

## **Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva**

## **Puno: Rural education and critical thinking. Toward an inclusive education**

*“...la escuela pública –decía Varela (1845-1879)–, sí, porque es ahí el primer lugar donde vamos a sentar lado a lado el hijo del rico y el hijo del pobre, y es ahí donde se tienen que sentar, y es ahí el primer lugar donde se van a enfrentar, y es ahí donde se van a aprender, es ahí donde se van a reconocer.... Es posible que esas miradas del arriba y del abajo se junten, la verdad, no lo sé, pero creo que sin lugar a dudas, hoy como doscientos años atrás la escuela pública es el mejor lugar para intentarlo”.*

*Pablo Gentili ex director del Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)*

**Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca<sup>1</sup>**

**Franklin Américo Canaza-Choque<sup>2</sup>**

Recibido: 30-01-2019

Aceptado: 14-02-2019

### **RESUMEN**

Se parte de la discusión, de que la educación contemporánea en el Perú sigue lineamientos y proyectos generales que engloban a las escuelas rurales y urbanas dentro de una misma esfera académica. Entonces, el presente artículo busca diagnosticar y reflexionar a través del metaanálisis la problemática

---

1 Magister en Ciencias: Filosofía con mención en Ética y Filosofía Política por la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa (Perú); sociólogo; docente de la especialidad de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional del Altiplano (UNA). Investigador social de la Revista SCIENDO, ciencia para el desarrollo, de la Universidad Nacional de Trujillo (UNT). Sus líneas de investigación se centran en: Filosofía, Ciencia Política, Ciencias Sociales, Políticas Educativas para el Desarrollo Sostenible-Sustentable, Políticas Juveniles, Historia y Gestión Pública.

2 Magister en Administración Educativa por la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), Puno-Perú. Docente de la especialidad de Ciencias Sociales e investigador social de la Journal of High Andean Research (RIA).

de la escuela rural en Puno, desde una mirada del pensamiento crítico. Dentro de ese marco, la educación sigue y seguirá siendo el problema y la posibilidad de alcanzar una democracia justa para incluir a los que menos tienen, una educación que incluya, respete y valore las condiciones múltiples y otras formas de vida (*doxa*), que de manera aciaga han sido fulminados por el positivismo cientificista. Se trata de una investigación cualitativa. Para concluir, es indiscutible que en la actualidad aun persistan disparidades educativas entre las zonas rurales y urbanas, pero desde nuestra óptica, las enormes barreras de ambas áreas terminan con el pensamiento crítico, que nos conduce a formar nuevos espacios de diálogo, saberes y discusiones desde la cotidianidad.

Palabras clave: Altiplano, escuela rural, exclusión, desigualdad, filosofía.

## **ABSTRACT**

Be part of the discussion, of that the contemporary education in Peru continues lineaments and general projects that they include to the rural and urban schools inside the same academic sphere. The study diagnoses and reflects through meta-analysis the rural school in the south of Peru from an angle of the critical thought. Within that framework, education continues and will continue to be the problem and the possibility of achieving a just democracy to include those who have less, an education that includes, respects and values multiple conditions and other forms of life (*doxa*), which in a fateful way have been struck by the positivism-scientist. In conclusion, it is indisputable that today there still persist educational disparities between rural-urban areas, but from our perspective, the enormous barriers of both areas end with critical thinking, thought that leads us to form new spaces for dialogue, knowledge's and discussions from the routine character.

Keywords: Altiplano, rural school, exclusion, inequality, philosophy.

