



Educación, sociedad y políticas públicas

Compiladores
Germán López Noreña
Adriana Plasencia Díaz

Educación, sociedad y políticas públicas

**Compiladores:
Germán López Noreña
Adriana Plasencia Díaz**

Educación, sociedad y políticas públicas

Primera edición en formato electrónico, 2023

D. R. © Universidad Olmeca, A. C.
Carretera Villahermosa-Macuspana, km 14
Dos Montes, Centro, C. P. 86280
Villahermosa, Tabasco, México
www.olmeca.edu.mx/

Diseño de portada: Brenda Ivonne Basurto Aguilar

Corrección de estilo: Héctor de Paz

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía, el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares de la misma mediante alquiler o préstamo público.

ISBN edición impresa: 978-607-59931-4-0

ISBN edición digital: 978-607-59931-6-4

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Educación, sociedad y políticas públicas

Compiladores:
Germán López Noreña
Adriana Plasencia Díaz



Índice

Prólogo <i>Emilio Alberto De Ygartua Monteverde</i>	11
Primera parte. Política educativa	
Tendencias en el campo de las políticas educativas latinoamericanas durante el periodo 2017-2023 <i>Ana Cristina Umaña Mata</i>	15
Derecho a la educación del buen vivir en Ecuador: catorce años de planes nacionales de desarrollo <i>Francisco Javier Hinojo Lucena, Inmaculada Aznar Díaz, María del Pilar Cáceres Reche, Fernando Lara Lara</i>	23
Políticas educativas en Honduras en el siglo XXI <i>Roque Castro Suárez</i>	37
Subvertir la posición del mirar. Horizontes, aportes y ¿límites? de la perspectiva biográfico-narrativa en investigaciones sobre educación universitaria y políticas públicas de formación en Latinoamérica <i>Jonathan Aguirre, Luis Porta</i>	53
Luces y sombras en la génesis de la última ley española de educación <i>Jaime Antonio Foces Gil</i>	71
Políticas educativas para secundarias rurales mexicanas: el caso de las escuelas comunitarias CONAFE <i>María Teresa Hernández Herrera</i>	87

Segunda parte. La educación permanente

Hablemos de educación permanente y a lo largo de la vida

Emilio Alberto De Ygartua Monteverde

101

La palabra creadora como apuesta ética de proximidad

Luisa Cristina Carmona Patiño, Willian Fredy Palta Velasco

117

Tercera parte. Política internacional

Implicaciones de la guerra ruso-ucraniana en el nuevo orden mundial

Donald Klingner

129

Prólogo

Emilio Alberto De Ygartua Monteverde

*La inversión en conocimiento
paga el mejor interés*
Benjamin Franklin

Mauricio Merino, en su libro *Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*, editado por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), señala de manera categórica que el Estado tiene que decidir cuáles son los temas en los que debe intervenir, esto es, cuáles son los problemas de carácter social que ameritan su intervención a través de políticas públicas orientadas a modificar ese problema y generar satisfacción en el grupo poblacional que lo sufre y que sin una intervención del Gobierno (entendido como brazo administrativo del Estado), no sería posible atacarlo con la finalidad de erradicarlo, si esa es la meta, o al menos atenuarlo de manera que no se vuelva un problema de orden social y político que afecte la gobernabilidad del propio Estado.

Desde el punto de vista del autor, una política pública lo es siempre y cuando conlleve la intervención del propio Estado con la finalidad de modificar el *statu quo*, esto es, cambiar o revertir, por medio de un conjunto de acciones de Gobierno (programas), un problema cuya causa ha sido determinada y de ello deriva dicha intervención. El Estado debe diseñar una política pública que estará encaminada a solucionar el problema, optando entre diferentes «vías de acción», ya sea de manera implícita o explícita.

Esta ruta pasa por el diseño de una política pública cuyo propósito específico será erradicar las causas del problema que, en el caso de mi investigación, tratan de la ausencia de acciones de Gobierno de carácter integral, sustentadas en estrategias de carácter transversal orientadas a la atención de los adultos mayores que contribuyan a elevar su calidad de vida.

El tamaño del problema adquiere su verdadera dimensión cuando se detecta que este no se circunscribe a atender a los viejos de hoy, sino también a los viejos del mañana, es decir, a los jóvenes que hoy son parte del llamado «bono demográfico» y que con el paso de los años se con-

vertirán en esos adultos mayores en un escenario en el que las condiciones serán mucho más negativas que las que viven hoy nuestros adultos mayores en Tabasco. No es exagerado el pronóstico si continúa la ausencia de una política pública que lo evite.

Por ello, como bien recomienda Mauricio Merino, es menester diseñar políticas públicas capaces de solucionar el problema atacando las causas y no solo sus efectos.

El modelo neoliberal, popularizado en los años ochenta del siglo pasado, nos vendió un espejismo: ser parte de un mundo globalizado a partir de una interrelación e interdependencia que, si bien existe, se inclina a favor de las naciones más desarrolladas, de países que aún después de la caída del Muro de Berlín y del fin de la Guerra Fría, continúan alentando el neocolonialismo y con él, la explotación de nuestras riquezas naturales y de una fuerza de trabajo barata, siempre sujeta a los vaivenes del mercado.

Otro autor, Carlos Salazar Vargas en su libro: *Las Políticas Públicas*, editado por el Instituto de Administración Pública del Estado de Jalisco en 2010, precisa que es primordial que una política pública tenga metas precisas y objetivos claros sustentados en normas y valores.

Para Salazar Vargas, que coincide con Mauricio Merino, una política pública debe estar fundada en tres principios fundamentales:

- a. Predicción. No es posible pensar que se tome una decisión sin tener un futuro deseable y posible como referencia (planeación prospectiva).
- b. Decisión. Fórmula política que implica decidir entre una y otra política.
- c. Acción. La diferencia entre el discurso y las políticas públicas. Si no hay acción estamos únicamente frente a un discurso.

Queda claro que el punto principal para construir una política pública es definir un problema que tenga impacto en la sociedad y que la dimensión de este hace ineludible la intervención del Estado para dar una solución a una parte de esa misma sociedad.

No omito plantear mi idea de que las políticas públicas no pueden seguir siendo monopolio de los Estados y de sus brazos administrativos: los gobiernos en sus tres instancias.

A lo largo de dos siglos, las naciones latinoamericanas han hecho muchos esfuerzos para hacer realidad el espíritu bolivariano, pero los resultados han sido muy precarios y temporales. Lo que no han podido lograr ni la política y ni la economía, me parece que será alcanzable mediante la educación, la cual se observa hoy como un adherente, un pegamento que ayudará a hacer viable la comunidad latinoamericana.

El libro que presentamos a la sociedad iberoamericana contiene los siguientes trabajos:

- «Tendencias en el campo de las políticas educativas latinoamericanas durante el periodo 2017-2023». Autora: Ana Cristina Umaña Mata.
- «Derecho a la educación del buen vivir en Ecuador: catorce años de Planes Nacionales de Desarrollo». Autores: Francisco Javier Hinojo Lucena, Inmaculada Aznar Díaz, María del Pilar Cáceres Reche y Fernando Lara Lara.
- «Políticas educativas en Honduras en el siglo XXI». Autor: Roque Castro Suárez.
- «Subvertir la posición del mirar. Horizontes, aportes y límites? de la perspectiva biográfico-narrativa en investigaciones sobre educación universitaria y políticas públicas de formación en Latinoamérica». Autores: Jonathan Aguirre y Luis Porta.

- «Luces y sombras en la génesis de la última ley española de educación». Autor: Jaime Antonio Foces Gil.
- «Políticas educativas para secundarias rurales mexicanas: el caso de las escuelas comunitarias CONAFE». Autora: María Teresa Hernández Herrera.
- «Hablemos de Educación Permanente y a lo Largo de la Vida». Autor: Emilio Alberto De Ygartua Monteverde.
- «La palabra creadora como apuesta ética de proximidad». Autores: Luisa Cristina Carmona Patiño y Willian Fredy Palta Velasco.
- «Implicaciones de la guerra ruso-ucraniana en el nuevo orden mundial». Autor: Donald Klingner.

Este libro, que conjunta el trabajo de varios autores, evidencia la policromía, la multidisciplinariedad y, al tiempo, la transversalidad de la educación permanente y a lo largo de la vida.

Vale la pena abundar sobre el tema a partir de los planteamientos de José Escamilla, director del Instituto para el Futuro de la Educación, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que anticipa que la educación superior «va camino a reconvertirse, ya no consistirá tanto en carreras de 4 o 5 años, sino que acompañará a las personas en el aprendizaje a lo largo de toda la vida».

Entrevistado por Infobae en el marco de la «Cumbre sobre el futuro de la educación superior y el trabajo», quien es considerado como un referente en la innovación educativa en América Latina, señaló que, «hay mucho que hacer para transformar la educación superior y el aprendizaje a lo largo de la vida».

Su visión sobre este tema es optimista pero no omite precisar que: «Transformar la educación no implica solamente usar tecnología, al tiempo, es necesario transformar la pedagogía y la organización de los procesos educativos».

¿En qué medida el envejecimiento de la población y la aceleración del cambio tecnológico va a transformar lo que se espera de las universidades? Plantea que el concepto de precargar la educación para el resto de la vida (*front-loading education*), «supone que las personas nos entrenamos desde niños, vamos al kínder, a la escuela, a las universidades, egresamos y ya tenemos toda la educación que necesitamos para el resto de nuestras vidas».

Es urgente abandonar lo que él llama «un concepto obsoleto» que ha permeado a nivel global. «La mayoría de los gobiernos tienen políticas educativas con ese principio y entonces si vas con el ministro de Educación y les hablas de aprendizaje a lo largo de la vida, te dicen: “No, a mí no me toca la educación de grado”».

Por ello, su propuesta se centra en trasladarnos hacia una política educativa «que piense en la educación permanente y a lo largo de la vida, en la que las personas aprendemos todo el tiempo, dentro y fuera de la carrera de grado, con formaciones cortas o largas, y también en el trabajo».

La educación permanente y a lo largo de la vida se basa en varias estrategias fundamentales para promover el aprendizaje continuo y el desarrollo personal. Algunas de estas estrategias incluyen: flexibilidad en el tiempo y lugar. Permitir a las personas acceder a la educación en momentos y lugares convenientes para ellas, ya sea en línea o a través de programas de educación a distancia.

Es necesario ofrecer currículos que se ajusten a las necesidades y metas individuales de los estudiantes, permitiendo la personalización de la educación.

Para ello se debe fomentar una cultura de aprendizaje continuo en la sociedad, donde las personas comprendan que el aprendizaje no se detiene después de la escuela o la universidad.

Se deben reconocer las experiencias previas. Es fundamental valorar y reconocer la experiencia y habilidades previas de los estudiantes, permitiendo la obtención de créditos o certificaciones por aprendizajes previos. No menos importante es brindar apoyo financiero.

Ofrecer opciones de financiamiento accesibles, becas y programas de ayuda para que las personas puedan costear su educación continua. Resulta muy efectivo para que el proyecto cumpla sus propósitos, proporcionar orientación y apoyo a lo largo del proceso de aprendizaje mediante mentores o tutores que guíen y motiven a los estudiantes reduciendo los riesgos de abandono.

Es importante fomentar la colaboración entre instituciones educativas y empresas para garantizar que la educación se alinee con las necesidades del mercado laboral. En este punto se considera prioritaria la actualización constante de contenidos educativos.

Se requiere mantener actualizados los materiales y programas educativos para reflejar los avances tecnológicos y las cambiantes demandas laborales en un elemento esencial para garantizar la sincronía entre el modelo educativo y las necesidades los empleadores.

Una tarea ineludible es realizar una evaluación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el modelo de educación a lo largo de la vida. Es obligado medir y evaluar el progreso de los estudiantes de manera regular para garantizar que estén adquiriendo las habilidades y conocimientos necesarios.

La educación permanente y a lo largo de la vida, en suma, es la mejor herramienta no solo para enfrentar los retos del envejecimiento, sobre todo, es una herramienta imprescindible en el objetivo y compromiso que manifiestan públicamente diferentes formas de gobierno: que se logre la igualdad, que se promueva la equidad (que pasa por la necesaria inclusión fundada en una educación de calidad) y que sea pertinente.



Tendencias en el campo de las políticas educativas latinoamericanas durante el periodo 2017-2023

Ana Cristina Umaña Mata¹

RESUMEN

La elaboración en general de las políticas públicas obedece a la necesidad de articular esfuerzos desde los Estados, para el fortalecimiento de los ámbitos sociales, económicos, políticos y educativos. Su planteamiento generalmente está enmarcado desde contextos con situaciones problemáticas que se desea eliminar, dadas sus repercusiones negativas en el desarrollo social del país.

En el caso específico de las políticas públicas en el campo de la educación, su orientación ha estado destinada al fortalecimiento de áreas sensibles que, según diagnósticos o necesidades, han sido priorizadas en cada país.

En este trabajo se hace un análisis de las principales tendencias de las políticas públicas en América Latina, en el periodo comprendido entre 2017-2023. En la revisión de literatura realizada para tal efecto, se encontraron cuatro tendencias principales: a) formación docente; b) incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje; c) el fortalecimiento de los procesos de inclusión en los sistemas educativos y, d) gestión de la calidad de la educación.

El análisis de estas tendencias se lleva a cabo a partir de los elementos genéricos comunes, dado que hay que reconocer que entrar en particularidades propias de cada país.

INTRODUCCIÓN

Tal como lo detallan Aguilar, Rodríguez y Aguilar (2018) las políticas públicas surgen como producto de reflexión de los diversos actores sociales y económicos, ante situaciones propias del contexto social, que se desean atender. Desde esta perspectiva, las políticas públicas contienen un conjunto de objetivos, cuyo logro dependerá de todos los actores antes mencionados. Por tanto, la responsabilidad del logro recae en un colectivo que involucra tanto la participación de los gobiernos, como de la población civil (Aguilar y otros, 2018). Es decir, que existe una intencionalidad que debe ser orientada con acciones concretas conducentes a fines previamente establecidos, donde se asume por tanto que existe un interés común por buscar alternativas de bienestar para sectores sociales establecidos.

La ejecución de una política pública tiene una serie de fases, cuyo propósito final contempla el cumplimiento de los objetivos propuestos y, por ende, la obtención de los resultados o productos

¹ Coordinadora del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

esperados. La primera fase consiste en la realización de un diagnóstico, que permita con claridad, la identificación de las problemáticas públicas, las causas que las originan y las posibles alternativas reales de solución.

En un segundo momento, estaría propiamente la formulación de las políticas, para lo cual, la información recabada en el diagnóstico es indispensable. En esta etapa, se debe concretar en las áreas de intervención, los sectores sociales involucrados y su interrelación en el desarrollo de éstas. También se requiere del planteamiento de objetivos concretos y, finalmente el plan de acción a ejecutar, tomando en cuenta para ello, el nivel jerárquico de priorización de las causas previamente encontradas.

Generalmente, el logro de los objetivos y propósitos de una política pública deben estar orientados desde directrices y acciones concretas lideradas por las diversas instancias gubernamentales. Para Aguilar y otros (2018) esta tarea es bastante compleja, por ello se requiere del desarrollo previo de una metodología, la cual considera los procedimientos a seguir.

Finalmente, luego de su «puesta en marcha» se requiere de una evaluación con la cual se pueda hacer una valoración objetiva de lo que se ha podido llevar a cabo y lo que no, lo mismo que las razones justificadas en uno u otro caso.

El desarrollo de las políticas públicas en educación debería como principio rector, considerar los elementos que de manera muy general, han sido mencionados líneas arriba. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, existen variedad de sectores sociales y ámbitos que tendrán que ser atendidos de una u otra forma a nivel educativo. De esta forma, es que se pueden encontrar particularidades en los problemas que son objeto de las mismas, según el foco de interés de los gobiernos.

Para la realización de este trabajo se llevó a cabo una amplia revisión de literatura sobre la formulación de políticas públicas en América Latina, cuya vigencia estuviese considerada en el periodo del 2017 al 2023. La temporalidad seleccionada en este caso obedece a criterios de conveniencia delimitados por la persona investigadora, donde ha sido considerado también, la posible vigencia de ellas. A pesar de ello, es imprescindible tener en cuenta que el tiempo de ejecución de una política está en función de las problemáticas a subsanar, los objetivos a cumplir, así como particularidades propias según el país en que fueron formuladas.

En el estudio realizado se encontró como uno de los hallazgos principales, la preocupación que se mantiene por el fortalecimiento del campo educativo en diversas áreas prioritarias en los diferentes países latinoamericanos. A pesar de ello, las necesidades de atención son sumamente variadas, según los contextos propios de los países latinoamericanos. Por esta razón, se optó por buscar posibles tendencias de problemáticas que pudiesen tener algún tipo de similitud, respetando las particulares propias de cada país.

Es así como se encontraron cuatro tendencias en la formulación de políticas públicas en América Latina: a) la formación docente; b) la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje; c) el fortalecimiento de los procesos de inclusión en los sistemas educativos y, e) la gestión de la calidad de la educación.

A. Políticas públicas para el fortalecimiento de la formación docente

En el estudio se encontró como una constante la preocupación por la formación inicial de las personas docentes y, la educación continua del personal docente que labora en los diversos niveles de la educación: primaria, secundaria y educación superior.

En primera instancia, se encuentra una línea de políticas públicas orientada hacia la revisión de los perfiles de la salida de las personas docentes luego de su proceso de formación inicial. Según Del Mastro (2020), la revisión del perfil de la persona docente debe estar en correspondencia con las necesidades y demandas de los procesos de enseñanza del siglo XXI. Para la autora, existen dos aspectos a revisar en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes, puesto que, a su parecer, coexisten de forma desequilibrada.

El primer aspecto se refiere a la relación entre el dominio del campo disciplinar y la formación didáctica. En este caso, se ha encontrado que se tiende a priorizar la formación en el campo disciplinar, más que en la didáctica requerida para implementarlo. Como consecuencia de este desbalance, se han perpetuado modelos de formación tradicional de corte academicista, donde priva mayormente la acumulación de contenidos y por ende, evaluaciones tradicionales como la prueba escrita (Del Mastro, 2020; Rodríguez e Ibarra, 2011).

Según lo propuesto en el informe de OREAL & UNESCO (2013, citado por Del Mastro, 2020) la tendencia de formación contemporánea debe tener como propósito fundamental:

la intención de formar un profesional con amplios conocimientos disciplinarios y pedagógicos, autónomo, responsable, reflexivo, crítico, innovador, efectivo y socialmente comprometido. No obstante, las instituciones enfatizan de manera diferente los valores señalados y ello puede llevar a extremos críticos, como que los egresados carezcan de herramientas para el logro de aprendizajes fundamentales o que carezcan de la capacidad de reflexión y de adoptar decisiones pedagógicas adecuadas. (p. 86)

El segundo aspecto se relaciona directamente con la desarticulación entre el conocimiento que adquiere la persona en su proceso de formación como docente y su puesta en práctica como profesional. Para Del Mastro (2020), es necesario el desarrollo de planes de estudio que integren ambos elementos, donde las experiencias prácticas estén vinculadas en todos los cursos y no en algunos específicos diseñados para tal efecto. Esta propuesta requiere de una renovación de la estructura lineal del currículo por otra de corte integradora (Díaz-Barriga, González, Pacheco, Saad, Rojas-Drumond, (2004).

En cuanto al tema relacionado con la educación continua, las políticas públicas enfatizan en este nivel sobre la imperante necesidad de que el personal docente lleve a cabo constantes procesos de actualización en sus ámbitos de desempeño (Aguilar y otros, 2018; Pérez, 2018). En pocas palabras, se refleja la urgencia de fortalecer modelos de formación docente que favorezcan destrezas para el autoaprendizaje y la actualización constante, que se enfoque en la importancia de la educación continua y para toda la vida (Delors, Amagi, Carneiro, Geremek, 1996).

De manera sucinta, se hace mención de las principales áreas referidas en las políticas, en las cuales se necesita desarrollar programas de capacitación para el personal docente en:

- Competencias docentes articuladas según las necesidades detectadas en los procesos de aprendizaje para el estudiantado del siglo XXI.
- Competencias socioemocionales para la atención de necesidades del estudiantado.
- Uso y manejo de tecnologías de información y comunicación (TIC).
- Formación en inglés como segundo idioma.
- Formación en el tema de inclusión.
- Destrezas para favorecer los procesos de educación continua y autoaprendizaje.

Se encuentra como común denominador que son conocimientos o habilidades, o destrezas que surgen producto de los constantes y acelerados cambios de la sociedad.

B. Políticas públicas orientadas a la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El interés por ejecutar políticas públicas para la integración de las tecnologías de información y comunicación en América Latina es inminente. Al respecto, Lugo e Ithurburu (2019) coinciden en que se ha dado una reacción proactiva en Latinoamérica sobre este tema. Sin embargo, el panorama presenta particularidades propias en cada país, razón por la cual se considera que las líneas de acción son bastante heterogéneas.

