

El Estado y la Biblia curricular: “Hágase tu voluntad, así en la tierra como en el cielo”¹

The State and the curricular Bible: “Thy will be done, on earth as it is in heaven”

Franklin Américo CANAZA-CHOQUE²

Fecha de recepción: 31/10/2023

Fecha de aceptación: 25/12/2023

Fecha de publicación en línea: 30/12/2023

Sección: Artículo original

Cómo citar este artículo: Canaza-Choque, F. A. (2023). El Estado y la Biblia curricular: “Hágase tu voluntad, así en la tierra como en el cielo”. *Journal of Humanities Titicaca*, 1(1), 39-58.

RESUMEN

En el papel de tener bajo control total a la población, el Estado ha encontrado en el currículo la herramienta clave para moldear no solo el sistema educativo, sino el de definir el destino de las instituciones escolares y de la nación entera. En muchos países, el currículo oficial se establece como un documento rector que precisa los contenidos, metodologías y objetivos educativos a seguir para cada escuela que nace a su pie. En este artículo se busca analizar la manera en que opera el Estado a través del currículo nacional la labor de los maestros del magisterio peruano. Para esto, mediante un estudio de caso se recogen las posturas de 10 educadores de diferentes instituciones educativas. Si bien el currículo puede para algunos profesores tener inconvenientes por superar, esta provee lo necesario para continuar con la misión pedagógica. En tanto que, para otros, principalmente radicales, ven en este la manera de imponer lo que el Estado y los poderosos quieren para el país. Por otro lado, están quienes plantean osadas propuestas regionales de combate contra la monarquía curricular; y, algunas otras posiciones un poco sumisas dicen que, al final del día, todos nos arrodillamos al reino creado por el currículo nacional.

PALABRAS CLAVE: Estado; teoría de la educación; currículo; maestros; pedagogía del contragolpe.

ABSTRACT

In the role of having the population under total control, the State has found in the curriculum the key tool to shape not only the educational system, but to define the destiny of school institutions and the entire nation. In many countries, the official curriculum is established as a governing document that specifies the contents, methodologies and educational objectives to follow for each school that is born under it. This article seeks to analyze the way in which the

¹ El presente artículo deriva de un megaproyecto en construcción intitulado: “El Estado y el Currículo Nacional: Guerra, poder y conquista”.

² Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Correo electrónico: fcana Zach@unsa.edu.pe (Autor de correspondencia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1929-6054>

State operates the work of Peruvian teachers through the national curriculum. For this, through a case study, the positions of 10 educators from different educational institutions are collected. Although the curriculum may have problems for some teachers to overcome, it provides what is necessary to continue with the pedagogical mission. While for others, mainly radicals, they see this as a way to impose what the State and the powerful want for the country. On the other hand, there are those who propose bold regional proposals to combat the curricular monarchy; and, some other slightly submissive positions say that, at the end of the day, we all kneel to the kingdom created by the national curriculum.

KEYWORD: State; educational theory; curriculum; teachers; backlash pedagogy.

[Currículo] nuestro que estás en [todas las escuelas], santificado sea tu nombre. Venga tu reino. Hágase tu voluntad, [aquí y en otros países donde también hay maestros]. [...] no nos metas en tentación, más líbranos del mal; porque tuyo es el reino, y [mi vida], y la gloria, por todos los siglos. Amén.

Mateo 6: 9-13 (Reina Valera, [1960] 2016, pp. 1513-1514)

I. INTRODUCCIÓN

No es nada raro que el Estado en su papel titánico de continuar con la construcción de las columnas de la prosperidad de la nación haya encontrado en el currículo el instrumento de poder clave para avanzar en sus propósitos más ambiciosos. Esto, no es algo nuevo, el currículo, con todas las discusiones previas al final de cuentas es, por un lado, el corazón técnico pedagógico del sistema educativo en el que los Estados desde su creación primitiva han incubado objetivos nacionales y apetitosos planes geopolíticos y estratégicos. Y, por otro lado, es para los docentes una poderosa arma de guerra que puede propalar cambios contundentes en la educación que reciben los ciudadanos. Pero, en un país con un ridículo presupuesto para el sector, se tendría que hacer magia para obtener buenos resultados.

Para algunos pedagogos como Ralph Tyler (2013), quien defiende a capa y espada la tesis de que el currículo proporciona no solo las bases para planificar e implementar políticas educativas para que el sistema escolar funcione; sino, lo más importante, permite armar con equipos necesarios a los maestros para que estos puedan ir a la batalla pedagógica, ganar y no sucumbir en su lucha. En ese campo minado, al estar el profesorado sitiado a un entorno cambiante, Tyler (2013) también está convencido de que el currículo como programa debe estar sometido a una constante evolución, evaluación y revisión, ya que solo de esta manera se puede avalar su perpetuidad.

En efecto, sorpresa no es que la reforma curricular ocupe un lugar privilegiado en la agenda política y del por qué es tan importante para los Estados que esté ahí y no en otro lugar (Díaz & Rhys, 2022), sino, ¿acaso hay otras intenciones aparte de las ya conocidas? Henry Giroux (1981; 1988), en sus clásicas formas de ataque, nos dice que cuando el currículo está en las manos del Estado o si quien los maneja a su antojo es una cúpula de tecnócratas, se fijan y acuñan en la agenda lo que estos quieren para el sistema y la orden que gobiernan. Opinión compartida por el educador austriaco Iván Illich (1971), al apuntalar que los ministerios de educación y sus nobles administradores en el Estado que sea se preocupan más por controlar a los profesores y estudiantes a satisfacción de otros ejecutivos corporativos.

Por lo mismo, no es extraño que el plan de estudios, el que se enseña al pie de la letra si lo que se quiere es lograr las competencias y el perfil deseado del egresado debe para el instruido e instructor ser respetado como si fuera algo sagrado y cultural. Pues, el no hacerlo e intentar cuestionarlo o revelarse al mandato que yace en este pergamino curricular por parte del profesor podría tener consecuencias graves, tanto administrativas como laborales. En estas premisas, circunscritos en la postura de Lundgren (1991), sobre el currículum como un verdadero teatro de operaciones y estratagemas donde poderosos y oprimidos, ricos y pobres, gobiernos y maestros negocian principios, conocimientos y objetivos, buscamos con este documento analizar la manera en que opera el Estado a través del diseño curricular nacional en la vida y la labor de los maestros del magisterio peruano, recogiendo para este breve análisis las distintas posiciones que alzan y defienden 10 profesores de diferentes instituciones educativas del país.

II. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en los términos de un enfoque cualitativo basado en un estudio de caso (Denzin & Lincoln, 2018; Kvale, 2011; Yin, 2009). Cuya ruta, asume un modelo similar al que desarrollan Cuenca y otros (2016) al mirar al Estado desde la trinchera educativa. Así, con un caudal de un fino procedimiento se pretende analizar cómo el Estado opera a través del diseño curricular nacional y cómo precisamente el mencionado documento influye en la labor de los maestros del magisterio peruano.

Para ello, se seleccionaron intencionadamente a diez (10) educadores de diferentes instituciones educativas del Perú. Las entrevistas semi-estructurales (Pascual & Navío-Gàmez, 2018) recabaron datos sobre las opiniones, experiencias y percepciones sobre el impacto que el currículo tiene en la práctica docente. Introduciendo en un diálogo abierto, honesto y sincero, preguntas como: ¿cuál es el rol del Estado frente al magisterio peruano? ¿por qué ya no se lucha como antes? ¿qué piensas que busca el Estado con el CNEB? ¿sientes que el currículo nacional ayuda a tu

labor pedagógica? ¿qué pasa si no cumples lo que dice y establece el CNEB?, y, entre otras cuestiones que quedan como reserva para posteriores estudios.

Para una parte de la masa de docentes (D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D09 y D010) de corazón crítico o los que restan de la vieja escuela, ven al currículo como herramienta de control estatal que debe ser combatido en un cara a cara (Canaza-Choque, 2022a; 2022b); y, si se habla de victoria, ha de ser necesario esculpir métodos de guerra contra el sistema hegemónico (Huanca-Arohuanca, 2022a; 2022b). Los de perfil poco radicales, no buscan tanto la pelea y ruptura del orden magnánimo, más bien, ensayan proyectos curriculares regionales tomando en cuenta la principal matriz del CNEB.

Otros, en un marco de aceptación y adaptación, todavía observan en su día a día, dificultades por superar en su implementación; pero, independientemente de ello, siguen considerándolo como una camisa de fuerza a la hora de realizar los documentos pedagógicos (programaciones, unidades, sesiones de aprendizajes, y otros archivos que reúne la carpeta pedagógica). Finalmente, algunos maestros que han perdido el calor de la revolución roja y la lucha sindical por la escuela pública y por sus hermanos, ven al currículo como la sagrada escritura que los grandes profetas de la educación han dejado en la tierra para labrar a los hijos de Dios en el buen camino.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. El Estado peruano y el camino de la reforma curricular

El Estado de la post-reforma agraria de 1970 iniciaría labores de reestructuración curricular que en 1990 se intensificarían con el advenimiento del enfoque por competencias y una marea de teorías constructivistas, cuyos planes de punta fueron el de mejorar el trabajo del profesor en aula (Ramírez, 2016). Es verdad, el Estado peruano no solo debía ahora conectar el currículo con la realidad económica, social y cultural de niños, niñas y adolescentes del país (Galindo, 2002), sino, de combatir a la par con problemas acaecidos tras el censo escolar de 1993. Profesores que hacían la labor en aulas, pero sin contar con un título pedagógico; los pobres niveles remunerativos del magisterio nacional que habían apagado el espíritu de la noble carrera; la falta de maestros capacitados y la promoción de una permanente actualización profesional; la inasistencia de profesores y alumnos en los centros de formación escolar; así como la carencia de equipamientos, herramientas y materiales educativos para suplir las pésimas condiciones de las escuelas y colegios de uno de los sectores y brazo estatal que mayor atención requería (Ministerio de Educación, 1995; 2001a).

A diferencia de la reforma educativa implementada a fines de la década de los 60, donde los profetas leales al gobierno revolucionario maquinaron la transformación del sistema educativo sobre las bases de un Estado fuerte, grande y nacionalista de corte

militar, cuyas acciones golpearon a la élite oligárquica y condujeron a la ruptura radical con las estructuras educativas tradicionales (Rojas, 2020). La que comenzó en los 90, gravitó en que el Estado neoliberal tecnocrático (Cuenca, 2014) redujera el tamaño del Ministerio de Educación, aplastase al sindicato de profesores, adoptara un currículo por competencias, promocionase la privatización, el crecimiento de instituciones educativas, el desarrollo de programas y planes de capacitación para directores y la masa de docentes, al igual de experimentar nuevos marcos normativos y modelos de evaluación en aula (McLauchlan, 2000; Canaza-Choque, 2022; Vargas, 2024), y, demás reingenierías que sufrieron la embestida internacional de acuerdos como el de Jomtien (1990), el informe Delors (1996) o las acciones serias por la mejora educativa que el Estado habría de patrocinar después del evento Dakar (2000) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1996; 2000; Sanz-Ponce & González-Bertolín, 2018).

Sin embargo, por más que el Estado comenzara a infringir programas de mejoramiento de la calidad educativa y de propagarse una lluvia curricular que sobrevino desde 1996 (Neira & Rodrich, 2008). Los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel nacional de 1997 (CRECER) y los reportes regionales de 1998 y 2000 (LLECE y PISA, respectivamente) expusieron (Ministerio de Educación, 2001b; Rodríguez & Vargas, 2002; Piscoya, 2004) que mejorar las condiciones de la educación de la noche a la mañana por parte de la cabeza técnica y normativa como lo era el Ministerio de Educación era algo absurdo e insólito. Por el contrario, los informes como si fueran cataratas del fallido intento dieron cuenta del trato pésimo e indigno que el Estado y los gobiernos de turno le habían dado por años al sistema educativo y al maestro peruano (Mujica *et al.*, 1992).

Para Rivero (2006), el hecho de que el Estado se topara con un panorama desolador, tenía lugar a factores acumulados desde que nació la república como la concentración del poder y el liderazgo del Ministerio de Educación en la capital, el deterioro magisterial, el empobrecido presupuesto para manejar los apuros regionales, los problemas de organización y gestión del sistema educativo público, que, acabaron de por sí estallando y obligando al gigante estatal a declarar en 2003 en emergencia la educación peruana e inmediatamente a ensayar diferentes respuestas políticas que modifiquen el modelo arcaico que había acompañado a los profesores hasta entonces.