## INTRODUCCIÓN

Si vamos al sur, encontraremos uno de los proyectos educativos y formativos más grandes que la región Puno perfiló en su tiempo—2009—y que al final, durante una vigencia de más de cinco años, fue fulminado por los mismos óbices pedagógicos, sociales, políticos y la trayectoria de marcos globalizantes que se incrustaron en la sociedad altiplánica. El Proyecto Curricular Regional (PCR) fue, sin duda, una de las más colosales intensiones que el gobierno regional (GORE) Puno conjuntamente con la Dirección Regional de Educación (DRE), padres de familia, docentes e instituciones, que en el sueño de revalorizar saberes y sentires originarios de la serranía andina desde una enérgica fuente intercultural y de teorías socio-críticas, se quedaron como rastros en el tiempo. En lo que respecta, al PCR, para algunos, supuso desde sus inicios, un aliento lleno de contrapuntos y vacíos por perfeccionar, y para otros, fue, desde la intensión más clara de recobrar la memoria, el simbolismo y los códigos históricos a un presente, que, en cierta medida y forma, se mostraron como puntos ciegos por la ciencia moderna positiva. Asimismo, de manera singular, este significó remediar aquellas fallas históricas de un Estado que se apartó de un Perú profundo abstraído por gravitaciones de signos excluyentes y discriminatorios de aquellos pueblos, que, en sus circunstancias, no llegaron a copar y ser parte de un sistema-mundo/ moderno/ capitalista/ patriarcal/ monocultural en progreso.

Sobre esta condición muy en particular, una de las limitantes del presente, es llegar a esos espacios de integración y democracia en la educación. Pues, las discusiones en torno a este problema no son de ahora, la enorme brecha de desigualdad e inequidad educativa rural-urbano en la región sur del país sigue siendo una cuestión de análisis en los tres niveles de gobierno (local, regional y nacional). Ello implica, desde un primer momento, la coordinación y articulación de los

ejes descentralizados del Estado, la sociedad civil y de instituciones público-privadas involucrados en garantizar una educación de calidad para todos. Dado la circunstancia, se pone en tela de juicio los estándares educativos que irrumpen en la enseñanza de aquellos pueblos que aún no han participado en el foco del desarrollo íntegro y el crecimiento económico de la región. Este referente no es algo nuevo, ya que desde tiempos pretéritos, la educación rural andina del sur peruano, guarda un enorme contenido de exclusión hacia la población indígena de habla aimara y quechua, que en su mayoría, son olvidados por las políticas de desarrollo del país (Ruelas, 2017).

A pesar de ello y contra todo, desde la mirada de muchos niños y niñas andino rurales, aún no se pierde una frágil esperanza de que la oportunidad educativa pueda llegar a los rincones y periferias de los más desfavorecidos por una promesa de una educación de calidad para todos, y que, en su trayecto, tal movimiento ha dejado de envolver a las comunidades educativas en marcos de democracia, justicia social y de inclusión integral en un panorama que adyacentemente se presenta como desafiante.

De 1.429.098 habitantes, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017b), al 2016 Puno conserva el 45.6% de pobladores que siguen viviendo en espacios de ruralidad, dentro de ese cuadro, existe en la región cerca de 303.192 estudiantes matriculados en educación básica regular (EBR), de los cuales, 262.571 pertenecen a instituciones de gestión pública, de esta proporción, 259 mil estudiantes están matriculados en el área urbana, mientras que un aproximado de 75 mil alumnos estudian en el ámbito rural (INEI, 2017a). Es importante indicar que a la fecha, en este último, las condiciones de acceso a la educación básica, está suscrito en una atmósfera de pobreza y exclusión, denotando no solo su alto contenido

de inequidad y desigualdad social, sino también, su grado de precariedad en cuanto a calidad educativa se refiere (Tumi & Tumi, 2015).

Entre las limitaciones que tiene la región, se encuentra una pobreza monetaria que durante el 2015, ha terminado por ascender al 60.8%, llegando a sobrepasar la línea del valor nacional (31%), es decir, en lo que va de los años, hay un sector de la población que es acarreada por una estructura económica vulnerable, teniendo esta, una mayor incidencia en poblaciones de ámbitos rurales que se ven alejados de una cobertura de avance en términos cualitativos; además, uno de los problemas que obstruye a un desarrollo humano integro en la población puneña, es que el departamento se compone aproximadamente de 30.2% de ciudadanos que se inscriben con necesidades básicas insatisfechas (NBI) (MINEDU, 2017), en donde los servicios públicos tanto en hogares de zonas urbanas y rurales tienen limitaciones de agua, luz, desagüe, telefonía, educación, salud, entre otros. Además, el informe radiográfico del INEI (2017a), revela que en la región altiplánica, el 34.2% de viviendas no se abastecen de una red de agua potable, del mismo modo, cerca del 13.2% de pobladores no dispone o tiene un acceso limitado a un alumbrado eléctrico.

