

## La manzana de la discordia: conflicto entre discurso curricular y agencia docente

The bone of contention: conflict between curricular discourse and teacher agency

UZZIEL AMINADAB LÁZARO SANTOS<sup>3</sup>

### Resumen

El análisis de las reformas educativas en México permite identificar una sucesión constante de planes y programas de estudio con carácter prescriptivo, impulsados desde el ámbito gubernamental. Estos cambios, en lugar de establecer una continuidad formativa, han situado al magisterio en un escenario de permanente adaptación y reajuste de sus prácticas. En este contexto, los Libros de Texto Gratuitos (LTG) constituyen el recurso didáctico más emblemático de la política educativa mexicana. No obstante, su recepción en la práctica escolar no es heterogénea: algunos docentes cuestionan la pertinencia de los contenidos al considerarlos descontextualizados; mientras que otros valoran su potencial narrativo y su capacidad para introducir a los estudiantes en diferentes referentes pedagógicos.

**Palabras clave:** Plan de estudios 2022, Libros de Texto Gratuitos (LTG), Currículo.

### Abstract

The analysis of educational reforms in Mexico reveals a constant succession of prescriptive curricula and programs, driven by government initiatives. These changes, instead of establishing formative continuity, have placed teachers in a scenario of ongoing adaptation and readjustment of their practices. In this context, the Free Textbooks (LTG) represent the most emblematic teaching resource of Mexican educational policy. However, their reception in school practice is not homogeneous: some teachers question the relevance of the contents, considering them decontextualized, while others value their narrative potential and their ability to introduce students to different pedagogical frameworks.

**Keywords:** 2022 Curriculum, Free Textbooks (LTG), Curriculum

Recibido: 25/06/2025

Aceptado: 30/07/2025

<sup>3</sup>Doctor en Innovación y Gestión Educativa por el Centro Universitario de Ciencias e Investigación, Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciatura en Educación Primaria por la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. Actualmente se desempeña como profesor por horas clase en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan y en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

## Introducción

En la mitología griega, se narra la historia romántica de Peleo y la nereida Tetis, los cuales para celebrar sus nupcias deciden enviar invitaciones a la fiesta para todos los dioses; sin embargo, Eris la diosa de la discordia no había sido invitada, con el fin de evitar conflictos en la celebración. La exclusión provocó la ira de Eris, quien interrumpió el banquete y lanzó una manzana de oro con la inscripción “Para la más hermosa”.

El gesto desencadenó un conflicto entre Hera, Atenea y Afrodita, quienes deseosas de poseer tan apreciado poderío simbólico reclamaron la manzana. Zeus imposibilitado por decidir y procurando no enemistarse con alguna de ellas, delegó el juicio al joven Paris, príncipe troyano. Fue así que, cada diosa intentó persuadir a Paris con distintas promesas: Hera ofreció poder y riqueza, Atenea gloria y fama; finalmente, Afrodita le prometió el amor de la mujer más hermosa del mundo. Decisión que costó una guerra en todo el cosmos.

El joven Paris, habitante de troia, es un símil de una cotidianidad a la que constantemente se enfrentan los docentes, cada reforma educativa ofrece discursivamente una serie de atributos seductores y apetecibles que los invita (impositivamente) a elegir los planteamientos curriculares del gobierno en turno.

**45**

En el México moderno, la manzana de la discordia lleva el nombre “Para el mejor maestro”, sus diosas Atenea, Afrodita y Hera, no son más que tres programas de estudios y sus respectivos materiales educativos, el primero; nombrado “Plan de estudios 2011” ofreció un enfoque centrado en las competencias, en donde según sus constructores; el estudiante podría “desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidiera continuar su desarrollo” (SEP, 2011, p. 39).

