ofrecerle desde el Estado las condiciones mínimas que garanticen su buen desempeño: una formación alineada a un genuino proyecto nacional y las mejores remuneraciones.

5.1.3. Descripción de las acciones experimentales

Las acciones experimentales se plantean en función a cuatro grandes objetivos que permitirán el logro de la finalidad de esta propuesta: la educación integral articulada a la afirmación del desarrollo nacional. Estos objetivos son:

1) Un genuino Proyecto Nacional que promueva el desarrollo del aparato productivo del país con énfasis en el mercado interno, mediante el cual el Estado peruano garantice la realización de la educación como un derecho humano.

2) Un nuevo Plan Educativo Nacional, de corte posneoliberal, alineado a los intereses y necesidades de las mayorías nacionales, y efectivamente implementado.

3) Un Diseño Curricular Nacional que desde la articulación de todos los niveles del sistema educativo promueva en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo, y las competencias interculturales.

4) Maestros bien remunerados y mejor estimulados que ejercen dignamente la docencia.

Para la consecución del primer objetivo (un genuino Proyecto Nacional que promueva el desarrollo del aparato productivo del país con énfasis en el mercado interno, mediante el cual se garantice la educación como un derecho humano), se debe de realizarse las siguientes acciones:

1) Reforma de la carta magna del Perú en los aspectos que traban el desarrollo del aparato productivo nacional y consecuentemente la solución del problema de la educación o realización de una Asamblea constituyente que elabore una nueva carta magna que sirva realmente a las mayorías nacionales del país. Los responsables de la acción son: los partidos políticos y las organizaciones sociales comprometidas con el desarrollo del país.

2) Realización de un amplio debate público para la elaboración de un Proyecto Estratégico Nacional del Perú al 2031 (PENP), que oriente el desarrollo del país en la próxima década. Responsable: el CEPLAN o un organismo equivalente.

3) Elaboración consensuada del PENP, donde se reconozca a la educación como un derecho humano en términos de derecho a la educación universal, gratuita y obligatoria y se prescriba la priorización presupuestaria de la inversión educativa como eje estratégico del desarrollo nacional. Responsable: el CEPLAN o un organismo equivalente con el respaldo de las organizaciones sociales y políticas comprometidas con el desarrollo del país.

Queda claro que la elaboración del PENP es indesligable de la realización de un nuevo contrato social, con el cual se debe erradicar un vicio tan pernicioso como es el planteamiento de objetivos ambiciosos pero descuidando las condiciones que garanticen su realización. Un descuido que le abre camino a la improvisación, que tanto daño le hace al país.

No se debe repetir lo acaecido con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, cuyos objetivos estratégicos³³ son irrealizables en su mayor parte debido a que el Estado peruano no cumple hasta la fecha con los requerimientos básicos: el incremento anual de financiamiento a la educación en 0,5% del PBI hasta llegar al 5%, revalorización de la profesión docente, una nueva ley de radio y televisión que permita regular los contenidos

³³ Estos objetivos fueron: 1) Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, 2) Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad, 3) Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia, 4) Una gestión descentralizada, democrática que logra resultados y es financiada con equidad, 5) Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional, 6) Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad (Consejo Nacional de Educación, 2006).

de los medios masivos de comunicación y promover su desarrollo como agentes aliados de la educación³⁴, algo que hasta ahora no ha ocurrido desafortunadamente.

Para el logro del segundo objetivo (un nuevo Plan Educativo Nacional alineado a los intereses y necesidades de las mayorías nacionales, y efectivamente implementado), se realizarán las siguientes acciones:

1) Evaluación del proceso de implementación del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) para determinar principalmente las lecciones aprendidas. Responsable: el Consejo Nacional de Educación o un organismo equivalente.

2) Realización de un amplio debate público para la elaboración de un nuevo PEN, el cual permita la formulación y ejecución de políticas públicas en el campo de la educación en las próximas décadas. Responsable: el Consejo Nacional de Educación o un organismo equivalente.

3) Elaboración de un nuevo PEN, alineado a los objetivos estratégicos del PENP y que articule a todos los niveles del sistema educativo. Responsable: el Consejo Nacional de Educación o un organismo equivalente.

Un concepto clave que se debe rescatar del PEN al 2021 es el de la sociedad educadora, asimismo el reconocimiento del maestro como agente educativo fundamental en el proceso educativo.

En la formulación del nuevo PEN, la perspectiva es una educación integral contextualizada. Como lo precisó Arguedas en su momento y lo reconocen actualmente la mayoría de los docentes de Humanidades de la UNSCH, el criterio de integralidad significa considerar que la educación debe ser vista en su sentido global y no ser reducido a sus aspectos pedagógico y técnico. El criterio de la contextualización alude a la idea de que la propuesta educativa debe estar correctamente situada en la realidad peruana y alimentada

³⁴ La actualmente vigente Ley de Radio y Televisión N° 28278 solo contempla la autorregulación; es decir, la determinación de los contenidos se deja al libre albedrío de los promotores de los medios masivos de comunicación.

por los presupuestos teóricos de los mismos maestros peruanos, y no ser un remedo de recetas copiadas de otros contextos.

Para el logro del tercer objetivo (un Diseño Curricular Nacional que desde la articulación de todos los niveles del sistema educativo promueva en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo, y competencias interculturales), se debe de realizarse las siguientes acciones:

1) Evaluación del DCN vigente para determinar principalmente las lecciones aprendidas. Responsable: el Consejo Nacional de Educación o un organismo equivalente.

2) Realización de un amplio debate público para consensuar sobre la base común mínima de conocimientos y competencias interculturales que deben tener todos los estudiantes peruanos. Responsable: una Comisión Especial designada por la SUNEDU o un organismo equivalente.

3) Elaboración de un nuevo DCN, alineado a los objetivos estratégicos del PEN, las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), y los resultados del debate público sobre la base común mínima de conocimientos y competencias interculturales que deben tener los estudiantes peruanos. Responsable: el Consejo Nacional de Educación o un organismo equivalente.

La perspectiva es lograr un diseño curricular intercultural flexible, el cual, desde el conocimiento de la historia y realidad peruanas, promueva en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo y las competencias interculturales que le permitan su autorealización, y simultáneamente contribuya a la realización de una sociedad peruana más justa, inclusiva y democrática.

Se considera erróneo el criterio de incrementar la cantidad de horas a la jornada laboral docente, sino más bien mejorar cualitativamente el trabajo docente y el trabajo escolar a partir de la consideración de los contenidos pertinentes y bien dosificados.

Según se ha aprendido de Encinas, Mariátegui y Arguedas, en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, es un factor clave la articulación de la escuela³⁵ con el entorno inmediato (la comunidad y la naturaleza) a través de la investigación hecha por los mismos estudiantes. Estos estarán más interesados en pensar y crear a partir del cuestionamiento de su propia realidad y aprenderán mejor investigando y formulando sus propias soluciones a los problemas abordados. Un principio inspirador en todo este proceso debe ser, de acuerdo con Arguedas (1983c), considerar siempre al Perú como una fuente infinita para la creación.

Para el logro del cuarto objetivo (maestros bien remunerados y mejor estimulados que ejercen dignamente la docencia), se debe de realizarse las siguientes acciones:

1) Asignación presupuestal para el sector educación por encima del 7% del PBI.
Responsable: Congreso de la República.

2) Incremento del sueldo mínimo de los maestros por encima del 400% del valor de la Remuneración Mínima Vital (RMV)³⁶. Responsable: Ministerio de Economía y Finanzas.

3) Reestructuración del sistema de bonificaciones a plazas docentes de zonas rurales de altura y otras condiciones desfavorables, de tal manera que se estimule efectivamente a los maestros que trabajan en dichas zonas³⁷. Responsable: Ministerio de Educación.

³⁵ El término escuela se maneja aquí en su sentido genérico, incluyendo a la propia universidad.