Simultáneamente, es oportuno indicar que según el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2017), con una cifra del 14.4%, el departamento de Puno, representa una de las regiones con el mayor registro de analfabetismo, siendo en su mayoría, población femenina que vive en áreas rurales que indistintamente se ven amilanadas por las esferas de desarrollo académico. Sumado a esto, un tema potente e inacabado son las variantes de desigualdad en el acceso de una atención de calidad en salud pública (Tumi & Escobar-Mamani, 2018), acoplándose a esta variable, los casos de desnutrición crónica infantil, al que sin duda, se debería de prestar mayor atención, puesto que según los estudios, el impacto directo de este problema restringe un desarrollo físico y educativo pleno, llegando a

afectar las capacidades y potencialidades en los niños de la región (Tumi & Tumi, 2015).

Con este bagaje, el presente texto busca diagnosticar y reflexionar la escuela rural en el sur del Perú, desde una mirada del pensamiento crítico. Para ello, el trabajo se disecciona en dos apartados: el primero, da un diagnóstico de manera sucinta de los espacios dicotómicos educativos rural-urbanos dentro de un mismo sistema de avance. Y el segundo, realiza un acercamiento conceptual y metodológico del pensamiento crítico y de su integración en las escuelas rurales, re-contextualizando los espacios locales ante un canon positivista. Dándose a conocer la alternativa de solución a través del pensamiento crítico como herramienta y empoderamiento de reivindicación de todos los pueblos periféricos en el altiplano puneño.

## METODOLOGÍA

La metasíntesis es un método de análisis cualitativo conocido también como metaanálisis, puesto que, aglutina investigaciones anteriores sobre unos temas particulares a fin de crear algunas interpretaciones nuevas, integradas y exhaustivas de éstas, la cual permite una comprensión profunda del campo de estudio; de esta manera, más que un mero resumen, pretende ir más allá –lo que se expresa por el uso del prefijo ‘meta’– (Acosta-Silva, 2017). Además, tiene como objetivo entender los sentidos englobados por esta noción en la producción de conocimientos en educación, en las políticas y prácticas asociadas (Armijo-Cabrera, 2018). De tal manera que, en un primer momento, para realizar el diagnóstico de la escuela rural-urbano en la región sur andina del altiplano (Puno), se requiere de documentos e informes del Ministerio de Educación (MINEDU); Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP); Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y del Grupo Propuesta Ciudadana (GPC). Instituciones que, han hecho factible la presente investigación.

La investigación se constituyó bajo la revisión documental que resignificó el análisis conceptual en base a una serie de procedimientos metodológicos planteados por Calcetero, Fuentes y Guerrero (2018):

**Fase 1.** Delimitación del área de trabajo; en este apartado se realizó una mesa redonda y a partir del intercambio de saberes de la educación rural y el pensamiento crítico en el altiplano se hizo el proceso de categorización sobre el cual se enfocaría la revisión a los textos.

**Fase 2.** Formulación de la pregunta de trabajo, ésta se formuló así: ¿cuáles son las principales divergencias entre la educación rural-urbano desde una óptica del pensamiento crítico?

**Fase 3.** Elaboración del instrumento de registro de información, se procedió a diseñar una rejilla de datos cualitativos para citas textuales.

**Fase 4.** Recolección de las fuentes de revisión documental, en total se hizo lectura rápida y a profundidad a 33 documentos, entre ellos se ubican textos y artículos (Scopus, WOS, Thomson Reuters, SciELO, Eric, Redalyc, Dialnet, Latindex, Doaj y OEI).

**Fase 5.** Identificación de núcleos de conocimiento, en este punto se realizaron dos mesas redondas para exponer los hallazgos de las investigaciones sobre los núcleos de conocimiento relacionados con la pregunta de estudio.