Atendiendo a estas necesidades en el que cobraron relevancia nuevos objetivos que empujaron a una mayor participación del gasto público en educación, a la reestructuración de los niveles educativos, la concepción curricular, los planes de estudio, la importancia de contar con la infraestructura, los equipos y materiales adecuados, así como el de reformular la labor docente y cambiar la centralidad de los principales protagonistas en clase, es que en 2003, el Estado a través del Poder Legislativo, junto al Ministerio de Educación, especialistas, expertos e instituciones audaces, en un colosal trabajo colectivo darían por sentado a tierra firme la Ley General de Educación N° 28044. Una ley para que el sistema educativo opere y supere a su

antecesora de 1982. Bajo su manto y las reformas educativas llevadas a cabo, el Estado en un período difícil de marchas y contramarchas construiría en 2005 el nuevo Diseño Curricular Nacional (DCN) de educación básica regular. Documento oficial técnico-normativo y pedagógico que, para cumplir con la misión de maestro, el profesorado debía realizar las funciones de informador, mediador, motivador y retador, donde el contenido se utilice como medio para lograr las añoradas capacidades de los estudiantes, y no para convertirlos en meras máquinas de grabado (Zapata, 2006; Guerrero, 2013; Ministerio de Educación, 2014a).

Con esto, el Estado no solo reafirmaba a toda costa su espíritu de cambio, sino, que hacía un tenaz llamado a abandonar las viejas prácticas tradicionales de enseñanza de aquel profesor que había quedado congelado por el tiempo y aquella escuela que ahora yacía en escombros y bajo la alfombra (Zapata, 2006; Guerrero, 2013). Desde el primer programa curricular de articulación inicial-primaria de 1995, pasando por el brotado DCN de 2005, que fusionó de manera integral los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) en un formato común y que en palabras del exministro de educación Javier Sota Nadal (2004-2006), este tenía la talla de ser un currículo moderno en proceso evolutivo (Ministerio de Educación, 2005) que debía al mando del Estado de conducir a un verdadero cambio la educación. No obstante, el hecho de solo imponer un currículo y dejar la implementación a responsabilidad de cada región y en las manos de cada profesor, en lugar de brindar un acompañamiento serio, continuo y dar el soporte necesario mediante mecanismos de gestión que articulen la política curricular con lo que sucede en aula (Guerrero, 2013), lo condenaron a pasar por reajustes para subsanar estos vacíos.

En aras de ello, en 2009 se lanzaría por el nuevo titular del sector, José Antonio Chang (2006-2011) una segunda versión del DCN (Ministerio de Educación, 2009). La idea no era comenzar de cero; sino, recoger avances y aportes de lo que se hizo bien sin cometer error alguno. Este DCN, apelando al Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) y al Plan de Educación para Todos (2005-2015) buscaría construir un Estado moderno, democrático y eficiente, cimentando una nación inclusiva e intercultural con un currículo que se apegue más a la realidad de las escuelas del país (Ponce, 2009). Para tal efecto, este incorporaría 11 propósitos educativos que se suponía debían cumplir con esto. Si bien es cierto, las mejoras que capturó este currículo tuvo una amplia participación de las bases más anchas, no fue nada fácil producirlo sin que no deje satisfecho a todos (García, 2009). El primer problema macro al que se enfrentó fue a los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de 2011, el informe sin piedad reportó que la mayoría de estudiantes no lograba los niveles esperados de rendimiento en lectura ni en matemática, situación peor registrada en instituciones educativas rurales sometidas a factores adversos (Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE], 2012).

De igual manera, un segundo problema, todavía persistente, recaía en la distancia entre el currículo diseñado por el Ministerio de Educación y el trabajo pedagógico realizado en el aula por los docentes (García, 2009). Los objetivos que se habían trazado en el DCN, tenían como pedestal un enfoque en el que se seguía perpetuando un orden jerárquico, acentuado por el conocimiento hegemónico (científico occidental) y la de querer construir desde las escuelas un Estado colonizador que impedía una adaptación o adecuación a contextos regionales y locales más profundo pese a que en sus líneas proclamaba la llamada diversificación curricular (Trapnell, 2009). Sumado a esto, otros percances radicaban en poseer una gran cantidad de contenidos poco secuenciados. La dificultad que tenían los maestros de identificar con claridad los aprendizajes en la práctica y la confusión que generaba el proceso de articulación (Villa, 2020; Vargas, 2024). Problema que reconoció la misma cartera ministerial agregando a este que la labor docente no siempre contaba con la asistencia técnica, las herramientas, los materiales o los documentos guía que mejoraran su práctica pedagógica y dominio curricular (Ministerio de Educación, 2014b).

Por ello, las decisiones rápidas y la maniobra de cambiar el timón encontraron en el Marco Curricular (MC), los Mapas de Progreso (MP) y las Rutas del Aprendizaje (RA) los instrumentos para remediar estas fallas tectónicas que no debieron haber ocurrido (Cruzalegui, 2013; León *et al.*, 2014). No obstante, peor fue al enterarse que los especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DREs) y de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGELs) conocían poco o desconocían responder a una pregunta sencilla: ¿cómo implementarla? (Tapia & Cueto, 2017).

Ya desde un buen tiempo se oía a voces de que sí o sí, aquel currículo prescrito que trajo un poco de orden en un campo de caos debía ser mejorado o, en todo caso, sustituido por otro más versátil y claro (Guadalupe, 2016). De esta manera, posterior a un largo proceso de consulta amplia, en 2016 se pondría en marcha y a prueba una vez más el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), documento articulador de políticas públicas, así como el instrumento base para impulsar mejoras en inversión, gestión y entronizar de poder las capacidades del sector en materia de infraestructura, recursos educativos y política docente y evaluación estandarizada al cual, independientemente de la región, gestión, programa, modalidad y nivel (Ministerio de Educación, 2016), todas las instituciones educativas y las almas de miles de profesores y estudiantes le debían pleitesía.

En este perfeccionado currículo, se afinaron competencias únicas para cada área de forma progresiva, se recurrieron a un proceso de evaluación formativa y a la retroalimentación adecuada. Adicionalmente, se impregnaron un conjunto de enfoques transversales que orientaran las acciones del equipo de docentes y directivos de las instituciones educativas; y, como resultado de ese trabajo quirúrgico, el estudiante debía de alcanzar los aprendizajes al término de su trayectoria escolar. Cabe aclarar que la implementación completa de este documento empezó en 2019, luego de

que el Poder Judicial declarara infundada en todos sus extremos la demanda interpuesta por Padres en Acción, al pretender desterrar el enfoque de género del currículo nacional (Vargas, 2024).