Con certeza, los esfuerzos en el planteamiento de políticas educativas en esta línea obedecen al interés de reducir la brecha tecnológica y generar espacios educativos con mayor igualdad y calidad, donde las TIC resultan ser medios sustanciales para tal logro. Sin embargo, existen condiciones adversas que deben ser atendidas para poder cumplir con el objetivo 4 de la Agenda 2030, impulsada por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2015), donde se propone el desarrollo de una educación de calidad para todas las personas.

En el informe de ORELC-UNESCO (2015) se presentan datos alarmantes que ponen en la palestra la urgente planificación, desarrollo y evaluación de políticas públicas educativas con incorporación de tecnologías. Algunos de los datos que se desprenden de dicho informe son:

- Más de la mitad y un tercio de la población estudiantil latinoamericana no tiene internet ni en su casa, ni en los centros educativos.
- El acceso a internet en los centros educativos latinoamericanos sigue siendo limitado.
- Solamente un 60 % de la población estudiantil cuenta con computadora, lo cual no es sinónimo de que cuenta con acceso a internet.

Las intencionalidades de incorporación de las TIC implican también la revisión y hasta el replanteamiento de los modelos educativos. Al respecto, las políticas públicas buscan a mediano plazo la integración de las TIC como un componente indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado.

García, Fernández y Duarte (2017) consideran que la integración curricular de las TIC como aquel proceso en donde:

entra en comunión el currículo y la didáctica del uso de las nuevas tecnologías, ante lo cual es imprescindible generar modelos que guíen al interior de los centros educativos la inclusión gradual de la tecnología a las aulas. Esta inclusión permitirá fomentar organizaciones educativas inteligentes, que alcancen altos estándares de calidad en el servicio que ofrecen, traducidos en mejor formación de la población a la cual se dirigen (p.26).

Otro de los aspectos considerados en la formulación de las políticas públicas en esta área es el desarrollo de sus habilidades creativas, la curiosidad y fomentar la innovación y promoción durante el proceso formativo del estudiantado. De esta manera, existe un interés orientado también a la generación de formas de empleo desde la línea del emprendimiento.

Aunado a lo anterior, se encontró que hay un esfuerzo sustancial por generar políticas pú-

blicas, que buscan la dotación de equipos tecnológicos en las instituciones educativas, con un enfoque uno a uno; es decir, una computadora por alumno, tarea que sigue en ejecución en la actualidad. Sin embargo, se necesita también la creación de planes de acción que orienten hacia la alfabetización digital y políticas públicas educativas que consideren el mantenimiento, cambio y reciclado de los equipos tecnológicos.

C. Políticas públicas para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en los sistemas educativos

En el campo de la inclusión en los sistemas educativos latinoamericanos, la tendencia ha sido la de adoptar aquellas leyes y convenciones marco tendientes a la promoción de políticas para dar condiciones adecuadas y acceso a la educación a personas con algún tipo de discapacidad, con especial énfasis a aquellas discapacidades físicas.

Se encuentra una evolución significativa de las políticas públicas a partir de los años 90. En esa década fueron orientadas hacia enfoques asistencialistas y caritativo, para pasar a otro donde se visualiza a las personas como sujetos de derecho. Desde esta nueva postura, se hace énfasis en la contribución que pueden hacer a la sociedad, desde un modelo educativo inclusivo, en donde su participación se ve como aportes al desarrollo que pueden hacer como ciudadanos (Meléndez, 2018).

En la misma línea, cobran mayor relevancia los objetivos de desarrollo sostenible plasmados en la Agenda 2030, en donde se enfatiza la urgencia de promover una educación básica de calidad, que tome en cuenta el acceso a la educación, la promoción de los derechos humanos, la dignidad de la persona y, trasciende del pensar en la inclusión como una frontera y sea más bien una puerta abierta para que todo ser humano pueda tener los cimientos en su formación, para que puedan tener acceso a la educación a lo largo de su vida.

Según Meléndez (2018), el pensamiento y las directrices de la UNESCO:

enfatisa en la condición de que el acceso a la educación de calidad permitirá promover los derechos humanos y la dignidad, erradicando la pobreza y propiciando la sostenibilidad, mediante la construcción de un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos, la paz y la justicia social (p.4).

La inclusión vista desde la línea en que se orientan las políticas públicas en el campo educativo cobra un sentido desde el humanismo. Al respecto, Meléndez (2018) menciona que esta nueva mirada promueve modelos educativos donde se reconoce la educación como un bien público y un derecho fundamental que los Estados están en la obligación de brindar. En ese compromiso se espera que:

los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. Para lograr este cometido, se requiere de una adecuada identificación de los diferentes grupos de actores o beneficiarios hacia los cuales se deben dirigir las políticas educativas (Meléndez, 2018).

En la revisión de literatura realizada se encuentra un incipiente interés por la formulación de políticas públicas orientadas hacia la igualdad de oportunidades y equidad de género. Se hace énfasis en la necesidad de contar con lineamientos que orienten una educación de calidad e inclusiva en

estas líneas desde la escuela primaria. Según la UNESCO (2023), aún existen en América Latina profundas desigualdades en el campo educativo y, esto lleva consigo repercusiones importantes para el acceso a la formación de calidad.

En el entramado mencionado en el párrafo anterior, según lo expresa la UNESCO (2023), se requiere de la vinculación entre igualdad de oportunidades, equidad de género y logros de aprendizaje. Desde esta perspectiva, surge la imperiosa necesidad de analizar los diversos contextos sociales en que habita la población estudiantil, para buscar alternativas que permitan la generación de condiciones idóneas que favorezca los procesos formativos de manera más justa.

La práctica de estrategias pedagógicas y la elaboración de materiales educativos sin sesgos de género viene a ser una de las tareas sustanciales por las que se esperaría iniciar. Es por esta razón que la formación del cuerpo docente requiere de una revisión a profundidad, tanto en la ideología imperante de las personas formadoras de docentes, como en las estrategias didácticas y los enfoques pedagógicos que prevalecen.

D. Políticas públicas para la gestión de la calidad de la educación en sus diferentes niveles

En términos generales y desde la perspectiva de la autora de este trabajo, toda política pública educativa busca el mejoramiento de la calidad de la educación. Sea cual sea el área en que se enfoque la problemática a atender, el fin último es lograr cambios sustanciales en los modelos de educación, de manera que se orienten hacia el logro de los estándares de calidad que se proponen obtener.

En ese sentido, la razón de ser de este apartado estriba en dejar plasmados muchos de los intereses en diversos ámbitos que se plantean en las políticas públicas. Se espera con ello que la persona lectora logre tener una visión integral de la manera en que se ha atendido y se sigue atendiendo los derroteros para el fortalecimiento de la educación.

En la investigación realizada se denotan los importantes esfuerzos realizados para la realización de reformas en las políticas curriculares, sobre todo en los niveles de primaria y secundaria, donde se vislumbra la intencionalidad de generar cambios en los sistemas educativos (pedagógicos y de infraestructura) para trascender los modelos academicistas y tradicionales, donde el estudiante cuenta con un rol pasivo en su propio proceso de aprendizaje.

También fueron objeto de hallazgo las políticas públicas para la educación superior tendientes a la mejora de estándares de calidad, a través de la implantación de sistemas de acreditación nacionales e internacionales. En la actualidad, las instituciones de educación superior enfocan esfuerzos al cumplimiento de los criterios propios de agencias acreditadoras, lo cual ha traído beneficio para los graduados de aquellas carreras acreditadas. Muchos de estos beneficios están ligados a las oportunidades de oferta laboral.

Finalmente, es necesario mencionar que las mejoras en el campo educativo deben ir de la mano con políticas públicas que reduzcan los índices de pobreza, de desigualdad social, de discriminación por género y cultura, entre otros. De esta forma, articular esfuerzos desde lo tecnológico, lo social, lo económico y lo educativo es imprescindible para que pueda lograrse el desarrollo social de todas las personas.

Conclusiones

Resulta sumamente complejo realizar un análisis comparativo entre los países latinoamericanos, puesto que tienen contextos y situaciones particulares a las cuales han dado prioridad en la formulación y ejecución de políticas públicas. En términos generales, se evidencian esfuerzos cons-

tantes que apuntan a la mejora en la calidad de la educación. Sin embargo, las políticas tienden a la atención de poblaciones específicas, por lo cual puede decirse que su cobertura o la solución de problemáticas es parcializada.

Producto de la revisión de literatura realizada, se denota el profundo interés por el fortalecimiento de la formación del cuerpo docente, de manera que pueda atender las demandas sociales propias del siglo XXI. En este sentido, se propician políticas tendientes a favorecer la educación continua.

Una de las tendencias que ha cobrado más fuerza en la formulación de políticas públicas es la incorporación de las TIC en los currículos y, por ende, la dotación de equipos tecnológicos bajo el enfoque uno a uno para el estudiantado. Por lo cual urge contar con planes de renovación de equipos y manejo de desechos tecnológicos.

Por otra parte, hay un avance sustancial en el enfoque de las políticas orientadas hacia la educación inclusiva, donde se visualiza a las personas como sujetos de derecho. Sin embargo, en materia de desigualdad de género el camino ha sido más lento y, aún hay mucho trabajo por realizar, tanto desde la formación docente, las estrategias pedagógicas y los materiales y recursos educativos utilizados en los procesos formativos de la población estudiantil.

Referencias bibliográficas.

- Aguilar, A., Rodríguez, G., Aguilar, C. (2018). Gestión de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios*, 39 (30). Recuperado de: [http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2734/Gesti%
c3%b3n%20de%20pol%
c3%a1ticas%20p%
c3%bablicas%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2734/Gesti%c3%b3n%20de%20pol%c3%a1ticas%20p%c3%bablicas%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cuenca, R., Vargas, J. (2018). Perú: el estado de políticas públicas docentes. Lima: IEP.
- Del Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, (12), 23. Recuperado de: DOI:10.31639/rbfp.v12i23.282
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, F., Geremek, C. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E., Rojas-Drummond, S. (2004). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas.
- García, A., Fernández, F., Duarte, J. (2017). Modelo de integración de las TIC en instituciones educativas con características rurales. En: *Revista Espacios*, 38 (50). Recuperado de: a17v38n50p26.pdf (revistaespacios.com)
- López, M., Cifuentes, L., Palma, A. (2018). La gestión de las políticas públicas en las universidades: una aproximación a su caracterización en el Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313263>
- Lugo, M., Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina: Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/185464>
- Meléndez, R. (2018). Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas pública. En: *Actualidades investigativas en educación*. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33253>
- ONU. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

- Pérez, D. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213. Recuperado de: doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Rodríguez G., Ibarra, M. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizajes estratégico en educación superior*. España: Narceal.
- UNESCO. (2023). Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260875?posInSet=5&queryId=40eaaaa0-593c-486d-936c-8b487ab7f53e>
- (2022). Políticas digitales en educación en América Latina. tendencias emergentes y perspectivas de futuro. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837?posInSet=12&queryId=58456d82-ee18-4a6b-83f2-a8ae543c0728>
 - (2021). Políticas de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación: estudios sobre políticas educativas en América Latina. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379492?posInSet=76&queryId=9c8e2b11-7955-4e91-a873-dbe7c00d7890>
 - (2021). Políticas de educación y equidad de género: estudios sobre políticas educativas en América Latina. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379491?posInSet=9&queryId=58456d82-ee18-4a6b-83f2-a8ae543c0728>
 - (2020). El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa?posInSet=30&queryId=c36dbdda-bc22-4f39-a9c0-052d546e6e7f
- Valerio. K., Lopresti, M. (2022). Políticas digitales en educación en Argentina: tendencias emergentes y perspectivas futuras. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382576?posInSet=52&queryId=9c8e2b11-7955-4e91-a873-dbe7c00d7890>



Derecho a la educación del buen vivir en Ecuador: catorce años de planes nacionales de desarrollo

Francisco Javier Hinojo Lucena¹, Inmaculada Aznar Díaz¹,
María del Pilar Cáceres Reche¹, Fernando Lara Lara¹

Introducción

Ecuador, durante los últimos años, ha vivido cambios relevantes en la política y en su ordenamiento jurídico desde la aprobación de su Constitución en 2008 (Beling *et al.*, 2018; Benito-Gil, 2017). La realidad educativa no ha sido ajena a esta transformación destacándose importantes hitos normativos respecto a la interculturalidad, inclusión y a nivel epistemológico (Lara-Lara, 2022). La aspiración por el buen vivir como modelo de sociedad ha supuesto una revisión epistemológica del derecho a la educación en este contexto (Herrán, Cedeño & Lara, 2018). Así, se incorporan constructos teóricos más complejos que los que permite el cartesianismo desde el momento en que se reconoce como sujeto de derechos a la naturaleza. La política educativa ecuatoriana en esta última década se ha encontrado fuertemente marcada por este ideal utópico contenido en su norma constitucional, pues se encamina a una forma particular de relacionarse con el mundo. Esta se resiste a la modernidad occidental, pues requiere un saber estar con uno mismo, con la sociedad y la naturaleza (Lara-Lara, 2019).

Esta orientación epistemológica está definida por una posición transmoderna que cuestiona el paradigma cultural y de desarrollo calificado de bienestar propio de la modernidad. En esta última década se abre en la política pública ecuatoriana un espacio de conflicto entre esta propuesta indígena del buen vivir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) más orientados a una visión antropocéntrica que cuestionan al primero (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2019). El derecho a la educación en Ecuador se ve afectado en este sentido por dos modelos diferenciados, pero acogidos en su ordenamiento jurídico y en la política pública. Si bien el buen vivir apuesta por un modelo educativo intercultural bilingüe que defiende la realidad compleja de la persona, se evidencia un progresivo desplazamiento cultural de su significado en el sistema educativo ecuatoriano, a favor de modelos educativos del «norte» (Acosta y Martínez, 2011; Lara-Lara, 2022).

La propuesta del buen vivir para la transformación cultural se inicia legalmente con la Constitución de 2008. Para su concreción y desarrollo se reconoció un instrumento jurídico y político fundamental en la implementación de los programas gubernamentales como es el Plan Nacional de Desarrollo (PMD en adelante). Es considerado como un documento institucional que sirve de

¹ Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

«carta de navegación» para conseguir la transformación de la realidad económica, social y educativa del país. La educación es una de las problemáticas presentes y constantes en los diferentes PND (Lara-Lara & Herrán-Gascón, 2016; Lara-Lara, 2022; Suárez *et al.*, 2019). Este importante papel de los PND está definido en la propia norma constitucional del Ecuador desde 2008. Esta política estructural del Estado es de obligado cumplimiento para la administración pública y sirve de orientación para el sector privado.

El Plan Nacional de Desarrollo es el instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; y la inversión y la asignación de los recursos públicos; y coordinar las competencias exclusivas entre el Estado central y los gobiernos autónomos descentralizados. Su observancia será de carácter obligatorio para el sector público e indicativo para los demás sectores (art. 280, Asamblea Constituyente, 2008)

Para mayor abundamiento, su importancia en la gobernabilidad política del Estado se puede comprobar en diferentes artículos de la norma constitucional. Así por ejemplo el PND es vinculante en la elaboración de los presupuestos generales del Estado, y debe servir como referencia para la adaptación de los presupuestos de otras administraciones públicas inferiores. Por otro lado, se prevé la posibilidad del presidente de la República de disolver la Asamblea Nacional si existe una voluntad por esta institución de impedir el cumplimiento y desarrollo de las políticas públicas establecidas en el PND.

La presidenta o presidente de la República podrá disolver la Asamblea Nacional cuando, a su juicio, ésta se hubiera arrogado funciones que no le competan constitucionalmente, previo dictamen favorable de la Corte Constitucional; o si de forma reiterada e injustificada obstruye la ejecución del Plan Nacional de Desarrollo, o por grave crisis política y conmoción interna (art.148, Asamblea Constituyente, 2008).

La formulación y la ejecución del Presupuesto General del Estado se sujetarán al Plan Nacional de Desarrollo. Los presupuestos de los gobiernos autónomos descentralizados y los de otras entidades públicas se ajustarán a los planes regionales, provinciales, cantonales y parroquiales, respectivamente, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, sin menoscabo de sus competencias y su autonomía (art.293. Asamblea Constituyente, 2008).

Actualmente, el PND vigente fue aprobado en 2021, y tiene la denominación de Plan de Creación de Oportunidades, con una vigencia de 2021 a 2025. Fue aprobado durante el gobierno del presidente Guillermo Lasso, y sirve para exponer las bases principales de su política pública. Le anteceden cuatro planes nacionales aprobados durante catorce años en los gobiernos de la llamada Revolución Ciudadana, con los presidentes Lenín Boltaire Moreno Garcés y Rafael Vicente Correa Delgado. Entre sus contenidos se observan objetivos, ejes, políticas y metas que intentan concretar la implementación del PND. Busca integrar las más relevantes políticas públicas en Ecuador para su gobierno, de acuerdo al modelo propuesto de desarrollo.

Este trabajo intenta sucintamente reflexionar sobre las prioridades en política educativa que se han incluido en los PND de los distintos gobiernos en Ecuador desde 2007 a 2021, y sus objetivos fundamentales. De igual forma, se busca realizar una comparación con los anteriores planes gubernamentales en la medida que por claridad expositiva y pertinencia sea posible. El marco teó-

rico epistemológico que se seguirá para la discusión sobre el derecho a la educación será el que ofrece el Sumak Kawsay según obliga la propia Constitución del Ecuador (Lara-Lara & Herrán-Gascón, 2016; Lara-Lara, 2022; Lara-Lara, 2019; Suárez *et al.*, 2019). Se acude al enfoque cualitativo y se sigue una investigación hermenéutica contextual (Gadamer, 2017) de los PND anteriores y el vigente desde 2007. Estos son: «Planificación para la Revolución Ciudadana», «Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural», «Todo el mundo mejor», «Toda una vida», y finalmente «Creación de Oportunidades» (ver figura 1). Con este fin se parte de estos textos originales y de la idea fuerza o pre-juicio que sirve para definir cada planificación desde un punto de vista del contexto político educativo y semántico, esta es, educación del buen vivir.



Figura 1. Propuesta de investigación hermenéutica contextual

El trabajo seguirá la siguiente estructura en función del propósito anunciado *ut supra*. En primer lugar se presenta un apartado que introduce la importancia del PND en la consecución de una sociedad del buen vivir, y de una educación del buen vivir. En segundo lugar se exponen los lineamientos principales en la política educativa de los PND aprobados de 2007 a 2017. Posteriormente se realiza un repaso del PND actualmente vigente, y finalmente se proponen unas breves conclusiones.

PND, Sumak Kawsay y Constitución

El PND aparece en la agenda gubernamental como instrumento fundamental para la orientación de la política pública desde 2007, aunque constitucionalmente no se le reconoce hasta 2008 su presencia en el ordenamiento educativo ecuatoriano. Estuvo presente en los discursos y la comunicación política de la agenda gubernamental de la Revolución Ciudadana (Astudillo, 2020).

Benito-Gil (2017) considera estos PND como instrumentos esenciales para comprender la política educativa durante estos gobiernos y desarrollar el derecho a la educación del buen vivir. Forma parte destacada de la agenda política en el gobierno de Rafael Correa la política educativa pública. Por otro lado, con Lenin Moreno existe una disrupción al dotar de mayor protagonismo la esfera privada y liberalizar más la política educativa. Sin embargo, va creciendo la presencia de organismos internacionales en la configuración de la política educativa en el país. Especialmente

desde la pandemia del Covid-19. La comprensión del buen vivir es un desafío tanto interno como externo. Interno pues existe en Ecuador una tendencia de apropiación con conceptos competidores (Hidalgo-Capitán & Cubillo-Guevara, 2018) integrados en discursos socialistas de su significante (socialismo del buen vivir, revolución ciudadana...); así como de forma externa, al mantener una visión cartesiana de la realidad por distintos organismos internacionales (transición ecológica, desarrollo sostenible...) y mantenida por la epistemología actual predominante. Por el contrario, el buen vivir como propuesta indígena se inserta en la conciencia histórica y de alteridad (Gatica, 2019) que Roig (2013) expone y reivindica para una filosofía latinoamericana, y que nosotros llamaremos hispanoamericana.

El buen vivir como relato de la trasmodernidad (Hidalgo-Capitán & Cubillo-Guevara, 2018) está presente en la Constitución de la República del Ecuador y le da un significado cultural que rescata de la tradición indígena e hispanoamericana (Lara-Lara *et al.* 2022), cercenada desde la ilustración y la imposición del cartesianismo (Lara-Lara, 2022a). Así por ejemplo, el buen vivir o Sumak Kawsay defiende los derechos de la naturaleza en la medida que definen la dignidad humana, y estos no son ajenos a ella. La educación ambiental actual, en la medida que sigue la tendencia cartesiana de separar a la persona de la naturaleza desconoce la propia complejidad de la persona y su relación sistémica. Esto es, la persona es naturaleza y sus relaciones forman parte de esa misma lógica. Comprender esta cuestión epistemológica es esencial para discutir la orientación de las distintas políticas públicas y educativas para el buen vivir en Ecuador. Esta cuestión ha sido desconocida por filósofos tan conocidos como Adela Cortina en su aclamado libro *¿Para qué sirve realmente la ética?*, y por juristas como Carlos de Cabo Martín en su libro *Dialéctica del sujeto, dialéctica de la Constitución*.