En 2017, otro seductor plan de estudios convocó a los docentes mexicanos a mimetizarse con sus propuestas pedagógicas; su nombre “Aprendizajes Clave 2017” tenía como principal objetivo “que la Educación pública, [fuera] de calidad e incluyente.... que la educación que se recibiese proporcionara aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida” (p.1)

Posteriormente, en 2018, a la llegada del gobierno del presidente Lic. Andrés Manuel López Obrador, la seducción ingresó a los profesores a través de una campaña electoral centrada en ofrecer una resignificación a la labor docente. Misma, que tal como ocurrió en el mito griego, fue la elección del pueblo mexicano. Sin embargo, existe una diferencia entre el acontecer actual y lo narrado en el mito; la historia griega culmina con caos, guerra y violencia; caso contrario, en México aún no sabemos las consecuencias de haber elegido al “Plan de Estudios 2022”

Como se mencionó anteriormente, las reformas educativas, junto con sus propuestas curriculares y materiales, han sido impuestas. No obstante, resulta pertinente escuchar la voz de sus partícipes: mujeres y hombres que, de manera voluntaria o forzada, deben implementar las pretensiones gubernamentales.

Ante tal panorama, las escuelas, sus docentes y alumnos; son inducidos a los vertiginosos (nunca pausados) cambios de planes y programas de estudios; mismos que, en palabras de Sánchez (2002) “Los sistemas educativos, en gran medida, siempre han estado sometidos a las presiones y directrices que establecen los grupos hegemónico y el éxito de tales demandas está en relación con la fuerza política y económica que ellos puedan ejercer” (p.20).

### **Breviario de la historia de los libros de texto gratuitos**

La instauración de la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG) fue formalizada el 12 de febrero de 1959 mediante el decreto presidencial de Adolfo López Mateos. La política, respondió con claridad aparente a las necesidades de garantizar el acceso universal y equitativo a materiales escolares en la educación básica; redujo (nuevamente) aparentemente, la dependencia de editoriales privadas y redujo el costo de su producción; acciones que favorecieron ampliamente a la sociedad mexicana.

**46**

Sin embargo, desde su creación, el proyecto ha enfrentado resistencias de diferentes magnitudes y ámbitos; sectores como el empresarial y religioso al ver afectados sus intereses económicos e ideológicos han sido artífices de denuncias y prohibiciones a las propuestas emanadas desde el seno del gobierno federal.

En distintos momentos, la producción reflejó tensiones entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo sindicatos, sectores sociales, incluso, hacia finales del siglo pasado, se documentó una transición parcial hacia la privatización, debido a que grandes corporativos editoriales retomaran el papel central en el diseño y producción de los materiales educativos.

En años recientes, después de la implantación de la reforma educativa 2019 y la concreción del Plan de Estudios 2022, se promovió un discurso político que buscó “revalorizar” al magisterio mediante la incorporación directa en la elaboración de los Libros de Texto Gratuitos (LTG). A través de convocatorias nacionales, se invitó a docentes, investigadores y comunidades educativas a participar en el diseño de los nuevos materiales.

### **Referentes teóricos**

Anteriormente, hemos mencionado que la intención prioritaria de la creación de los LTG fue brindar los materiales educativos necesarios para que docentes y estudiantes pudieran aprender democrática y equitativamente; sin embargo también se debe de reconocer las palabras de Rockwell (2005) cuando menciona que: en los maestros se “distinguía la influencia de diversas reformas y consignas educativas, así como los efectos de la introducción de dispositivos pedagógicos, en particular de los libros de texto gratuitos” (p.177)

Es decir, la labor docente, no solo se refleja en los intereses gubernamentales plasmados en los planes y programas de estudio, sino también en la manera en que los docentes interpretan dichos propósitos, a partir de la lectura y comprensión que hacen de los LTG. De ahí la importancia de visualizar cuál es el tratamiento que los profesores le han dado a los materiales.

