

La educación y el buen vivir: una propuesta humanista frente al reduccionismo educativo contemporáneo

Education and well-being: a humanist proposal against contemporary educational reductionism

 **Elias Alexander Moron Gonzales**¹

Introducción

En el siglo XXI, la educación ha dejado de concebirse exclusivamente como un mecanismo destinado a transmitir conocimientos y desarrollar competencias académicas para convertirse en un espacio de discusión ética, política, cultural y social. Las transformaciones tecnológicas, las crisis ambientales, la persistencia de las desigualdades, la globalización económica, las nuevas formas de exclusión y las tensiones geopolíticas han puesto en evidencia las limitaciones de modelos educativos orientados principalmente hacia el rendimiento, la competitividad y la productividad. En este escenario, resulta necesario recuperar una pregunta que con frecuencia queda desplazada por los debates sobre indicadores, estándares y resultados: **¿cuál debe ser el propósito fundamental de la educación?**

Este interrogante adquiere particular importancia cuando la calidad educativa comienza a identificarse casi exclusivamente con aquello que puede cuantificarse. [Biesta \(2010\)](#) advierte que el predominio de la medición puede desplazar la discusión acerca de los fines de la educación, generando sistemas capaces de producir información abundante sobre resultados, pero menos dispuestos a preguntarse qué tipo de ser humano y de sociedad pretenden formar. Esta crítica resulta pertinente para comprender el reduccionismo educativo contemporáneo: el problema no radica en evaluar los aprendizajes, sino en convertir los resultados medibles en la definición total de aquello que significa educar.

Una preocupación similar puede reconocerse en la defensa que [Nussbaum \(2010\)](#) realiza de una educación orientada hacia la formación democrática, el pensamiento crítico, la imaginación y la capacidad de comprender al otro. Desde esta perspectiva, una formación centrada únicamente en capacidades económicamente rentables corre el riesgo de relegar las humanidades, la sensibilidad ética y la ciudadanía crítica, dimensiones indispensables para la convivencia democrática. La educación no puede reducirse, por tanto, a preparar individuos funcionales para el mercado laboral; debe contribuir igualmente a formar personas capaces de deliberar, reconocer la dignidad ajena y participar responsablemente en la vida colectiva.

En este marco se inscribe la obra *Hacia una educación del buen vivir*, de [David Auris Villegas \(2024\)](#), que propone reconfigurar el sentido del acto educativo desde una perspectiva humanista. Su planteamiento principal consiste en comprender el buen vivir

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú

Artículo recibido 29 de mayo 2026 | Aceptado 15 de junio 2026 | Publicado 1 de julio 2026

Autor de correspondencia: elias.moron@unmsm.edu.pe

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.

Como citar: Moron Gonzales, E. A. (2026). La educación y el buen vivir: una propuesta humanista frente al reduccionismo educativo contemporáneo. *Tribunal, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(16), 1-10.

<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i16.533>

no como una formulación abstracta o un ideal desvinculado de la realidad, sino como un horizonte de convivencia fundamentado en la dignidad humana, la justicia social, el diálogo, la solidaridad y la búsqueda de relaciones más equitativas entre las personas y su entorno. La obra se aproxima así a corrientes latinoamericanas que cuestionan la reducción de la educación a criterios instrumentales y reivindican su potencial ético y transformador.

Conviene precisar que el concepto de buen vivir posee un trasfondo intelectual y cultural más amplio que una noción convencional de bienestar individual. [Acosta \(2013\)](#) lo sitúa como parte de un cuestionamiento a determinadas concepciones tradicionales de desarrollo sustentadas en la acumulación, el progreso lineal y el crecimiento económico entendido como finalidad en sí misma. Desde esta perspectiva, el buen vivir introduce principios de relacionalidad, reciprocidad y convivencia que desplazan la centralidad absoluta del individuo y permiten considerar el bienestar colectivo, la relación con la naturaleza y la diversidad cultural. Esta mirada ofrece al campo educativo una oportunidad para reconsiderar qué conocimientos, valores y formas de relación deben promoverse.