**Fase 6.** Desarrollo de los contenidos y configuración de inferencias, así como recomendaciones, en dos mesas redondas adicionales para revisar los diversos aportes según las fuentes documentales, a partir de este trabajo se escribió el reporte –artículo de investigación– y se incluyeron los principales hallazgos, así como conclusiones del trabajo desarrollado.

**Fase 7.** Por último, se realizó la corrección de estilo del documento y se incluyó la bibliografía encontrada por parte de los investigadores.

Asimismo, se hace necesario de textos demarcados dentro de la teoría crítica que, básicamente se desdoblaron en los teóricos de la Escuela de Frankfurt (Alemania, 1923), Karl Marx (Alemania, 1818-1883), Henry Giroux (EEUU, 1943), Aníbal Quijano (Perú, 1928-2018), José Carlos Mariátegui (Perú, 1894-1930) y Manuel Z. Camacho (Puno, 1871-1865), proporcionando los pilares para elaborar la teoría-pedagógica crítica y de políticas públicas educativas adherentes a la educación, teniendo en cuenta como lógica cardinal la articulación de un diálogo intercultural entre los pueblos y sus saberes (Canaza-Choque & Huanca-Arohuana, 2018), centrando su atención en la construcción de una educación rural inclusiva-democrática-consiente guiado por el pensamiento crítico constituido en el altiplano.

### Grietas, conjunciones y disyuntivas entre educación rural-urbano en una era de cambios

Frente a la imagen de un mundo cambiante y de avance exponencial, todo indicio de barrera económica termina por desplomarse. Dentro de ese contexto, Puno, como espacio geopolítico y estratégico no ha sido extraño a fuerzas dinámicas de dimensiones económicas, sociales, políticas, ideológicas y culturales que terminaron por cristalizarse a inicios del siglo XXI en una máxima que sería la figura del neoliberalismo (Alanoca, 2016), en donde la vida misma y de corpus anexados, suponen desde una interpretación particular afrontar nuevas mutaciones con expresiones externas. Sobre esta calamitosa conversión en los Andes, el mundo rural interpela nuevas formas de pensar, concebir y valorar la acción educativa, tales maneras subjetivadas de la escuela rural disponen a una nación de recetas ricas y fructíferas para diseñar modelos educativos curriculares alternativos. No obstante, este desenvolvimiento de la escuela-mundo-rural en un entorno de desventaja a su par (urbano), ya sea por su condición histórica o por la versión actual de esta misma, hacen redireccionar las políticas públicas con mayor énfasis en estos sectores de extenuación (Mariño & Traverso, 2017).



Imagen: Una clara distinción entre dos mundos paralelos, desde los umbrales del Perú profundo en pleno siglo XXI, aún persisten las brechas sociales-educativas.

Se parte de la discusión, de que la educación contemporánea en el Perú sigue lineamientos y proyectos generales que engloban a las escuelas rurales y urbanas dentro de una misma esfera académica. Como refiere García-Segura (2017, p. 294), la escuela rural es una transferencia de los mismos contenidos, programas y de formación del profesorado de lo urbano, que recibe, "denominación de rural únicamente por la ubicación de las escuelas". El contraste de ambos espacios, no solo difieren en cuanto a sus condiciones de infraestructura, medios y recursos en el desarrollo educativo. Sino que también, de estructura y de relaciones sociales. Esta cuestión de entornos educativos rural-urbano, toma amplitud, cuando la representación que se tiene según Centeno, Flores y Alvarado (2018), es que, una variante esencial que diferencia a la vida rural de la urbana, es que el primero, está asociado con fuertes lazos identitarios a la naturaleza y a la comunidad local, mientras que en el segundo, tal principio parece ser menos relevante, ya que este, al estar expuesto de manera directa a fuertes engranajes dinámicos de producción y mercado que hacen posible mutaciones con encantamientos globalizadores que de manera transversal acaban por atravesar el filo de los Andes.