³⁶ El sueldo mínimo de los docentes asciende a S/. 2,000.00 y la RMV fijada por el Estado peruano es de S/. 930.00. Pese a que la ministra de Educación, Flor Pablo, anunciara un incremento de S/. 200.00 en un solo pago para el sueldo de los 400,000 maestros peruanos en el primer semestre del año 2020, ello no se ha hecho realidad aún (Andina, agencia peruana de noticias, del 15 de noviembre del 2019).

³⁷ Alcazar y Pollarolo (2001), al estudiar el sistema de bonificaciones para docentes peruanos llegaron a la conclusión de que este sistema no cumple con el objetivo de compensar a los docentes que trabajan en zonas con características desfavorables (zonas rurales, de frontera y otras) debido a las siguientes razones:

J “Las bonificaciones no son identificadas por los docentes como compensaciones por la zona donde trabajan, sino como uno o más de los múltiples componentes de su remuneración.

J “Los criterios por los cuales se asignan las bonificaciones no son los correctos, pues se introducen variables que no corresponden a factores que explican la disconformidad. Así, se bonifica a todas las zonas de frontera, incluyendo distritos que sí cuentan con toda clase de servicios, toda la selva y la altura sobre el nivel del mar (...).

J “La aplicación de los criterios no se actualiza. Por ejemplo, se continúa asignando la bonificación por zona de emergencia a localidades pacificadas, y se sigue considerando como rurales a lugares que por su crecimiento se han incorporado a las ciudades.

J “En la aplicación de las bonificaciones se presentan irregularidades administrativas, como por ejemplo que se continúa asignando la bonificación por zona diferenciada a docentes que han sido reasignados a ciudades.

J “Como resultado, muchos docentes que deberían percibir la remuneración por trabajar en zonas realmente desfavorables no la obtienen, mientras muchos que no la deberían recibir sí las perciben (p. 110).

4) Mejoramiento de la cultura de la evaluación de los docentes valorizando su desempeño y resultados.

La perspectiva es la restitución del carácter del maestro como agente educativo fundamental en el proceso educativo y, en consecuencia, avanzar hacia la reivindicación y dignificación de la vocación magisterial.

No se debe de olvidar que la educación peruana necesita de maestros bien preparados, mejor estimulados y a tiempo completo, inspirados por el ideal de construir una sociedad mejor y capaces de asumir el desafío de formar ciudadanos con mucha paciencia y honestidad.

Conclusiones

1.- Arguedas cuestiona a la educación peruana en cuatro aspectos: a) los fines y objetivos asociados a un currículo excluyente, descontextualizado y no pertinente frente a la diversidad cultural y plurilingüe del país; b) los contenidos educativos descontextualizados y superficiales, que no permiten conocer a profundidad y entender la realidad del país; c) las estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionalistas, desligadas de la investigación y con un débil relacionamiento comunicacional entre alumnos y profesores; d) los agentes educativos deficientes, como los profesores sin vocación y las instituciones educativas que viven encerradas en sí mismas o no tienen condiciones pedagógicas.

2.- El análisis arguediano sobre la educación peruana tiene un fundamento filosófico que se compone de: a) ideas de raíz occidental orientadas por el materialismo dialéctico y plasmadas en el planteamiento del socialismo marxista, y b) ideas de la filosofía andina asociadas al principio de “considerar siempre al Perú como una fuente inagotable para la creación”. Con esta orientación y los aprendizajes de su experiencia de docente y funcionario del Ministerio de Educación, Arguedas formula su diagnóstico crítico y su propuesta educativa para el país.

3.- Para Arguedas, la educación peruana tiene el carácter de excluyente, dependiente e ineficaz, y las causas por qué no responde a las necesidades de las mayorías nacionales tienen que ver con las estructuras sociales y económicas vigentes y el carácter colonial de los grupos de poder que dominan el país, responsables de un sistema educativo que no tiene como centro de gravitación al país ni a sus intereses.

4.- La propuesta educativa de Arguedas para el Perú tiene las siguientes características:

a) Se puede definir como una educación intercultural, incluyente y contextualizada, en correspondencia con los intereses y necesidades de los estudiantes, en especial de los humildes y oprimidos.

b) La finalidad educativa debe ser la integración nacional, para cuya consecución los objetivos deben ser: conocer y valorar las culturas y lenguas indígenas, promover la alfabetización en las lenguas indígenas en el ámbito rural, promover la castellanización de los indígenas, promover el desarrollo del espíritu investigativo de los estudiantes empezando por estudiar su entorno, y promover la capacidad expresiva de los estudiantes como parte de su desarrollo humano y social.

c) Los contenidos de las materias a impartirse deben permitir conocer profundamente la realidad nacional, regional y local, y contribuir a la formación humanística de los estudiantes, adentrándolos en el conocimiento de los valores de la cultura universal.

d) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje a considerarse son: al niño se le debe enseñar a leer en su lengua materna, considerar como principio fundamental pedagógico el conocimiento del modo de ser del educando, considerar a la cultura popular como una vía para conocer al pueblo y una fuente para educar, aplicar el “método cultural” que permita al educando a aprender en su propia lengua y consecuentemente a sentirse dignificado.

e) Sobre los agentes educativos: el perfil del maestro que el Perú necesita es un maestro con vocación y compromiso, quien, en lo cognoscitivo, debe conocer a profundidad las materias a impartir; en lo aptitudinal, conocer y saber aplicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes; en lo actitudinal, tener mucha paciencia, honestidad y ternura. Arguedas también tiene una propuesta de perfil sobre la institución educativa peruana: una escuela con condiciones pedagógicas adecuadas, organización moderna y atenta a las demandas de la comunidad.

5.- Los aspectos comunes entre el pensamiento educativo de Arguedas y las propuestas educativas de sus pares del siglo XX confluyen en algunas características que debe tener la escuela: ser laica, social, nacional, práctica, moderna y con maestros de vocación auténtica que no estén divorciados de la comunidad local.

6.- Las diferencias entre el pensamiento educativo arguediano y las propuestas educativas de sus pares del siglo XX, se deducen de la determinación de las características propias del pensamiento educativo de Arguedas, para quien:

a) La finalidad de la educación es la integración nacional considerando a los pueblos indígenas y al campesinado andino amazónico como una fuerza vertebradora de la nación en formación; ello implica la articulación de la cultura indígena y la cultura nacional.

b) La educación debe poner especial énfasis en la formación del niño y los indígenas, en todos los niveles, promoviendo la alfabetización y el gusto por la lectura en las lenguas maternas, sin que ello signifique el abandono del castellano, sino más bien una vía para lograr la castellanización del país.

c) La educación debe responder a la realidad propia, pero no solo por su enseñanza inspirada en la historia nacional, sino tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes y la comunidad, cuya sapiencia no puede ser pasada por alto.

d) La educación debe estar orientada a desarrollar la sensibilidad estética del estudiante, considerando al folclor y a la cultura popular como fuentes fundamentales del conocimiento y la enseñanza.

7.- Aunque ninguno de los planes curriculares de las ocho carreras profesionales de la FCE de la UNSCH considera explícitamente el pensamiento educativo de Arguedas, este se halla en la sección programación de contenidos de tres sílabos del DAECH, en porcentajes mínimos, correspondientes a las escuelas profesionales de Educación Primaria (1,5%), Educación Inicial (1,7%) y Educación Física (1,6%). Ello indica que hay un uso mínimo de la propuesta educativa de Arguedas en los planes curriculares y sílabos de la Facultad, y más

bien existe la tendencia a valorar más la obra literaria, que se consigna como material de lectura en varios sílabos vinculados al área de lengua y literatura.

8.- En ninguno de los planes curriculares y sílabos de las cinco carreras de la FCS de la UNSCH se considera explícitamente el pensamiento educativo de Arguedas. En la Facultad, se valora más la obra antropológica y cultural del escritor, por cuanto se la considera como material de lectura en algunos sílabos vinculados a la disciplina antropológica.