En años recientes, esta discusión ha adquirido relevancia dentro de los debates sobre educación decolonial. [Lazo García \(2024\)](#) relaciona el buen vivir con las epistemologías del Sur y con la necesidad de cuestionar estructuras educativas que reproducen formas históricas de exclusión y jerarquización del conocimiento. En este enfoque, transformar la educación no significa únicamente incorporar nuevos contenidos al currículo, sino revisar qué saberes reciben legitimidad, qué sujetos tienen posibilidad de producir conocimiento y qué relaciones de poder se reproducen dentro de las instituciones educativas.

[Valenzuela Morales y Garcia Garcia \(2025\)](#) desarrollan una perspectiva semejante al vincular el buen vivir con una pedagogía decolonial centrada en el diálogo intercultural, la dignidad, la solidaridad y la construcción colectiva del conocimiento. El interés de estas aproximaciones para analizar la propuesta de Auris radica en que permiten evitar una comprensión superficial del buen vivir como simple sinónimo de felicidad o bienestar subjetivo. En el ámbito educativo, el concepto puede adquirir un sentido crítico al cuestionar las lógicas individualistas, competitivas y homogeneizadoras que todavía atraviesan numerosos sistemas de formación.

El libro de Auris reúne artículos de opinión publicados entre 2018 y 2022, posteriormente revisados y organizados en un único volumen. Esta característica determina tanto algunas de sus fortalezas como parte de sus limitaciones. La obra no sigue una estructura académica convencional construida mediante capítulos articulados secuencialmente bajo un marco teórico único. Por el contrario, presenta reflexiones elaboradas en distintos momentos y frente a diversos acontecimientos. Esta configuración otorga variedad temática y permite que el autor dialogue con múltiples problemas contemporáneos; sin embargo, exige al lector realizar un ejercicio interpretativo adicional para reconocer las ideas transversales que proporcionan unidad al conjunto.

Entre ellas destaca claramente el buen vivir como horizonte educativo. A partir de esta premisa, el presente artículo de reflexión no pretende limitarse a describir los contenidos de la obra, sino examinar críticamente sus aportes, pertinencia y limitaciones frente a las condiciones actuales de la educación. El propósito es valorar su potencial humanista y, al mismo tiempo, problematizar las tensiones que emergen cuando principios como justicia,

diálogo, solidaridad, sostenibilidad y formación integral deben traducirse en prácticas institucionales, currículos, políticas y decisiones pedagógicas concretas.

Esta reflexión resulta además coherente con debates internacionales recientes. La UNESCO (2021) plantea la necesidad de construir un nuevo contrato social para la educación basado en la cooperación, la justicia, la solidaridad y la consideración de la educación como un bien público y común. Esta perspectiva parte de la idea de que los desafíos contemporáneos no pueden ser abordados exclusivamente mediante respuestas técnicas, sino que requieren redefinir los propósitos de la educación y fortalecer la responsabilidad colectiva respecto del futuro de la humanidad y del planeta.

Por consiguiente, analizar la propuesta de Auris implica ubicarla dentro de una discusión más amplia acerca de la finalidad educativa. La pregunta central no consiste únicamente en determinar qué tan eficiente puede llegar a ser una institución para transmitir contenidos, sino en establecer qué formas de vida, convivencia y humanidad contribuye a construir mediante sus prácticas. Desde esta perspectiva, la educación del buen vivir puede comprenderse como una invitación a recuperar la dimensión ética del proceso formativo frente a las tendencias que pretenden reducirlo a capacitación, rendimiento o productividad.

Desarrollo

Uno de los principales núcleos reflexivos de la obra se encuentra en su crítica al reduccionismo cognitivo e instrumental. Auris cuestiona la tendencia de determinados modelos educativos a conceder un lugar privilegiado al conocimiento técnico y al rendimiento académico, dejando en un segundo plano dimensiones vinculadas con la ética, la sensibilidad, la convivencia y la responsabilidad social. La cuestión planteada no supone desconocer la importancia de los aprendizajes académicos, sino rechazar la identificación entre acumulación de conocimientos y formación integral.

Este cuestionamiento guarda relación con el debate planteado por Biesta (2010) sobre la necesidad de recuperar la pregunta por aquello que constituye una “buena educación”. No todo lo que puede ser medido representa necesariamente aquello que posee mayor valor educativo. Un estudiante puede alcanzar resultados académicos elevados y, sin embargo, no haber desarrollado capacidad de diálogo, responsabilidad comunitaria, pensamiento ético o sensibilidad frente a la injusticia. En consecuencia, evaluar la educación únicamente mediante indicadores de rendimiento supone utilizar una parte de la experiencia educativa como si representara su totalidad.