Bajo esa línea, existen dos mundos paralelos que viven y comparten la misma geografía territorial, por un lado, el vivir andino en zonas rurales aún mantiene constructos y esquemas ancestrales de memoria y pasado; se valora y se respeta lo que la naturaleza brinda, se comparte y se es recíproco con el otro; la cosmovisión andina enseña que el vivir en comunidad, sigue siendo el soporte de poder afrontar las embestidas del tiempo y la historia. Por otro lado, el vivir andino urbano, de imagen mutada, se ve envuelto por estereotipos modernizantes de mercado, que, en el transcurso, forman nuevos actores y relaciones sociales, en donde la figura de localidad se ve desplazado por uno globalizante y de cambios permanentes que en muchos casos destruye y consume lo viejo para reconstruir nuevos elementos que hacen posibles comportamientos locales con representaciones externas (Canaza-Choque, 2018).

En tal juicio de variantes, no se puede educar a niños y niñas de los sectores rurales con los mismos apéndices, caracteres y dispositivos que de los ámbitos urbanos. Por consiguiente, es preciso señalar que se debe incidir en un sistema educativo con modelos de gestión territorial que afiancen programas pedagógicos en áreas focalizadas (Grupo Propuesta Ciudadana, 2016), y que a la vez, sean concertadas con un proyecto país educativo con líneas democráticas e inclusivas, en el que la inmensa y las desconocidas formas de vivir, actuar, saber y convivir de un mundo paralelamente rural sean aceptadas, reconocidas y revaloradas en un sistema que diametralmente esta resumido por cambios consustancialmente paradójicos.

En ese afán, en Perú, desde hace un buen tiempo, se viene trabajando en la promoción de la equidad de los servicios educativos, alcanzar condiciones y ejercicios de igualdad en cuanto a derechos colectivos y de una difusión de logros en zonas urbanas marginales y rurales. Sin embargo, el accionar pedagógico y el convivir de los docentes en escuelas rurales hacen constatar la presencia de altos niveles de desigualdad, exclusión y pobreza, siendo aún, los más invisibles:

poblaciones campesinas, indígenas y comunidades diseminadas en una complicada geografía que obstruyen el alcance de mecanismos democráticos y de paquetes de servicios básicos. Por tanto, un reto para el Estado y aparatos institucionales descentralizados, en el presente y el futuro inmediato, es acortar cada vez más aquellas brechas que condicionan el acercamiento entre las escuelas público/ privadas, rural/ urbano-urbano marginal (Durán, 2011).

Para las escuelas rurales en Puno, es una alternancia edificar un pensamiento crítico transfronterizo que geolocalice un empoderamiento desde espacios locales en un compartir comunitario y de saberes connotados en la naturaleza que redefinan los diseños curriculares y de la labor docente en las escuelas. En ese camino, uno de los retos educativos para el gobierno regional y de las directivas educativas, es la coordinación y la articulación intergubernamental entre las instancias educativas y no educativas, conjuntamente con la población en el arduo compromiso educativo de un desarrollo inclusivo íntegro.

### **Hacia una (re)conceptualización del pensamiento crítico desde los espacios rurales**

El pensamiento crítico tiene un origen polisémico eurocentrista, puesto que, por un lado, se ha trabajado desde la multidisciplinariedad de las ciencias por filósofos como Sócrates, Aristóteles, Kant, Rousseau y la Escuela de Frankfurt, siendo este último, quien empezó a estudiar el marxismo en Alemania y a plantear la no conformidad que tenían con el autoritarismo, la burocracia, la opresión, la dominación, la desigualdad y la oposición al positivismo lógico popperiano (Castrillón, 2014). Y por otro lado, surge desde la perspectiva del materialismo dialéctico de Karl Marx y Friedrich Engels, quienes sustentaron planteamientos innovadores desde la filosofía al convertirla en una fuente teórica para promover la transformación social y la concientización de que sólo la lucha revolucionaria permite forjar un proyecto social verdaderamente humanista (Alanoca, 2016).

Por otra parte, en América Latina (AL) surge el concepto de pedagogía crítica teniendo como teórico fundamental a Henry Giroux (2003), quien asume una postura contestataria afirmando que los educadores deben aplicar en sus aulas y en otros ámbitos pedagógicos el coraje, las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación suficiente para que la educación rural vuelva a su misión más importante que es el de crear un espacio donde los ciudadanos puedan ejercer poder sobre su propia vida y, en especial, sobre las condiciones de la adquisición del corpus cognoscitivo. Además, esta teoría se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales (Holguín, 2013).