9.- Respecto a las percepciones que los docentes de Humanidades de la UNSCH tienen sobre las ideas educativas de Arguedas, más de la mitad de ellos coincide en que la propuesta educativa de Arguedas tiene vigencia, porque los problemas nacionales y regionales que abordó el escritor persisten: desigualdad social, exclusión de los pueblos indígenas y sectores humildes, identidad nacional débil y Estado dependiente de las potencias extranjeras. Consideran que para la solución de estos problemas debe contribuirse con la implementación de una educación contextualizada, intercultural, multicultural e incluyente.

10.- La investigación ha confirmado la hipótesis general cualitativa: El pensamiento educativo de Arguedas se caracteriza porque busca el conocimiento de la realidad educativa peruana, a través del conocimiento de la realidad nacional en toda su compleja diversidad, para transformarla con compromiso ético, en aras de la autorrealización individual y social del ser humano, y prescribe una práctica docente con afecto y vivenciando los valores culturales del alumno.

11.- No se logró confirmar la hipótesis general cuantitativa; sin embargo, desde el punto de vista cualitativo se puede señalar que el pensamiento educativo de Arguedas es usado mínimamente y es considerado vigente por más de la mitad de los docentes de Humanidades de la UNSCH, quienes piensan que el país sigue teniendo carácter colonial por su dependencia cultural, económica y política de las potencias extranjeras y se requiere

la implementación de políticas educativas acordes a las necesidades de las mayorías nacionales.

Recomendaciones

1.- La FCE de la UNSCH debe considerar en sus planes curriculares, particularmente en las sumillas de asignaturas como Seminario de la Educación Peruana, Seminario de historia de la educación peruana, Seminario de análisis y aplicación del pensamiento pedagógico contemporáneo y otros similares, el pensamiento educativo de Arguedas, por su valor equiparable a los de otros destacados maestros y pensadores.

2.- Los docentes de Humanidades de la UNSCH deben recordar siempre que el valor de la obra de Arguedas no se reduce a sus aspectos literario y antropológico, sino que también posee una dimensión educativa tan rica como inspiradora para quienes aman al Perú y están preocupados por su futuro. Así, tienen el imperativo moral de promover la difusión y el estudio de las obras completas de Arguedas mediante la realización de congresos, coloquios, seminarios, concursos y otros certámenes académicos.

3.- La investigación sobre la presencia y uso del pensamiento educativo de Arguedas puede ampliarse a escenarios conexos a la UNSCH, como el magisterio de educación básica en la región, particularmente de los docentes egresados de la universidad, para conocer más sobre la vigencia del referido pensamiento y cuál ha sido el impacto de la formación epistemológica que los referidos docentes recibieron en las aulas cristobalinas.

4. Se debe continuar investigando en torno a la propuesta educativa arguediana con la perspectiva de contribuir a la construcción de una teoría educativa desde la sapiencia andina, ahondando en el manejo de categorías como cosmovisión y racionalidad, y su articulación con las categorías pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad.

5.- Pensamiento y conocimiento de los profesores es una línea de investigación poco desarrollada en la región, sobre todo desde los enfoques alternativos. Ello es una oportunidad para futuras investigaciones con la finalidad de cubrir los vacíos sobre el conocimiento de propuestas educativas de otros maestros e intelectuales peruanos importantes y su vigencia en la actualidad.

6.- Los decisores de las políticas del Estado peruano, en los niveles nacional y regional, deben considerar la propuesta educativa de Arguedas por su vigencia en la actualidad y que puede contribuir efectivamente a la implementación de una educación contextualizada, intercultural, pluricultural e incluyente, como solución al problema de la educación nacional.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M.T. (1991). “La educación intercultural: conceptos y paradigmas, realizaciones”.
- En Jiménez, M. (Ed.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Alcazar, L. y Pollarolo, P. (2001). *Alternativas para mejorar el sistema de bonificaciones a plazas docentes de zonas rurales y otras condiciones especiales*. Lima: MECEP – Minedu.
- Arguedas, J. M. (1983a). *Obras completas*. Tomo I. Lima: Ed. Horizonte.
- Arguedas, J. M. (1983b). *Obras completas*. Tomo IV. Lima: Ed. Horizonte.
- Arguedas, J. M. (1983c). *Obras completas*. Tomo V. Lima: Ed. Horizonte.
- Arguedas, J. M. (2012a). *Obras completas. Obra antropológica y cultural*. Tomo VI. Lima: Ed. Horizonte.
- Arguedas, J. M. (2012b). *Obras completas. Obra antropológica y cultural*. Tomo X. Lima: Ed. Horizonte.
- Arguedas, J. M. (2012c). *Obras completas. Obra antropológica y cultural*. Tomo XI. Lima: Ed. Horizonte.
- Arguedas, J. M. (2012d). *Obras completas. Obra antropológica y cultural*. Tomo XII. Lima: Ed. Horizonte.
- Barriga, T. (2017). *Interculturalidad y comunicación intercultural: el desafío del diálogo intercultural en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la UNALM.
- Basadre, J. (1958). *La promesa de la vida peruana y otros ensayos*. Lima: Ed. Mejía Baca.
- Bedrillana, M. J. (2017). *Planificación curricular. Proceso formativo humanístico e integral*. Ayacucho: Producciones estratégicas.
- Bernal, M. (2005). *La teoría pedagógica de José Vasconcelos*. México: Trillas.
- Blanco, R. (2008). “Marco conceptual sobre educación inclusiva”. En UNESCO. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de trabajo de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008.

- Cabanillas, G. (2013). *Cómo hacer la tesis en educación y ciencias afines*. Ayacucho: UNSCH.
- Calvento, M. (2006). “Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina”. En *Convergencia* Vol. 13 N° 41 Toluca may./ago (versión impresa ISSN 1405-1435).
- Carnero, G. (2010). *La acción escrita de José Carlos Mariátegui periodista*. Tercera edición. Lima: Ed. San Marcos.
- Castro, A. (2013). *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 8: Una educación para re-crear la nación, 1905 – 1930*. Lima: Fondo Ed. de la Derrama Magisterial.
- Cavero, R. (2014). *La educación de los excluidos. Ayacucho 1900 – 1961*. Lima: Ed. San Marcos.
- Cavero, R. (2016). *La educación y los orígenes de la violencia (Ayacucho 1960 – 1980)*. Lima: Ed. San Marcos.
- Cervantes, R. (2000). *Teoría de la educación. Desde una Concepción de la Educación hacia la Didáctica Pedagógica*. Lima: Ed. San Marcos.
- Chaparro, A. M. (2018). “Un acercamiento al pensamiento educativo de José Enrique Rodó”. Recuperado de www.autoresdeluruguay uy/...Rodo/.../fetch.php?... pensamiento-educativo...rodo
- Chiriboga, J. A. (1952). *Reflexiones sobre pedagogía y filosofía*. Lima: Ed. Melitón Carvajal.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima.
- Cuenca, R. (2013). *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 15: Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980 – 2011*. Lima: Fondo Ed. de la Derrama Magisterial.
- Cúneo, D. (2007). “Aproximación a Simón Rodríguez”. En *Simón Rodríguez. Inventamos o erramos*. Caracas: Consejo Presidencial Moral y Luces.