Para el Estado peruano, ha sido un camino no muy fácil el de gestionar la reforma curricular, no solo porque ha tenido que lidiar con problemas que siempre lo escoltaron desde que la educación entró en la agenda republicana, sino porque los cambios que llegaron en el siglo XXI como avalanchas culturales, tecnológicas, económicas, ambientales, científicas y políticas obligaron a reformar y modernizarse e incrustar en las instituciones educativas, mediante el currículo nacional, objetivos que le permitieran dar el siguiente paso estatal (Canaza-Choque *et al.*, 2022). Desde que se inició la reforma del núcleo del sistema educativo de la mano de las principales autoridades del Estado, del sector educativo y los gurús en educación, motivados cada quien en forjar un “buen maestro” y una “buena escuela”, no tardaron en sonar los tambores de guerra de supergremios como el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP), que, aun cuando adoptó una postura contraria al gobierno solicitando una mayor participación en la construcción del currículo y demandando diversos temas por la mejora de la educación, su presencia fue crucial en el diseño de políticas educativas que el Estado emprendería hasta la fecha (Cuenca, 2022).

No es por exagerar que las reformas realizadas en nombre de la educación hayan hecho temblar los rancios cimientos en el que se posaría el Ministerio de Educación y todos los jardines, escuelas y colegios del país. Pero quien más habría de sufrir la sacudida telúrica de estas reformas curriculares ensayadas una y otra vez a lo largo y ancho del territorio serían los profesores de la nación, en especial sus niños que no saben nada de esto, más lo que se les enseña en aula. Para la mayoría de maestros, se ha convertido en una obsesión para el Estado armar, desarmar y rearmar el currículo nacional cada vez que las cosas parecen ir mal, o, cada vez que los intereses de unos pocos sobre muchos tienen otros propósitos.

En efecto, como manifiestan Espezúa y Santa (2015), el país ha sufrido importantes transformaciones curriculares que no hay manera de negarlo, pese a todo, los arduos esfuerzos sobrehumanos del Estado no han logrado poner en práctica todo lo que custodia el documento. Esto, puede tener una primera explicación, la falta de continuidad de las políticas y reformas que responden a cada gobierno que ingresa y toma el poder en un acto de querer brillar por sus grandes hazañas, sin tener en consideración que esas grandes proezas que tanto abrazan tienen fríos impactos sobre la carne de los maestros.

Por eso, no sorprende que una parte del gremio de docentes piense que el currículo está diseñado por los de arriba, que sirve a los de arriba, y que solo puede ser cambiado por ellos a su gusto y manera. Idea incrustada en el corazón del profesorado

que el Estado ha querido romper en muchas batallas al darle un mayor espacio de participación a la hora de diseñar el currículo. Siendo este último, el blanco en el que las partes negocian por mejoras en la educación, a veces, sin llegar a un acuerdo justo. Con todo esto, el currículo es, a todas luces el tablero de juego hegemónico y contrahegemónico donde el Estado y los profesores mueven sus fichas – cuidadosamente o no- para crear la “mejor escuela”, para hacer del estudiante una mejor versión de sí mismo al terminar su ciclo escolar.

3.2. Una lectura al Estado y al Currículo Nacional desde los maestros

Figura 1.

El profesor Jesús, un maestro común y corriente, lleva a sus niños a una guerra pedagógica del cual como nos dice, “si es por nuestros niños y por una mejor educación pública, estoy dispuesto a ganar la batalla cueste lo que cueste”.



Fuente: imagen grabada en 2023 en los territorios de Ocobamba, Cusco.

3.2.1. El rol del Estado frente al magisterio peruano

Un primer consenso entre los maestros entrevistados es que la educación en el Perú no ha recibido la atención que cualquier otro Estado debería darle si cree que es vital la educación para sus conciudadanos, principalmente, para sus niñas, niños y adolescentes.

A veces me siento triste cuando nuestra labor no vale nada para el Estado y para los padres de familia. [...] La gente nos juzga injustamente sin conocer bien la realidad, o lo que tenemos que

pasar para llegar a clase y hacer bien las cosas como dicen estos señores del ministerio. [...] Alguna vez pensé en renunciar a esta labor porque siempre la menospreciaban diciendo que era una carrera de pobres o porque el sueldo era para pobres. [...] no lo hice porque el hambre no perdona a nadie... (D01)

[...]. Te dicen, mira ese profesorcito, con su sueldito... [...] ¡trabajo como burro!, y eso..., a nadie le importa [...]. (D02)

Mientras nuestros pagos, a las justas alcanzan para comer o responder a duras penas las cosas que realizamos [...]. Ellos [aludiendo a grandes funcionarios que poco hacen por la sociedad] se gozan grandes banquetes, [...] parece irónico cómo la carrera madre que hace nacer a todas las demás carreras profesionales sea poco valorada por nuestro gobierno, [...] estoy cansado de ver como se llevan una grande tajada de nuestra riqueza a costas del pueblo... (D06)

Cualquier maestro te diría lo mismo, la educación... es una poderosa arma, mucho más poderosa que una bomba atómica; pero, así no lo entiende el Estado, si fuera así, hace tiempo... que hubiera invertido como nunca en la educación de nuestros niños. (D07)

[...] la vez que trabajé en el campo, conocí una verdadera escuela [...] hecha con sudor, a pulso, adobe y piedra. [...] Su puerta y sus ventanas estaban golpeadas por los años... cubierta con un techo de paja casi podrido, mesas y sillas reparadas una y otra vez por los comuneros. [...] todavía se conservaba aquellas pizarras de tiza y libros viejos que eran testigos de la decena de niños que pasaron por sus aulas. [...] los estudiantes llegaban desde lejos, tarde, a veces sin tomar desayuno, cansados, felices, otros tristes, algunos no sabían escribir ni leer, otros no podían multiplicar. [...] molesta cuando el Estado no invierte en aquellos lugares lejos de la gran ciudad. (D05)

En vez de gastar la plata del Estado a diestra y siniestra en cosas que no benefician a nadie, hay que mejorar las escuelas, implementar de materiales y mejorar el sueldo de nuestros colegas que día a día se sacrifican por un pan. [...] Hay que hacer patria para nuestros niños. (D09)