Bajo el prisma de la crítica postcolonial, encontramos a los teóricos de la colonialidad (Quijano), subalternidad (Spivak) y descolonización del imaginario (Akassi) (Delazari & Nascimento, 2019), quienes plantean una nueva forma de entender la educación intraconectando los saberes y sentires empíricos/cotidianos/originarios con la episteme proveniente del Occidente. Por tanto, la idea básica está concentrado en la búsqueda de la superación de la apropiación/destrucción capitalista de la naturaleza, generando la crítica epistémica-política desde el Sur y dejando de lado la violencia ejercida en el plano físico, simbólico y epistemológico-gnoseológico (Polo & Piñeiro, 2019). Puesto que, el conocimiento disciplinar se recontextualiza en los trabajos de acuerdo con las características de cada disciplina (Ibáñez, Moncada & Arriaza, 2018).

En cuanto al origen del pensamiento crítico en la región altiplánica, sus inicios descansan en el pensamiento político de Guamán Poma (1534-1615), a pesar de que las ciencias sociales han minimizado como una cuestión estrictamente arqueológica e histórica (Alanoca, 2016; Montoya, 2018). Siglos más tarde, aparecen otros personajes que hacen de la educación un modo dialogal de contradicción teórico-práctico frente a la episteme

predominante. A quienes la historia nacional-local los ha denominado como hombres ilustres, los cuales son: Túpac Amaru, Túpac Katari y Manuel Z. Camacho, siendo este último, considerado como el promotor-iniciador de la educación liberadora (Ruelas, 2017). Por ello, la noción del pensamiento crítico nos conduce a transitar entre la razón, la intencionalidad y la conciencia, con el fin de alcanzar la regulación (Rodríguez, 2018) pertinente entre lo que queremos y debemos hacer por la escuela rural. En suma, el pensamiento crítico permite que los sujetos/hombres se liberen de ellos mismos, además, posibilita pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce y aprender hasta qué punto el esfuerzo de pensar la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que se piensa para permitirle pensar de manera diferente (Foucault, 1991).

No obstante, el altiplano ha sido cubierto por la indiferencia política, social, educativa y étnica, dando lugar a la dominación que se acentúa de manera que, ya no existe salida alguna. Además, la educación se ha convertido en una mercancía ya que docentes y estudiantes solo son meros apéndices del sistema mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los escolares las condiciones fundamentales de su propia existencia (Ponce, 1973). Por ello, Mariátegui (1977) considera que la reorganización de la enseñanza debe ser realizada por los propios hombres poseedores del pensamiento autónomo que parte desde las raíces enmarcados en la revolución y reivindicación social, político y cultural, puesto que, la intervención de los extranjeros no puede rebasar el límite de la colaboración. La idea es clara, los verdaderos reformadores de la educación en Puno y en el Perú deben ser los propios actores que, conocen los problemas existentes que permitan refundar un "Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista, un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas" (De Sousa, 2010, p. 35).

Pero, ¿cómo se puede lograr un pensamiento



crítico en la educación rural? Una de las respuestas a tal interrogante está centrada en elaborar políticas públicas (MINEDU y gobierno local) sincronizadas con el desarrollo de habilidades discretas y el ejercicio del juicio crítico bajo la noción del argumento lógico, tal como propone Ross y Gautreaux (2018, p. 384):

- Comprender el significado de una declaración.
- Distinguir entre hechos verificables y declaraciones de valores.
- Distinguir las observaciones o razones relevantes de las irrelevantes.
- Determinar la precisión fáctica de una declaración.
- Determinar la credibilidad de una fuente de información.
- Identificar declaraciones ambiguas.
- Identificar una suposición tácita/ no declarada.
- Detección de prejuicio o parcialidad.
- Reconocer inconsistencias lógicas en una línea de razonamiento.
- Juzgar si hay ambigüedad en una línea de razonamiento.
- Juzgar si ciertas declaraciones se contradicen entre sí.
- Juzgar si una conclusión sigue necesariamente/ como debería.
- Juzgar si una declaración es lo suficientemente específica.
- Juzgar si una declaración es realmente la aplicación de una cierta creencia.
- Juzgar si una declaración de observación es confiable.
- Juzgar si se justifica una conclusión inductiva.
- Juzgar si el problema ha sido identificado.
- Juzgar si algo es una suposición.
- Juzgar si una definición es adecuada/suficiente.
- Juzgar si una declaración hecha por una supuesta autoridad es aceptable.