- Degregori, C. I. (Ed.) (2009). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deustua, A. (1913). “El deber pedagógico del Estado” en Revista Universitaria. Órgano de la Universidad de San Marcos, Lima, año VIII, vol. II, octubre.
- Espino, G. (2018). “José María Arguedas: Héroe cultural, maestro intercultural” en tarea.org.pe/images/Tarea77_34_Espino_Gonzalo_1.pdf
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Encinas, J. A. (1932). *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima: Imprenta Minerva.
- Encinas, J. A. (1938). *La reforma universitaria en el Perú, 1930 - 1932*. Lima: Ed. 881.
- Etxeberria, X. (2001). “Derechos culturales e interculturales”. En Heise, M. *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Ministerio de Educación.
- Flores, A. (2015). *Corrientes pedagógicas y educación transdisciplinaria. Una reforma del pensamiento para el siglo XXI*. Lima: Ed. San Marcos.
- Flores, M. (2011). *Filosofía andina: El humanismo ecológico*. Lima: Ed. San Marcos.
- Flores, M. (2019). *Filosofía intercultural y el allin kawsay (vivir bien andino) en el diálogo de razones*. Lima: Ed. San Marcos.
- Flores, M., Quispe, A. y Gutiérrez, E. (2021). “Problemas Gnoseológicos en el pensamiento andino. Una indagación etnográfica y hermenéutica” en *Apuntes Universitarios*, 2021: 11(3), julio–setiembre ISSN: 2304-0335 DOI:<https://doi.org/10.1762/au.v11i3.696>.
- Flores, S. E. y Paytan, A. (2017). *La educación en la obra “Nosotros los maestros” de José María Arguedas Altamirano*. Tesis para obtener el título profesional de licenciado en Educación. Huancavelica: UNH.

- Gonzales, O. (2013). *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 10: Nueva escuela para una nueva nación, 1919 – 1932*. Lima: Fondo Ed. de la Derrama Magisterial.
- González Prada, M. (1945). *El Tonel de Diógenes. Fragmentaria y Memoranda*. México: Ed. Tezontlé.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill.
- Huamán, C. (2012). “Algunos símbolos en la narrativa de José María Arguedas”. En *Homenaje a José María Arguedas. Por el Centenario de su nacimiento (1911 – 2011)*. Lima: UNSCH.
- Huarcaya, A. (2016). *Pensamiento educativo de José Carlos Mariátegui y su vigencia en el siglo XXI*. Tesis para obtener el grado de doctor en Educación. UCV, Perú.
- Hurtado, H. (2012). *La concepción liberadora y creadora de la educación de José María Arguedas*. Cusco: Ediciones Parhuazul.
- INDEPA (2010). *Aportes para un enfoque intercultural*. Lima: INDEPA.
- Infante, C. y Llantoy, M. (2019). *Apuntes metodológicos de investigación en la Ciencia de la Comunicación*. Lima: Manoalzada editores.
- Kapsoli, W. (Compilador) (1986). *Nosotros los maestros: José María Arguedas*. Lima: Ed. Horizonte.
- Lévano, C. (2011). *Arguedas. Un sentimiento trágico de la vida*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Lienhard, M. (2012). “José María Arguedas: Una mirada antropológica”. En Arguedas, J. M. (2012). *Obras completas. Obra antropológica y cultural*. Tomo VI. Lima: Ed. Horizonte.

- Mannarelli, M. E. (2013). *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 9: Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870 – 1930*. Lima: Fondo Ed. de la Derrama Magisterial.
- Mariátegui, J. C. (1970). *Temas de educación*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1985). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. 47ª edición. Lima: Ed. Minerva.
- Mariátegui, J. C. (1986). *Peruanicemos al Perú*. 10ª edición. Lima: Empresa Editora Amauta.
- Marrou, A. (2012). “José Antonio Encinas Franco”. En TIPS de investigación. Vicerrectorado de Investigación de la UNE. Año 2 N° 4 Lima, mayo.
- Martí, J. (1996). *Pensamiento pedagógico*. Lima: Ediciones del Salmón.
- Matos, J. (1988). *Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década de 1980*, 7ma. Edic. Lima: CONCYTEC.
- Montoya, R. (1997). *Antropología, historia y política: de la utopía andina al socialismo mágico*. Lima: Ed. Horizonte.
- Montoya, R. (2012). “Aproximaciones a la Obra Antropológica de José María Arguedas”. En Arguedas, J. M. (2012). *Obras completas. Obra antropológica y cultural*. Tomo VI. Lima: Ed. Horizonte.
- Moya, A. S. (2018). “José María Arguedas y la educación peruana”. Recuperado de journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/download/448/413
- Murrugarra, E. (2012). “Arguedas: Militante político por una nueva civilización. Que la política no mate la celebración de la vida”. En *Homenaje a José María Arguedas. Por el Centenario de su nacimiento (1911 – 2011)*. Lima: UNSCH.
- Núñez, C. (2018). “Vigencia del pensamiento educativo de Paulo Freire”. Recuperado de <https://www.dvv-internacional.de/.../vigencia-del-pensamiento-de-paulo-freire/>

- Ocampo, J. (2018). "Domingo Faustino Sarmiento. El Presidente de Argentina "Maestro de América". Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/ descarga/articulo/3302266.pdf>
- Oliart, P. (2013). *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 13: Educar en tiempos de cambio, 1968 – 1975*. Lima: Fondo Ed. de la Derrama Magisterial.
- Perafán, G. y Aduriz-Bravo, A. (Compil.) (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: UPN.
- Pinilla, C. M. (2012). "José María Arguedas, vida y obra". En *Homenaje a José María Arguedas. Por el Centenario de su nacimiento (1911 – 2011)*. Lima: UNSCH.
- Rivero, J. (2013). *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 12: Inventarios educativos y prolegómenos de reforma, 1956 – 1968*. Lima: Fondo Ed. de la Derrama Magisterial.
- Rodríguez, W. (1997). *Teoría de la educación*. Lima: Editorial Escuela Nueva.
- Rosas, E. (2012). "José María Arguedas: entre la dimensión social y la memoria cultural". En *Homenaje a José María Arguedas. Por el Centenario de su nacimiento (1911 – 2011)*. Lima: UNSCH.
- Rossi, E. (2003). *Teoría de la educación*. Lima: Ediciones E.R.
- Salazar, A. (1976). *La Educación del Hombre Nuevo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Sartori, G. (2003). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus.
- Solís, C. (1997). *Teoría de la Educación. Estudio sobre las Ciencias de la Educación*. Lima: Ed. Escuela Nueva.
- Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría social en la era de la comunicación de masas*. Primera reimpresión de la segunda ed. México: UAM.
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 14: Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX y XXI*. Lima: Fondo Ed. de la Derrama Magisterial.

- UNSCH (1977). *Universidad de San Cristóbal de Huamanga. Libro Jubilar en Homenaje al Tricentenario de su Fundación*. Lima: Editora Italperú S.A.
- Valcárcel, L. E. (1954). *La educación del campesino*. Serie Problemas de la Educación Peruana. Lima: Facultad de Educación de la UNMSM.
- Vargas, R. (2006). “Marcuse: vigencia de un pensamiento inactual”. En *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. XLIV (111-112). 145-152, Enero – Agosto.
- Velázquez, M. (2012). “Acercamiento al ideario pedagógico del maestro José María Arguedas Altamirano”. En *Homenaje a José María Arguedas. Por el Centenario de su nacimiento (1911 – 2011)*. Lima: UNSCH.
- Villarán, M. V. (1922). “Las profesiones liberales en el Perú”. En *Estudios sobre educación nacional*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Zapata, A. (2013). *Colección Pensamiento Educativo Peruano. Volumen 11: Militarismos y maestros indigenistas, 1933 – 1956*. Lima: Fondo Ed. de la Derrama Magisterial.
- Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2002). “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: Bases para una propuesta política”. Artículo. Lima: CRI. Disponible en <https://centroderecursos.cultura.pe>registrobibliográfico>.