[...] por eso te digo que al Estado no debe temblarle la mano en desarrollar reformas en aras de mejorar la educación. (D03)

Los testimonios recopilados revelan un panorama marcado por la frustración, la cólera y el descontento de los docentes frente al abandono de las escuelas y el magisterio por parte del Estado. Por un lado, las voces reclaman con rabia las precariedades económicas que enfrentan, tanto a nivel personal como institucional, donde los bajos sueldos que perciben limitan su capacidad de enseñar en condiciones dignas. Parte de esta crítica, recae en cómo es que la educación sigue siendo subestimada en políticas públicas. Las severas carencias en infraestructura, la falta de

equipos y materiales pedagógicos, así como el poco apoyo a las escuelas localizadas más allá de la capital es un claro ejemplo de lo desapegado que está el Estado de su labor pedagógica, de sus niños y maestros que no se cansan de decirle lo mismo: ¡invierte en educación!

Igualmente, no podemos dejar pasar por alto la pena que los docentes sienten al notar el menosprecio de su trabajo no solo por el gobierno, sino también, por un sector de la población que lo tacha de “profesorcito” “pobrecito”. En su conjunto, estas declaraciones constituyen un llamado urgente al Estado en priorizar estos temas en el sector, y de reconocer fundamentalmente la labor del maestro, que a veces, callado hace su trabajo.

3.2.2. De guerrero revolucionario a soldadito de papel

[...] antes la pelea era contundente, nos dábamos duro... La misión era clara, la lucha de los padres fundadores, hermanas y hermanos mayores era bajarse la cabeza del Ministerio de Educación si este no respondía a las demandas justas que el pueblo quería para sus hijos. [...] Ahora, los paros no duran ni un día, altoque nos callan, compran a nuestros dirigentes por unas monedas, [...] se traicionan los ideales, nos miramos con envidia entre nosotros, y caemos en peleas internas. [...] ya no hay líderes y revolucionarios como antes, donde se alzaba el puño dejándolo todo en la cancha. (D02)

Ya no hay maestros que combatan al Estado, que lo encaren a un duelo cara a cara; y... si los hay, no pasa mucho para que abandonen aquello que alguna vez los llevó a la cima [o,] por otros intereses se apartan de la lucha abandonando a los compañeros [...]. La mayoría del cuerpo docente de nuestro país ya no tiene conciencia de clase. [...] La mayoría se han quedado en aula a cumplir con el papel que el jefe le da [...] sin reclamar, sin decir nada [...] a obedecer y punto icarajo! La mayoría, sin pena ni gloria acaba arrodillándose ante el gobierno... sin pena ni gloria acaba muriéndose enseñando. (D09)

Las opiniones vertidas por estos maestros, evocan aquellos años gloriosos en el que las luchas por las mejoras educativas eran leales, a puño limpio, sin rodeos y con propósito común y compromiso total con las bases, de pie a cabeza. Para estos educadores de la vieja escuela que aún sobreviven a las oleadas de cambio que propina el Estado, nos dicen que sus antiguos cabecillas no le tenían miedo ni al gobierno ni a nadie. El sindicato era uno solo, era la madre a la que maestros y maestras de todas partes recurrían para encontrar a sus hermanos de combate. El sindicato era uno de los más grandes gremios de trabajadores que sin temor hacían retroceder las acciones beligerantes del gobierno. Ponían en jaque al Estado y a la cúpula de poderosos, llevándolos en un jalón de orejas a la mesa de diálogo para concertar sobre los problemas y necesidades del sector.

Sin embargo, hoy por hoy, -como nos cuentan estos dos docentes- todo eso se ha perdido, se ha ido y ya no queda mucho. Se nota de lejos que la unidad de la que hablan se ha roto, y el poder de esta legendaria orden que antes hacía temblar al Estado con marchas combativas y severos golpes se ha debilitado. Parte de esto, según nos indican se le atribuye a la falta de líderes auténticos y confesos, la cooptación de dirigentes, de maestros nada o poco comprometidos con la causa. El maestro -en palabras de estos dos colegas- se ha perdido, y en esa pérdida del rumbo se le suma la carencia de conciencia de clase que antes guiaba al magisterio peruano, y que ahora, los profesores solo se dedican a sus responsabilidades en aula, a cosas cotidianas de buscar una casa, tener un carro, lograr algún estudio superior o en complacer sus intereses personales.

3.2.3. Con el CNEB quieren gobernarnos como si fuéramos rebaños

Todos los días el Estado se levanta y lucha con construir el currículo perfecto, el mejor de todos los tiempos. Pero, se ha preguntado acaso qué piensa el profesional de a pie que hace de maestro en una escuela cualquiera del país y que al beber del pozo de este documento entrega su servicio más noble a los intereses más puros de los hijos del pueblo y del propio Estado. Con el fin de administrar sus testimonios, nos permitimos compartir aquí algunos extractos de entrevistas realizadas a maestros de aula de escuela pública sobre lo que el Estado quiere de ellos con el CNEB.

Creo que el espíritu de este documento es darle al profesor la herramienta que debe llevar en su mochila y corazón para realizar su tarea. Una buena tarea donde los ganadores sean siempre nuestros niños de la patria. (D04).

Este currículo que tenemos, está hecho por gente poderosa que siempre quiere gobernarnos [...] que busca cuidar de sus privilegios. Que nos ven a nosotros como si fuéramos ovejas. (D02).

Con el currículo, el Estado aspira a que nuestros estudiantes puedan ejercer [...] con voluntad propia sus derechos y deberes como ciudadanos activos. [...] Todas las competencias adquiridas le permitirán ser una persona de bien. (D03)

El currículo, como parte de un experimento orquestado por el Estado ha sido desde siempre el nido, la semilla, el núcleo o la célula en el que se han puesto los sueños de aquel gobierno que ingresa al poder, [...] o... de los que están en palacio. (D09)

[...] Es como si el Estado, mediante este documento quisiera crear obreros para el sistema. (D05)

Lejos de ser un instrumento neutral, para algunos docentes el currículo actúa como una estrategia del Estado para hacer obreros más que ciudadanos críticos y plenos. De igual forma, están quienes lo perciben como herramienta de control estatal

elaborado para perpetuar en el poder y en la cima de la pirámide a una clase social privilegiada que, gracias a su diseño permite construir el modelo de ciudadano de quienes gobiernan. Estas versiones son reforzadas, por ejemplo, cuando uno de los docentes compara al currículo como una semilla. Semilla que más tarde el Estado siembra en la tierra, quien por su tamaño abismal prepara el suelo, se encarga del tipo de grano que se cultivará, del cuidado inicial hasta terminar por explotarlo; y, si por alguna razón no es de su agrado para su consumo o producción, acaba aplastándolo. Con similar fuerza, otro de los profesores utiliza la metáfora de las “ovejas”, haciendo parecer que el currículo es el corral, donde los borregos salen a comer una vez que el pastor o el dueño de la granja abre la puerta.