La obra de Auris adquiere relevancia precisamente porque introduce una interrogación sobre el tipo de persona que la educación pretende formar. En esta dimensión, su propuesta se aproxima a la defensa de una educación humanista realizada por Nussbaum (2010), para quien la democracia requiere ciudadanos capaces de examinar críticamente sus propias tradiciones, comprender la perspectiva de otros y superar visiones excesivamente utilitarias de la formación. Desde esta óptica, el conocimiento conserva una función indispensable, pero debe estar acompañado por una educación de las disposiciones éticas y ciudadanas.

A partir de su crítica al reduccionismo, Auris plantea una pedagogía de carácter ético que recupere valores como la solidaridad, la justicia y el amor al prójimo. El autor acude para ello a referencias históricas y espirituales que cumplen una función ejemplificadora dentro de su argumentación. Su intención parece ser mostrar que la preocupación por la formación humana no constituye una moda contemporánea, sino un problema presente en diversas tradiciones educativas y filosóficas.

Esta dimensión constituye una de las fortalezas de la obra, porque recuerda que educar implica inevitablemente una orientación valorativa. Incluso cuando una institución afirma ser neutral, sus prácticas transmiten concepciones sobre la competencia, la cooperación, el éxito, el fracaso, la autoridad y el reconocimiento del otro. En tal sentido, la discusión no debería centrarse en decidir si la educación debe o no incorporar valores, puesto que estos ya se encuentran presentes implícitamente, sino en determinar cuáles deberían orientar conscientemente la convivencia educativa.

Otro eje fundamental de la obra es la pedagogía del diálogo, en clara proximidad con el pensamiento de Paulo Freire. Para [Freire \(2018\)](#), la educación transformadora exige superar relaciones verticales en las que el estudiante se convierte en receptor pasivo de contenidos. El diálogo no equivale simplemente a conversar dentro del aula: constituye una relación pedagógica sustentada en el reconocimiento del otro como sujeto capaz de interpretar el mundo, formular preguntas y participar en la producción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el buen vivir no podría enseñarse únicamente como un contenido curricular. Tendría que hacerse visible en la propia estructura de las relaciones pedagógicas. Una institución que habla de respeto, pero mantiene prácticas autoritarias; que promueve la participación, pero excluye sistemáticamente las voces estudiantiles; o que defiende la igualdad mientras reproduce mecanismos de discriminación, entraría en contradicción con los principios que afirma transmitir. Por ello, una educación orientada al buen vivir debe expresarse tanto en el discurso como en la manera en que docentes, estudiantes, autoridades y comunidades se relacionan.

La dimensión dialógica adquiere especial relevancia en contextos caracterizados por polarización, fragmentación social y debilitamiento de la confianza interpersonal. La escuela y la universidad pueden constituirse en espacios donde se aprende a coexistir con perspectivas distintas sin convertir la diferencia en enemistad. Educar para el diálogo supone desarrollar la capacidad de argumentar, escuchar, revisar las propias posiciones y buscar soluciones compartidas. Bajo este enfoque, la convivencia deja de ser un asunto periférico para convertirse en una finalidad educativa sustantiva.

Una segunda dimensión destacable es la relación que la obra establece entre educación, ciudadanía y política. Auris vincula las deficiencias educativas con la dificultad para construir ciudadanos críticos capaces de cuestionar prácticas corruptas o estructuras injustas. Aunque esta relación no debe plantearse de manera determinista —la corrupción posee causas institucionales, económicas y políticas que exceden el campo educativo—, sí resulta razonable afirmar que una educación crítica puede contribuir al desarrollo de capacidades necesarias para la vigilancia democrática, el juicio ético y la participación ciudadana.

Esta preocupación encuentra un punto de contacto con la pedagogía freireana, en la

medida en que la educación no es concebida como una actividad desconectada de las estructuras sociales. La lectura crítica del mundo precede y acompaña la lectura de la palabra; en consecuencia, formar estudiantes implica ofrecerles herramientas para comprender las condiciones sociales en las que viven y participar responsablemente en su transformación (Freire, 2018). El valor de la propuesta de Auris reside entonces en recordar que la ciudadanía no surge automáticamente al alcanzar una determinada edad, sino que necesita ser cultivada mediante experiencias educativas de participación, responsabilidad y deliberación.