Anexos

Matriz de consistencia

TÍTULO: VIGENCIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS EN LOS DOCENTES DE HUMANIDADES DE LA UNSCH

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS GRALES.	VARIABLES	MÉTODOLÓGIA
<p>PROBLEMAS GENERALES</p> <p>1. ¿Cuáles son las características del pensamiento educativo (PE) de José María Arguedas (JMA)?</p> <p>2. ¿En qué medida este pensamiento está vigente entre los docentes de Humanidades de la UNSCH?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</p> <p>1. ¿Qué aspectos de la educación peruana son cuestionados por JMA en sus obras literaria, antropológica y cultural?</p> <p>2. ¿Cuál es el fundamento filosófico del análisis arguediano sobre la educación peruana?</p> <p>3. ¿Cuál es el carácter de la educación peruana y por qué no responde a las necesidades de las mayorías nacionales, según JMA?</p> <p>4. ¿Cómo debe ser la educación en el Perú, según JMA?</p> <p>5. ¿Cuáles son los aspectos comunes y las diferencias entre el pensamiento educativo de JMA y las propuestas educativas de otros intelectuales peruanos del siglo XX?</p> <p>6. ¿En qué medida la propuesta educativa de JMA está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la UNSCH?</p> <p>7. ¿En qué medida la propuesta educativa de JMA está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la UNSCH?</p> <p>8. ¿Qué percepciones tienen sobre las ideas educativas de JMA los docentes de Humanidades de la UNSCH y por qué?</p>	<p>OBJETIVOS GENERALES</p> <p>1. Evaluar y sistematizar el PE de JMA.</p> <p>2. Evaluar y explicar la vigencia de este pensamiento en los docentes de Humanidades de la UNSCH.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>1. Determinar los aspectos de la educación peruana cuestionados por JMA en sus obras literaria, antropológica y cultural</p> <p>2. Explicar el fundamento filosófico del análisis arguediano sobre la educación peruana</p> <p>3. Identificar la posición de JMA sobre el carácter de la educación peruana y las causas por qué ésta no responde a las necesidades de las mayorías nacionales</p> <p>4. Describir las características de la propuesta educativa arguediana para el Perú</p> <p>5. Analizar los aspectos comunes y las diferencias entre el pensamiento educativo de JMA y las propuestas educativas de otros intelectuales peruanos del siglo XX</p> <p>6. Determinar en qué medida la propuesta educativa de JMA está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de la FCE de la UNSCH</p> <p>7. Determinar en qué medida la propuesta educativa de JMA está presente y se usa en los planes curriculares y sílabos de la FCS de UNSCH</p> <p>8. Analizar las percepciones que tienen sobre las ideas educativas de JMA los docentes de Humanidades de la UNSCH</p>	<p>1.El pensamiento educativo de Arguedas se caracteriza porque busca el conocimiento de la realidad educativa peruana, a través del conocimiento de la realidad nacional en toda su compleja diversidad, para transformarla con compromiso ético, en aras de la autorrealización individual y social del ser humano, y prescribe una práctica docente con afecto y vivenciando los valores culturales del alumno.</p> <p>2. El PE de JMA tiene vigencia en más de la mitad de los docentes de Humanidades de la UNSCH, lo cual se evidencia en la presencia y uso de las ideas educativas arguedianas en 7 de los 13 planes curriculares y en las percepciones de los docentes que consideran que el país sigue teniendo carácter colonial por su dependencia cultural, económica y política de las potencias extranjeras y se requiere la implementación de políticas educativas acordes a las necesidades de las mayorías nacionales.</p>	<p>)} Carácter del pensamiento educativo de JMA</p> <p>)} Vigencia del PE de JMA en los docentes de Humanidades de la UNSCH.</p>	<p>1. ENFOQUE: Mixto</p> <p>2. TIPO DE INVESTIGACIÓN: Básico y del nivel descriptivo</p> <p>3. MÉTODOS:</p> <p>)} Hermenéutica</p> <p>)} Estadística</p> <p>3. DISEÑO: Exploratorio secuencial, en la modalidad comparativa</p> <p>4. POBLACIÓN: 142 docentes de Humanidades UNSCH</p> <p>5. MUESTRA: Toda la población.</p> <p>6. TÉCNICAS:</p> <p>)} Análisis documental</p> <p>)} Encuesta</p> <p>)} Análisis estadístico</p> <p>7. INSTRUMENTOS:</p> <p>)} Formulario de análisis documental</p> <p>)} Cuestionario</p> <p>)} Cuadros estadísticos</p>

Matriz instrumental

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems y categorización	Técnica / Instrumento	Escala	Valoración
Carácter del pensamiento educativo (PE) de José María Arguedas (JMA).	Diagnóstico crítico de la EBR peruana.	Ideas que indican el fundamento filosófico del análisis de JMA.	Ideas filosóficas de JMA: - De raíz occidental - De la sapiencia andina	Análisis documental / Formulario	Nominal	Presencia /Ausencia
		Ideas que indican el diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana.	Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana: - Sobre los fines y objetivos - Sobre los contenidos educativos - Sobre las estrategias didácticas - Sobre los agentes educativos			
	Fines educativos.	Ideas que indican la concepción de JMA sobre los fines educativos.	Ideas que plantea JMA para la EBR peruana: - En lo teleológico - Como objetivos cognoscitivos - Como objetivos procedimentales - Como objetivos actitudinal-valorativos			
	Contenidos educativos.	Ideas que indican la concepción de JMA sobre los contenidos educativos.	Ideas de JMA para la EBR peruana: - Como contenidos del entorno inmediato - Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos - Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional			
	Estrategias didácticas.	Ideas que indican la concepción de JMA sobre las estrategias didácticas.	Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias: - Concretas - No directivas - Mayéuticas - Cooperativas - Catárticas - De entrenamiento mental			
	Agentes educativos.	Ideas que indican la concepción de JMA sobre los agentes educativos.	Ideas de JMA sobre los agentes educativos - Perfil del maestro - Perfil del alumno - Perfil de la institución educativa			
Vigencia del PE de JMA en los docentes de Humanidades de la UNSCH.	Diagnóstico crítico de la EBR peruana.	Ideas que indican el diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana.	Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana: - Sobre los fines y objetivos - Sobre las estrategias didácticas - Sobre los contenidos educativos - Sobre los agentes educativos	Análisis documental / Formulario	Nominal	Presencia /Ausencia
	Fines educativos.	Ideas que indican la concepción de JMA sobre los fines educativos.	Ideas que plantea JMA para la EBR peruana: - En lo teleológico - Como objetivos cognoscitivos - Como objetivos procedimentales - Como objetivos actitudinal-valorativos			
	Contenidos educativos.	Ideas que indican la concepción de JMA sobre los contenidos educativos.	Ideas de JMA para la EBR peruana: - Como contenidos del entorno inmediato - Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos			

			- Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional			
Estrategias didácticas	Ideas que indican la concepción de JMA sobre las estrategias didácticas.	Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias: - Concretas - No directivas - Mayéuticas - Cooperativas - Catárticas - De entrenamiento mental				
Agentes educativos.	Ideas que indican la concepción de JMA sobre los agentes educativos.	Ideas de JMA sobre los agentes educativos - Perfil del maestro - Perfil de la institución educativa - Perfil del alumno				
Conocimiento del PE de JMA por parte de los docentes de Humanidades de la UNSCH	Grado de conocimiento del diagnóstico crítico de JMA sobre EBR peruana	Conoce el diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana	Encuesta / Cuestionario	Ordinal	- Bastante - Medianamente - Poco - Nada	
	Grado de conocimiento de los fines educativos planteados por JMA	Conoce los fines educativos planteados por JMA				
	Grado de conocimiento de los contenidos educativos planteados por JMA	Conoce los contenidos educativos planteados por JMA				
	Grado de conocimiento de las estrategias didácticas planteadas por JMA	Conoce las estrategias didácticas planteadas por JMA				
	Grado de conocimiento de los agentes educativos planteados por JMA	Conoce el planteamiento de JMA sobre los agentes educativos				
Aplicación del PE de JMA por parte de los docentes de Humanidades de la UNSCH	Grado de consideración de los fines educativos arguedianos	Toma en cuenta los fines educativos planteados por JMA	Encuesta / Cuestionario	Ordinal	- Bastante - Medianamente - Poco - Nada	
	Grado de aplicación de los contenidos educativos planteados por JMA	Aplica los contenidos educativos planteados por JMA				
	Grado de aplicación de las estrategias didácticas planteadas por JMA	Aplica las estrategias didácticas planteadas por JMA				

Cuestionario para aplicar a los docentes de Humanidades de la UNSCH

Instrucciones: Estimado docente, estoy aplicando este cuestionario para obtener información sobre el conocimiento que tienen los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias Sociales sobre el pensamiento educativo de José María Arguedas, para así poder desarrollar la investigación que he proyectado. Le pido responder con absoluta veracidad las preguntas marcando con un aspa (X) en el lugar que considere correcto. La encuesta es anónima. Gracias por su colaboración.