Por otro lado, están quienes creen que el currículo tiene un propósito positivo, puesto que, al reunir todas las áreas en una misma operación y las competencias que poseen cada una de ellas se construye y deja que se construyan buenos estudiantes que, algún día al integrarse como miembro funcional de la sociedad aportarán en edificar las columnas que sostienen a la nación, y, las que también harán falta. Para lo cual, el profesor no solo debe tener mucho cuidado en cumplir esa gran responsabilidad que el Estado le ha dejado; sino que, para hacerlo, sí o sí debe cargar y llevar al lugar que fuese el currículo como principal artilugio pedagógico, dado que, con esto se puede asegurar un buen trabajo, “su buen trabajo”.

3.2.4. El Estado y el Currículo Nacional: ¿guía pedagógica o herramienta de poder estatal?

[...] sin este documento no podríamos hacer nada. Cada docente haría lo que quiera, sin rumbo. Sin alguien que evalúe nuestra tarea, y que nos diga, aunque pueda ser duro en lo que estamos fallando y lo que hay que corregir para mejorar. Puede ser pesado, lo sé, [...] capacitaciones, evaluaciones, acompañamientos, revisiones de documentos y todo eso [...] pero, así piense uno a favor o en contra [...], el CNEB nos da las orientaciones que debemos seguir como profesores. (D03)

[...] En pocas palabras, es nuestra biblia, lo que todo docente debe saber [...] dominar su contenido es sagrado. Los profesores sabemos bien eso [...] no sé por qué algunos se quejan de todo, [...] Si no, en todo caso ¿qué tipo de trabajo estamos haciendo? [...]. (D08)

El currículo nacional es la columna vertebral del sistema educativo [...] Es el motor del Estado, si no hay esto, nada de lo que hay en la educación se mueve. Esa es mi idea [...] Pero, el currículo no puede resolver todos los problemas que en cada región existe. Por eso, la idea es que cada región, de acuerdo a su contexto y a su propia realidad debería tener su propio currículo, algo así como un currículo regional. (D01)

Es como si el Estado, mediante este documento quisiera crear obreros para el sistema dominante, hacer sirvientes para el mercado [...]. (D05)

[...] por supuesto que nos ayuda, y mucho, algunos maestros lo hemos utilizado como nuestro caballo de batalla. (D07)

Ni los directores regionales, ni los especialistas son los que aplican el currículo en el aula; [...] igual nos critican, pienso que a veces se les olvida que también fueron profesores de aula [...] quienes lo hacen ¡somos nosotros!, ¡los docentes de aula! [...], y nosotros somos los llamados a poder dar opiniones para que se den cambios, y no ellos como muchas veces están mal acostumbrados. (D02)

Para serte sincero, a veces ni lo utilizo, [...] solo hago uso de este libro por actos de mera formalidad [...] para que no me sancionen [...]. Creo que he estudiado poco más de cinco años en la universidad y creo que soy un profesional a carta cabal. (D010)

En una cascada de respuestas, un primer grupo de docentes relatan una notable sujeción al currículo. Este, -según declaran- es necesario para la organización y el funcionamiento del Estado en materia de educación. Sobre sus bases se sientan todas las regiones, gerencias y direcciones educativas, allí los maestros asumen un rol activo en la implementación y la pertinencia, enriqueciendo su labor y evitando improvisación. Para otro montón de profesores, el currículo es vislumbrado como la columna vertebral del trabajo pedagógico, el que le da orden y dirección al sistema educativo; y, por más que haya una sobrecarga de capacitaciones referidas a su manejo, esto no es con la intención de mortificar al docente, para nada, más por el contrario es por el bien del maestro y de la mejora continua que este debe arrogarse. Incluso, un docente llega a subrayar diciendo que “el currículo es nuestra biblia”, argumentando que lo que trae consigo es muy sagrado, y como tal, todo docente en la faz de la tierra debe, por lo menos, ponerlo en práctica. Un poco alejado de este pensamiento de acatamiento y subordinación, otro educador habla que el currículo es una herramienta de batalla. Es, a todo dar, la punta de la lanza del quehacer pedagógico.

Apartándonos un poco más del epicentro de estas posiciones que legitiman al currículo, se encuentran los descargos que realizan otros profesores que aluden a que el currículo busca hacer obreros y sirvientes tanto para la maquinaria estatal como para los engranajes del mercado. En cierto sentido, si bien el currículo pone de manifiesto que sus cláusulas y recetas son para la vida. Sin embargo, no podemos dejar de pensar que la escuela, así de pequeña, opera en un sistema mucho más grande que tiene sed y hambre de contar con operadores, técnicos, asalariados y demás mortales para la fábrica.

También, entre los dichos de algunos profesores se puede advertir de sus labios lo siguiente: quien hace el currículo es un puñado de gente de alto rango que ni siquiera sabe cómo se traduce este documento en aulas; y a veces descaradamente se da el lujo de criticar la labor de sus propios compañeros, olvidándose por completo que alguna vez él también estuvo en aulas y que la tarea a cumplir no era nada fácil. Peor aún, si quien juzga es alguien que nunca ha puesto pie en el aula. Además, una parte de los docentes pone sobre la mesa su verdad, aseverando que se siente con toda la capacidad para hacer el trabajo pedagógico sin recurrir al texto madre, y si lo hace ahora es por actos protocolarios o para evitar cualquier amonestación por parte de sus superiores.