El marco de lo ideal, nuevamente, recurrimos a Rockwell (2005) cuando advierte que un currículum con alto grado de eficacia se alcanza cuando se unifican bilateralmente los intereses educativos de todos sus implicados; utópicamente, se alcanza un estado de bienestar educativo. Sin embargo, las reformas curriculares rara vez emergen de consensos amplios, lejanos a encuestas masivas que solo engañan al profesorado, pues tal y como lo refiere Torres (2000) “El diálogo, la alianza, el consenso, la concertación, son vías escarpadas, empinadas, que demandan mucho esfuerzo y tiempo... El cambio educativo es cambio cultural y tarea social y, como tal, requiere amplia participación y concertación entre los diversos actores”. (p. 16)

Ahora bien, como argumenta Gimeno Sacristán (1991), el currículum “en la acción” es aquel que realmente se materializa en las aulas. Ello implica que, aunque los LTG contengan orientaciones y contenidos prescritos, su sentido final depende de la mediación pedagógica que los docentes realizan al ponerlos en práctica. Este desajuste entre currículo prescrito y currículum vivido explica por qué los LTG no siempre logran responder a las necesidades específicas de los estudiantes.

**47**

Freire (1995) advierte sobre los riesgos de una educación que replica discursos ajenos al contexto del alumnado. Cuando los docentes aplican materiales descontextualizados sin adaptarlos, se genera lo que el autor llama incoherencia pedagógica, es decir, una brecha entre el discurso emancipador y la práctica bancaria de transmisión de contenidos. Así, los LTG, lejos de ser neutrales, pueden convertirse en herramientas de imposición cultural si no son objeto de una apropiación crítica por parte del magisterio.

Sin embargo, la configuración de estos materiales no es ajena a las relaciones de poder. Sánchez (2006) sostiene que los sistemas educativos responden en gran medida a presiones políticas y económicas de los grupos hegemónicos.

Los LTG, en consecuencia, pueden ser comprendidos también como productos de negociaciones entre sectores de poder que definen qué saberes se privilegian y cuáles se excluyen, reforzando así determinadas visiones del mundo. En la práctica cotidiana, los docentes interpretan, adaptan o incluso rechazan los materiales curriculares en función de sus propias concepciones pedagógicas. Esta agencia docente pone de manifiesto que, si bien los LTG constituyen un referente común, no determinan de manera absoluta los procesos de enseñanza, sino que entran en un campo de resignificación constante en las aulas.



Finalmente, Vaillant y Marcelo (2018) destacan que los primeros años del ejercicio docente suponen un periodo de tensión entre el ideal curricular prescrito y las demandas reales de la práctica. En este contexto, la relación con los LTG se convierte en un espacio de aprendizaje profesional, donde el maestro debe negociar entre la fidelidad al texto y la adecuación a la realidad escolar. Esta tensión estructural muestra que la manzana de la discordia educativa, retomando la metáfora mítica, no reside en el libro en sí mismo, sino en el modo en que se articula o no, con la praxis docente y las condiciones socioculturales de los estudiantes.

Metodología

La investigación tuvo su origen en el mes de junio de 2025; a través de un estudio cualitativo con el fin de categorizar y analizar las respuestas emanada de diversos profesores de educación primaria ubicados en el oriente del Estado de México; mismos que se encuentran ubicados geográficamente en la siguiente tabla (ver tabla 1).

48 **Tabla 1**  
**Caracterización de los docentes participantes en la encuesta**

Nombre la escuela	Dirección	Tipo de Sosténimiento	Número de Docentes entrevistados
Antonio del Castillo	Calle Encino s/n. Los Reyes Acaquilpan. Col. Lomas de San Sebastián. La Paz. C.P. 56512	Estatal	7
Miguel Hidalgo y Costilla	Calle Alhelí s/n. Los Reyes Acaquilpan. Col. Lomas de Altavista. La Paz. C.P. 56514	Estatal	9
Víctor Manuel Villaseñor Moore	Oriente 24, No. 286, Reforma 57840, Nezahualcóyotl, Edo de México.	Federal	12
Antonio Barbosa Heldt	Oriente 20 s/n Reforma, 57840, Nezahualcóyotl, Edo de México.	Federal	9

*Fuente: Elaboración propia. Extraído del trabajo de campo*

El instrumento para obtener información poseía 11 ítems categorizados en las siguientes líneas de revisión: relevancia de los contenidos temáticos, aplicación/ utilización de los LTG y experiencia general con el uso de los LTG en el aula. Consecuentemente se realizó un análisis de datos, persiguiendo las líneas metodológicas que propone s el marco SETT de Walsh (2006).