Siendo el paradigma que todos los docentes puneños deben desarrollar e insertar en sus bagajes

teóricos-curriculares-prácticos. En ese sentido, Encinas (1986) fundamenta que la enseñanza-aprendizaje debe darse en la realidad misma y su respectiva aplicabilidad debe resolver problemas concretos. Siguiendo el mismo lineamiento, surge el PCR como un avance trascendental en los años 2009-2013, pero que al final, fue aniquilado por intereses particulares-peyorativos tanto de los que "daban" y de los que "recibían" tal propuesta.

Otra de las respuestas a la interrogante anterior es hacer notar que, el pensamiento crítico debe entenderse como la capacidad socializadora y comunitaria vinculante de las diferentes habilidades cognitivas, conativas y afectivas para resolver un problema racional o empírico. En términos de la filosofía andina, el pensamiento crítico es la reflexión situada y meditada para lograr el *Suma Qamaña* (Buen Vivir). En ese contexto, los aimaras y quechuas del altiplano, buscan establecer una educación emancipadora que pueda garantizar la libertad como herramienta fundamental de la democracia, pues, hablar de libertad no es hablar de solo clichés, sino, es hablar de objetividades que realmente garanticen la participación de los pueblos que están en los umbrales. Finalmente, ante el deteriorado panorama educativo la frase justa no es: "falta juventud estudiantil" sino, la frase justa es: "faltan maestros, faltan ideas" (Mariátegui, 1980, p. 84). Sin duda, desarrollar una educación rural consiente-inclusiva-democrática-intercultural tanto por los gobiernos locales e instituciones educativas en la región altiplánica sigue y seguirá siendo una tarea pendiente por remediar.

## CONCLUSIÓN

Es innegable la crisis educativa y política en muchos países latinoamericanos, por ende, es evidente la crisis de la educación en la región Puno, porque los problemas a los cuales se enfrentan los pueblos subalternos en AL y específicamente el altiplano, son superlativos. Conociendo esa realidad, es necesario insertar la teoría y pedagogía crítica como cánones-patrones-arquetipos-paradigmas en los estándares curriculares que plantea el MINEDU y otras entidades circunscritos al sistema educacional peruano-puneño. Por tanto, el pensamiento crítico debe ser el punto neurálgico insertado en las ciencias sociales y las humanidades con rasgos fundamentales de lo "rural-urbano-rural". En razón de ello, resulta pertinente recrear los distintos grados de aceptación, adaptación y difusión del pensamiento crítico contemporáneo sintonizados en la historia de larga data, la historia transitoria y la historia circunstancial en el que vivimos momentos educacionales pluriversos-dialógicos-transculturales.

Bajo esta línea, la educación sigue y seguirá siendo el problema y la posibilidad de alcanzar a una democracia justa, el camino de poder incluir a los que menos tienen a un futuro común, una educación que incluya, respete y valore las condiciones y múltiples formas de vida. Para finalizar, es indiscutible que, en la actualidad, aun persistan disparidades educativas entre las zonas rurales y urbanas, pero desde nuestra óptica, las enormes barreras de ambas áreas terminan con el pensamiento crítico, pensamiento que nos conduce a formar nuevos espacios de diálogo y discusiones desde la cotidianidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016>
- Alanoca, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el Altiplano de Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 60-68.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Calcetero, J. R., Fuentes, M. M., & Guerrero, W. O. (2018). Una revisión a la dimensión ambiental y al desarrollo de capacidades humanas. *Tabula Rasa*, (28), 385-407. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.17>
- Canaza-Choque, F. A. (2018). Educación y desigualdad en el Perú: rupturas y redes de esperanza en el plan de vivir juntos. *UCV HACER Rev. Inv. Cult.*, 7(2), 69-79.
- Canaza-Choque, F. A., & Huanca-Arohuanca, J. W. (2018). Peru 2018: towards an Educación Intercultural Bilingüe sentipensante. *Sciénd. Ciencia Para El Desarrollo*, 21(4), 515-522. <https://doi.org/10.17268/scienciendo.2018.058>
- Castrillón, L. (2014). Pensamiento Crítico. *En Clave Social*, 3(1), 48-53.
- Centeno, J. L., Flores, E. J., & Alvarado, M. M. (2018). Crítica al positivismo lógico de la escuela rural en el Ecuador. *Universidad Y Sociedad*, 10(4), 91-96.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reventar el poder*. Montevideo: Trilce.