En el contexto latinoamericano, esta discusión requiere asimismo incorporar las cuestiones de diversidad cultural y desigualdad histórica. Lazo García (2024) sostiene que la descolonización educativa demanda reconocer epistemologías que han sido relegadas por modelos hegemónicos de conocimiento. Esta idea permite enriquecer la propuesta del buen vivir: si se busca una educación basada en dignidad y justicia, resulta necesario revisar también las jerarquías culturales que determinan qué saberes son considerados legítimos y cuáles permanecen en posiciones marginales.

Medina Melgarejo et al. (2024) profundizan esta perspectiva al proponer mediaciones descolonizadoras para la formación docente basadas en la Madre Tierra, la comunalidad, el buen vivir y relaciones horizontales de conocimiento. El interés de este enfoque consiste en desplazar la concepción del docente como simple transmisor de conocimientos para comprenderlo como participante de procesos comunitarios, culturales y políticos. De este modo, la formación de educadores se vincula con la capacidad para reconocer distintas formas de conocimiento y construir relaciones pedagógicas menos jerárquicas.

En este punto aparece uno de los aspectos que podría desarrollarse con mayor profundidad en la obra de Auris. El buen vivir no debería reducirse a una enumeración universal de valores positivos. Su origen latinoamericano obliga a reconocer la existencia de tradiciones comunitarias y epistemologías que cuestionan el individualismo y determinadas concepciones occidentales del desarrollo. Valenzuela Morales y García García (2025) destacan justamente la posibilidad de articular buen vivir y pedagogía decolonial para promover una educación más inclusiva, humanizada e intercultural.

Una tercera dimensión relevante corresponde a la relación entre educación y sostenibilidad. La propuesta del buen vivir adquiere particular significado ante la crisis climática, la pérdida de biodiversidad y los conflictos asociados al uso de recursos naturales. Una formación que persiga exclusivamente productividad económica puede resultar insuficiente para preparar a las nuevas generaciones frente a desafíos que requieren transformar patrones de producción, consumo y relación con el ambiente.

La UNESCO (2020), mediante su hoja de ruta para la Educación para el Desarrollo Sostenible, plantea que la educación debe contribuir a la transformación individual y social necesaria para enfrentar los grandes desafíos ambientales y sociales. El documento enfatiza ámbitos como las políticas educativas, los entornos de aprendizaje, la formación de educadores, la participación juvenil y la acción local. Esto permite establecer un diálogo productivo con la propuesta de Auris: el buen vivir adquiere mayor fuerza cuando pasa de ser una formulación axiológica a orientar decisiones curriculares, institucionales y comunitarias concretas.

Desde este enfoque, enseñar sostenibilidad no consistiría únicamente en incorporar contenidos ecológicos a determinadas asignaturas. Una educación coherente con el buen vivir tendría que revisar la propia cultura institucional: el uso de recursos, la convivencia, la participación de la comunidad, las prácticas de consumo y la relación de la institución con su territorio. La sostenibilidad se convierte así en una práctica educativa transversal y no solamente en un concepto.

La obra también reflexiona sobre el papel de la tecnología, cuestión especialmente significativa después de la expansión acelerada de plataformas digitales y herramientas de inteligencia artificial. Auris reconoce las posibilidades de los recursos digitales y del emprendimiento, pero advierte que estos deben estar acompañados por una formación responsable. Esta precaución resulta pertinente, puesto que la innovación tecnológica no constituye automáticamente innovación educativa.

El *Global Education Monitoring Report* de la [UNESCO \(2023\)](#) plantea precisamente que las decisiones sobre tecnología educativa deben analizarse en función de su pertinencia, equidad, sostenibilidad y capacidad efectiva para apoyar el aprendizaje. Asimismo, sostiene que la tecnología debe servir a la educación y no desplazar las relaciones humanas que se encuentran en su núcleo. Tal advertencia coincide con la orientación humanista de la obra analizada: la educación del futuro no tendría que optar entre tecnología o humanidad, sino establecer criterios éticos que determinen qué tecnologías emplear, para quiénes, con qué objetivos y bajo qué condiciones.