La importancia de la educación en la consecución del buen vivir es recurrente en la norma constitucional, en coherencia con la horizontalidad relacional en el sistema de derechos (Lara-Lara, 2022). El significado del buen vivir se encuentra más o menos desarrollado en el articulado constitucional expuesto a continuación. En nuestra opinión dota de un significado en cierta medida respetuoso con la tradición indígena e hispanoamericana, aunque puede observarse cierta ambigüedad en algunos de sus postulados que abren la puerta a discursos ajenos a su propia fundamentación epistemológica. La ausencia de una mayor concreción, quizás más necesaria desde el ámbito de la ciencia que desde la norma, es posiblemente la causante de la proliferación de conceptos y relatos competidores que estarán presentes en los distintos planes nacionales de desarrollo, y que de alguna forma instrumentalizan el buen vivir como cosmovisión.

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso (art. 26, Asamblea Constituyente, 2008).

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos

y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (art. 27, Asamblea Constituyente, 2008).

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive (art. 28, Asamblea Constituyente, 2008).

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas (art. 29, Asamblea Constituyente, 2008).

Así, el constituyente pretende dotar de significado al buen vivir como derecho a la educación. Frente a los conceptos competidores que se señalaron anteriormente, se destacan otros análogos más respetuosos: la complejidad de la realidad personal, la interculturalidad, la sustentabilidad, la armonía, la inclusión o la equidad. Para mayor abundamiento, existen propuestas teóricas-metodológicas que intentan aterrizar estos contenidos. Así por ejemplo, el enfoque radical e inclusivo de la formación defiende la necesidad de incorporar para el buen vivir propuestas desde pedagogía de la muerte, la pedagogía prenatal (Herrán, Cedeño & Lara, 2018), la universalidad de la educación, el cuidado (Lara-Lara, 2019), el egocentrismo, la conciencia ecológica (Suárez *et al.*, 2019) o el diálogo de saberes (Lara & Herrán, 2016).

En 2017 Lenin Moreno sustituye a Rafael Correa en su partido Alianza País, y en la Presidencia Constitucional del Ecuador tras ganar las elecciones. A partir de este momento la presencia del buen vivir como aspiración va desapareciendo en la agenda política y en sus políticas educativas. Igualmente, en el PND que aprueba con una vigencia de 2017 a 2021. «En resumen, parafraseando a Albert Hirschmann, entre 2007 y 2017 hemos asistido al orto y al ocaso del buen vivir en la planificación nacional del desarrollo en el Ecuador» (Hidalgo-Capitán & Cubillo-Guevara, 2018, p. 17). La desaparición del buen vivir como clave en el PND se sustituye por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) con el gobierno de Guillermo Alberto Santiago Lasso Mendoza. Estos objetivos plantean propuestas que entran en contradicción con la propuesta ecológica del buen vivir respecto a la educación ambiental por ejemplo (Suárez *et al.*, 2019). Si ya con el PND de Lenin Moren se vació el significado del buen vivir y desapareció su significante, con este último PND se desplaza este modelo vertebral de orientación política, y se asumen por otro lado los objetivos de la Agenda 2030. La visión liberal contrasta con la aceptación de las exigencias entre otros órdenes, de la dimensión pública en materia educativa y sanitaria (al menos con carácter enunciativo). Además, junto con la incorporación de movilidades políticas que se iniciara en el PND (2017), parecen desarrollarse con cierta profusión nuevos conceptos competidores del Sumak Kawsay como la ideología de género, *queer*, transición ecológica, entre otras.

Estas políticas que proceden del proceso de globalización, también denominadas rápidas o movilidades políticas, se caracterizan por incluirse en las agendas de gobiernos nacionales, regionales o locales sin una problematización o identificación de una necesidad social justificada en

el contexto para ser implementadas. Asimismo, su inclusión en la política educativa en numerosas ocasiones prescinde de un contexto cultural que asegure su viabilidad, y se colige en rechazo por incomprensión o imposibilidad de aplicación (Lara-Lara, 2022). Desde este punto de vista se pueden diferenciar por su «comprensión temporal en la toma de decisiones, el desarrollo acelerado de programas, la aplicación de modelos de buenas prácticas, las decisiones de grupos de expertos, la justificación de la competencia internacional en un mundo globalizado» (Adell *et al.*, 2019, p. 2), entre otras.

Quince años de política educativa en los planes nacionales de desarrollo

Se seguirá a continuación la propuesta que señala Gadamer cuando aconseja desplazarse hacia la posición en la que el otro ha construido su opinión (2017). Así se revisarán someramente los siguientes planes de desarrollo en relación con la política educativa (ver tabla 1). Se atenderá principalmente a los objetivos de cada PND en función de la comprensión del derecho a la educación del buen vivir.

PND	Vigencia
1. Planificación para la Revolución Ciudadana	Inicio: 2007/ Finalización: 2010
2. PND para el Buen Vivir: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural	Inicio: 2009 /Finalización: 2013
3. PND para el Buen Vivir: Todo el mundo mejor	Inicio: 2013/Finalización: 2017
4. PND: Toda una vida	Inicio: 2017/Finalización: 2021

Tabla 1. PND aprobados de 2007 a 2021 en Ecuador

A.- PND: Planificación para la Revolución Ciudadana

En este PND la educación se presenta como una cuestión necesaria para la consecución de una cultura democrática ciudadana. Se ocupa el objetivo 2 que está orientado a «mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía». Entre las preocupaciones que se perciben se encuentra la calidad educativa y la correcta nutrición de los estudiantes. Entre otras problemáticas, la nutrición aparece en este plan y en los posteriores, enlazada con la educación. Se contextualiza por el carácter informal de los sistemas políticos hispanoamericanos entre los que se encuentra Ecuador, y la incapacidad de las familias por asegurar un recurso económico, sanitario y social suficiente de subsistencia (Del Valle, 2010).

El derecho a la educación se comprende como una vía para reducir la pobreza y la desigualdad social. Además de las problemáticas anteriores, se reconoce la brecha existente entre las zonas urbanas y rurales, carencia de procesos de evaluación educativa de las políticas que se implementan, bajas tasas de matrícula o analfabetismo. Este último, con mayor prevalencia en mujeres, personas afrodescendientes, indígenas y que viven en zonas rurales. En este PND se reconocen cinco grandes objetivos relativos a la educación y que se pueden resumir en los siguientes: educación universal y de calidad, intercultural, inclusiva, comprometida con la formación ciudadana, compleja con la realidad personal y sustentable; que permita un aprendizaje a lo largo de la vida e integre la perspectiva de género; que exista un sistema educativo que reconozca la pluralidad de

lenguas existentes y utilizadas, y que se promueva la investigación científica y tecnológica para un desarrollo sostenible.

Las políticas educativas que se enumeran en este PND si bien se elaboran en un momento anterior a la Constitución del Ecuador de 2008, avisan de la presencia de conceptos y expresiones análogas al buen vivir, y que le dotan de significado a la educación como derecho (Lara & Herrán, 2016). Así, por ejemplo, se encuentra alusiones a la plurinacionalidad en relación con la expresión «unidad en la diversidad», de respeto a las distintas culturas, lenguas y tradiciones.

Asimismo, la necesidad de instaurar un sistema intercultural bilingüe inicia un proceso orientado a rescatar el capital cultural existente y su promoción, desde la interculturalidad como competencia necesaria. Esta consiste en un derecho a la relación con uno mismo, con la sociedad y con la naturaleza como se expone en la Constitución de 2008 un año después. Otra cuestión crucial que da noticia será el papel que se pretende pueda desempeñar la investigación en las universidades para el cambio de modelo productivo hacia un modelo de desarrollo sostenible. Modelo por otro lado cuestionado por su visión antropocéntrica por diversos autores (Gudynas, 2009; Hidalgo-Capitán *et al.*, 2019).

Asimismo, ya se incorporan categorías conceptuales que serán fundamentales al modelo educativo del buen vivir como la inclusión e interculturalidad (Herrán, Cedeño & Lara, 2018), acompañado necesariamente con el reconocimiento de la realidad personal y su complejidad (Lara, 2019).

El avance a un modelo de estado de bienestar con accesibilidad universal a la educación hasta el bachillerato será un derecho incluido en la Constitución como se expuso anteriormente. Por último, es llamativa la total ausencia de mención alguna a la esfera privada de la política educativa, regulando solamente lo público. Este desequilibrio anuncia la existencia de conceptos competidores en el siguiente PND que pretenderán sustituir el significado del buen vivir por concepciones partidistas y colectivistas alejadas de la realidad histórica ecuatoriana como por ejemplo el denominado socialismo del buen vivir. El buen vivir se basa en la armonía, y en este sentido requiere de un equilibrio entre lo público y lo privado. Su desconocimiento provoca la politización e instrumentalización de esta cosmovisión de tradición indígena e hispanoamericana.

B.- PND: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural

Este PND reconoce el derecho a la educación como esencial para la consecución del buen vivir en Ecuador. Es interesante cómo integra los saberes para la vida y la necesidad de una formación que permita la superación del individualismo. Tanto como sujeto integrante de un colectivo y como individuo. Se mantiene la preocupación de la reducción de la pobreza, la desnutrición, la brecha digital, la formación continua de los servidores públicos, acceso a las TIC en las zonas rurales, la interculturalidad y la desigualdad mediante la educación. Se aspira por otro lado a fortalecer el deporte, la cultura y la sociedad de la información (PND, 2009).

Asimismo, resulta interesante la inclusión de la ecología como un fundamento relevante en la comprensión del derecho a la educación en Ecuador. La ecología supone la necesidad de educar en la armonía. Esta interpelación a la armonía obliga a una reflexión más amplia de la existente hoy en relación con las diferentes aristas del panorama educativo. Por ejemplo, si bien el conocimiento se ha posicionado como principal aspiración de la educación, la integración de la ecología como defensora de la armonía obliga a poner en el mismo lugar otros saberes esenciales para la vida (autoconocimiento, meditación, el no saber, o la conciencia). La formación de la conciencia en

este sentido, entra a ser una necesidad educativa a fortalecer que la epistemología requiere, pues la ecología busca ese equilibrio en la educación.

De esta forma, la ecología como signifiante destinado únicamente para explicar la educación ambiental es insuficiente y no es coherente con el buen vivir. La ecología sirve como una atalaya epistemológica para comprender y practicar el buen vivir. La jerarquía cartesiana del conocimiento en este sentido contradice la educación del buen vivir.

Otro aspecto que presenta un carácter destacado en el PND (2009) es la preocupación por la institucionalización de la investigación científica y tecnológica orientada a la protección y promoción de la biodiversidad y los saberes ancestrales. La relación con los sectores productivos privados sigue siendo algo accesorio y de escasa o nula atención.

C.- PND: Todo el mundo mejor

A diferencia de los anteriores, el derecho a la educación en este PND se ubica en su objetivo 4 destinado a «fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía». Temas que sobresalen respecto a los anteriores planes aprobados son la integración de conceptos interesantes como la sustentabilidad ambiental y la formación holística desde un humanismo integral. La dialéctica entre lo público y lo privado se mantiene con una tendencia marcada y reductiva a la esfera pública, aunque sin desconocer que la educación debe centrarse en el ser humano.

Los objetivos que se marcan para la educación en este periodo se concretan en diez. Entre las principales aspiraciones se encuentran la accesibilidad universal de la educación, e incorporar procesos democráticos de incorporación a la educación superior. Dignificar la figura del profesor. Favorecer el diálogo intercultural. Mejorar los procesos educativos para asegurar la calidad, la formación integral, promover la terminación de los estudios formales, y la relación con los sectores productivos y universidades (PND, 2013).

Asimismo, la inclusión de la esfera productiva privada resulta esencial para la transformación de la matriz productiva. Este es un objetivo esencial que el PND (2013) reconoce en general. Desde el panorama educativo, por ejemplo, quedan huérfanas las posibles propuestas de una formación para el emprendimiento, entre otras.

De igual modo, se percibe la inclusión de conceptos competidores con el buen vivir y que buscan apropiarse de su signifiante. Así por ejemplo, se incorpora el término «sociedad socialista del conocimiento». Esta intromisión refleja el ánimo de apropiación política de la cosmovisión. Además, ya la propia denominación anuncia su contradicción con el principio de armonía que exige la ecología. La sociedad del conocimiento no puede ser de un sujeto público solamente. No tiene encaje alguno en el buen vivir, ni en el derecho a la educación. Por el contrario, su significado va de lo particular a lo general y viceversa, desde una relación sistémica y horizontal en permanente respeto. Parcializar la realidad educativa al colectivo no tiene sentido epistemológico si se quiere aspirar al buen vivir.

Otra cuestión controvertida es la contradicción que existe en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida. Si bien el artículo 45 de la Constitución de la República del Ecuador protege a la persona desde la concepción y se le reconoce su derecho a la educación, este PND (2013) incluye inconstitucionalmente una referencia del derecho a la educación desde el nacimiento.

Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido el cuidado y protección

desde la concepción. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; a educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades; y a recibir información acerca de sus progenitores o familiares ausentes, salvo que fuera perjudicial para su bienestar. El Estado garantizará su libertad de expresión y asociación, el funcionamiento libre de los consejos estudiantiles y demás formas asociativas (art. 45, Asamblea Constituyente, 2008).

Por lo tanto, vacía de significado el derecho a la educación del buen vivir en la medida que desconoce la tradición existente en Ecuador sobre pedagogía prenatal, y que tiene un encaje en la epistemología de la educación del Sumak Kawsay como se ha defendido en diversos estudios (Herrán, Cedeño & Lara, 2018; Lara-Lara, 2019; Lara-Lara, Herrán-Gascón y Arévalo-Benito, 2019; Lara-Lara, 2022).

D.- PND: Toda una vida

Este PND (2017) nace con una apertura destacable a inquietudes globalistas, y menos a problemáticas nacionales. Se incorpora como un aspecto central en la elaboración de este PND los ODS para el 2030. Llama la atención las menciones constantes a la autoridad de los organismos internacionales para justificar políticas educativas. Así, por ejemplo, se cita a la ONU Mujeres, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o la Organización Internacional para las Migraciones. Esta incorporación demuestra el esfuerzo por incorporar al ordenamiento jurídico la *Soft Law*, o declaraciones o normativas en este caso internacionales sin fuerza vinculante, hasta que puedan incorporarse al ordenamiento nacional y convertirse en *Hard Law*. Estas normas en muchas de las ocasiones se justifican a través de movilizaciones políticas o políticas rápidas como se expuso *ab initio*.

La incorporación de estas normas o declaraciones pueden ser positivas en muchos casos como fue la adaptación de la educación a la virtualidad en tiempos de la pandemia del Covid-19 (Aznar-Díaz *et al.*, 2020; Romero-Rodríguez, *et al.*, 2022); pero en otros, puede resultar un forzado incremento normativo, incoherente con la propia tradición cultural del país, e incluso violando su propia norma constitucional. Según nuestra opinión, la incorporación de la ideología de género o el enfoque de la educación ambiental en este PND adolecen de esta incoherencia. Respecto a la educación ambiental creemos que no es coherente en la medida que no parte del reconocimiento de la conciencia de especie que exige el buen vivir, y sigue la tradición cartesiana antropocéntrica (Suárez *et al.*, 2019). En el caso de la ideología de género y *queer*, se prioriza la dimensión subjetiva de la persona por encima de las otras dimensiones, olvidando la complejidad y el propio equilibrio que demanda el buen vivir en la norma constitucional, y en su tradición cultural (Roig, 2013). Esta incorporación requiere del sano y necesario debate en la Asamblea Nacional, así como iniciar un proceso de modificación constitucional si se estimase conveniente. En esta línea se puede mencionar el derecho a la educación sexual y reproductiva (aborto), y su incompatibilidad con la definición del inicio de la vida que establece la Constitución de 2008. Por último, entre otras contradicciones se puede mencionar la aspiración a una educación inclusiva orientada a la discapacidad solamente.

Sin embargo, se destaca el esfuerzo por fortalecer la educación técnica, la etnoeducación, el aumento de la tasa de matrícula en la educación superior, o la deserción escolar en bachillerato.

Otro aspecto que rescatamos de interés es la creación institucional de las «Intervenciones emblemáticas» orientadas a erradicar el analfabetismo, la formación en bachillerato en la zona rural, y la ampliación del acceso a la educación superior.

E.- PND: Plan de Creación de Oportunidades

En su estructura, como novedad reseñable, se destaca la organización de este PND en cinco grandes ejes. El derecho a la educación se encuentra regulado en el eje social especialmente, y en el eje denominado de Transición Ecológica. Respecto a este último eje, se responsabiliza a la educación de una evolución cultural del país hacia un modelo más sostenible y menos consumista.

Sigue la línea marcada por el anterior PND al desarrollar los ODS (ONU, 2015) en el Ecuador e introducir lo que denominan políticas rápidas. Por ejemplo, se incorpora la necesidad de un cambio cultural relacionado con el urbanismo, la construcción y una economía sostenible. Estos conceptos quedan desde nuestro punto de vista huérfanos, pues se limita a compartir reflexiones desligadas de la cultura y necesidades actuales del Ecuador. Es un país en vías de desarrollo que en los propios ODS reconocen la importancia de respetar sus procesos de industrialización. En el caso de Ecuador, hay una importante precariedad en sectores productivos esenciales que requieren respuestas urgentes para atender a las necesidades reales de la población.

En el eje social se establecen las problemáticas y objetivos educativos. Entre las problemáticas se reconoce la baja tasa de matrícula en educación inicial, bachillerato y educación básica; la necesidad de recoger en los espacios educativos a los extranjeros que vienen huyendo de países como Venezuela; la falta de transparencia y eficiencia en los procesos que se realizan; la desconexión con el sector productivo, y un sistema de educación superior aún en desarrollo.

En relación con los objetivos es interesante la inclusión recurrente de conceptos necesarios como innovación y eficiencia. Asimismo, se reconoce la accesibilidad universal a la educación en las distintas etapas hasta la educación superior.

El sistema de Educación Superior del Ecuador debe afrontar dos procesos fundamentalmente en este PND (2021). El primero supone un mayor desarrollo de la educación técnica y tecnológica, y el segundo se enfoca en asegurar la adaptación a las modalidades *e-learning* y *b-learning*. Los estudios de cuarto nivel quedan excluidos de un acceso universal público.

Por último, la responsabilidad de las universidades se orienta únicamente a incrementar la publicación de artículos. Actualmente se mantiene la evaluación de la producción científica de los gobiernos anteriores mediante indicadores occidentales como son la priorización de los índices SJR y JCR. Cuestión que ha sido debatida en investigaciones nacionales ecuatorianas respecto a su coherencia con el buen vivir (Lara y Herrán, 2016) y españolas (Morales, Reina, y Manzano-Arrondo, 2018), por poner algunos ejemplos.

Conclusiones

Con la aprobación del último PND (2021) la política educativa mantiene la tendencia del anterior PND (2017) de desplazamiento del proyecto de una educación del buen vivir, concebido desde fundamentos epistemológicos procedentes de la tradición indígena e hispanoamericana, por un proyecto más globalista orientado por la Agenda 2030 de ODS (ONU, 2015). La ausencia de ideas fuerza relacionadas con la educación del buen vivir demuestran este vaciamiento conceptual que repercute en la distancia de esta importante política pública con las aspiraciones constitucionales que se defienden.

Así, quedan orilladas ideas fuerza relacionadas con el buen vivir como una educación intercultural, ecológica, humanista, ancestral, participativa en la vida social, y que busca reducir la desigualdad (PND, 2007; PND, 2013). La incorporación de ideas fuerza como innovación o eficiencia son interesantes y necesarias para responder a las problemáticas del sistema educativo público (PND, 2021). A diferencia de los anteriores planes nacionales de desarrollo, este último PND se ocupa sucintamente de la educación con una extensión de tres páginas escasas.

La educación como derecho queda definida a través de ideas fuerzas provenientes de Occidente, contradictorias en muchos aspectos con las del buen vivir en Ecuador. Este es el caso de la educación ambiental, la transición ecológica, la educación sexual que contempla el derecho al aborto o derechos reproductivos, la aceptación sin debate de la ideología de género, entre otras. La política rápida o movilidades políticas a través de la Agenda 2030 es la vía de incorporación y justificación en el ordenamiento nacional de estas prioridades.