3.2.5. El gobierno de una monarquía curricular

[...] Lamentablemente, cual sea la posición que tengamos, todos debemos hacer lo que el gobierno pide, hacer lo que ellos quieren. (D02)

[...] Por hacer lo que dice el currículo nos pagan [...], si no, no nos pagan, así de simple. (D07)

Puede haber sanciones administrativas, o retiros del trabajo, pero eso no debería molestarnos, es parte de nuestro trabajo, es lo que debemos hacer... (D04)

Si no hacemos lo que dice, ahí si nos castigan. Si no hacemos caso, [...] nos crucifican maestro... (D08)

Pongámoslo de forma poética, [...] cada escuela del país, maestros en cada pueblo y alumnos de nuestro territorio, ya sean lugares gobernados por desiertos, pampas, ríos, montañas, valles o bosques se mueven en función a este documento. Sin este, nada se hace; sin este, nada se puede... (D06)

En este último apartado, las respuestas de los docentes mancomunan una percepción del currículo como documento de uso obligatorio respaldado por medidas disciplinarias que van desde sanciones administrativas hasta posibles despidos en el que gobierna la sin misericordia y la mano de hierro del Estado y sus instituciones descentralizadas. Por eso, es de entender el temor latente de las consecuencias fatales que podría llevar su incumplimiento. Para unos, no interesa lo que un maestro piense del documento en cuestión, es simple, hay que acatarlo al pie de la letra o esperar a que venga el verdugo de la educación y empiece a decapitar cabezas sin ninguna contemplación.

Otros maestros, caen en la resignación y la obediencia firme. Unos, reconocen de los efectos contraproducentes de no trabajar con el currículo en la mano y en el pecho, pero eso, no debería molestar a ningún profesor que se ha metido a la carrera magisterial, ya que esto, es parte de la profesión y de la fiel labor. A comparación de

este remolino de actitudes, están también maestros que contemplan una monarquía curricular que hace del cielo y la tierra suyo, donde sus niños y maestros y escuelas al estar en su reino deben amar y ser leales a la corona curricular.

IV. CONCLUSIONES

En 2016 el Estado peruano clavaría en el corazón del sistema educativo el nuevo currículo nacional para la educación básica regular, que, con una pequeña interrupción de idas y venidas comenzaría encender el motor desde el 2017. Entrado así, en vigencia, el coloso documento sometería a todos los docentes del país de forma progresiva e imbatible, profesores rurales o urbanos, nombrados o contratados, en la primera o en las más altas escalas de ascenso, con o sin herramientas, no importa dónde y cómo, todos de igual manera serían tratados y metidos a un mismo saco.

Han sido años de sobrecargadas capacitaciones, férreos talleres y obrajes pedagógicos con especialistas y duros trabajos para guiar al profesor en su tarea. No queda duda, el currículo pone a prueba al docente en aula. Pero, ¿ha pensado el Estado lo qué piensa el maestro sobre su más grande creación? En este trabajo hemos hecho un primer esfuerzo, quizá con algunos vacíos de por medio sobre la manera en que opera el Estado a través del currículo nacional la vida y la labor de los maestros del magisterio peruano.

Desde tiempos arcanos, el currículo ha sido el bastón del Estado, el que le ha permitido caminar días y noches enteras en el firmamento; incluso, estando ciego le ha guiado en su andar. Su procreación ha abierto un campo de guerra entre el Estado, las élites educativas y los principales sindicatos de maestros, quienes han consensuado en diferentes lunas de miel un documento único que ordene y dé dirección al sistema educativo. Para sus creadores en la cima, es la hoja de ruta que roza el cielo; para los de abajo, una guía pedagógica madre; para otros con un alma ardiente, una herramienta de poder estatal que busca en vez de hacer ciudadanos críticos, pretender criar lacayos. En tanto que, algunos lo consideran como un instrumento de batalla que debe estar pegado en el corazón del profesor como parte de su profesión; igualmente, parte de la masa total de maestros, en particular los que han abandonado todo rastro de cuestionamiento se arrodillan a la monarquía curricular.

Si bien el currículo nacional puede para algunos profesores tener inconvenientes por superar con acciones y diálogo a cancha abierta, esta suministra lo necesario para continuar con la misión pedagógica. Inclusive, cuando el documento legítimo tropieza con realidades propias de cada región se plantean proyectos curriculares contextualizados, pero eso sí, sin salirse de la matriz principal. Posición diferente es la de quienes ven en este la manera de imponer lo que el Estado y los poderosos quieren para el país. Pues, para ellos no importa lo que el profesor piense, las cosas ya están dadas y punto. Por eso, no es nada raro que algunas de esas voces en un giro de rebeldía,

a través de mecanismos de participación interpelen osadas propuestas regionales de combate directo contra el currículo nacional. Punto de vista que otros docentes no comparten, ya que, al final del día, cuando la noche llega y atrapa a los maestros en un mismo cuartel, todos los revoltosos, blasfemos y cuestionadores debemos sí o sí obedecer lo que manda el currículo, caso contrario, si no nos gusta, nos retiramos del magisterio, o, sencillamente aguardamos con paciencia la sentencia del todopoderoso Ministerio de Educación.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canaza-Choque, F. A. (2022). Proceso privatizador, políticas educativas neoliberales y detrimentos de la educación pública en Perú. *Fides Et Ratio*, 24(24), 99-127. <https://doi.org/10.55739/fer.v24i24.121>
- Canaza-Choque, F. A. (2023). Pedagogía del contragolpe. Caldear las almas en el apogeo de un invierno ultra-neoliberal. *Revista Revoluciones*, 5(14), 46-59. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2023.014.004>
- Canaza-Choque, F. A. (2023). Pedagogía del contragolpe: la vez en que el campesinado puso de rodillas a los poderosos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), 116-128. <https://doi.org/10.53595.rle.v1.i1.008>
- Canaza-Choque, F. A., Huanca-Arohuana, J. W., Yabar, P. S., Cornejo, G., Mamani, D., Perez, K., & Cavero, H. N. (2022). Escuela-Montaña: desmontar el poder desde la altura. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 24(2), 139-148. <https://doi.org/10.18271/ria.2022.401>
- Cuenca, R. (2014). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011*. Derrama Magisterial.
- Cuenca, R. (2022). Syndicalisme enseignant et politiques éducatives au Pérou, 2001-2017: le cas du SUTEP. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (91), 91-100. <https://doi.org/10.4000/ries.13407>
- Cuenca, R., Carrillo, S., & Puémape, F. (2016). Mirando al Estado desde la intersectorialidad y la intergubernamentalidad: El caso de la Iniciativa Aprende Saludable. *Revista de Ciencia Política y Gobierno*, 3(6), 207-229. <https://doi.org/10.18800/rcpg.201602.009>
- Cruzalegui, M. (2013). El sistema nacional de desarrollo curricular y las rutas del aprendizaje. *Educación*, (19), 59-64. <https://doi.org/10.33539/educacion.2013.n19.1022>
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Díaz, M. M., & Rhys, J. (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Espezúa, I. S., & Santa, K. G. (2015). *Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6732>
- Galindo, C. (2002). El currículo implementado como indicador del proceso educativo. En *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998* (13-38). MECEP-MED.
- García, S. (2009). Las aventuras del currículo de Ciencias Sociales de Educación Secundaria en los últimos años. *Tarea*, 71, 8-12. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/03/Tarea_71_08_Shona_Garcia.pdf
- Guerrero, L. (2013). *Informe completo sobre la reforma curricular*. FORGE-GRADE.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. University of Minnesota Press.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). (2012). Presentación de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE-2011. <https://www.grade.org.pe/novedades/presentacion-de-los-resultados-de-la-evaluacion-censal-de-estudiantes-ece-2011/>
- Guadalupe, C. A. (2016). Problemas centrales de la educación básica de cara al Bicentenario Nacional. En *El Perú a inicios del siglo XXI. Cambios y continuidades desde las Ciencias Sociales* (pp. 45-59). UNAM.