Este punto resulta crucial ante la creciente incorporación de inteligencia artificial en los procesos formativos. Un sistema educativo puede adoptar herramientas cada vez más sofisticadas sin resolver problemas estructurales de desigualdad, exclusión o calidad pedagógica. Incluso podría profundizarlos si el acceso a dichas tecnologías es desigual. Desde la perspectiva del buen vivir, el progreso tecnológico debería valorarse no por su novedad en sí misma, sino por su capacidad para favorecer el aprendizaje, ampliar derechos, fortalecer relaciones humanas y reducir desigualdades.

Esta concepción se vincula con el llamado de la [UNESCO \(2021\)](#) a construir un nuevo contrato social para la educación. El informe propone fortalecer la educación como bien público y común, promover la cooperación y orientar el conocimiento hacia futuros más justos y sostenibles. La coincidencia con la tesis de Auris es significativa: ambos enfoques cuestionan una educación reducida a beneficios individuales y proponen recuperar su responsabilidad frente a la comunidad.

En términos generales, el principal aporte de *Hacia una educación del buen vivir* radica en reintroducir explícitamente la cuestión ética dentro del debate educativo. En contextos donde la calidad suele ser expresada mediante pruebas estandarizadas, rankings y estadísticas de rendimiento, la obra recuerda que existen dimensiones esenciales de la formación, dignidad, solidaridad, convivencia, responsabilidad, sentido de comunidad, que difícilmente pueden reducirse a una puntuación.

Esta recuperación de la dimensión humana no implica rechazar la evaluación, la ciencia o el desarrollo de competencias. El problema aparece cuando estos elementos dejan de funcionar como medios para convertirse en los fines exclusivos de la educación. La propuesta del buen vivir permite cuestionar esa inversión de prioridades. Una institución

educativa eficiente pero incapaz de construir convivencia, reconocer la diversidad o formar ciudadanos responsables difícilmente podría considerarse plenamente exitosa desde una perspectiva humanista.

Otro aporte de la obra es su carácter interdisciplinario. Las reflexiones conectan educación con política, economía, tecnología, ética, cultura y sostenibilidad. Esta amplitud es consistente con la naturaleza compleja de los problemas educativos contemporáneos, que rara vez pueden explicarse mediante una única disciplina. La deserción, la desigualdad, la violencia, la exclusión digital o la crisis ambiental no pueden comprenderse exclusivamente como cuestiones pedagógicas; exigen considerar condiciones sociales e institucionales más amplias.

Al mismo tiempo, el carácter divulgativo del texto favorece su accesibilidad. Auris utiliza un lenguaje dirigido a lectores que no necesariamente pertenecen al ámbito académico especializado. Este rasgo puede considerarse una fortaleza porque democratiza el debate educativo y permite que interrogantes complejas alcancen a públicos más amplios. La transformación educativa requiere precisamente que la discusión sobre sus fines no quede restringida a especialistas, sino que incorpore docentes, estudiantes, familias y comunidades.

Sin embargo, desde una perspectiva académica, la obra presenta limitaciones que deben ser señaladas. La primera es su falta de sistematicidad. Al ser una recopilación de artículos producidos en diferentes momentos, la progresión conceptual no siempre sigue una secuencia lineal. Determinados temas reaparecen con variaciones y el lector debe reconstruir por sí mismo las conexiones entre ellos. Una futura edición podría fortalecer la obra mediante una introducción teórica extensa, secciones temáticas claramente delimitadas y un capítulo final que articule las principales categorías.

La segunda limitación se relaciona con la insuficiencia de evidencia empírica. El carácter reflexivo del libro legitima la formulación de propuestas normativas, pero dificulta valorar en qué medida sus planteamientos pueden implementarse con éxito en contextos concretos. Conceptos como buen vivir, formación integral, solidaridad o educación humanista podrían operacionalizarse mediante experiencias educativas, estudios de caso, programas de intervención y evaluaciones cualitativas o mixtas.

Esta limitación resulta particularmente relevante cuando se pretende pasar de la reflexión a la política pública. Para afirmar que un modelo educativo basado en el buen vivir mejora determinados resultados, sería necesario especificar los mecanismos de intervención, las características de las comunidades y los criterios utilizados para evaluar sus efectos. En este punto, la obra funciona mejor como marco orientador y provocación ética que como modelo de intervención suficientemente desarrollado.