Por otro lado, si bien presenta este PND (2021) referencias a políticas más liberales a diferencia de los anteriores, la mención y el reconocimiento nacional de la Agenda 2030 como política de Estado, supone una importante limitación a la posible liberalización de la educación. De ahí por ejemplo que se mantenga el deber del Estado en garantizar el acceso a todos los niveles educativos, salvando el acceso a la universidad y en especial, a los estudios de cuarto nivel (posgrados). Las universidades privadas aparecen con un mayor protagonismo en el desarrollo de la educación superior del Ecuador.

Como una problemática mantenida por los diferentes planes nacionales de desarrollo se encuentra las brechas educativas existentes en la zona rural y la necesidad de una mayor tasa de matrícula en las educación básica, inicial y bachillerato. El fortalecimiento de una educación en línea y la formación técnica y tecnológica es una aspiración coincidente con el PND (2017).

Ante lo expuesto, se pueden inferir ciertas preocupaciones relacionadas con estos años de planes nacionales de desarrollo en la cultura política educativa en Ecuador:

- a) Instrumentalización del buen vivir o Sumak Kawsay que es un proyecto de país, por partidos políticos con propuestas incompatibles con el derecho a la educación que se defiende en la propia Constitución del Ecuador.
- b) Utilización del PND para incorporar políticas rápidas sin el debate necesario, incluso contradiciendo la propia norma constitucional.
- c) Puede ser necesario incluir una mayor participación por la Asamblea Nacional en la elaboración y aprobación de esta política en la medida que puede vaciar de contenido la norma constitucional en materia educativa.
- d) La educación del buen vivir o Sumak Kawsay no es solo una propuesta para Ecuador, sino que mantiene unos hondos fundamentos epistemológicos que facilitan respuestas a las problemáticas globales actuales.

La incorporación de políticas globales de esta cosmovisión tendría más encaje en muchos escenarios culturales como el hispanoamericano, que los que incorpora la Agenda 2030. Así pues, esta mantiene postulados posmodernos como una verdad parcializada, ideologizada y explica a la persona únicamente desde su capacidad racional, y no por su pertenencia a la naturaleza y su complejidad como propone el buen vivir.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A., Martínez, E. (2011). La naturaleza con derechos. De la Filosofía a la Política. Fundación Rosa Luxemburg.
- Adell, J., Llopis, M.A., Esteve, F.M., Valdeolivas, M.G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1).
- Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial.
- Astudillo, J. (2020). Prácticas del Buen Vivir: Experiencias en comunidades shuar, kichwa y manteña. Universidad de Cuenca.
- Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., García-Alonso, S., Monero- Guerrero, A. J. (2020). Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa. Octaedro.
- Beling, A. E., Vanhulst, J., Demaria, F., Rabi, V., Carballo, A. E., Pelenc, J. (2018). Discursive synergies for a 'great transformation' towards sustainability: pragmatic contributions to a necessary dialogue between human development, degrowth, and buen vivir. Ecological Economics, 144, 304-313. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.08.025>
- Benito-Gil, V. J. (2017). Las Políticas Públicas de Educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Del Valle, A. H. (2010). Comparando regímenes de bienestar en América Latina. Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe/European Review of Latin American and Caribbean Studies, 61-76.
- Gadamer, H.G. (2017). Verdad y Método, vols. 1 y 2. Ediciones Sígueme.
- Gatica, N. L. (2019). Críticas de la modernidad en los setenta: las ampliaciones metodológicas de Rodolfo Agoglia y Arturo Roig. Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos, (69), 191-218.
- Gudynas, E. (2009). La ecología política del giro biocéntrico en la nueva Constitución de Ecuador. Revista de estudios sociales, (32), 34-47.
- Herrán, A., Cedeño, A. I., Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. Foro de Educación, 16(24), 141-166.
- Hidalgo-Capitán, A. L., Cubillo-Guevara, A. P. (2018). Orto y ocaso del buen vivir en la planificación nacional del desarrollo en Ecuador (2007-2021). América Latina hoy: Revista de ciencias sociales, (78), 37-54.
- Hidalgo-Capitán, A. L., García-Álvarez, S., Cubillo-Guevara, A. P., Medina-Carranco, N. (2019). Los objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Revista iberoamericana de estudios de desarrollo= Iberoamerican journal of development studies, 8(1), 6-57.
- Lara-Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. Arte, individuo y sociedad, 31(1), 9-26.
- (2022). Competencias digitales para el Sumak Kawsay: domesticación tecnológica desde una conciencia ecológica. Foro de Educación, 20(1), 297-315.
- (2022a). La educación del buen vivir en Ecuador: contribuciones del humanismo ilustrado. En Romina Grana, Discursos, mujeres y artes: ¿construyendo o derribando fronteras? (pp.1328-1345). Dykinson.
- Lara-Lara, F., Herrán-Gascón, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del Sumak Kawsay en Ecuador. Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales, 18(36), 41-58.

- Lara-Lara, F., Herrán- Gascón, A., Arévalo- Benito, H. (2019). Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia. Comares.
- Lara-Lara, F., Cano-De la Cruz, Y., Obaco-Soto, E. E., Moreira-Da Silva Fernandes, A. L. (2022). Misión de la Universidad en Ecuador: el buen vivir como propuesta indígena e hispanoamericana. *Conhecimento & Diversidade*,14(33), 186-193.
- Morales, I., Reina, O., Manzano-Arrondo, V. (2018). La «buena universidad» desde la experiencia crítica. *Aula abierta*, 47(4), 387-394.
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Roig, A. (2013). Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana. Corporación Editora Nacional.
- Romero-Rodríguez, J. M., Hinojo-Lucena, F.J., Aznar-Díaz, I., Gómez-García, G. (2022). Digitalización de la Universidad por Covid-19: impacto en el aprendizaje y factores psicosociales de los estudiantes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 153-172.
- SENPLADES (PND) (2007). Plan Nacional De Desarrollo: Planificación para la Revolución Ciudadana (2007-2010). Diario Oficial.
- (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural (2009-2013). Diario Oficial.
 - (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir: Todo el mundo mejor (2013-2017). Diario Oficial.
 - (2017). Plan Nacional de Desarrollo: Toda una vida (2017-2021). Diario Oficial.
 - (2021). Plan Nacional de Desarrollo: Plan de Creación de Oportunidades (2021-2025).Diario Oficial.
- Suárez, R., Eugenio, M., Lara, F., Molina, D. (2019). Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo= Iberoamerican Journal of Development Studies*,8(1), 82-105.



Las políticas educativas en Honduras en el siglo XXI

Roque Castro Suárez¹

Honduras, panorama social y político

Los informes del Estado de la Región Centroamericana, ERCA (2010, 2016 y 2021) confirman la persistencia de los problemas estructurales en la región. El informe más reciente destaca que «Centroamérica cerró la segunda década del siglo XXI sumida en la peor crisis de las últimas tres décadas». Hay una combinación de factores asociados con las tendencias de largo plazo en la gestión insostenible de los recursos naturales, la profundización de las asimetrías estructurales de desarrollo entre los territorios de la región y la crónicas debilidades en las capacidades institucionales de los Estados para promover el desarrollo humano; en segundo lugar las tendencias no son favorables al desarrollo humano y la democracia en la segunda mitad del siglo XXI y finalmente los graves efectos de la pandemia.

Honduras enfrenta una multicrisis, diversas crisis en los ámbitos social, económico, político y ambiental que se manifiestan y refuerzan en forma simultánea. El crecimiento económico es insuficiente, aunque ha sido positivo en el último año con 4.2 pero sin afectar la desigualdad y donde los niveles de informalidad son altos (58 % según el Banco Mundial). El Estado de derecho se ha debilitado sistemáticamente en los últimos veinte años, con crisis recurrentes de gobernabilidad en particular en el 2009. La democracia es débil y los espacios de participación ciudadana escasos donde los gobiernos locales pueden ser importantes en promover estos espacios (PNUD; 2022).

El retorno a la democracia en 1981 se da en un contexto de guerra fría con una sociedad militarizada y con grandes impactos en la violación de los derechos humanos (con más de 180 desaparecidos de la oposición). El poder militar y el poder de Estados Unidos de América subordinaba al poder civil. En los noventa se instala desde el consenso de Washington el modelo neoliberal cuya lógica de mercado subordina también la política y lo social. Si bien se consolida la democracia electoral hasta el golpe de Estado de 2009, esta se presenta vacía de contenidos y dominada por un bipartidismo tradicional (Partido Liberal y Partido Nacional) frente a las exigencias de una sociedad más democrática e igualitaria. Durante y después del golpe siguieron teniendo lugar elecciones que controlará el Partido Nacional que aprovechó el golpe y la crisis para instalarse en el poder del gobierno hasta las elecciones de 2021. Son gobiernos marcados por sonados casos de co-

¹ Docente del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

rrupción. El gobierno de Juan Hernández (2014-2022) con el control de todos los poderes logró una cuestionada reelección y unas elecciones consideradas fraudulentas, además de estar vinculado al narcotráfico en prácticamente toda su carrera política, logró mantenerse en el poder hasta ser extraditado en enero de 2022.

Si el neoliberalismo produce concentración de la riqueza y desigualdad el golpe de 2009 debilita la ya precaria institucionalidad. El estudio del ERIC-OXFAM (2018) sostiene que cinco grupos económicos controlan la economía, la política y la justicia en Honduras. Wealthx identifica 215 millonarios en Honduras cuya fortuna alcanza los 30 000 millones de dólares. Incluye a las familias Atala, Kafie, Canahuati, Facusse, Nasser y Yusuf Amdami. Todos ellos apoyaron el golpe de 2009 y han financiado a los partidos tradicionales (Partido Nacional y Partido Liberal). El coeficiente de Gini de 1990 era de 0.615, en 1999 de 0.564 (Grynspan, 2002:35), en el 2010 de 0.567 y el Banco Mundial indica que en 2016 era de 0.53, con bajas previo a la pandemia pero que sube con la pandemia. El ingreso cayó 10.0 % y también el empleo formal, mientras la desigualdad se incrementó en tres puntos porcentuales entre 2019 y 2021 (PNUD, 2022) es decir, la estructura de la desigualdad medida en ingresos durante los últimos treinta años se mantiene.

Todo este contexto produce y facilita la existencia de un problema también estructural como lo es la corrupción. El caso de corrupción en el Seguro Social movilizó como nunca a la población y eso hizo posible que se solicitara la presencia de una comisión internacional para combatir la corrupción. El gobierno de Juan Hernández en 2016 se vio obligado a aceptar tal comisión, pero una vez que se conocieron muchos casos de corrupción que implicaba a buena parte de la elite gobernante, la cancelaron. En la actualidad el nuevo gobierno de Xiomara Castro (2022-2026) ha firmado ya el acuerdo para la instalación de una nueva comisión que combata la corrupción y la impunidad. Es notoria por tanto la degradación que ha sufrido el Estado hondureño.

El golpe divide a la sociedad y se fortalecen los poderes más conservadores, hay además un proceso de remilitarización. La paradoja es que este contexto de crisis política y social da lugar al surgimiento de nuevas fuerzas sociales y políticas como el Partido Libre y el Partido Anticorrupción que luego se divide y se forma el Partido Salvador de Honduras. De estas nuevas fuerzas políticas más el Partido Innovación y Unidad Social Demócrata surge la alianza que ganó las elecciones en 2021 de la cual se deriva el actual gobierno, que debe enfrentar la herencia posterior al golpe y los problemas estructurales. En consecuencia, este el contexto de las políticas educativas en el país como procesos de disputa entre actores interesados en el sector educativo y en general en las políticas públicas.

La inequidad y calidad educativa: dos problemas estructurales

A principios de este siglo el Banco Mundial (2003) planteaba que: «Los gobiernos están de acuerdo y han logrado que el acceso a educación primaria sea casi universal. Sin embargo, la calidad de la educación sigue siendo baja en América Latina, y existe una necesidad urgente de mejorar tanto la cobertura como la calidad de la educación secundaria, así como de crear mecanismos para abrir el acceso a la educación superior a otros grupos aparte de aquellos con ingresos altos» (PNUD, 2011:82).

Este análisis del Banco Mundial tiene el mérito de colocar en el debate quizá los dos problemas centrales de la educación en la región, aunque no se puede negar que asociado a ello desde los años 90 es uno de los organismos internacionales que ya venía posicionando el mismo junto al tema de la evaluación. Habrá que señalar que desafortunadamente casi veinte años después, esta realidad descrita no ha cambiado en lo sustancial.

En Honduras la tasa neta de cobertura de 5 a 6 años entre 2002 y 2010 tuvo un incremento de 13.2 %, según el Informe de Desarrollo Humano de Honduras de 2011 (IDHH-2011) es una preocupación que viene desde 1979 con la creación de los Centros de Educación No Formal, los Centros Comunitarios de Iniciación Escolar y los Centros de Educación Prebásica. A nivel mundial se ha venido insistiendo en las ventajas que proporciona al proceso educativo el acceso a este nivel.

En el mismo periodo los dos primeros ciclos de educación básica tuvieron un incremento de 3.5 puntos porcentuales. En estos niveles la cobertura neta es de 94 % lo cual se considera alta. El tercer ciclo por su parte tuvo un incremento de 17.1 puntos porcentuales como resultado del impulso estatal conforme se decretó la obligatoriedad hasta el tercer ciclo desde 1996. Desde otras fuentes la evolución de la cobertura en primaria en Honduras evolucionó de 79.90 en 2015 a 87.45 en 2019 para descender en tiempos de pandemia a 84.02 en 2020 (OEI y otros 2022:27)

Por su parte la cobertura neta de educación media o del ciclo diversificado como también se le conoce tuvo un incremento de 13.3 en el mismo periodo debido en buena medida a la creación de programas flexibles como el Sistema de Educación Media a Distancia (SEMED), el programa Maestro en Casa IHER y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). Sin embargo, la cobertura de este nivel es bajo cuya tasa neta de cobertura se estima en 30.7 para el año 2010.

A nivel secundario mientras Costa Rica tenía una tasa de cobertura de 96.15, Guatemala y Honduras contaban con una tasa de 65.31 y 57.32, respectivamente. A nivel medio en Costa Rica la tasa era de 91.70 mientras Guatemala y Honduras contaban con una tasa de 36.98 y 42.31, respectivamente. El gasto en educación en Costa Rica evolucionaba de 5 694.89 millones de dólares en 2015 a 7 227.84 en 2020. Casi en el mismo periodo el gasto en educación en Honduras no solo era inferior, sino que su evolución era también menor pasando de 2 818.83 millones de dólares en 2015 a 3 377.58 en 2018 (OEI y otros, 2022:27).

La educación superior por su parte tiene una cobertura neta de 11.6 en el año 2010. La tasa bruta de cobertura en 2008 era de 18.7 muy inferior a la de Costa Rica 25.3; 24.6 del El Salvador y en general por debajo de la media latinoamericana y del Caribe que era de 37.9. Por otro lado, se destaca una gran dependencia de la oferta privada en educación superior como EL Salvador donde 7 de cada 10 estaban en el sector privado mientras Costa Rica su proporción es mucho menor en instituciones privadas. Honduras contaba con una matrícula privada a nivel superior de 47.27.

En general, conforme al IDHH 2011, en este periodo no se observan brechas de género dónde las mujeres más bien superan a los hombres, pero sí se observan brechas entre el sector urbano y el sector rural. Si bien mejora la educación preescolar para los más pobres, se hace más difícil el acceso al nivel medio y superior. Existe una brecha de inequidad educativa de los más pobres que se ubican en el primer y segundo quintil de ingresos y los de mayores ingresos que se encuentran entre el cuarto y siguiente quintil de ingresos.

Un tema importante que aborda el IDHH 2011 es el de la calidad. Pero esta no se puede desconectar de la equidad y de la pertinencia, de la necesidad de conocimientos relevantes y significativos para los propios sujetos de los procesos educativos y para la sociedad en general. A su vez todas estas condiciones requieren la articulación del sistema educativo en sus diferentes niveles que son permeados por estos tres objetivos como un pacto mínimo educativo.

Es importante que este informe reconoce que la calidad es multidimensional asociada con la calidad docente, de la gestión e infraestructura, del currículo, de los aprendizajes. Esto es un avance donde la calidad no siempre se discute y muchas veces se da por supuesta, sin embargo, hay que señalar que no se establecen indicadores para medir todas estas dimensiones y así en la

experiencia de nuestros países en general solo se consideran la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de los docentes. De esta forma también la calidad se relaciona con la pertinencia tal y como se señala en el párrafo precedente.

Según el IDHH 2011 las pruebas realizadas en el primer y segundo ciclo miden habilidades y conocimientos de tercero y sexto grado. Las pruebas realizadas por la Unidad de Medición de la Calidad (UMCE) en 1997, 2002 y 2004 en español y matemáticas resultaron bajas, no superaron el 47 % y el 35 %, respectivamente. Por su parte las pruebas del programa Mejorando el Impacto del Desempeño Estudiantil (MIDEH) de 2007, 2008 y 2010 ofrecen mejores resultados. Las pruebas en español de 2007 se aproximan al 50 % y las de 2008 y 2010 se ubicaron ligeramente arriba del 50 %. Por su parte las pruebas de matemáticas mostraron un avance de 6.7 puntos entre 2007 y 2008 con decrecimientos de 3.4 puntos entre 2008 y 2010. Se observan mejores resultados en las escuelas multidocentes y urbanas. En relación con estos tópicos las escuelas privadas aventajan a las escuelas públicas.

En relación con la Prueba de Aptitud Académica, según el informe para ingresar a la Universidad Nacional que mide habilidades y conocimientos para el razonamiento verbal y matemático esta se comenzó a aplicar desde 2006 indicándose que ese año solo ingresó el 87.7 de los que aplicaron con descensos en el ingreso en 2007 (85.0 %) en 2008 (71.1 %), 73.4 % en 2009 y 66.45 % en 2010. El 89.9 de los ingresados eran hombres respecto al 67.4 de las mujeres y el 77.4 % provenían de colegios privados en relación 73.7 % de los públicos y el 61.9 semipúblicos. En los puntajes globales mínimos y máximos no se encontraban diferencias significativas solo cuando en una sola prueba (se aplican tres al año) daba ventaja a los institutos privados.

Por otro lado, el V Informe del Estado de la Región (ERCE, 2016) señalaba que Honduras, Guatemala y Nicaragua están en el grupo de países que presentan rezagos en todos los ámbitos estratégicos de la educación a nivel centroamericano y latinoamericano. En estos países la institucionalidad es débil y presentan un nivel de desarrollo medio bajo. Esto se correlaciona con una escasa inversión pública, bajos o muy bajos niveles de cobertura, sobre todo en el tercer ciclo, la enseñanza media y una muy deficiente calidad de la educación.

Honduras y Guatemala, según el informe en mención, son los países que tienen menor gasto social a pesar de que se duplicaron entre 1990 y 2007, pero se distanciaron de la media latinoamericana. Los Estados centroamericanos recaudan en promedio un 14 % del producto interno bruto (PIB) contra un 40 % del PIB para los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Como sostiene el investigador Lehoucq (2012), las democracias maduras invierten más en gasto social. Además, en estos dos países cerca de dos terceras partes de los jóvenes no estudian ni trabajan o solo trabajan, es el peor escenario de la región. El desempleo de los jóvenes es mayor, el doble del resto de la población.

Si seguimos la tesis de Lehoucq en relación con otros indicadores encontramos que mientras Costa Rica tiene una tasa de repetición de 2.34 en primaria, en Honduras es de 4.07. A nivel de secundaria la repetición en Costa Rica es de 5.33 y la de Honduras es de 7.35. Al comparar la tasa de conclusión entre estos dos países encontramos que en primaria para Costa Rica es de 91.80 y para Honduras de 85.70; en secundaria de 73.04 y 56.50, respectivamente. En el nivel medio las tasa para Costa Rica es de 58.13 y para Honduras de 46.90 (OEI y otros, 2022:51).

Para la Asociación para una Sociedad más Justa (ASJ) 472 675 jóvenes entre 14 y 17 años no estudian ni trabajan. La eficiencia terminal es baja donde solo el 27 % de los estudiantes que ingresan a primer grado terminan el bachillerato (contrasta con el que presentan, aunque otras fuentes como la de OEI y otros que indican que a nivel medio existe una tasa de conclusión de 46.90) y en

2017 el 30 % de los estudiantes entre 12 y 15 años estaban considerando migrar. Para ASJ hay un problema de exclusión donde la población más rica tiene un 64 % más de acceso a la educación a nivel básica y media en relación con la población más pobre. Y en términos de calidad esta organización (muy crítica del actual gobierno) plantea que la calidad es muy baja cuando el 70 % de los estudiantes hondureños no logra el estándar de lectura y el 85 % no logra el estándar de matemáticas, ubicando al país en los últimos lugares de la región. La cobertura para el I y II ciclo era de 82.8; la del III ciclo de 44.2 y el nivel medio alcanzaba el 26.9 y la educación superior el 15.9 %. El gasto en educación mostraba una tendencia hacia la baja en la última década. De 6.45 en el 2010, llegaba a 4.89 en el 2018 y 4.74 en el 2020 como porcentaje del PIB.