Escuela Profesional: Sexo: (M) (F).

Lugar de procedencia: Región: Provincia:

1. ¿Conoce usted las ideas educativas del escritor y maestro José María Arguedas?

(Indicador 1)

- A. Las conozco ampliamente ()
B. Las conozco medianamente ()
C. Poco, he oído algo ()
D. No las conozco ()

Si ha marcado la primera o la segunda opción, señale alguna idea educativa de Arguedas:.....

.....
.....

2. ¿Conoce usted el cuestionamiento que hizo Arguedas al carácter de la educación peruana? (Indicador 2)

- A. Lo conozco ampliamente ()
B. Lo conozco medianamente ()
C. Poco, he oído algo ()
D. No lo conozco ()

Si ha marcado la primera o la segunda opción, señale el cuestionamiento de Arguedas al carácter de la educación peruana:

.....
.....
.....

3. ¿Conoce usted el planteamiento de Arguedas sobre los fines que debe tener la educación? (Indicador 3)

- A. Lo conozco ampliamente ()

- B. Lo conozco medianamente ()
- C. Poco, he oído algo ()
- D. No lo conozco ()

Si ha marcado la primera o la segunda opción, señale el planteamiento de Arguedas sobre los fines que debe tener la educación:

.....

4. ¿Conoce usted el planteamiento de Arguedas sobre los contenidos que debe tener la educación? (Indicador 4)

- A. Lo conozco ampliamente ()
- B. Lo conozco medianamente ()
- C. Poco, he oído algo ()
- D. No lo conozco ()

Si ha marcado la primera o la segunda opción, señale alguna idea de Arguedas sobre los contenidos que debe tener la educación:

.....

5. ¿Conoce usted el planteamiento de Arguedas sobre las estrategias didácticas que se deben aplicar? (Indicador 5)

- A. Lo conozco ampliamente ()
- B. Lo conozco medianamente ()
- C. Poco, he oído algo ()
- D. No lo conozco ()

Si ha marcado la primera o la segunda opción, señale la estrategia o estrategias didácticas planteadas por Arguedas:.....

.....

6. ¿Conoce usted el planteamiento de Arguedas sobre los agentes educativos (maestro, alumno, institución educativa, comunidad campesina? (Indicador 6)

- A. Lo conozco ampliamente ()

- B. Lo conozco medianamente ()
- C. Poco, he oído algo ()
- D. No lo conozco ()

Si ha marcado la primera o la segunda opción, señale el planteamiento de Arguedas sobre los agentes educativos:

.....

.....

.....

7. ¿Aplica usted en su desempeño docente las ideas educativas de Arguedas? (Indicador 7)

- A. Las aplico plenamente ()
- B. Las aplico en parte ()
- C. No las aplico ()

¿Por qué?

.....

Si ha marcado la primera o la segunda opción, pase a la pregunta siguiente.

8. ¿Usted toma en cuenta, en su desempeño docente, los fines educativos planteados por Arguedas? (Indicador 8)

- A. Los tomo en cuenta plenamente ()
- B. Los tomo en cuenta medianamente ()
- C. Poco ()
- D. No los tomo en cuenta ()

¿Por qué?

.....

.....

9. ¿Considera usted los contenidos educativos planteados por Arguedas? (Indicador 9)

- A. Los considero plenamente ()
- B. Los considero medianamente ()
- C. Poco ()
- D. No los considero ()

¿Por qué?
.....
.....

10. ¿Usted aplica las estrategias didácticas planteadas por Arguedas? (Indicador 10)

A. Las aplico plenamente ()

B. Las aplico medianamente ()

C. Poco ()

D. No las aplico ()

¿Por qué?
.....
.....

Formularios de análisis documental

FORMULARIO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL LIBRO *NOSOTROS LOS MAESTROS*, DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
		PRESENC.	AUSENC.
1. Estudio preliminar, de Wilfredo Kapsoli	Ideas filosóficas de José María Arguedas: <input type="checkbox"/> De raíz occidental <input type="checkbox"/> De la sapiencia andina		
	Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana: <input type="checkbox"/> En cuanto a los fines y objetivos <input type="checkbox"/> En cuanto a los contenidos educativos <input type="checkbox"/> En cuanto a las estrategias didácticas <input type="checkbox"/> En cuanto a los perfiles de los agentes educativos		
	Ideas que plantea JMA para la EBR peruana: <input type="checkbox"/> En lo teleológico <input type="checkbox"/> Como objetivos cognoscitivos <input type="checkbox"/> Como objetivos procedimentales <input type="checkbox"/> Como objetivos actitudinal-valorativos		
	Ideas de JMA para la EBR peruana: <input type="checkbox"/> Como contenidos del entorno inmediato <input type="checkbox"/> Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos <input type="checkbox"/> Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional		
	Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias: <input type="checkbox"/> Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza) <input type="checkbox"/> Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca) <input type="checkbox"/> Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo) <input type="checkbox"/> No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación) <input type="checkbox"/> Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva) <input type="checkbox"/> De entrenamiento mental		
	Ideas de JMA sobre los agentes educativos <input type="checkbox"/> Perfil del maestro <input type="checkbox"/> Perfil del alumno <input type="checkbox"/> Perfil de la institución educativa <input type="checkbox"/> Perfil de la comunidad		
	Ideas filosóficas de José María Arguedas: <input type="checkbox"/> De raíz occidental <input type="checkbox"/> De la sapiencia andina		
	Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana: <input type="checkbox"/> En cuanto a los fines y objetivos <input type="checkbox"/> En cuanto a los contenidos educativos <input type="checkbox"/> En cuanto a las estrategias didácticas <input type="checkbox"/> En cuanto a los perfiles de los agentes educativos		
	Ideas que plantea JMA para la EBR peruana: <input type="checkbox"/> En lo teleológico <input type="checkbox"/> Como objetivos cognoscitivos <input type="checkbox"/> Como objetivos procedimentales <input type="checkbox"/> Como objetivos actitudinal-valorativos		
	Ideas de JMA para la EBR peruana: <input type="checkbox"/> Como contenidos del entorno inmediato <input type="checkbox"/> Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos (y socioculturalmente marginados) <input type="checkbox"/> Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional		

	Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:		
) Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza)		
) Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca)		
) Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo)		
) No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación)		
) Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva)		
) De entrenamiento mental (aprendizaje de la reflexión y desarrollo del carácter mediante ejercicios repetidos)		
	Ideas de JMA sobre los agentes educativos		
) Perfil del maestro		
) Perfil del alumno		
) Perfil de la institución educativa			
) Perfil de la comunidad			
TOTAL			

FORMULARIO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE UN PLAN CURRICULAR DE HUMANIDADES DE LA UNSCH

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA		
		PRESENC.	AUSENC.	
1. Fundamentación de la carrera	Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana:			
) En cuanto a los fines y objetivos			
) En cuanto a los contenidos educativos			
) En cuanto a las estrategias didácticas			
) En cuanto a los perfiles de los agentes educativos			
	Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:			
) En lo teleológico			
) Como objetivos cognoscitivos			
) Como objetivos procedimentales			
) Como objetivos actitudinal-valorativos			
	Ideas de JMA para la EBR peruana:			
) Como contenidos del entorno inmediato			
) Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos			
) Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional			
	Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:			
) Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza)			
) Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca)			
) Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo)			
) No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación)			
) Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva)			
	Ideas de JMA sobre los agentes educativos			
) Perfil del maestro			
) Perfil del alumno			
) Perfil de la institución educativa			
) Perfil de la comunidad			
	2. Perfil profesional	Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana:		
) En cuanto a los fines y objetivos		
) En cuanto a los contenidos educativos		
) En cuanto a las estrategias didácticas		
) En cuanto a los perfiles de los agentes educativos		
Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:				