Una tercera tensión surge entre universalidad y contextualización. Valores como dignidad, solidaridad o justicia poseen una aspiración universal; sin embargo, las formas de interpretarlos y llevarlos a la práctica dependen de contextos culturales específicos. El riesgo de presentar el buen vivir únicamente como un conjunto general de valores consiste en perder la riqueza histórica y epistémica que el concepto posee en América Latina. Los aportes de [Acosta \(2013\)](#), [Lazo García \(2024\)](#), [Valenzuela Morales y García García \(2025\)](#) y [Medina Melgarejo et al. \(2024\)](#) permiten advertir la necesidad de mantener abierta esta dimensión intercultural y decolonial.

Una cuarta tensión corresponde a la distancia entre el ideal educativo y las condiciones institucionales reales. Proponer escuelas basadas en diálogo, justicia y cooperación resulta pertinente, pero su concreción enfrenta obstáculos como sobrecarga docente, desigualdad de recursos, burocracia, rigidez curricular y condiciones laborales precarias. En el caso peruano, estas condiciones obligan a preguntarse qué transformaciones institucionales serían necesarias para convertir el buen vivir en práctica cotidiana y no únicamente en declaración programática.

Por esta razón, el mayor desafío de la propuesta no consiste en demostrar que sus valores son deseables; existe un amplio consenso sobre la importancia de la dignidad, el diálogo o la solidaridad. El desafío consiste en traducirlos en estructuras educativas concretas. Por ejemplo, una educación del buen vivir podría implicar modelos participativos de gestión, currículos vinculados con problemas comunitarios, proyectos de sostenibilidad, mecanismos de mediación de conflictos, formación docente en diálogo intercultural y sistemas de evaluación que incorporen dimensiones formativas además de resultados cognitivos.

En esta transición de los valores hacia la práctica se encuentra probablemente la agenda investigativa más prometedora derivada de la obra. El buen vivir podría dejar de ser únicamente una categoría normativa y convertirse en un campo de investigación educativa capaz de analizar experiencias concretas, comparar contextos y establecer condiciones de implementación. De este modo, la reflexión humanista podría dialogar más estrechamente con la evidencia empírica sin perder su capacidad crítica.

Finalmente, el énfasis de Auris en el diálogo adquiere especial importancia en sociedades atravesadas por polarización y debilitamiento de los vínculos comunitarios. Una educación comprometida con el buen vivir tendría que ofrecer oportunidades para aprender a vivir con otros, especialmente con quienes piensan de forma diferente. En ese sentido, educar no consistiría solamente en adquirir competencias para insertarse profesionalmente, sino también en aprender a compartir un mundo común.

La propuesta puede resumirse, entonces, en una inversión de la pregunta habitual. En lugar de preguntar únicamente qué necesita aprender una persona para ser productiva, propone interrogar qué necesita aprender para vivir dignamente con los demás y contribuir a una sociedad más justa. Esa modificación del punto de partida explica el valor de la obra y, al mismo tiempo, la magnitud del desafío que plantea.

Conclusión

La obra *Hacia una educación del buen vivir* constituye una propuesta pertinente dentro del debate educativo latinoamericano porque recupera la dimensión humanista de la formación en un contexto caracterizado por la expansión de discursos centrados en eficiencia, rendimiento, competitividad y adaptación tecnológica. Su principal fortaleza consiste en recordar que la educación no puede juzgarse únicamente por la cantidad de conocimientos adquiridos ni por su utilidad económica inmediata, sino también por su capacidad para formar personas críticas, solidarias, responsables y capaces de convivir con otros.

La reflexión desarrollada permite advertir que el buen vivir puede actuar como un

horizonte ético desde el cual reinterpretar los fines educativos. Su valor reside en integrar cuestiones que con frecuencia aparecen fragmentadas: justicia social, ciudadanía, diálogo, sostenibilidad, diversidad cultural, tecnología y desarrollo humano. Las coincidencias entre la propuesta de Auris y debates desarrollados por Freire (2018), Nussbaum (2010), Biesta (2010) y la UNESCO (2020, 2021, 2023) muestran que la preocupación por recuperar los propósitos humanos y colectivos de la educación forma parte de una discusión contemporánea más amplia.