El mismo informe de ERCA 2016 destaca que la educación debe de ser vista como un dilema estratégico bajo la premisa de que la educación es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que la región eleve la productividad de sus economías, mejore la equidad social, impulse la habilitación ciudadana que a su vez lleve al fortalecimiento de la democracia (ERCA, 2016:37). Para este estudio se debe de mejorar el acceso que debe ser pertinente y de calidad. Se apuesta por una relación positiva y directa entre educación y desarrollo. Este discurso, sin embargo, no llega todavía, ni siquiera a este nivel, a ser parte de las políticas públicas. De ahí que se hace difícil encontrar indicadores precisos para medir la equidad, la pertinencia y la calidad, con planes que cambian de un gobierno a otro. Por tanto, la institucionalidad es muy débil.

El IDHH de 2011 como el informe de ERCA 2016 le otorgan importancia a la educación como derecho y a la conexión de esta con la ciudadanía. Esta relación es importante en sociedades de Estados débiles y de democracias capturadas, de manera que es fundamental para el logro no solo de políticas educativas más inclusivas sino también de sociedades más democráticas y justas. En definitiva, la ciudadanía, en la medida que se contribuye a ello, es parte de la calidad educativa.

Según el informe ERCA dos estrategias fueron importantes para la ampliación de la cobertura en la región: la merienda y salud escolar combinadas con transferencias condicionadas. Sin embargo, hay que decir que en sociedades con altos niveles de desigualdad y donde la misma es un problema estructural se trata de medidas paliativas de alcance limitado.

En relación con la formación docente mientras Costa Rica y Panamá ya habían avanzado en la tercerización de la formación docente, Honduras se incorporó más recientemente (en el actual gobierno sin embargo se habla de regresar al pasado incorporando el elemento bilingüe) sin establecerse conexiones con la calidad. El informe de ERCA 2016 señala que en los planes se valora la importancia de la evaluación del desempeño docente, pero sin encontrar políticas al respecto, observándose la transformación curricular cuya tendencia es la orientación por competencias.

Las reformas educativas, entre las exigencias externas y los condicionamientos internos

Las reformas vienen de alguna parte o de cómo los diversos actores producen unos resultados. No es casual entonces que autores como Boaventura De Sousa Santos (2010) se pregunte porqué en los años 90 se promueven reformas educativas en casi todos los países de América Latina. El contexto es el de la globalización neoliberal derivada del consenso de Washington que se corresponde con el paradigma socioeducativo economicista (capital humano, recursos humanos) donde se establece una relación entre educación y capacidad productiva.

De manera que como sostiene Salazar y Paz (2018), las reformas educativas de los 90 estuvieron marcadas por la influencia de los organismos internacionales como el Banco Mundial y

USAID, hay más preocupación por la crisis de la calidad que por la cobertura y donde la globalización requiere trabajadores flexibles. Gobernanza educativa, descentralización, sistemas de evaluación y estandarización serán conceptos centrales y orientadores de políticas.

Es así como se va a crear, según Salazar y Paz, la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (CCRE) en 1999. Esta comisión se propone elevar la calidad del sistema educativo que contribuya al crecimiento económico y a la democratización. En Honduras la reforma educativa se basa en la Ley de Educación de 1966 que se refuerza en la Constitución de 1986 y en este marco se van a crear el Proyecto de Eficiencia de la Educación Primaria (1987-1992), el Programa de Modernización de la Educación Hondureña (1992-1997) del cual se deriva la llamada Escuela Morazánica y el Proyecto de Educación Básica PROMED (1996).

De acuerdo con la fuente citada, todas las propuestas de reforma educativa recomiendan explícitamente la evaluación mediante pruebas estandarizadas que apoyan el Banco Mundial, USAID y el BID. Un ejemplo es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA. Las pruebas nacionales como internacionales pretender contribuir, según los autores, a objetivos económicos. En general se destaca que las reformas educativas del periodo 1990-2015 son parte del Programa de Modernización del Estado.

Siguiendo estas fuentes hay que destacar que desde 1996 se creó la Unidad Externa de Medición de la Calidad de Educación (UMCE) financiada por el Banco Mundial y orientada, entre otros aspectos, a la aplicación de pruebas estandarizadas, aunque ya a finales de la década de los 80 se había creado el Proyecto de Eficiencia de la Educación Primaria PEEP impulsado por USAID concluyendo en 1997. Si UMCE se había creado en la Universidad Pedagógica, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) crearía también su propia Maestría en Evaluación Educativa como parte del proyecto MIDEH de USAID.

Los autores citan a Ramos (2012) quien destaca que el sector educativo es muy dependiente del financiamiento externo de los organismos internacionales, los cuales tienen gran influencia en el mismo. En general el presupuesto de educación es dedicado al gasto corriente, es decir, al pago de maestros (un 96 % según ASJ) y el resto de los rubros se financian con fondos externos.

Ahora bien, una de las conclusiones a las que llegan en este trabajo es que los resultados de estas políticas y medidas educativas no son contundentes. Y aunque los factores son diversos, quizá uno de los factores que han servido de contención han sido los gremios magisteriales que se han opuesto en muchos casos a decisiones que afectan sus intereses o están en desacuerdo con las orientaciones de distintos proyectos en el marco del modelo neoliberal.

En 1997 se había aprobado el Estatuto del Docente, una de las conquistas más importantes del magisterio nacional como resultado del proselitismo electoral de Carlos Flores quien para entonces era presidente del Congreso Nacional y que con el apoyo de los maestros (unos 60 000 maestros) se convirtió en ese año en presidente del país. En el equipo del candidato presidencial estaba también el maestro y político liberal Rafael Pineda Ponce quien le sucedería en la presidencia del Congreso Nacional (Moreno, 2004:1).

La conquista magisterial comenzó pronto a ser bloqueada incluso por el propio presidente Flores en 1998, aunque la tragedia del huracán Mitch pospuso las reivindicaciones de los maestros. El nuevo gobierno de Ricardo Maduro (2002-2006) logró acuerdos parciales, pero ya en 2003 el magisterio comenzó a sumarse a las movilizaciones de la Coordinadora Nacional de Resistencia, pero el gobierno creó una nueva ley que dejaba sin efecto los beneficios de los maestros. En este contexto en el 2004 en julio se realiza la gran marcha del magisterio en la que convergían también

otros sectores. El gobierno se vio obligado a negociar. Se mantiene la promesa del Estatuto pero lejos de concretarse. El nuevo gobierno de Manuel Zelaya (2006-2009) creará mejores condiciones para los docentes, pero en 2009 vino el golpe de Estado.

El golpe trajo mucha división, aumentó la represión con gran militarización en una nueva ofensiva conservadora de las élites. Incluso se puede decir, como ocurría con el resto de la sociedad, que unos docentes apoyaron el golpe y otros se opusieron a él. Las organizaciones magisteriales fueron controladas a través de los fondos de previsión social. Con el golpe los incrementos automáticos de salarios se congelaron y se suspendieron las deducciones de las cuotas magisteriales para debilitar a los gremios docentes (Muñoz Portillo, 2017:132).

Como sostiene Muñoz, con la introducción de la Ley de Emergencia Fiscal y Financiera de 2010 bajo la excusa de déficit fiscal del país, se reducen los salarios docentes indicando además el autor, que la reforma y contratación y evaluación docente se da en el marco de un proyecto del Banco Mundial y un crédito del Fondo Monetario Internacional y es en la Ley Fundamental de Educación de 2012 donde se sientan las bases de la evaluación docente aunque no exista su reglamentación quizás para evitar mayores conflictos (Muñoz, 2017:130).

Es hasta el 2019 que se crean formas de resistencia como la Plataforma para la Defensa de la Educación y la Salud Pública que moviliza a docentes y trabajadores de la salud logrando revertir algunos de los procesos de privatización. Las promesas de mejora docente solo parecen ser realidad en el nuevo gobierno de la alianza que asume en 2022 y que deben concretarse con la aprobación del nuevo presupuesto de 2023. El nuevo gobierno ha realizado concursos para el ingreso de nuevos docentes y tiene entre sus planes contratar 4300 docentes del Programa de Educación Comunitaria PROHECO y el vicepresidente del Congreso Nacional ha señalado que en el nuevo presupuesto los docentes tendrán incrementos salariales. Al cierre del año hay un debate en el Congreso Nacional entre el sector oficial que considera que los incrementos salariales para los docentes están incorporados en el Presupuesto de 2023 y la oposición que sostiene lo contrario sin lograrse acuerdos sobre la aprobación de este instrumento de políticas.

Con todo lo dicho pareciera que no es exagerado decir, que al revisar la historia reciente de las políticas educativas de Honduras, esta puede resumirse entre los gobiernos que critican y colocan el ojo en los docentes como problema central, incentivados en alguna medida por actores externos (leyes contra el Estatuto del Docente, sistemas de evaluación docente y de los aprendizajes y el control de los fondos de previsión social de los maestros) y aquellos que orientan sus políticas en apoyarlos sea por criterios de gobernanza o porque son fundamentales para logros educativos sin ocultar su instrumentalidad política.

Con todo es claro que no hay convergencia entre los diferentes actores en relación con los problemas estructurales de equidad y de calidad asociada esta con pertinencia o solo acercamientos parciales sin consensos sobre el tipo de reforma que requiere el país. Si bien existen planes como el Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030 y la Política Educativa Centroamericana 2013-2030 donde teóricamente existe la preocupación con los problemas estructurales sin embargo las prácticas se distancian de lo propuesto. Es evidente, como reconoce Flores y Elvir (2017), que no hay continuidad en las políticas educativas, aunque el asunto sea más complejo que eso: las políticas educativas, como muchas otras políticas, son un campo de disputa entre actores interesados por las mismas.

Los impactos ambientales y de la pandemia

A los problemas estructurales asociados con la inequidad educativa y las dificultades en la calidad

educativa se suman las contingencias como la pandemia y las tormentas tropicales como ETA, IOTA y más reciente la tormenta Julia que han causado enormes daños a la infraestructura escolar. Solo esta última destruyó 207 centros escolares (EH 21-10-22). Incluso hubo protestas para que las autoridades repararan centros educativos destruidos.

En relación con los impactos del Covid-19 en Honduras, IDH 2022 señala que en el 2020 la esperanza de vida retrocedió al nivel de 2012. La escolaridad promedio se revirtió al menos un año y un año y medio (lo que significa la pérdida típica de lo que Honduras avanzaba cada 10 años). El ingreso per cápita cayó un 10.0 % según el BM. También cayó el empleo formal.

Para la Asociación para una Sociedad Más Justa (ASJ) a octubre de 2022 habían abandonado el sistema educativo 89 851 estudiantes. En el 2021 solo el 60 % de los niños y jóvenes en edad escolar estaban matriculados. El 67.5 % no tiene acceso a internet.

Según BID y CEPAL los impactos de ETA y IOTA se estiman, entre pérdidas y daños en unos 2130 millones de dólares. Asociado con los efectos del cambio climático, Honduras se encuentra entre los 10 países del mundo más vulnerables al cambio climático.

Conforme al Informe de Desarrollo Humano de Honduras de 2022, en el 2021 la población en mayor proporción no solo sostenía que el país iba por un rumbo equivocado y visualizaba que los principales problemas eran la corrupción, la economía, la violencia y problemas de salud y educación.

Lo anterior coincide con el sondeo del Equipo de Reflexión e Investigación y Comunicación (ERIC) que plantea que los principales problemas eran la crisis económica 33.5 %; el desempleo 26.2; la delincuencia 17.8 y la corrupción en 7.6 y los problemas de salud y educación 5.4 %.

La pobreza monetaria se incrementó en 10.9 puntos porcentuales y la desigualdad en 3 entre 2019 y 2021. Si a lo anterior se suma la corrupción desatada en la pandemia donde se estima según Ramón Torres, el representante de Estados Unidos para la región centroamericana, se dilapidaron alrededor de 3 000 millones de dólares, la situación postpandemia (periodo posterior a la etapa más crítica de la pandemia) es una herencia pesada para Honduras.

La pandemia se vivió en y con un gobierno que se reeligió de forma ilegal para lo cual logró controlar todos los poderes del Estado además de ser resultado de unas elecciones en 2017 que la OEA consideró deberían repetirse dado su carácter fraudulento. En el gobierno de Juan Orlando Hernández (2013-2022) no solo se dieron a conocer importantes casos de corrupción que lo implicaban, sino también lo ligaban a las redes de narcotráfico. Por esta última acusación fue extraditado a los Estados Unidos de América donde actualmente está siendo juzgado.

Esta situación quizá explica en buena medida por qué la mayoría de los votantes en las elecciones de noviembre de 2021 le apostaron a otro candidato que evitara la continuidad del partido en el gobierno. Así llegó el gobierno de la alianza conformada por el Partido LIBRE, el Partido Salvador de Honduras y el Partido Innovación y Unidad Social Demócrata.

En este contexto asume el nuevo gobierno de Xiomara Castro que no solo tiene que enfrentar los efectos de la pandemia, sino también los problemas estructurales acumulados y ofrecer una nueva cara al problema de la corrupción. El sector educativo tuvo que acomodarse a la emergencia de la pandemia con los problemas históricos propios del sistema educativo y de la sociedad hondureña. Así la virtualidad educativa sufre los problemas asociados con la desigualdad y por tanto son las instituciones privadas y los que tienen más recursos los que consiguen mejores resultados.

De manera que superada la etapa más crítica de la pandemia al nuevo gobierno le corresponde iniciar la reapertura y la presencialidad para el sistema educativo. Un primer desafío es

adecuar la infraestructura escolar a las necesidades de bioseguridad que todavía exige la pandemia. Es decir, buena parte de la infraestructura escolar de las instituciones públicas no solo no estaba en las mejores condiciones para la presencialidad, sino que tiene que enfrentar los efectos de las tormentas IOTA, ETA y Julia.

El balance pospandemia de algunos conocedores del tema, como la exministra de Educación, Rutilia Calderón es que se vive una emergencia educativa con menos de 100 días de clases presenciales, hay un rezago de aprendizaje de dos años. Es necesario crear un voluntariado universitario para apoyar estos procesos. Para Carlos Hernández, de la Asociación para una Sociedad Mas Justa (ASJ) el sector privado se adaptó rápidamente a la educación virtual, no así el sector público. Se debe declarar emergencia. Es un problema que no lo puede atender solo el gobierno. Se requiere un pacto de educación. Según Mario Alas, del Observatorio de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, toda nueva gestión supone cambios. Hay temas que quedaron pendientes para iniciar el 2022: la evaluación diagnóstica, la merienda escolar algo se hizo, pero habrá que mejorar, la mochila escolar, crear condiciones para un modelo híbrido, libros de textos para trabajar en casa, se pueden dar instrucciones desde un celular sobre todo cuando no se puede ir a la escuela (TN5, 17-10-2022).

Según el ministro de Educación, Daniel Sponda (dirigente magisterial hasta ser nombrado ministro), el gobierno actual ha cumplido este año 2022 las siguientes metas: matrícula gratis, alimentación escolar, 2225 privados de libertad alfabetizados, 3620 nuevos estudiantes de prebásica, hay nueva propuesta curricular de Escuelas Normales bilingües, becas sociales para 13 700 estudiantes, 25 135 nuevos alfabetizados, 45 convenios de cooperación internacional, se ha ejecutado el 100 % del presupuesto de infraestructura y 364 aulas tecnológicas. Según el ministro el modelo que tenemos hoy nos lo impusieron en 2011, eliminaron las escuelas normales y la formación permanente (TN5, 27-12-2022). Hay que señalar que más allá de lo que se ha destacado como incremento de los salarios docentes, no se observa una perspectiva estratégica, teniendo en cuenta además que los salarios docentes suelen concentrar el mayor porcentaje del presupuesto. En relación con el modelo educativo habrá que decir que los problemas estructurales de equidad, calidad y pertinencia son anteriores al 2011 y que solo se agravaron después del golpe de Estado. En general el debate está atrapado en las urgencias pospandemia y sus respuestas. Son además tendencias que tienden a dominar las agendas de las políticas públicas y de las políticas educativas de forma particular.

Por otro lado, la cobertura en educación superior descendió en un 15 % en la pandemia. A mediados de 2020 se estimaba que se había perdido entre 25 y 30 % de la matrícula. De 250 mil matriculados ahora estamos en 200 000 según Marlon Brevé, presidente de la Asociación Nacional de Universidades Privadas de Honduras (Proceso Digital, 19 de noviembre de 2021).

La educación superior

El análisis de la educación superior siempre se realiza por separado del resto del sistema educativo. Y hay razón en ello en tanto se trata de un subsistema que tiene sus particularidades y su propia complejidad. Pero por otro lado refleja el problema de un sistema educativo desarticulado para el logro de objetivos compartidos y en una dirección de alternativas que puedan ser orientadas por la equidad, la calidad y la mejor pertinencia y relevancia de su labor en la sociedad.

La relación Estado-universidad y principalmente con la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), para hablar de la principal universidad del país, siempre ha existido una correspondencia entre modelo de desarrollo y la adecuación de la universidad a ciertas características

del modelo de desarrollo dominante. Lo anterior no significa que no se traba batalla en y por los espacios de poder en la universidad tanto desde el interior como fuera de ella. Quizá lo más visible es una relación donde el Estado otorga el presupuesto (6 % en teoría del presupuesto nacional, aunque la práctica no se otorga de forma completa, pero sí regularmente asignado) y donde se espera que la universidad cumpla su rol tradicional profesionalizante y sea gobernable para el país. No hay, más que como exigencia de gobernabilidad y su labor docente, una mayor rendición de cuentas hacia el Estado y los gobiernos ni hacia la sociedad en general. Más allá de cualquier informe burocrático, no existe tradición institucional de rendir cuentas por parte de la universidad ni tampoco la solicitud de estas desde el Estado y la sociedad.

En Honduras el sistema de educación superior está conformado por seis universidades públicas y 15 privadas. En general la tendencia es hacia el crecimiento del sector privado durante el modelo neoliberal que se observa también en las universidades de toda la región centroamericana. Costa Rica, que era fuerte en el sistema público en términos de matrícula, en el 2016 se observa una modificación con 120 000 estudiantes en el sector privado contra 105 000 del sector público. Lo mismo ocurre en El Salvador con 116 355 matriculados en el sector privado contra 47 252 del sector público (año 2014). En el resto de los países domina el sector público. En Honduras con datos de 2016 la matrícula de las universidades públicas era de 125 672 matriculados contra 76 149 del sector privado.

Datos más recientes indican que la cobertura en educación superior en Honduras es de 19 % donde solo se supera a Guatemala que tiene una cobertura de 16.4 % contra Costa Rica que llega a un 25.7. En forma global el 49 % estudia en centros privados cuando hace 15 años solo era de 22 % (EH 02-07-22).

Cuando se hace una relación con innovación, desarrollo e investigación, según el Banco Mundial (2011) entre otras fuentes, mientras Latinoamérica invierte el 0.5 del PIB en Centroamérica con la excepción de Costa Rica que superaba la media latinoamericana con 4 % del PIB, las inversiones del resto de países eran muy baja: 0.21 % para Panamá; 0.09 para El Salvador; 0.06 % para Guatemala; 0.05 para Nicaragua y en último lugar Honduras con 0.0013 % (UNAH, 2018:50).

En esta dirección se establece, según esta misma fuente, que uno de los desafíos de la educación superior en Honduras es crear y fortalecer un sistema de investigación científica y tecnológica y si se considera que solo el 11 % de la PEA tiene nivel de educación superior y el 52 % tenía educación primaria, los retos para mantener una mejor vinculación con el desarrollo son de enorme importancia. Estas diferencias también son notorias cuando se comparan a nivel centroamericano: El producto por trabajador para 2019, Panamá 63 000 dólares, Costa Rica 43 000 dólares, Honduras con 15 000, el más bajo que junto con Nicaragua tenía también una productividad de 15 000 dólares (ERCA, 2021). Hay que decir que la sola vinculación al desarrollo en general es insuficiente si no se atienden y se contribuye a reducir las desigualdades donde las de conocimiento suelen ser de las más importantes. Si las dificultades de acceso a la educación superior son colosales lo son también el acceso a conocimiento relevante. Mas aún y por el carácter de nuestras sociedades, la labor universitaria deberá ofrecer su mejor contribución a la mayor democratización de la sociedad y a una sociedad que reduzca significativamente también las desigualdades. Todo ello sin embargo es parte de un proyecto que requiere un pacto mínimo para ser construido.

A.- Universidad y sociedad en Honduras: la UNAH, el campus en disputa

Las universidades modernas latinoamericanas se caracterizan, según Brunner (2007), por la masi-

ficación que tiene lugar entre los años 50 y 80, crece la diversidad interna y la politización. Las relaciones con la sociedad son cambiantes y complejas. Si bien no se desconoce las contribuciones a la integración social, su vínculo con el desarrollo es débil y más cuando se trata de contribuir a superar las desigualdades y la exclusión como dimensión estructural dominante y persistente en nuestros países.