	<ul style="list-style-type: none">)} En lo teleológico)} Como objetivos cognoscitivos)} Como objetivos procedimentales)} Como objetivos actitudinal-valorativos 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Como contenidos del entorno inmediato)} Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos)} Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza))} Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca))} Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo))} No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación))} Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva))} De entrenamiento mental 		
	<p>Ideas de JMA sobre los agentes educativos</p> <ul style="list-style-type: none">)} Perfil del maestro)} Perfil del alumno)} Perfil de la institución educativa)} Perfil de la comunidad 		
3. Objetivos curriculares	<p>Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En lo teleológico)} Como objetivos cognoscitivos)} Como objetivos procedimentales)} Como objetivos actitudinal-valorativos 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Como contenidos del entorno inmediato)} Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos)} Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza))} Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca))} Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo))} No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación))} Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva))} De entrenamiento mental 		
	<p>Ideas de JMA sobre los agentes educativos</p> <ul style="list-style-type: none">)} Perfil del maestro)} Perfil del alumno)} Perfil de la institución educativa)} Perfil de la comunidad 		
4. Sumilla de las asignaturas	<p>Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En cuanto a los fines y objetivos)} En cuanto a los contenidos educativos)} En cuanto a las estrategias didácticas)} En cuanto a los perfiles de los agentes educativos 		
	<p>Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En lo teleológico)} Como objetivos cognoscitivos)} Como objetivos procedimentales)} Como objetivos actitudinal-valorativos 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Como contenidos del entorno inmediato)} Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos)} Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional 		

	Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:		
) Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza)		
) Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca)		
) Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo)		
) No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación)		
) Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva)		
	Ideas de JMA sobre los agentes educativos		
) Perfil del maestro		
) Perfil del alumno		
) Perfil de la institución educativa		
) Perfil de la comunidad		
TOTAL			

FORMULARIO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE UN SÍLABO DE LA E.P. DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL DE LA UNSCH

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
		PRESENC.	AUSENC.
1. Sumilla	Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana:		
) En cuanto a los fines y objetivos		
) En cuanto a los contenidos educativos		
) En cuanto a las estrategias didácticas		
) En cuanto a los perfiles de los agentes educativos		
	Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:		
) En lo teleológico		
) Como objetivos cognoscitivos		
) Como objetivos procedimentales		
) Como objetivos actitudinal-valorativos		
	Ideas de JMA para la EBR peruana:		
) Como contenidos del entorno inmediato		
) Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos		
) Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional		
	Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:		
) Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza)		
) Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca)		
) Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo)		
) No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación)		
) Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva)		
) De entrenamiento mental		
	Ideas de JMA sobre los agentes educativos		
) Perfil del maestro		
) Perfil del alumno		
) Perfil de la institución educativa		
) Perfil de la comunidad		
2. Objetivos didácticos	Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana:		
) En cuanto a los fines y objetivos		
) En cuanto a los contenidos educativos		
) En cuanto a las estrategias didácticas		
) En cuanto a los perfiles de los agentes educativos		
	Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:		
) En lo teleológico		
) Como objetivos cognoscitivos		
) Como objetivos procedimentales		

	<ul style="list-style-type: none">)} Como objetivos actitudinal-valorativos 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Como contenidos del entorno inmediato)} Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos)} Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza))} Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca))} Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo))} No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación))} Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva))} De entrenamiento mental 		
	<p>Ideas de JMA sobre los agentes educativos</p> <ul style="list-style-type: none">)} Perfil del maestro)} Perfil del alumno)} Perfil de la institución educativa)} Perfil de la comunidad 		
3. Progra- mación de conteni- dos	<p>Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En cuanto a los fines y objetivos)} En cuanto a los contenidos educativos)} En cuanto a las estrategias didácticas)} En cuanto a los perfiles de los agentes educativos 		
	<p>Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En lo teleológico)} Como objetivos cognoscitivos)} Como objetivos procedimentales)} Como objetivos actitudinal-valorativos 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Como contenidos del entorno inmediato)} Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos)} Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza))} Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca))} Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo))} No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación))} Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva))} De entrenamiento mental 		
	<p>Ideas de JMA sobre los agentes educativos</p> <ul style="list-style-type: none">)} Perfil del maestro)} Perfil del alumno)} Perfil de la institución educativa)} Perfil de la comunidad 		
4. Estrategia metodoló- gica	<p>Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En cuanto a los fines y objetivos)} En cuanto a los contenidos educativos)} En cuanto a las estrategias didácticas)} En cuanto a los perfiles de los agentes educativos 		
	<p>Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En lo teleológico)} Como objetivos cognoscitivos)} Como objetivos procedimentales)} Como objetivos actitudinal-valorativos 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR peruana:</p>		

	<ul style="list-style-type: none">)} Como contenidos del entorno inmediato)} Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos)} Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza))} Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca))} Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo))} No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación))} Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva))} De entrenamiento mental 		
	<p>Ideas de JMA sobre los agentes educativos</p> <ul style="list-style-type: none">)} Perfil del maestro)} Perfil del alumno)} Perfil de la institución educativa)} Perfil de la comunidad 		
5. Bibliografía	<p>Diagnóstico crítico de JMA sobre la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En cuanto a los fines y objetivos)} En cuanto a los contenidos educativos)} En cuanto a las estrategias didácticas)} En cuanto a los perfiles de los agentes educativos 		
	<p>Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} En lo teleológico)} Como objetivos cognoscitivos)} Como objetivos procedimentales)} Como objetivos actitudinal-valorativos 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR peruana:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Como contenidos del entorno inmediato)} Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos)} Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional 		
	<p>Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none">)} Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza))} Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca))} Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo))} No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación))} Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva))} De entrenamiento mental 		
	<p>Ideas de JMA sobre los agentes educativos</p> <ul style="list-style-type: none">)} Perfil del maestro)} Perfil del alumno)} Perfil de la institución educativa)} Perfil de la comunidad 		
	TOTAL		

Formatos para validar instrumentos de recolección de datos

FORMATO PARA VALIDAR FORMULARIOS DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

ITEM	CRITERIOS A EVALUAR						OBSERVACIONES					
	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende medir		Si debe eliminar o modificar un ítem, por favor indique	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1. Ideas filosóficas: - De raíz occidental - De la sapiencia andina												
2. Diagnóstico crítico de la EBR peruana												
3. Ideas que plantea JMA para la EBR peruana:) En lo teleológico) Como objetivos cognoscitivos) Como objetivos procedimentales) Como objetivos actitudinal-valorativos												
4. Ideas de JMA para la EBR peruana:) Como contenidos del entorno inmediato) Como contenidos que respondan a las necesidades de los oprimidos) Como contenidos alineados a las necesidades del desarrollo nacional												
5. Ideas de JMA para la EBR, en cuanto a estrategias:) Concretas (la observación y la práctica como base de la enseñanza)) Mayéuticas (ayudan al estudiante a descubrir por él mismo lo que busca)) Catárticas (producen cambios de actitudes mediante el choque afectivo)) No directivas (estudiantes agrupados se responsabilizan de su formación)) Cooperativas (todos los estudiantes participan en su formación colectiva)) De entrenamiento mental (aprendizaje de la reflexión y desarrollo del carácter mediante ejercicios repetidos)												
6. Ideas de JMA sobre los agentes educativos) Perfil del maestro) Perfil del alumno) Perfil de la institución educativa) Perfil de la comunidad												
ASPECTOS GENERALES							SI	NO	OBSERVACIONES			
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder al mismo												
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación												
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial												
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir												
VALIDEZ												