En este espacio, recurrimos a realizar una aclaración sobre la selección de las respuestas seleccionadas, destacamos que se aplicó la entrevista a un total de 37 docentes de educación primaria, todos ellos inscritos al Sistema Educativo Nacional de educación pública y de subsistema Federal y Estatal. Posteriormente, se identificaron dos posturas contradictorias pero que a carácter de esta investigación permiten comprender cómo los profesores están entendiendo la reforma educativa 2022 y sus materiales educativos.

La primera, hace una crítica a una posible lejanía entre el contexto social, cultural y económico del alumnado con los planteamientos de los LTG; la segunda, contrario a la anterior, entretiene un discurso centrado en la identidad nacional y el reconocimiento de grupos vulnerables. Resulta relevante indicar que las respuestas presentadas solo son una muestra del sentir profesional y que fueron seleccionadas aquellas, que en voz de sus protagonistas y a título de quien escribe, más complejidad argumentativa tenía.

A continuación, se ofrece una explicación más detallada de los hallazgos producto del trabajo de campo, cabe señalar que el orden de aparición de las categorías no tiene relación con la reiteración de las respuestas ofrecidas por el docente sino por la relevancia que dicho hallazgo tiene para esta investigación.

## Resultados

### ¿Del contexto al libro?

Como se mencionó con anterioridad, se tenía la intención de conocer la percepción (voz) de los docentes de educación básica respecto a la aplicación de los materiales educativos propuestos por la SEP; por lo cual, se les preguntó a los docentes ¿Cómo describiría su experiencia general con el uso de los LTG en el aula?

Mi experiencia es la controversia. En mi punto particular está esa disyuntiva, que, si son muy efectivos, tienen mucha creatividad y se engloba mucho todo lo que se trabaja en un proyecto, está impactante. Lo malo está en que no nos apegamos al contexto de los muchachos, porque fácilmente ellos podrían trabajar situaciones apegadas a lo que vivimos. Pero en algunos proyectos de los libros aparecen excursiones, visitas a lugares en donde ellos nunca han asistido, y ahí es donde se nos viene esa disyuntiva. Si tomásemos situaciones más cercanas, más apegadas a su contexto de ellos, pues sí se lograría concretar el objetivo que tienen los LTG. (Alberto/Rosario)

La palabra controversia, es ocupado en el contexto de la respuesta como un estado de contrariedad. El profesor principia por reconocer la creatividad y la amplitud de contenidos que se puede abarcar en unas cuantas páginas de los LTG. Posteriormente, señala que el material se encuentra distante de las condiciones sociales, culturales, geográficas y económicas de los estudiantes. Finalmente propone retomar dichas carencias para poder concretar los objetivos planteados en los lineamientos oficiales.

Podemos identificar, a través de las palabras del docente, una discordancia entre lo que él denomina “contexto de los muchachos” y los planes y programas de estudio. Esta diferencia fue objeto de atención gubernamental cuando, durante el periodo 2018-2024, el gobierno federal convocó a docentes de diversas especialidades y sectores para que participaran como diseñadores de proyectos de intervención socioformativos y en la implementación de metodologías activas.

Cuestionamos, entonces, si el gobierno de 2018 asumió como prioridad intentar dar voz a los docentes y hacerlos coparticipes de la creación de materiales educativos para acercarlos más a los contextos situacionales de los estudiantes ¿por qué el docente sigue percibiendo a los materiales educativos como descontextualizados?

Contundentes son las palabras de Freire al expresar que: “El educador que dice una cosa y hace otra, éticamente irresponsable, no solo es ineficaz: es perjudicial. Es más perjudicial que el autoritario coherente” (Freire, 1995, p.73). La incoherencia en lo dicho por el profesor y lo que el gobierno propuso, ha sido uno de los causantes de la discordia para encumbrar la transformación de la enseñanza.