Posteriormente con el modelo de universidad de la globalización se cuestionan los presupuestos públicos y su función social (Ocampo, 2004:70) que, si bien aparecen nuevos discursos y prácticas como la calidad, la evaluación y la acreditación se subordinan a la lógica competitiva del conocimiento en las sociedades de mercado.

Este es el contexto de las reformas más reciente donde prevalecen criterios productivistas en la orientación de la labor educativa (Leher, 2010; 20-47) y hay subordinación a criterios externos y medibles (Díaz Sobrihno 2008, 282) en las agendas educativas sin debates y acuerdos entre los actores educativos. Habría que tener en cuenta también la sobrecarga de funciones que suele existir sobre las instituciones educativas por lo que se hace necesario discutir sus objetivos. Todo esto afecta los procesos de cambio o lo orienta en determinada dirección agregándole a ello los propios límites del país y los límites institucionales y de los propios agentes universitarios.

En Honduras la disputa por el campus entre proyectos progresistas (1969-1982) que tuvo avances sociales importantes y el proyecto de universidad conservador (1982-2004) que se caracterizó por la corrupción con control de esta por los partidos tradicionales, es característica de la universidad. La universidad de los 90 es una universidad que mantiene la crisis iniciada en la década pasada. Es una crisis que llega hasta el año 2004 que es cuando inicia la reforma universitaria que reestructura el gobierno universitario y se imponen nuevas normas académicas.

Si bien con la «reforma», en general se pueden reconocer algunos cambios y si además se aceptan los desafíos que se plantean para la universidad, así como los riesgos que existen de desinstitucionalización por los tipos de liderazgo e incluso las dificultades existentes en la conformación de un proyecto académico, uno de los límites para hacer sostenibles los cambios y enfrentar los desafíos es la metodología de los procesos de cambio sobre los que aquí se ha insistido, es decir, sobre el papel de los acuerdos y los pactos universitarios. La universidad vivió su primera crisis de la reforma en el 2010 con la huelga del sindicato que la gestión en turno busco dismantelar.

La segunda crisis vino con las protestas estudiantiles de 2015 hasta 2017 como respuesta al gobierno autoritario de la universidad que les niega representación en el Consejo universitario (la representación es manejada a conveniencia de los sectores de poder en la universidad), los encarcela por las mismas protestas y en otro momento sin consulta, se imponen nuevas normas académicas.

Hay que tener en cuenta que las crisis recurrentes plantean la necesidad de la gobernabilidad democrática y que en esta reflexión se complementa con la idea de que la concertación es fundamental para el cambio sostenible y profundo de la universidad. La Universidad siguió siendo profesionalizante con un débil como inexistente equilibrio entre las funciones tradicionales de la universidad, donde la vinculación y la investigación no se integran a la docencia. La idea de «fábrica de diplomas» y de profesionales siguió siendo una realidad y la principal función de la universidad.

Se puede observar cómo la llamada reforma universitaria, que incluye además reformas curriculares aisladas por carrera (básicamente actualización de contenidos con alguna funcionalidad o reordenamiento de ciertas prácticas) que se produce es muy limitada. No se discute qué re-

forma y para qué sociedad. No existe un proyecto compartido. La posibilidad de «pedagogizar» el cambio en tanto que universidad se desvanece. Se impone la inversión en infraestructura y la lógica burocrática.

Mientras las protestas estudiantiles pedían a gritos la salida (y lo lograron) de la cuestionada rectora, que al parecer pretendía que la nombraran un tercer periodo y para salir de la crisis de forma interina se nombra en septiembre de 2017 un nuevo rector que busca legitimarse como es normal, despidiendo algunos cuadros de la anterior gestión, se acerca más a los estudiantes y parece llegar con alguna intención de apertura al diálogo. En este contexto, después de varios intentos de control, en medio de divisiones, como debilitado estaba el movimiento estudiantil y con las asociaciones de carrera, se logra establecer un reglamento electoral para resolver el problema de la representación estudiantil. Así las elecciones se programaron para abril de 2020 que la pandemia ya no dejó realizar. Finalmente, las elecciones tuvieron lugar en el primer trimestre de 2022. Con ello el desafío ya no solo es de gobernabilidad democrática sino cómo hacer que esta sea compatible con un proyecto alternativo de universidad conforme a las exigencias de la crisis de civilización.

Hay que destacar que en 2019 varios sectores de la universidad, pero principalmente el Movimiento Estudiantil Universitario (NEU), apoyaron y fueron decisivos en las luchas de la Plataforma por la Salud y la Educación pública que creó movilizaciones contra la privatización hasta poner en jaque al cuestionado gobierno hondureño de Juan Orlando Hernández (acusado de fraude electoral, corrupción, narcotráfico y de mantener el control de los poderes del Estado). Como respuesta, el gobierno y las fuerzas del orden reprimieron a los estudiantes ingresando al campus universitario, disparando e hiriendo a siete de ellos con lo cual se provocó la reacción de la comunidad universitaria que siente su autonomía amenazada colocando el tema en debate. En síntesis, la universidad ha continuado con sus funciones tradicionales, se hace algo de investigación y de vinculación (sin ser relevante y estratégica por no incidir en el cambio de la sociedad); la universidad sigue dominada por la docencia tradicional. Con ello se está más cerca de la reproducción de la injusticia estructural en un país sin democracia (o con democracia restringida y secuestrada por las élites corruptas hasta la llegada reciente del gobierno de la alianza) y mucho menos con desarrollo donde la desigualdad en los últimos treinta años no cambió en lo fundamental. El nuevo gobierno tiene el reto de revertir estas tendencias o al menos crear otras condiciones de posibilidad.

B.- La crisis en la elección de nuevas autoridades

Si bien este año se realizaron las elecciones estudiantiles con lo cual se ha legalizado y legitimado la parte que se cuestionaba estaba ausente, en la nueva gestión se cuestiona el interinato de varias autoridades, entre otros la del rector. Estos cuestionamientos aparecen sobre todo en el momento en que se pretende elegir el nuevo rector. Esto quiere decir que la crisis anterior solo se resolvió parcialmente. De manera que la universidad entre octubre y noviembre de 2022 no ha podido elegir los miembros de la Junta de Dirección Universitaria quienes a su vez son responsables de la elección del rector. Los estudiantes principalmente y claustros de docentes cuestionan que el rector pretenda continuar en el cargo en tanto se busca reelegir a la mayoría de los miembros de la Junta de Dirección. Estos últimos son cuestionados en su desempeño y hasta por casos de corrupción e incumplimiento de la normativa universitaria. Se cuestiona además la transparencia en el proceso de selección de estos miembros. Por toda esta situación, en dos ocasiones se han interrumpido las sesiones del Consejo Universitario como órgano elector de los nuevos miembros de la Junta de Di-

rección. Frente a esta situación las autoridades universitarias han nombrado una comisión de diálogo que los estudiantes no aceptan. Así mientras la crisis no se resuelve y parece empantanarse, es notorio en la disputa la ausencia de un proyecto universitario alternativo al modelo tradicional profesionalizante. Es de reconocer que todos estos procesos no son fáciles por tratarse de la universidad pública más grande del país. En este contexto, las elecciones de las nuevas autoridades se suspendieron como un asunto de importancia que debe resolverse en 2023. Este nuevo año sin embargo continúan las disputas mientras las autoridades buscan sustituir a ocho representantes estudiantiles por representantes afines y controlar así la Junta de Dirección que nombra al rector.

A manera de cierre

Honduras cuenta con suficiente información y conocimiento sobre los principales problemas educativos y sus alternativas. Lo que hace falta son acuerdos mínimos como una forma de «pedagogizar» el cambio en perspectiva de mediano y largo plazo superando la falta de continuidad en las políticas. Hay que concertar participativamente la reforma que se quiere y para qué sociedad. La evaluación si es más participativa y está más orientada a evaluar objetivos institucionales puede ser más provechosa. Como dice Boaventura de Sousa Santos: el sistema PISA es criminal, evalúa unas materias y deja todo el resto, las relaciones y las vivencias tanto dentro como fuera de la escuela (De Sousa Santos, 2019). La educación es muy parametral, decía Hugo Zemelman (2006), priorizando aspectos cuantitativos que son importantes en la lógica de competencia y dejando fuera aquellos asociados con la cooperación y la formación de sujetos. Otros debates han planteado la necesidad de medir otras dimensiones, por ejemplo cómo se mide un buen ciudadano. Esto debería ser parte de la calidad. A veces se miden resultados sin los procesos que conducen a ellos como en algún momento sugirió Juan Carlos Tedesco. Como evitar lo que dice Molis (2002) de ser «fábrica de diplomas» e ir más allá de la relación donde el sur se acredita y el norte da los créditos hacia otra geopolítica del conocimiento que apueste por mayores formas de humanización.

En sociedades tan desiguales la equidad educativa es central y el Estado deberá liderar este proceso promoviendo un sistema educativo integrado en sus distintos niveles con redes público-privadas capaces de establecer pactos sobre la forma de superar la inequidad, cómo alcanzar niveles graduales de calidad, pertinencia y relevancia educativa tanto para los sujetos como para la sociedad.

Si bien la Secretaría de Educación actual tienen objetivos que van en la dirección de la calidad educativa (crear habilidades digitales, capacidad de leer y escribir bien, analizar y comprender lo que se escribe, desarrollo de la lógica matemática y ser capaz de transformar el entorno) y facilitan algunas condiciones como los incentivos salariales para los docentes y con quienes tiene un nivel de concertación (no es lo mismo concertar con algunos dirigentes magisteriales que con la mayoría del conglomerado docente), hace falta ampliar y compartir esta agenda con el resto de los actores educativos, sin olvidar lo difícil que son los pactos sociales, pero que son necesarios. Y otro tema asociado con este son los conflictos por nombramientos tanto de plazas para docentes y directores departamentales. Si bien se realizaron concursos a la hora de la asignación de tales plazas se cruzan intereses particulares y políticos mientras el gobierno propone audiencias públicas para resolver los conflictos. El otro gran desafío y que no aparece en la agenda es contar con objetivos claros y recursos para las poblaciones que están excluidas del sistema educativo en sus distintos niveles. Los recursos estatales dedicados a las políticas sociales y a la educación en particular son todavía bajos en un país que tiene el gasto militar más alto de Centroamérica. Al fin de cuentas re-

ducir la desigualdad educativa está asociada con las posibilidades de la reducción de la desigualdad en todos los ámbitos relevantes de la sociedad dónde se disputa el reparto de los recursos y las fuentes de poder. Lo anterior está relacionado también con que lo que se obtiene en educación tiene que ver con los recursos que aportan los padres de familia (según ASJ siguiendo un estudio del Banco Mundial estos recursos llegan hasta un 50 % de los costos) y la capacidad de gestión docente para resolver muchos de los problemas que viven los centros educativos.

En términos de pertinencia se apuesta por un currículo por regiones según áreas productivas. Según algunos expertos como Johnny Varela, el currículo no se revisa desde el 2003 y el cual debe estar orientado para que los educandos sean más competitivos. Para la exministra Rutilia Calderón, se necesita un plan nacional para enfrentar la crisis educativa y el mismo deberá conformarse participativamente. Las autoridades educativas son del criterio de que debe prepararse a los estudiantes para adoptar competencias que sean realmente eficientes (LP, 22-01-23). Es notorio, a diferencia de lo que plantea la exministra, cómo la globalización neoliberal ha permeado de forma dominante el discurso y las prácticas educativas incluso aun cuando se trata de un gobierno que se puede considerar progresista. Este debate y los otros aquí seguidos, nos aproxima también a las formas complejas en que operan las políticas públicas y el cambio educativo.

En definitiva y teniendo en cuenta todo lo anterior, el reto mayor está relacionado con la crisis de civilización que vivimos. Por eso nos dice De Sousa Santos que la educación para otro mundo es posible. Y Bauman nos recuerda que: un mundo diferente requiere una educación para toda la vida que empodere al ciudadano, que es enemigo del consumidor [...]. Una educación que nos de la libertad de elección. Pero más aún que nos permita salvaguardar las condiciones que hacen posible dichas elecciones (Bauman, 2021:241). Por tanto, no es suficiente proponer la transformación del entorno como uno de los objetivos de la actual política educativa si no se va en la dirección que se discute en este cierre.

Referencias bibliográficas

- ASJ (2022). Informe de Estado de país: Honduras Educación. asjhonduras.com
- Bauman, Zygmunt (2021). Mundo de consumo. Ética del individuo en la aldea global. Paidós. Ciudad de México.
- Brunner, Joaquín (2007). Universidad y sociedad en América Latina. Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- Castro, Alexander (2020). «Cuarta revolución industrial: vínculos y desafíos de la educación en las sociedades centroamericanas». ICAP, núm. 28.
- CEPAL-BID (2021). Evaluación de los efectos de la tormenta tropical Eta y el huracán Iota en Honduras.
- Cruz, María (2021). Calidad de la educación en Centroamérica: dinámicas y tensiones entre los modelos de educación y de desarrollo. UCA, El Salvador.
- De Sousa Santos, Boaventura (2019). IV Congreso de Política Educativa en América Latina, Medellín, Colombia.
- (2010). Conferencia inaugural, Universidad de Costa Rica.
- Días Sobrinho, José (2008). «Cambios y reformas en educación superior». En: Tunnermann, Carlos (edit). La educación superior en América Latina, UNESCO, Universidad Javeriana, IESALC, Colombia.
- ERCA (2021). Informe del Estado de la Región, San José Costa Rica.

- (2016). Informe del Estado de la Región, San José Costa Rica
- ERIC-OXFAM (2018). Élite, redes de poder y régimen político en Honduras.
- Grynspan, Rebeca (2002). «El retorno de la economía política y los retos de Centroamérica». En: Varios Autores. Viejos y nuevos desafíos para una Centroamérica diversa. Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano, San José.
- Leher, Roberto -comp. (2010). Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires.
- Lehoucq, Fabrice. La economía política de la desigualdad en Centroamérica. AECA, UCR, San José.
- Moreno, Ismael. (2004). «Conflicto magisterial: crónica de un proceso inconcluso». Envío núm. 5, agosto-septiembre, ERIC.
- Molis, Marcela. (2002). «La geopolítica de las reformas de educación superior: el norte da los créditos, el sur se acredita» en: Rodríguez, Roberto (coord.) Reformas en los sistemas nacionales de educación superior. (Madrid: netbiblo/RISEU [UNAM]).
- Muñoz, Juan. (2017). «Política en las políticas de calidad de la educación en Centroamérica». América Latina Hoy, núm. 77.
- OEI-BCIE-SICA. (2022). Educación inclusiva en Centroamérica y República Dominicana.
- PNUD (2022). Informe de Desarrollo Humano de Honduras.
- (2011). Informe del Desarrollo Humano de Honduras
- UNAH-DES. (2018). La educación superior en Honduras y sus líneas estratégicas de desarrollo.
- Salazar, Mónica y Paz, Carla. (2018). «Configuración de los modelos de calidad educativa en Centroamérica: perspectiva de estudio crítica». Revista de Humanidades y Ciencias Sociales núm. 11, El Salvador.
- Zemelman, Hugo. (2006). El conocimiento como desafío posible. IPN-IPECAL, México.

Medio de comunicación consultados

Canal 5, programa «Frente a frente» 17-10-2022; 27-12-2022 y 13-01-23

Proceso Digital, 19 de noviembre de 2021

El Herald, 02 de julio de 2022 y 21 de octubre de 2022

La Prensa, 22 de enero de 2023



Subvertir la posición del mirar. Horizontes, aportes y límites? de la perspectiva biográfico-narrativa en investigaciones sobre educación universitaria y políticas públicas de formación en Latinoamérica

Jonathan Aguirre¹, Luis Porta²

Resumen: Desde perspectivas pos-cualitativas de investigación social, el enfoque biográfico-narrativo emerge como una posibilidad de recuperar las experiencias vividas por los sujetos educativos, resignificarlas a partir de sus relatos de vida y reinterpretarlas desde nuevos sentidos y significados. El artículo que presentamos recupera los horizontes, los aportes y también los posibles límites que dicho enfoque asume en investigaciones sobre educación universitaria y políticas públicas de formación a partir de diversas indagaciones doctorales y posdoctorales desarrolladas por los miembros del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Dichas experiencias de investigación grafican la expansión del enfoque biográfico y narrativo en educación superior, al tiempo que configuran intersticios epistémicos-metodológicos potentes desde los cuales habitar de un modo alternativo el campo de la investigación educativa convidando a producir desplazamientos, discusiones y debates futuros en lo que respecta a las políticas educativas latinoamericanas.

Palabras clave: Educación superior; investigación biográfico-narrativa; formación; docencia; políticas educativas.

Introducción

Pierre Bourdieu en *La miseria del mundo* (1999) recupera testimonios de «hombres y mujeres en relación con sus existencias y la dificultad de vivir» (1999:7). El autor propone comprender los relatos de pequeños comerciantes, profesores, obreros, secretarías, jóvenes militantes, trabajadores del correo, ejecutivos desempleados, mujeres policías, periodistas, y tantos sujetos que transitan los cotidianos sociales día a día. En su obra, Bourdieu no solo provoca a los lectores con el fin de comprender la vida narrada por los sujetos entrevistados, sino que incomoda metodológicamente a quienes producen conocimiento desde categorías macrosociales y universales sin entramarlas

¹ Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

² Docente e Investigador del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

con lo que acontece en el devenir cotidiano. «No hay experiencia de la posición ocupada en el macrocosmos social que no esté determinada o, al menos, no sea modificada por el efecto directamente experimentado de las interacciones sociales dentro de esos microcosmos sociales: oficina, taller, pequeña empresa, vecindario, escuelas, universidades, familias. *El contrabajo*, de Patrick Suskind³, brinda una imagen particularmente lograda de la experiencia dolorosa que puede tener del mundo social aquellos que, como el contrabajo dentro de la orquesta, ocupan una posición inferior y oscura en el seno de un universo prestigioso y privilegiado. Esa miseria de posición, referida al punto de vista de quien la experimenta al encerrarse en los límites del microcosmos, está destinada a perecer si no se la visibiliza, se la reinterpreta y se la contrapone con el punto de vista del macrocosmos social» (1999:10). De esta forma, Bourdieu en cada entrevista realizada y en cada interpretación que esboza sobre la base del relato de los actores, muestra cómo cada testimonio construye diferentes eventos vividos y despliegan diferentes posicionamientos y temporalidades.

Por su parte, Olga Tokarczuk en la primera parte de su novela «Los errantes» (2019), recupera relatos incompletos y móviles subsumidos en un libérrimo cuaderno de viajes hecho de excursos, apuntes, narraciones y recuerdos que en muchos casos tienen como tema el viaje mismo y esboza un autorrelato que es también una poética: «a todas luces yo carecía de ese gen que hace que en cuanto se detiene uno en un lugar por un tiempo más o menos largo, enseguida eche raíces (...) mi energía es generada por el movimiento: el vaivén de los autobuses, el traqueteo de los trenes, el rugido de los motores de avión, el balanceo de los ferrys» (2019:25). Tokarczuk, desde una tipología textual distinta a la de Bourdieu, recupera las voces bajas de quienes se vuelven viajeros errantes del mundo social contemporáneo.

Ambas producciones, desde coordinadas literarias diversas, son tan solo ejemplos de trabajos que ponen en el centro del debate cultural la reconstrucción de las historias de vida de quienes habitan, narran y significan los variopintos territorios sociales produciendo un movimiento epistémico-metodológico e interpretativo «desde abajo, desde los propios sujetos de a pie» (Tou-raine, 2016:60).

Hace más de dos siglos, biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias, dan cuenta de esa obsesión de dejar huellas, rastros, inscripciones de ese énfasis en la singularidad que es, en definitiva, la búsqueda de la trascendencia y el engaño al paso del tiempo (Arfuch, 2010). Pero también, en las texturas culturales contemporáneas, otras formas aparecen disputando el mismo espacio biográfico trascendente: entrevistas, conversaciones, perfiles, retratos, anécdotas, testimonios, historias de vida y documentación de narrativas en múltiples registros.

La investigación narrativa, «sobre todo la de orientación biográfica y autobiográfica, ha generado un viraje profundo en las formas de pensar, hacer, conocer, decir y escribir en educación» (Suárez, 2021:366). Estos giros, movimientos y desplazamientos hacia la experiencia biográfica de los sujetos, implican estimulantes invitaciones a «desplazarnos de los grandes relatos de la modernidad, a los pequeños relatos de la posmodernidad, de la pregunta por el cambio de las sociedades a la pregunta por la trayectos vitales de los actores, de la intención de explicar el devenir de las sociedades a la intención de interpretar las historias de vida de quienes la construyen y reconstruyen día a día» (Torres, 2021:199).