- Huanca-Arohuanca, J. W. (2022a). Desobediencia al currículo por competencias: pedagogías y críticas latinoamericanas. *Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10779062>
- Huanca-Arohuanca, J. W. (2022b). Otros Dioses también respiran: Amuyawi (pensar) desde la Muchedad y el método imprecativo-contrapoder frente a la epistemología universal. *Revista de Filosofía*, 39(2), 67-90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7297119>
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- León, V., Lucano, V., & Oliva, J. (2014). *Elaboración y aplicación de un programa de Estimulación de la competencia matemática para niños de primer grado de un colegio nacional* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5702>
- Lundgren, U. P. (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.
- McLauchlan, P. (2000). Las políticas educativas durante los noventa en el Perú. *Tarea*, (46), 7-11. https://tarea.org.pe/images/Tarea46_07_Patricia_Arregui.pdf
- Ministerio de Educación. (1995). *Censo escolar 1993*. MED.
- Ministerio de Educación. (2001a). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. MECEP-MED.
- Ministerio de Educación. (2001b). *Primer estudio regional del LLECE (1997)*. UMC.
- Ministerio de Educación. (2005). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular: proceso de articulación*. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular*. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2014a). *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo*. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2014b). Resolución Ministerial N.º 451-2014-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168268-451-2014-minedu>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Mujica, R., Degregori, C., & Morales, R. (1992). *Educación en crisis*. Universidad del Pacífico.
- Neira, P., & Rodrich, H. (2008). Cambios curriculares en la secundaria 1996-2006: opiniones de ex funcionarios y docentes de escuelas públicas. *Economía y Sociedad*, 68 (40-49). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1720>
- Pascual, J., & Navío-Gàmez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
- Piscoya, L. (2004). Pruebas PISA: niveles de desempeño y construcción de preguntas. *Educación*, 1(2), 21-34. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/educacion/n2_2004/03.pdf
- Ponce, M. (2009). Básica Regular: Implementando el Diseño Curricular Nacional. *Tarea*, 71, 4-7. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/03/Tarea_71_04_Miriam_Ponce.pdf
- Ramírez, C. (2016). Un Currículo Nacional para transformar vidas. *Tarea*, 92, 2-7. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/Tarea92_02_Cecilia_Ramirez.pdf
- Reina-Valera. ([1960] 2016). *La Santa Biblia: antiguo y nuevo testamento*. La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.
- Rivero, J. (2006). La Educación Peruana: crisis y posibilidades. *Pro-Posições, Campinas*, 16(2), 199-218. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643742>
- Rodríguez, J., & Vargas, S. (2002). *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998*. MECEP-MED.
- Rojas, M. (2020). La reforma educativa en el Perú 1972 -1975. *La Vida & La Historia*, 7(2), 34-42. <https://doi.org/10.33326/26176041.2020.2.974>
- Sanz-Ponce, R., & González-Bertolín, A. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.283>
- Tapia, J., & Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. GRADE.
- Trapnell, L. (2009). Algunas reflexiones en torno al enfoque intercultural del Diseño Curricular Nacional. *Tarea*, 71, 13-17. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/03/Tarea_71_13_Lucy_Trapnell.pdf

- Tyler, R. W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). UNESCO.
- Vargas, J. L. (2024). *Perú. Reformas y cambios normativos en la educación secundaria en los siglos XX y XXI: documento de trabajo*. CNE.
- Villa, A. (2020). *Influencia de los cambios curriculares de la educación básica regular en el desempeño de los docentes del área de comunicación en las instituciones educativas de nivel secundario de la Provincia de Andahuaylas, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <https://hdl.handle.net/20.500.12833/2272>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Zapata, M. A. (2006). Una revisión al Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular del Perú en el nivel secundario y del área de matemática. *Campo Abierto*, 25 (2), 101-128. <http://hdl.handle.net/10662/14835>

ACERCA DEL AUTOR

Franklin Américo Canaza-Choque: Docente-Investigador Social del CONCYTEC. Maestrante en Educación Superior en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa [UNSA]; con Diplomatura de Alta Especialización en Procesos Interculturales: Política, Derecho y Educación. En la actualidad forma parte del Observatorio Regional de Educación de la Fundación Caserta (Chile) y del Grupo de Trabajo Capitalismo Digital, Política Educativa y Pedagogías Críticas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], además de ser Miembro Colaborador del Instituto Peruano de Derecho y Literatura [IPDL]. Sus principales líneas de investigación se desprenden en el marco de la teoría de la democracia, de procesos globalizadores, así como de estudios demarcados por tópicos neoliberales, de relaciones de poder y de impactos agresivos del capitalismo global y del cambio climático en las estructuras del Estado y el orden social.

Conflicto de intereses

El autor declara que no incurren en conflictos de intereses.

Contribución de los autores

El autor declara haber desarrollado en su totalidad el presente estudio.

Fuentes de financiamiento

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos y legales

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

Agradecimiento

El autor agradece a todos los entrevistados, que a pesar de pequeños y colosos problemas, siempre hacen magia en clases.