APLICABLE				NO APLICABLE				
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES								
VALIDADO POR:		ESPECIALIDAD:					Fecha:	
FIRMA:		TELÉFONO / CELULAR:			E-mail:			

**FORMATO PARA VALIDAR EL CUESTIONARIO PARA DOCENTES
DE HUMANIDADES DE LA UNSCH**

ITEM	CRITERIOS A EVALUAR								OBSERVACIONES			
	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende medir		Si debe eliminar o modificar un ítem, por favor indique	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1. Conoce las ideas educativas del escritor y maestro José María Arguedas												
2. Conoce el cuestionamiento de JMA al carácter de la EBR peruana												
3. Conoce los fines educativos planteados por JMA												
4. Conoce los contenidos educativos planteados por JMA												
5. Conoce las estrategias didácticas planteadas por JMA												
6. Conoce el planteamiento de JMA sobre los agentes educativos												
7. Aplica las ideas educativas del escritor y maestro JMA												
8. Toma en cuenta, en su desempeño docente, los fines educativos planteados por JMA												
9. Aplica los contenidos educativos planteados por JMA												
10. Aplica las estrategias didácticas planteadas por JMA												
ASPECTOS GENERALES									SI	NO	OBSERVACIONES	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder al mismo												
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación												
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial												
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir												
VALIDEZ												
APLICABLE				NO APLICABLE								
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES												
VALIDADO POR:		ESPECIALIDAD:					Fecha:					
FIRMA:		TELÉFONO / CELULAR:			E-mail:							

**UNSCH**ESCUELA DE
POSGRADO**CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD 067-2021-UNSCH-EPG/EGAP**

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado - UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N° 198-2021-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

Autor:	Mtro. URBANO MUÑOZ RUIZ
Doctorado:	EDUCACION
Título de tesis:	VIGENCIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS EN LOS DOCENTES DE HUMANIDADES DE LA UNSCH
Evaluación de originalidad:	10%
N° de trabajo:	1715351973
Fecha:	29-nov.-2021

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

Ayacucho, 29 de noviembre del 2021.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTOBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO

.....
Ing. Edith Geovana Asto Peña
Responsable Área Académica

VIGENCIA DEL PENSAMIENTO
EDUCATIVO DE JOSÉ MARÍA
ARGUEDAS EN LOS DOCENTES
DE HUMANIDADES DE LA
UNSCH

por Urbano Muñoz Ruiz

Fecha de entrega: 29-nov-2021 11:40a.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 1715351973

Nombre del archivo: Tesis_doctoral_Urbano_Mu_oz_Ruiz_2021.pdf (2M)

Total de palabras: 54541

Total de caracteres: 294725

VIGENCIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS EN LOS DOCENTES DE HUMANIDADES DE LA UNSCH

INFORME DE ORIGINALIDAD

10%

INDICE DE SIMILITUD

10%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

docplayer.es

Fuente de Internet

1%

2

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

3

dide.minedu.gob.pe

Fuente de Internet

<1%

4

es.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

5

repositorio.unap.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

6

udea.edu.co

Fuente de Internet

<1%

7

idoc.pub

Fuente de Internet

<1%

8

Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru

Trabajo del estudiante

<1%

9	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
10	revistas.uptc.edu.co Fuente de Internet	<1 %
11	www.cholonautas.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Tecsup Trabajo del estudiante	<1 %
13	corridastradicionales.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
14	docslide.us Fuente de Internet	<1 %
15	aprenderly.com Fuente de Internet	<1 %
16	www.upao.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	punoculturaydesarrollo.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	<1 %
19	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	www.uvirtual.net Fuente de Internet	<1 %

		<1 %
21	qdoc.tips Fuente de Internet	<1 %
22	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
25	repositorio.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
26	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
27	vsip.info Fuente de Internet	<1 %
28	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
30	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
31	peducativas.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %

32 repositoriodigital.uns.edu.ar <1 %
Fuente de Internet

33 pt.scribd.com <1 %
Fuente de Internet

34 aletheia.cinde.org.co <1 %
Fuente de Internet

35 www.perueduca.pe <1 %
Fuente de Internet

36 pacarinadelsur.com <1 %
Fuente de Internet

37 www.unsch.edu.pe <1 %
Fuente de Internet

38 Submitted to Universidad Distrital FJDC <1 %
Trabajo del estudiante

39 viernesliterarios.blogspot.com <1 %
Fuente de Internet

40 blog.derrama.org.pe <1 %
Fuente de Internet

41 www.eumed.net <1 %
Fuente de Internet

42 myslide.es <1 %
Fuente de Internet

43 tarea.org.pe <1 %
Fuente de Internet

44	politicaeducativacomparada.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
45	www.lahora.com.gt Fuente de Internet	<1 %
46	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
47	repositorio.ucss.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
48	www.doccity.com Fuente de Internet	<1 %
49	www.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
50	despertarcajatambino.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
51	repositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
52	sired.udenar.edu.co Fuente de Internet	<1 %
53	(4-24-13) http://190.27.248.87:8080/jspui/bitstream/123456789/4 1.pdf Fuente de Internet	<1 %
54	pesquisa.bvsalud.org Fuente de Internet	<1 %

55

www.pensamientoeducativoperuano.com
Fuente de Internet

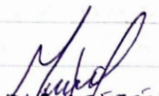
<1%


Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 30 words




Dr. MÁXIMO ORTESÓN CABEZAS
Miembro


Mg. EDGAR BARAS ZAPATA
Secretario docente

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO DEL Mg. URBANO MUÑOZ RUIZ.

En la ciudad de Ayacucho a horas 4:15 P.M. del día once de noviembre del dos mil veintuno, en el Auditorio de la Escuela de posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, se reunieron los miembros de jurado, conformado por el Dr. Oscar Gutiérrez Huamani (Presidente), Dr. Rolando A. Quispe Morales, director de la unidad de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Dra María Flores Gutiérrez miembros de Jurado, el Dr. Anatolio Huareaga Barbarán para recibir y calificar la sustentación de tesis titulada " Vigencia del pensamiento educativo de José María Arguedas en los docentes de Humanidades de la UNSCH" del Mg. Urbano Muñoz Ruiz, con la cual aspira obtener el grado académico de DOCTOR en Educación.


El presidente de Jurado que el Secretario docente de lectura la Resolución Directoral N° y el artículo 79 del Reglamento de la Escuela de Posgrado. Acto seguido el Director encargada invita al aspirante a proceder con la sustentación y defensa pública de la tesis por el lapso de 30 minutos, conforme lo establece el Reglamento.


Concluida la exposición, los miembros del Jurado formularon las preguntas y observaciones en el orden siguiente: Dr. Anatolio Huareaga BARBARAN, la Dra María Flores Gutiérrez, el Dr. Rolando A. Quispe Morales y finalmente el Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ. Las preguntas fueron respondidas adecuadamente con bastante solvencia, por tanto, las observaciones

deben ser subsanados en su versión final de la tesis a entregar a la Escuela para incorporar en Repositoria de la UNACH. Finalizada la fase de la sustentación y la defensa. El presidente del jurado invitó al sustentante y al público en general abandonar momentáneamente el auditorio para dar paso a la deliberación y calificación por cada uno de los miembros del jurado. La nota aprobatoria promedio obtenida fue diecinueve (19), la misma fue aprobada por unanimidad.


El presidente de jurado, siendo las seis y cuarto de la tarde dio por finalizada el presente acto académico.

En señal de conformidad firman los miembros del jurado.


Dr. OSCAR GUTIÉRREZ HUAMANI
PRESIDENTE


Dr. ROLANDO QUIPE MORALES
MIEMBRO


Dra. MARÍA FLORES GUTIÉRREZ
MIEMBRO


Dr. ANOTOLIO HUACAYA BARBANÁN
MIEMBROS