³ *El contrabajo* (*Der Kontrabaß*, 1981) es un monólogo teatral que fue la primera publicación del escritor alemán Patrick Süskind. Se interpretó en la temporada de 1984-85, con más de 500 representaciones

En este sentido, cuando la narración se usa para hablar o escribir sobre el pasado, sobre la experiencia vivida, acontecida en un tiempo y en un contexto particular, aparecen las narraciones biográficas que no solo dan sentido a las propias experiencias sino que además construyen un sentido de continuidad del yo (González, 2017). Este efecto de la narración es fundamental para la construcción interpretativa de un sentimiento de mismidad y continuidad, lo que podemos denominar identidad narrativa. Así concebida, la tríada narrativa-experiencia-identidad redefine nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos (Suárez, 2020).

Al instante en que se produce el fenómeno narrativo mediante el cual los actores enuncian sus experiencias a partir de relatos escritos y orales, las narraciones pueden funcionar como espejos en los cuales ese yo (siempre provisorio e inestable) puede mirarse; de un modo recursivo surgen refracciones de las propias actuaciones y con ellas un retorno reflexivo y hermenéutico del devenir de la vida. Al narrar el sujeto se redescubre y en ese redescubrimiento encuentra nuevos significados a las experiencias biográficas transitadas.

La particular polifonía desde la cual se cimientan este tipo de investigaciones también nos proyecta a habitar sus expansiones temáticas y metodológicas suscitadas en los últimos años en diversos campos de conocimiento y, finalmente, nos convoca a recorrer, en cada una de ellas, la profusa sinfonía biográfica que las historias de vida de los actores nos regalan al narrarlas (Contreras, 2016).

Específicamente, en educación superior, las investigaciones narrativas, biográficas y autobiográficas se han constituido, en las últimas décadas, en territorios potentes para el análisis de los diversos fenómenos educacionales desde las voces, experiencias y sentires de los actores que transitan las instituciones educativas contemporáneas (Bolívar, *et al.* 2001; Delory Momberguer, 2012; Murillo, 2016; Contreras, 2016; Porta y Yedaide, 2017; Suárez, 2020, 2021; Porta 2021). En tanto campo de conocimiento, el enfoque ha desplegado, en diferentes espacios académicos, diversas expansiones temáticas y metodológicas que evidencian su crecimiento, su potencialidad y su proyección como una forma alternativa de indagación social.

En Argentina y a partir de las producciones e investigaciones que el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) ha llevado a cabo desde hace casi 20 años hemos podido habitar las variopintas potencialidades que el enfoque biográfico narrativo brinda al momento de recuperar los significados y sentidos que los sujetos –docentes, estudiantes, autoridades– otorgan a los procesos educativos transcurridos en el devenir de sus propias vidas (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

Quienes formamos parte del grupo aprendimos también a mirar la educación y los procesos de formación que en ella germinan, no como un objeto que se estudia desde afuera, sino como una experiencia que se mira desde adentro. Más que tocar lo delicado, fascinante, sutil y misterioso de la educación, de lo que se trató es de dejarse tocar por ello. Narrando historias, escuchando relatos, exponiendo vidas también nos zambullimos en ellas e intentamos nadar en sus vertiginosas corrientes.

Desde estos posicionamientos teóricos y metodológicos, en el presente artículo compartiremos cinco experiencias de investigación desarrolladas por miembros del GIEEC en los últimos años que dan cuenta de los aportes que el enfoque trae al campo educativo, los horizontes que se expanden para la indagación de los fenómenos que acontecen en la educación superior argentina y, finalmente, los límites que esta tipología de investigación puede presentar al momento de interpretar las vidas narradas por los propios actores sociales. En este punto, nos animamos a anticipar que muchos de

esos límites yacen más en las coordenadas institucionales y en las resistencias que se generan desde el campo de producción de conocimiento cultural y educativo más hegemónico que de las propias características del enfoque. Límites que buscan encorsetar las indagaciones educativas desde categorías macroestructurales o predefinidas y que menoscaban los aportes de las narrativas biográficas en la producción y reproducción de significados experienciales en educación.

El escrito se estructura en cuatro apartados que dialogan entre sí. El primero de ellos de carácter introductorio a partir del cual se presentan los posicionamientos epistémicos y conceptuales que sustentan el artículo. El segundo recupera la dimensión metodológica de las experiencias investigativas realizadas por el GIEEC en los últimos años. En el siguiente apartado se recuperan los aportes y horizontes del enfoque biográfico y narrativo en el campo educativo a partir de cinco investigaciones en torno a la docencia universitaria, la formación de posgrado, las políticas de formación docente, los espacios de educación informal y las prácticas performativas, la intimidad y las pedagogías cuir en educación. Finalmente, en el cuarto apartado volvemos sobre lo compartido y a modo de proyección más que de conclusión, proponemos algunas líneas de debate en torno a los límites y las tensiones que estos enfoques producen en el campo académico-educativo más tradicional.

Metodología(s)

Paisajes metodológicos en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales

Concebimos la narrativa como una posibilidad epistemológica para crear nuevas formas de comprensión del sujeto sobre sí mismo y sobre el mundo (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021). Narrativa en tanto cualidad inherente y necesaria en nuestro devenir sujetos sociales. Posibilidad que permite, asimismo, la producción de sentidos y significados que «desvinculen nuestras metodologías minúsculas de los instrumentos más rígidos de las ciencias exactas y naturales, que siempre abrazan los procedimientos más cuantitativos para efectuar sus teorías y problemas de investigación» (Ramallo y Porta, 2020:5).

Lo biográfico ingresa de este modo como aquel espacio que, al volverse relato, «transforma la vivencia y la dota de otra matriz» (Arfuch, 2010:125). En este proceso de pliegues y despliegues de la propia historia, tanto el sujeto que narra como el sujeto receptor de la narrativa vuelven sobre la experiencia vivida re-semantizando sus sentidos y construyendo nuevo conocimiento. Experiencia biográfica que se presenta como aquello que «irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos con respecto a lo imprevisto, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones, de los otros. [...] De allí que se hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras de experiencia y alteridad nos sugieren: para plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo y performativo, una experiencia nueva de ser y de saber» (Contreras, 2016:9-10).

A partir de dichas constelaciones epistémicas y metodológicas, quienes formamos parte del GIEEC en la UNMDP, en el devenir de nuestras tesis doctorales hemos desplegado diversas tipologías instrumentales para visitar e indagar nuestros objetos de estudio. Caminos metodológicos que permitieron disolver la distancia entre los participantes de las investigaciones y quienes estábamos investigando. Una postura onto-metodológica que posibilita abigarrar narrativas y mirar la educación y los procesos de formación que en ella germinan, no como un objeto que se estudia desde afuera, sino como una experiencia que se mira desde su interior y moviliza toda fibra subjetiva de quien investiga. Por ello, un interrogante vertebró todas nuestras investigaciones. Más

que reflexionar sobre ¿qué hacemos nosotros con los relatos que recabamos? Nos preguntamos ¿qué efectos tienen esos relatos en nuestra propia historia, en nosotros mismos? (Murillo, 2016; Porta, 2021; Ramallo y Porta, 2020).

Instrumentalmente en las experiencias investigativas que a continuación compartiremos nos valemos principalmente de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Bolívar *et al*, 2001; Contreras, 2016). A partir de ellas, y de la confección de guiones semiestructurados y abiertos (Taylor y Bogdan, 2007), las diversas travesías de investigación fueron recorriendo narrativas de docentes e investigadores de la UNMDP, académicos en gestión del nivel de posgrado, gestores y coordinadores nacionales y jurisdiccionales de políticas educativas de formación docente, docentes de institutos superiores del país y de otros niveles educativos, maestros y maestras de artes marciales y de espacios de educación informal. En cada experiencia de investigación los entrevistados fueron narrando su historia de vida en relación a diversos espacios de educación y formación. Las múltiples conversaciones se edificaron a partir de coordenadas biográficas tales como: la(s) infancia(s), la elección por la profesión docente, el desarrollo profesional en ámbitos educativos, la convivencia entre los tiempos familiares, personales y profesionales, instancias de formación, concepciones epistémicas sobre el acto de enseñar y aprender, dimensiones biográficas en torno a la gestión de políticas educativas, tensiones y rupturas, proyecciones y deseos, luchas políticas, reivindicaciones sociales y personales, entre otras.

Asimismo, las investigaciones doctorales que se suscitaron en el seno del grupo en este último tiempo, posibilitaron el despliegue de una expansión instrumental que solo fue posible a partir de nuevas temáticas biográficas a indagar y de la hospitalidad que asume el enfoque para este tipo de instrumentos de recolección de datos. Instrumentos que se volvieron, en su puesta en acto, performativos (Arévalo y Núñez, 2021).

En el despliegue de dichas indagaciones, por ejemplo, los diarios autoetnográficos (Porta y Aguirre, 2019) completados por los propios investigadores se configuraron en narrativas de experiencias subjetivantes que se fueron hilvanando en diarios y bitácoras personales. En dichos registros, nuestras emociones, sentimientos, afecciones y aprendizajes permitieron incorporar a la investigación dimensiones que el cientificismo clásico invisibilizaría o dejaría de lado. Los relatos autoetnográficos de investigadores se fueron incorporando al análisis a partir de un acercamiento entre las narrativas por analizar y lo que nos sucedía biográficamente a cada uno de nosotros al trabajar con ellas.

En este contexto de expansión instrumental el Grupo incorporó también relatos metafóricos, fotografías, documentos fílmicos de los participantes de nuestras indagaciones, el análisis de sus propias redes sociales, diversas producciones artísticas y performáticas co-construidas entre los sujetos de la investigación. Estas tipologías instrumentales son coherentes con la apuesta actual del GIEEC de habitar e indagar la educación superior desde las emociones, las afectaciones, las intimidades y los deseos que en ella se despliegan (Porta, 2021; Arévalo y Nuñez, 2021; Yedaide, Porta y Ramallo, 2021). «Se trata de una línea de fuga hacia la performatividad como una herramienta de amplio espectro desde la cual tratar formas muy diversas de escritura, en el sentido de que no solo se contemplarían las palabras, sino toda circulación de discursos con capacidad para regular la emergencia y producción de subjetividades, tanto normativas como abyectas» (Porta, 2021:73).

De allí que al explorar nuevas temáticas se haga indispensable también expandir las metodologías para hacerlo. Es por esto que actualmente apostamos por valernos de los aportes que las

metodologías artísticas y poscualitativas otorgan al campo de la investigación biográfica, (auto)biográfica y narrativa (Ramallo y Porta, 2020; Hernández Hernández y Revelles Benavente, 2019). Taylor (2015) colabora en hacer visible la fluidez, lo impuro, lo híbrido y lo artístico que componen performativamente lo narrativo y lo poscualitativo. Dicha urdimbre onto-metodológica es asumida en el GIEEC como una oportunidad para pensar el sentido de investigar desde lugares no siempre legitimados; desde una mirada que nos mueve de nuestras zonas de estabilidad, discute con posicionamientos tecnocráticos en educación y nos sitúa en una posición problemática que estimula el pensamiento y genera desplazamientos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos alternativos (Porta y Aguirre, 2020). Proponemos, al igual que Hernández Hernández y Revelles Benavente (2019), a lo postcualitativo como una perspectiva que nos aporta una reconceptualización de las maneras de hacer y pensar la investigación y de cómo dar cuenta de ello. Una perspectiva que nos permite construir una investigación otra, que propugna reformular y repensar conceptos que han dominado la investigación clásica, y crear otros nuevos más allá de lo que las perspectivas modernas han marcado en el tiempo.

En suma, las experiencias investigativas que a continuación compartiremos se valieron no solo de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas, sino de múltiples instrumentos de recolección de datos tales como: documentos normativos oficiales, documentos pedagógicos institucionales, diarios de campo, diarios autoetnográficos narrativos, fotografías, material fílmico, relatos metafóricos, producciones performáticas co-construidas por los participantes de las indagaciones, sus redes sociales. Incluso las tesis doctorales del GIEEC no solo entramaron diversidad de instrumentos, sino que se valieron de múltiples voces para reconstruir y analizar sus objetos de estudio. Docentes, directivos, gestores, estudiantes, y la propia narrativa de los investigadores conformaron tesis polifónicas que recuperan la complejidad cotidiana de los espacios educativos formales e informales.

Experiencias investigativas desde la perspectiva biográfica-narrativa: horizontes y aportes del enfoque al campo educativo

I- La docencia universitaria: su memorabilidad y sus pasiones.

La línea de investigación fundante y transversal del GIEEC desde hace casi 20 años tiene como principal objeto de estudio la docencia universitaria, su memorabilidad, las prácticas de enseñanza en educación superior, y las emociones/pasiones que en su devenir se manifiestan a partir de las narrativas biográficas y profesionales de profesores y estudiantes (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

En los inicios, la preocupación estaba puesta por identificar y analizar ejemplos de buenas prácticas de enseñanza en el marco de lo que a finales de la década de 1990 se denominó la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1997). A partir de estas indagaciones iniciáticas y valiéndonos de encuestas semiestructuradas a estudiantes avanzados de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP no solo se recuperaron las primeras categorías vertebradoras de una «enseñanza poderosa en la formación docente» (Maggio, 2016:25) sino que se pudieron identificar aquellos profesores que la llevaban adelante en sus clases. Dichos docentes fueron caracterizados como memorables por sus estudiantes al ser capaz de dejar huellas potentes en su formación (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010). Cada profesor memorable fue entrevistado en profundidad, siguiendo un libreto de carácter semiflexible, que permitió mediante sus relatos reconstruir sus biografías (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

La existencia de imágenes especulares fue una categoría que emergió como hallazgo potente (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018); es decir, un alto grado de identificación entre docentes y alumnos respecto de las prácticas encuadradas en la buena enseñanza formación (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010). Lo que se pudo constatar en la medida que avanzábamos en las investigaciones era que cuando los docentes memorables volvían en su relato biográfico sobre sus mentores o maestros, encontraban en el mismo acto narrativo que su forma de enseñar, de estar en el aula, de vincularse con sus estudiantes era muy similar a la que ellos mismos habían experimentado de sus propios memorables. Un juego de identificación biográfica que el relato de sí permitió vislumbrar y que no se presentaba como algo dado naturalmente. De esta manera, el enfoque (auto)biográfico-narrativo, a través de la consecución de entrevistas en profundidad, proveyó claves para comprender las líneas de continuidad entre los grandes maestros y sus discípulos, que no pueden limitarse al universo de las ideas sino que se refieren al ámbito de los sentimientos, las emociones y el amor como contenidos de la formación docente (Porta y Aguirre, 2020). Esta condición afectiva, emocional y vital que los relatos de los docentes nos iban regalando respecto a la construcción y significación de sus identidades como profesionales, nos interpeló a buscar respuestas interpretativas por fuera o en paralelo a los currículos prescriptos en los profesorados y la formación académica. Currículos que en su generalidad obvian el mosaico afectivo y se circunscriben a los clásicos contenidos disciplinares y académicos de la educación superior.

A partir de nuevas preguntas y reinterpretaciones narrativas, abordamos la vida misma de los profesores, tanto en su dimensión biográfica como en los aspectos culturales e interpersonales que integran la trama de las experiencias vitales y sirven de marco a sus representaciones y sus idearios (Porta y Yedaide, 2017).

Categorías significativas resultaron de las entrevistas en profundidad realizadas a seis profesores señalados por sus estudiantes como sus propios docentes memorables. En dichas indagaciones nos sumergimos en las propias experiencias vitales, educativas y pedagógicas de los educadores participantes. Ello nos permitió, a partir de sus propios relatos (auto)biográficos la visibilización de categorías significantes para conceptualizar la docencia y la amalgama que en ella anida entre vida y profesión.

De entre las categorías «nativas» de nuestras investigaciones, aparece la docencia como «viaje odiseico» (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010:97). Esta se transformó en una de las más emblemáticas, puesto que da cuenta de la trayectoria profesional que se embarca en las aventuras del conocimiento. Los «mentores» y «profesores memorables» también surgieron como categorías en los relatos para nombrar a aquellos que han trazado huellas en la identidad docente, que han abierto un camino, una forma de ejercer la docencia. Algunos entrevistados mencionaron el afecto, mientras otros usaron palabras como el amor o la pasión. Amorosidad y pasión, han sido generalmente ocultas de los diseños curriculares formativos de la profesión docente pero que constituyen la fuente misma del acto de educar. A partir de la textualización de las identidades de nuestros docentes podemos advertir que emoción, amor y pasión reverdecen como aquellos pilares constitutivos de esa identidad docente (Ramallo y Porta, 2020).

Este (des)ocultamiento de la pasión como generadora y motivadora de la enseñanza nos colocó en los bordes de la investigación educativa (Porta, 2012). Nos situó en territorialidades epistémicas y metodológicas fronterizas frente a los clásicos y tradicionales abordajes del campo social.

Los profesores memorables de nuestro estudio pudieron narrar sus propios viajes odiseicos y así constituirse, para las futuras generaciones, en enciclopedias vivas del quehacer docente. Estos

maestros, desde sus vidas narradas regalan formas otras de estar en las aulas universitarias, de relacionarse con sus estudiantes y de animarse a habitar los conocimientos disciplinares desde territorios apasionados. Estas indagaciones también nos plantearon una advertencia. Las voces y las historias de nuestros memorables no son modélicas, más bien, regalan múltiples identidades docentes. La riqueza del aprendizaje de los estudiantes no está en la imitación acrítica de estos maestros, sino en las variopintas formas de vivir, estar y sentir la profesión docente.

Como resultado de estas indagaciones que, a la fecha continúan (Porta, 2021) se publicaron los cuatro ejemplares de la colección Pasiones (Porta y Martínez 2014, 2015; Porta y Álvarez, 2018; Martínez y Yedaide 2018). Dichas obras recuperan, en cada uno de sus volúmenes la «urdimbre ética que conjuga intelecto y afectos y pone en el centro del escenario, la percepción, el amor, el deseo y las pasiones en las aulas universitarias a partir de las biografías de profesores que han sido consignados como memorables por sus estudiantes» (Porta y Martínez, 2014:17).

II- Políticas de formación docente con rostro humano: subvertir la posición del mirar.

En el marco de la tesis doctoral «La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo» (Aguirre y Porta, 2020; Aguirre, 2021b) emprendimos la tarea de analizar dicha política educativa desde las voces y narrativas biográficas de quienes la planificaron, la gestionaron en sus diversos niveles de concreción y la resignificaron desde las prácticas educativas en los contextos formativos argentinos. El enfoque biográfico-narrativo se configuró en un camino metodológico potente para recuperar la política de Polos de Desarrollo (2000-2010) y del Plan Nacional de Formación Docente (2000-2001) no desde los clásicos abordajes normativos, sino desde las propias voces de quienes la tradujeron en variopintos territorios de educación superior.

En este sentido, la obra de Stephen Ball nos ofreció conceptos centrales para el análisis de la trayectoria o ciclos de la política educativa (Ball, 2011), sus aportes teórico-metodológicos son una caja de herramientas para investigar las políticas educativas. Ball deja en evidencia, en sus trabajos, que en las instituciones educativas son los sujetos quienes, en verdad, traducen las políticas dotándolas de múltiples sentidos e inclusive haciendo que puedan adquirir un sentido opuesto al definido en el texto político. Así, el ciclo de políticas se muestra como un modelo heurístico potente no solo para cuestionar la centralidad del Estado en las políticas educativas sino «para cuestionar una concepción verticalista de poder que sostiene tal centralidad». Esta perspectiva pone el acento en los individuos y en las estrategias que adoptan para resignificar las políticas educativas en el territorio de acción.

Al reconstruir la política objeto de estudio, observamos cómo los sutiles hilos de poder movilizan y confrontan a diferentes actores en las instituciones educativas. La amalgama producida entre dinámicas micropolíticas, mesopolíticas y macropolíticas emerge en una cartografía de sentidos y significados que permite una interpretación compleja del proyecto Polos de Desarrollo y su implicancia en la formación docente en su conjunto (Aguirre, 2021a). Aquí emerge con potencia el enfoque biográfico-narrativo ya que este no solo otorga la posibilidad a los sujetos de habitar narrativamente sus experiencias biográficas y analizarlas en perspectiva, sino que al mismo tiempo posibilita recuperar las significaciones que le otorgan los participantes a las políticas públicas en territorio a partir de sus experiencias vitales. En los diversos relatos que se recuperan en la investigación doctoral, los actores fueron entretejiendo historias, recuerdos, experiencias en relación al proyecto Polos de Desarrollo y regalaron una visión de la política que escapó de los documentos o

normativas emanados de los órganos burocráticos del Estado y nos situó en el mundo de las emociones y vivencias de las comunidades docentes locales (Aguirre, 2017; Aguirre, 2021). Liberados de sesgos empiristas o funcionalistas, en esta investigación del GIEEC apostamos por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales experimentados. Interpretamos nuestro objeto de estudio desde sus rostros más humanos habitando narrativamente el proyecto de formación docente Polos de Desarrollo en sus múltiples niveles y dimensiones de traducción.