## 50

La tensión entre el supuesto diseño curricular centralizado y la práctica docente situada y que se pone de manifiesto en la opinión del docente; también revela que los materiales educativos, por si solos, no garantizan aprendizajes relevantes si no se articulan con la realidad de los estudiantes. Ante ello surge un cuestionamiento fundamental: ¿hasta qué punto corresponde al Estado proveer materiales contextualizados y cuando recae en el maestro la responsabilidad de adaptarlos?

La voz del docente resalta la carencia de pertinencia en los contenidos, pero también abre la discusión sobre el papel activo del profesorado. Es cierto que los LTG pueden resultar insuficientes o descontextualizados, pero no se trata únicamente de señalar la falta de correspondencia entre lo diseñado y lo vivido, sino también, en reflexionar si los docentes están dispuestos y preparados para identificar, modificar, complementar o replantear las propuestas oficiales.

En este sentido, la reflexión de Freire adquiere mayor vigencia: un educador que reproduce mecánicamente materiales descontextualizados corre el riesgo de convertirse en un transmisor. Escribiría Rozada (2007) se ha producido una situación de alineación profesional; en donde se excluye a los docentes del saber educativo, reduciéndolo a ser solo una pieza del engranaje del sistema educativo.

Es por ello que se afirma que la coherencia entre el discurso y la práctica educativa exige que, aunque los materiales se impongan, son los maestros lo que de manera pedagógica adaptan, modifiquen y transforme. La controversia expresada por el docente, entonces, no solo apunta a las limitaciones del sistema, sino que también interpela la agencia del magisterio en la construcción de experiencias formativas que respondan a la vida cotidiana de los estudiantes.

## Del libro al contexto

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la segunda respuesta de los profesores, contraria a la anterior, ofrecía una visión distinta del cómo se describe la experiencia general con el uso de LTG.

Vienen muchas historias de niños de comunidades rurales y eso es agradable para ellos, porque luego les cuento, por ejemplo, en el campo formativo de ética viene un ejemplo de niños que viven en comunidades. No se relacionan con nuestro contexto, pero de ahí nos basamos en esa historia de los niños, nos relacionamos o lo ponemos de ejemplo para que los niños conozcan otro tipo de contexto.

Y vienen también historias de niños que están en la ciudad y a ellos les agrada, como que lo ven parte de su vida. Es bueno en eso, de que se sienten representados con las historias de las actividades que se viven en los campos formativos. (Blanca/Rosario)

En este segundo encuentro con la pregunta sobre la relevancia de los materiales educativos, se revela una visión en la que las narrativas incluidas en los libros de texto adquieren un valor pedagógico relevante. Se destaca que la historia de niños de comunidades rurales resulta agradables y útiles para ejemplificar contenidos, se muestra una disposición a emplear dichos relatos como herramientas de enseñanza. Aunque reconoce que no siempre se relacionan con el contexto inmediato de sus alumnos, el profesor encuentra en ellos un recurso que permite abrir la mirada hacia realidades distintas.

Recurrimos a mencionar las palabras de Pérez y Gimeno (1990) “en la acción del docente se encuentran impresas las huellas de su pensamiento” (p. 25); es decir en el campo de la acción nada ocurre de manera aislada, no es superfluo, ni distante, por el contrario; la acción viene siempre determinada por lo que produce el pensamiento.

De este modo, la visión de la profesora, hace cumplir lo que en palabras de Gimeno (1991) refiere que “el curriculum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra” (p. 240)

Es decir, el éxito de una visión gubernamental plasmada en un programa educativo se convierte en un currículum en acción; cuando este es expresado por sus docentes, convertido en realidad; adquiriendo valor, traduce el lenguaje de curricular (lo que se desea desde el plan de estudios) y los propósitos que emanan de los propios docentes.

El ejercicio que la maestra entrevista hace es el vivido ejemplo de esta unión, observable no solo como un ensamble similar a un rompecabezas, sino, mimetizado: se atiende y usan los LTG y al mismo tiempo se contextualiza al estudiante. Esto permite entender que la profesora, reconoce que no los LTG por si solos no garantizan aprendizajes relevantes, sino que requieren de la mediación pedagógica del profesor para articular los contenidos con la realidad del alumnado.