- Delazari, F., & Nascimento, D. (2019). Migração, relato e descolonização no Brasil a partir do filme *Que horas ela volta? Izquierdas*, (46), 47–64.
- Durán, R. (2011). La educación rural en cerro de Pasco: red de escuelas en el distrito de Tinyahuarco. In *Educación rural andina. Capacidades tecnológicas y desafíos territoriales* (pp. 175–185). Arequipa: desco, Educación sin Fronteras.
- Encinas, J. A. (1986). *Un Ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Edición facsimilar.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: CARPE DIEM.
- García-Segura, S. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc*, 13(2), 289–304. <https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.289-304>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores España SL.
- Grupo Propuesta Ciudadana. (2016). *Gestión estratégica de la educación en Puno. El currículo y la identidad como ejes del cambio*. Lima: FORGE.
- Holguín, D. (2013). Teoría y resistencia en educación, hacia una pedagogía crítica desde los planteamientos de Henry Giroux. *En Clave Social*, 2(1), 104–113.
- Ibáñez, R., Moncada, F., & Arriaza, V. (2018). Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(98), 430–456. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000300430>
- INEI. (2017a). *Compendio Estadístico Puno 2017*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- INEI. (2017b). *Perú: Principales Indicadores Departamentales 2009-2016*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Mariátegui, J. C. (1977). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta S.A.
- Mariátegui, J. C. (1980). *Temas de educación*. Lima: Amauta S.A.
- Mariño, I., & Traverso, D. (2017). Con el corazón puesto en la educación rural. La experiencia de las Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría. *Tarea*, 95(2), 23–30.
- MIMP. (2017). *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017*. Lima: MIMP.
- MINEDU. (2017). *Puno: ¿cómo vamos en educación? Perú*.
- Montoya, R. (2018). Desde el sur: los otros como parte de nosotros, pensamiento crítico en las antropologías. *Discursos del Sur*, (1), 101–127. <https://doi.org/10.15381/dds.v0i1.14888>
- Polo, J., & Piñeiro, E. (2019). Ciencia moderna, planeta torturado. Una reflexión crítica sobre el modo eurocéntrico de conocer la naturaleza e intervenir en el medio ambiente. *Izquierdas*, 46, 194–217.
- Ponce, A. (1973). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Ediciones El Viento en el Mundo.
- Rodríguez, A. (2018). Ontological elements of critical thinking. *Teor. Educ.*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Ross, E. W., & Gautreaux, M. (2018). Pensando de Manera Crítica sobre el Pensamiento Crítico. *Aula Abierta*, 67(4), 383–386. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.383-386>

- Ruelas, D. (2017). La Escuela Rural de Utawilaya y los adventistas en educación rural indígena peruana y Latinoamericana. *Rev. Hist. Educ. Latinoam.*, 19(29), 67–87. <https://doi.org/10.19053/01227238.5923>
- Tumi, J. E., & Escobar-Mamani, F. (2018). Incidencia de factores sociales y políticos en la inversión ambiental del Gobierno Regional de Puno - Perú. *Rev. Investig. Altoandin*, 20(2), 235–250.
- Tumi, J. E., & Tumi, A. J. (2015). Pobreza exclusión social y acceso a oportunidades vitales en la región Puno. *Rev. Investig. Altoandin*, 17, 403–410.