Al mismo tiempo, situar el buen vivir en América Latina exige reconocer su dimensión comunitaria, intercultural y decolonial. Los aportes de Acosta (2013), Lazo García (2024), Valenzuela Morales y García García (2025) y Medina Melgarejo et al. (2024) permiten profundizar este aspecto y evitar que el concepto se reduzca a una formulación genérica de bienestar. Una educación del buen vivir no solo debería enseñar valores, sino revisar las relaciones entre conocimientos, culturas, instituciones, personas y naturaleza.

No obstante, la obra presenta limitaciones importantes. Su estructura recopilatoria dificulta una articulación teórica completamente sistemática y la ausencia de evidencia empírica restringe la posibilidad de evaluar la eficacia concreta de sus propuestas. Del mismo modo, existe una distancia entre la formulación de principios humanistas y el desarrollo de mecanismos capaces de implementarlos en sistemas educativos afectados por desigualdades, burocracia y limitaciones de recursos.

Estas observaciones no invalidan la propuesta; por el contrario, permiten precisar su contribución. El libro funciona principalmente como una invitación a reconsiderar el sentido de educar y como un marco ético desde el cual cuestionar prácticas naturalizadas. Su valor no reside en proporcionar un modelo técnico acabado, sino en señalar que cualquier reforma educativa debería comenzar por una discusión explícita sobre sus finalidades.

En consecuencia, una línea futura de desarrollo consistiría en traducir los principios del buen vivir en propuestas curriculares, experiencias pedagógicas, indicadores formativos y políticas institucionales susceptibles de ser investigadas. Ello permitiría establecer un puente entre la dimensión filosófica de la obra y las condiciones reales de escuelas, universidades y comunidades.

En síntesis, frente a una educación que corre el riesgo de ser instrumentalizada por las demandas inmediatas de productividad, el planteamiento de Auris recuerda que educar significa también aprender a vivir juntos, reconocer la dignidad del otro, participar responsablemente en la comunidad y construir futuros compartidos. En esta capacidad de devolver al debate educativo la pregunta por el ser humano y por la sociedad que se desea construir se encuentra la principal vigencia de *Hacia una educación del buen vivir*.

Acerca de

Contribución del autor: El autor contribuyó en la conceptualización del artículo, la revisión y análisis crítico de la literatura y de la obra objeto de reflexión, la construcción y desarrollo de los argumentos, la redacción del manuscrito y la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: El autor declara que no recibió financiamiento para la elaboración de este artículo.

Certificación ética: Por la naturaleza del presente artículo de reflexión, basado en el análisis crítico e interpretativo de literatura académica y de una obra publicada, no se involucró la participación directa de seres humanos ni la recopilación o tratamiento de datos personales o sensibles. En consecuencia, no fue necesaria la obtención de consentimiento informado ni la aprobación de un comité de ética en investigación.

Referencias

- Acosta, A. (2013). El buen vivir o la disyuntiva del desarrollo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 251–264. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000300015>
- Auris Villegas, D. (2024). *Hacia una educación del buen vivir*. Ediciones Auriseduca. <https://isbn.bnpgob.pe/catalogo.php?mode=detalle&nt=153894>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers. <https://www.routledge.com/Good-Education-in-an-Age-of-Measurement-Ethics-Politics-Democracy/Biesta/p/book/9781594517914>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 50th anniversary ed.). Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/us/pedagogy-of-the-oppressed-9781501314131/>
- Lazo García, T. (2024). Descolonización educativa y horizontes de transformación: Integrando epistemologías del Sur en la lucha antirracista, el Buen Vivir y la educación inclusiva. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 51(2), 201–212. <https://doi.org/10.5209/redc.94730>
- Medina Melgarejo, P., Rojas Pimienta, A. L., & Damian Jara, M. de los Á. (2024). Mediaciones descolonizadoras bio-céntricas para la formación de docentes: Madre Tierra, buen vivir, comunalidad, horizontalidad-conocimiento. *Educação: Teoria e Prática*, 34(67), 1–21. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s18033>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. <https://books.google.com/books?id=nw7-AEG5FIoC>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Valenzuela Morales, A., & Garcia Garcia, L. E. (2025). Conversar para transformar: El Buen Vivir y la pedagogía decolonial en diálogo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 9011–9031. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15583