En esta línea de reflexión, se puede advertir que la práctica docente se configura como un ejercicio de mediación entre los materiales oficiales y la realidad escolar concreta. El profesor no se limita a reproducir pasivamente los ejemplos propuestos en los LTG, sino que, a partir de ellos, construye puentes interpretativos que acercan los contenidos a las experiencias de sus estudiantes.

Esta función mediadora responde a lo que Díaz Barriga (2006) denomina la necesidad de contextualizar los aprendizajes, en tanto que sólo en diálogo con la vida cotidiana los materiales educativos logran convertirse en significativos para el alumnado.

Rockwell (2005) sostiene que los libros de texto no son únicamente transmisores de contenidos, sino dispositivos culturales que vehiculan visiones de nación, identidad y ciudadanía. Desde esta perspectiva, el testimonio de la maestra evidencia cómo, mediante la narración, los LTG contribuyen a formar en los estudiantes una conciencia de la heterogeneidad social, siempre y cuando el docente sepa interpelar dichas narrativas de manera crítica y significativa.

Finalmente, este proceso reafirma el papel central de la agencia docente en la construcción del currículum en acción. El ejemplo citado demuestra cómo, lejos de ser actores subordinados a un diseño prescrito, los maestros se convierten en intérpretes y coautores del proceso educativo. Ellos deciden qué aspectos de los LTG enfatizar, cómo vincularlos con las vivencias de los estudiantes y de qué manera integrarlos en dinámicas pedagógicas inclusivas. En este sentido, se confirma lo señalado por Gimeno Sacristán (1991), cuando advierte que el currículum cobra sentido únicamente en la práctica concreta, en el momento en que las ideas y los propósitos educativos son puestos en juego en la realidad escolar. El aula, entonces, emerge como el escenario donde se materializa la interacción dialéctica entre política educativa y práctica docente, otorgando vida y significado al discurso curricular.

## Conclusión

La metáfora de la manzana de la discordia permite comprender que los planes de estudio y los Libros de Texto Gratuitos han funcionado históricamente como objetos de disputa entre las intenciones gubernamentales y la realidad de las aulas. Tal como ocurrió en el mito griego, cada reforma curricular se presenta como una promesa seductora (ya sea en nombre de la calidad, la inclusión o la revalorización docente) y coloca al magisterio en el rol del joven Paris, obligado a decidir entre alternativas que, aunque atractivas en el discurso, no siempre responden a las necesidades de su contexto. La discordia, entonces, no radica solo en el contenido de los materiales, sino en la tensión constante entre un currículum prescrito y una práctica docente situada.

En este escenario, el profesorado asume el papel de mediador que resignifica o rechaza las propuestas oficiales, convirtiendo la discordia en posibilidad creativa.

La manzana de la discordia no debe entenderse únicamente como un símbolo de conflicto, sino también como una invitación a la reflexión crítica: la elección del magisterio no debería limitarse a aceptar o rechazar los materiales, sino a transformarlos en experiencias pedagógicas que dialoguen con la vida de sus estudiantes. De esta manera, la guerra que en la mitología trajo destrucción puede, en el ámbito educativo, convertirse en un espacio de resistencia, agencia y construcción colectiva de sentido.

### Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: El vínculo entre la escuela y la vida cotidiana*. Editorial Porrúa.
- Freire, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Pérez, Á., & Gimeno Sacristán, J. (1990). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42, 37-64.
- Rockwell, E. (2005). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Diálogos sobre Educación*, 5(2), 1-15.
- Rozada, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En J. Romero & A. Luis (Coords.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (pp. 47-53). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Sánchez, M. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Sep (2011). *Plan de estudios 2011*. Secretaría de Educación Pública.
- Sep (2017b). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. Secretaría de Educación Pública.
- Torres, C. A. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. Repositorio del Ministerio de Educación del Perú.