Estructuramos el proceso investigativo a partir de tres etapas en las cuales se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. Las mismas se fueron hilvanando recursivamente de forma espiralada.

La primera etapa de dicha arquitectura metodológica la denominamos de carácter documental. Allí se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los estudios nacionales e internacionales referidos al tema, el recorrido histórico de la formación docente en Argentina desde su comienzo hasta los debates actuales y, específicamente nos abocamos al análisis documental- normativo que concierne a la etapa específica de la investigación (análisis de documentos legales, resoluciones ministeriales, propuestas de equipos de trabajo y documentación propia del Programa Nacional).

La segunda etapa se centró en la realización de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Taylor y Bogdan, 2007, Bolívar. *et al.* 2001) a gestores y decisores del proyecto Polos de Desarrollo en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad, coordinadores nacionales, regionales y otras instancias de concreción. En dichas entrevistas recorrimos no solo aspectos ligados al proyecto y la coyuntura épocal en la que éste se desplegó, sino que también habitamos los propios recorridos formativos de los sujetos, sus experiencias profesionales en formación docente, sus primeros pasos en la docencia y en las políticas educativas, sus maestros y su grupo de trabajo, entre otros aspectos. Se realizaron más de 15 entrevistas individuales y un grupo focal con los coordinadores nacionales del proyecto objeto de estudio. Producto de dichas entrevistas y luego de haber analizado las narrativas de los actores, se seleccionó un grupo de instituciones-sede del proyecto Polos de Desarrollo que, en palabras de los actores, desplegaron experiencias formativas de significativo recupero pedagógico e institucional. Dichos institutos de formación docente fueron el N° 803 de Puerto Madryn, la Escuela Normal Superior de La Banda, Santiago del Estero, el ISFD N° 35 de Monte Grande y el N° 31 de Necochea, ambos ubicados en la provincia de Buenos Aires.

La tercera instancia de investigación estuvo signada tanto por la realización de entrevistas a los directores de los institutos escogidos, los coordinadores locales de la política y los docentes, como así también por el análisis de las producciones institucionales y pedagógicas relacionadas al proyecto Polos de Desarrollo. En total se realizaron cerca de 30 entrevistas, tres grupos focales y se tomaron más de 250 registros fotográficos y filmicos. Esta etapa nos permitió avanzar en la dinámica biográfico-narrativa-experiencial sobre la incidencia en las prácticas y en la biografía de los docentes del programa formativo Polos de Desarrollo en instituciones-sedes del interior del país, y de la Provincia de Buenos Aires.

La relevancia de la indagación se funda en la necesidad de sistematizar y recuperar una política educativa de formación de maestros que no ha sido analizada hasta el momento y que presenta, como pudimos observar en el devenir de la investigación, particularidades didácticas, pedagógicas y políticas que enriquecieron el espacio formativo en el nivel superior y que, en la actualidad, podrían aportar al fortalecimiento de programas y políticas sobre formación inicial y permanente de los docentes argentinos (Aguirre, 2017; Aguirre, 2021a).

III- Formación de posgrado y profesión académica desde la perspectiva biográfico-narrativa.

La formación de posgrado y la profesión académica⁴, en tanto objetos de estudios, desde sus coordenadas internacionales, regionales y locales se encuentran en permanente expansión temática y metodológica (Marquina 2020). Múltiples son las aristas desde las cuales son abordadas actualmente: internacionalización, titulación, género(s), origen sociocultural, docencia e investigación, formación pedagógica, programas institucionales, áreas disciplinares de desempeño, gestión y extensión, dedicaciones, formación de recursos humanos, intereses académicos y las experiencias vitales, emocionales y biográficas de los académicos en el ámbito universitario.

En este contexto una investigación posdoctoral en curso radicada en el GIEEC y en la UNTREF⁵, se propone comprender las tramas que presenta la formación de posgrado en la profesión académica argentina a partir de las narrativas biográficas de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Porta y Aguirre, 2021). Metodológicamente se vale de los aportes del enfoque biográfico-narrativo puesto que dicha perspectiva permite interpretar las experiencias vividas por los sujetos, entretejerlas dialógicamente con dimensionalidades macrosistémicas y resignificarlas analizando los propios relatos biográficos desde su espacialidad, temporalidad y socialidad.

A partir de entrevistas en profundidad a una muestra representativa de profesores de las distintas unidades académicas de la UNMDP, se expanden los debates en torno a las particularidades vitales y profesionales que asume la formación de posgrado en la voz de los docentes y la manera en la cual dicha travesía educativa incide en el inicio, desarrollo y consolidación de su profesión académica en los cotidianos universitarios.

Desde estas coordenadas epistemológicas, entendemos que la formación docente/académica en el posgrado universitario argentino, como en la mayoría de los posgrados internacionales, conlleva múltiples complejidades de índole institucional, laboral, económica, académica, y particularmente, emocional y vital (Porta y Yedaide, 2017). Los trayectos doctorales que cada tesista emprende asumen dinámicas distintas a los itinerarios educativos previos, las cuales se evidencian en diferentes aspectos: personales y subjetivos, vinculares, institucionales, curriculares, de política educativa del nivel de posgrado y más ampliamente, relativos a los vastos campos disciplinares del conocimiento (Mancovsky y Moreno Bayardo 2015; Aguirre 2020). Tal es la particularidad de la formación de posgrado y sus vinculaciones con la profesión académica que Aiello y Pérez Centeno (2010) sostienen que, además de indagar aspectos subjetivos, identitarios y emocionales del objeto en cuestión, dicho entramado puede analizarse desde otra doble mirada. Por un lado, puede abordarse desde una perspectiva sociológica ya que podemos advertir en qué medida los académicos acceden al nivel de posgrado, las condiciones laborales asociadas, su carrera, los aspectos relacionados con la gestión, la investigación y la docencia. En este contexto, la relación o la vincu-

⁴ Estructuralmente la profesión académica se organiza a partir de posiciones en relación a la jerarquía de cargos de la carrera docente en el sistema universitario y las ofertas que proporcionen cada una de las instituciones. Dicha profesión es aquella conformada por sujetos que, en el marco de las universidades y mediante las funciones de investigación, docencia, extensión y gestión construyen y transmiten conocimiento en el marco de la educación superior universitaria (Marquina, 2020).

⁵ «Formación de posgrado y profesión académica en Argentina. Estudio interpretativo a partir de las biografías de los docentes universitarios». Posdoctorando: Dr. Jonathan Aguirre. Directora: Monica Marquina. Programa de Formación Posdoctoral-UNTREF. 2020-2022.

lación entre formación de posgrado y profesión académica puede indagarse desde lo que implica el doctorado en el ingreso y consolidación de los académicos en sus profesiones y también desde el grado de participación y trabajo que los docentes tienen en los diversos programas de posgrados universitarios (Aiello y Pérez Centeno, 2010).

La investigación en curso también se cimienta a partir de tres etapas que se despliegan de forma recursiva y dialógica entre sí. En la primera, de carácter exploratorio, se sistematizaron y analizaron los resultados de una encuesta administrada a una muestra probabilística representativa de profesores proveniente de diversas unidades académicas de la UNMDP. La encuesta de carácter semiestructurada recuperó variables tales como: carrera y situación profesional-laboral, docencia, investigación, extensión, gobierno y gestión, formación de posgrado y formación de RRHH. Asimismo, como parte de esta primera etapa se caracterizó la profesión académica en la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de los datos provenientes de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de documentos institucionales propios –planta docente, documentos oficiales, carrera docente OCS 690/93, sistema de evaluación, participación en proyectos de investigación, producción científica, formación de los académicos, Plan de Desarrollo Estratégico de la UNMDP–.

En la segunda etapa de investigación se avanzó en la realización y análisis de entrevistas biográfico-narrativas a una selección de 3 (tres) académicos provenientes de cada una de las facultades de la UNMDP respetando criterios de pertenencia disciplinar, cargo, edad, posición y género. A partir de un guion que indagó en aspectos que conforman la condición biográfica de la profesión, se habitaron los sentidos y significados que los sujetos le otorgan, desde sus propias experiencias y travesías vitales a las múltiples incidencias que la formación de posgrado produce en el despliegue de su profesión.

De los resultados preliminares que obtuvimos en la investigación en curso se desprende que, biográfica y profesionalmente, el posgrado transforma al sujeto que lo atraviesa (Aguirre, 2020). Los viajes emprendidos, el cursado de los doctorados, maestrías y especializaciones en otras universidades, el contacto con otros colegas y otras disciplinas, la convivencia familiar con los estudios doctorales, los vínculos forjados con los directores de tesis, las credenciales educativas y profesionales que otorga, las luchas por su reconocimiento y los aportes que los posgrados académicos otorgan en materia de investigación y gestión son las principales líneas que se desprenden de las narrativas biográficas compartidas por los entrevistados.

IV- Espacios de educación informal, enseñanza de las artes marciales y la narrativa biográfica como posibilidad. Las prácticas de enseñanza en espacios educativos alternativos o extracurriculares se presentan como objetos de investigación fértiles para ser abordados desde perspectivas biográficas, (auto)biográficas y narrativas. En el seno del GIIIEC se está desarrollando actualmente una tesis doctoral denominada «Las prácticas de la enseñanza de las artes marciales en el siglo XXI. Un abordaje interpretativo de sus concepciones y afectaciones a través de las narrativas (auto)biográficas de maestros/as en la ciudad de Mar del Plata» (Braun, 2021) en el marco del programa específico de formación doctoral en Investigación Narrativa y (Auto)Biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario.

Como todas las prácticas culturales, las artes marciales poseen diversas aristas que pueden ser investigadas, analizadas y generadoras de nuevas teorías o conceptos. Es por ello que el eje del estudio en este trabajo está puesto sobre las representaciones que han construido los maestros y maestras que enseñan artes marciales en la ciudad de Mar del Plata, su postura en torno a las con-

ceptualizaciones sobre dichas prácticas y sobre su enseñanza a partir de las narrativas autobiográficas de quienes las llevan a cabo en territorio.

En este contexto, la investigación se propone en primer lugar caracterizar los dispositivos de enseñanza de las artes marciales desde los documentos que cada una de ellas ha ido confeccionando en los últimos años y aquellos que se utilizan en la actualidad. Posteriormente identificará las relaciones existentes entre los dispositivos de enseñanza y las tradiciones que subyacen en las prácticas actuales. En tercer lugar indagará desde el enfoque (auto)biográfico-narrativo las concepciones e interpretaciones que los maestros y maestras asumen sobre las artes marciales, su enseñanza y la educación en la ciudad de Mar del Plata. Seguidamente recuperará las significaciones y asignaciones del cuerpo en las artes marciales desde las prácticas de la enseñanza de los maestros participantes de la investigación para concluir analizando, desde el entramado resultante entre las narrativas de los maestros, sus vidas, las propias narrativas autobiográficas del investigador y las tradiciones constitutivas de cada disciplina, las potencialidades y afectaciones que asumen en la actualidad las artes marciales y su enseñanza (Braun, 2021).

Instrumentalmente, la indagación doctoral se valdrá de encuestas semiestructuradas administradas por disciplinas en distintas academias, gimnasios y/o espacios en los que se dicten clases de artes marciales con el fin de identificar y seleccionar a maestros y maestras que sean representativos de cada disciplina en la ciudad y evidencien vastas trayectorias en la enseñanza. Luego se prevé la realización de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas y grupos focales cuyo centro de indagación será la tríada que emerge entre enseñanza de las artes marciales, vida y cuerpo.

Transversalmente, durante todo el proceso de investigación el investigador completará su respectivo diario (auto)etnográfico el cual permitirá visibilizar no solo la propia narrativa de quien investiga e interpretar el objeto de estudio, sino su propia biografía como practicante de artes marciales y sus propios aprendizajes en la travesía doctoral. Una metanarrativa del trabajo de investigación.

V- Prácticas performativas, experiencias íntimas y afectaciones sensibles en educación superior.

El actual proyecto de investigación del GIEEC que dirige el Dr. Luis Porta se denomina «Formación del Profesorado X: Intimidad, Afectividad y Performatividad en la construcción de la condición auto-biográfica» y tiene por objetivo comprender las tramas, sentidos y significados que dan cuenta de la composición de la condición autobiográfica en/con las narrativas expandidas de docentes participantes de la investigación, haciendo foco en los movimientos que producen la intimidad, la afectividad y la performatividad.

Este proyecto profundizará en los estudios sobre las autobiografías expandidas que se vienen llevando a cabo en el seno del grupo desde hace casi 20 años con docentes, estudiantes y graduados de la universidad. La revitalización del género autobiográfico es valorada como una consecuencia del cambio profundo que la epistemología de las ciencias sociales ha experimentado a partir de los años setenta del siglo XX, al abrirse a los elementos subjetivos y otorgar una mayor credibilidad a las experiencias individuales. En este sentido, el abanico múltiple y complejo de la investigación tanto en términos temáticos como metodológicos se centrará en las etapas composicionales del campo pedagógico a partir de relatos autobiográficos y otros registros íntimos que permitan dar cuenta de las torsiones ontológicas/epistemológicas y narrativas desde las voces y producciones de académicos; la intimidad y la afectividad en la conformación de la identidad narrativa desde regis-

tros etnográficos íntimos y narrativas cruzadas de las biografías de profesores consignados como memorables por sus estudiantes y sus prácticas docentes incorporadas (Taylor, 2015). Esta dinámica se plantea desde una perspectiva cualitativa e interpretativa que da cuenta de la performatividad como un modo de pensar el problema de la agencia intelectual para dar cuenta de las relaciones posibles entre normatividad y experiencia sensible (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

De alguna forma, la investigación que se propone el grupo en su último proyecto se presenta como la más radical, performativa, díscola y artística de todas las que ha llevado a cabo hasta el momento. La expansión temática, metodológica y epistémica que el GIEEC ha vivido en estos años se resume en las coordenadas de investigación que presenta para el bienio 2022-2023.

A los fines de cumplir el objetivo general de indagación, nos proponemos en primer lugar identificar las etapas composicionales del campo pedagógico a partir de relatos autobiográficos y otros registros íntimos que permitan dar cuenta de las torsiones ontológicas/epistemológicas y narrativas desde las voces y producciones de académicos. En segundo término buscaremos analizar en las autobiografías y prácticas docentes de profesores consignados como memorables por estudiantes, cuestiones ligadas a la intimidad y la afectividad en la conformación de la identidad narrativa desde registros etnográficos íntimos y narrativas cruzadas. Y finalmente, interpretaremos categorías emergentes de la trama autobiográfica expandida que permitan co-componer las torsiones ontológicas/epistemológicas del campo pedagógico y las prácticas docentes memorables desde la intimidad como performance sensible (Sedgwick, 2018).

Nuestra metodología, como vimos en apartados anteriores abrevia de cuatro vertientes: la indagación narrativa, la investigación biográfica y narrativa, la etnografía y las metodologías queer (Bolívar, *et al.* 2001; Porta y Yedaide, 2017; Browne y Nash, 2010; Sedgwick, 2018; Gómez, Ramallo y Porta, 2018; Muñoz, 2020). El contexto de estudio lo constituye la UNMDP, académicos que producen en el campo pedagógico en Argentina según los criterios establecidos y los profesores memorables de nuestro estudio.

En el devenir de la investigación profundizamos la interpretación de categorías ya desarrolladas en otros proyectos y, atendiendo al criterio de multiplicidad de instrumentos y técnicas, trabajaremos con: las producciones académicas, las autobiografías y registros íntimos (fotografías, dibujos, cartas, diarios) de un grupo de académicos del campo pedagógico en Argentina y con las entrevistas autobiográficas a profesores memorables de la Facultad de Humanidades, observaciones no participantes de clases prestando atención a la dimensión de corporeidad; entrevistas focalizadas; registros íntimos y entrevistas *flash* a estudiantes.

Las entrevistas a los docentes memorables y a los miembros de la cátedra se realizarán bajo la guía de un libreto previo semiflexible con preguntas de carácter demográfico y biográfico personal, escolar, universitario y profesional. El análisis de las transcripciones se instala como un proceso de inmersión en los datos, que requiere de lectura y relectura, identificando temas emergentes y recurrentes que se reagrupan en temas particulares sobre la base de los cuales se preparan las producciones que visibilizan el proyecto. De la misma manera, el trabajo de etnografía narrativa y el planteo del trabajo con los registros de intimidad –dibujos, fotografías, archivos personales, redes sociales, relatos íntimos, cartas–, pondrán en marcha en toda la multidimensionalidad de la investigación narrativa, teórica y metodológica.

De alguna manera esta investigación en curso abrevia por visitar los bordes y los límites del enfoque (auto)biográfico-narrativo, producir movimientos y dislocaciones en el campo tradicional de indagación educativa y situar el análisis en la vida de los sujetos, en sus emociones, sus

sentimientos, su intimidad y en la forma en que estas se entranan con sus prácticas educativas en diversos territorios.

Conclusiones

¿Qué límites presenta el enfoque? Horizontes y aportes para la educación superior

Rivera Cusicanqui (2018) nos provoca al preguntarse en su obra *Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis* sobre si «¿es posible descolonizar y desmercantilizar la modernidad?» (2018:51). Y ese mismo interrogante puede interpelarnos a nosotros mismos respecto a la posibilidad de descolonizar o desestabilizar el campo académico hegemónico a partir del despliegue de perspectivas narrativas y biográficas en la producción de conocimiento social.

Iniciamos el artículo sospechando sobre los límites del enfoque epistémico-metodológico desarrollado en nuestras investigaciones. Y consideramos que como toda perspectiva, de acuerdo el vértice desde el cual se la analice, podrá evidenciar más o menos límites a la hora de configurarse en camino posible para la producción de saberes.

Ahora bien, también podemos aventurarnos a pensar y reflexionar que los límites de las investigaciones biográficas y narrativas no yacen tanto en su desarrollo como metodología social, sino en las resistencias que aún despierta para algunos sectores del campo académico que invalidan sus potencialidades y hallazgos esgrimiendo fundamentos cientificistas clásicos, pretensiosamente objetivos y tozudamente generalistas. Para quienes se poseen en esta clase de producción de saberes más orientados a las ciencias naturales que a las ciencias sociales y humanas, la perspectiva biográfica y narrativa adolecerá de límites que nunca podrá sortear, puesto que en su esencia política y ontológica el enfoque se vale de lo minúsculo, de lo íntimo, de lo vivido y de lo narrado por los sujetos (Arfuch, 2010; Hernández Hernández y Revelles Benavente, 2019; Suárez, 2021b; Porta, 2021).

Como pudimos observar en las cinco experiencias de investigación que compartimos el enfoque desarrollado asume, en su devenir, la potencia de recuperar las voces bajas del campo educativo. Construye y reconstruye vidas puestas en juego en diversas dimensionales educativas asumiendo que pasión, vida, profesión, formación y enseñanza son parte de un mismo entramado humanizante indisoluble. Captar ese fenómeno desde las narrativas de los participantes pero también del propio investigador regala aristas analíticas para seguir produciendo conocimiento situado.

Docencia universitaria, formación del posgrado, políticas de formación docente, enseñanza de artes marciales, educación informal y performatividades, intimidades y afectaciones son tan solo hilos desde los cuales uno puede tirar para sumergirse en historias de vida que permiten comprender más acabadamente lo que acontece en el campo educativo actual.

Asimismo, estamos convencidos de que la lucha, el debate y la resistencia se hace desde «los intersticios moleculares de las propias fisuras y aporías del campo académico hegemónico» (Rivera Cusicanqui, 2018:72). La invitación es entonces a «formar colectivos múltiples de pensamientos y de acción, corazonar⁶ y pensar en común (...) recuperar saberes que están escondidos en la cotidianeidad de las prácticas. Se vuelve sustancial la formación de comunidades de afectos que sean capaces de hacer al mismo tiempo que hablar» (2018:73). En suma, la propuesta es resistir

⁶ Traducción basada en la noción maya de Ch'ulel, que es equivalente al Chuyma aymara, lugar desde donde se piensa con el corazón y la memoria (Rivera Cusicanqui, 2018:72)

la separación, en el binarismo y en el divorcio del pensar, del sentir y del hacer. Concretamente, la perspectiva biográfico-narrativa, desde sus páramos más políticos apuesta por amalgamar las categorizaciones teóricas y epistémicas con las reflexividades diarias de «la gente de a pie ya que ese pensar surge de las interacciones y conversaciones en la calle, de los sucesos colectivos vividos en el cuerpo y los sentidos» (Rivera Cusicanqui, 2018:82).

Retomamos aquí las obras de Bourdieu y de Tokarczuk que citamos al comienzo del escrito. Las investigaciones biográficas, (auto)biográficas y narrativas en educación permiten recuperar las voces errantes y los rostros humanos que habitan sus cotidianos. Y desde allí co-construir conocimiento dialogando, discutiendo y disputando sentidos con la superestructura social o las categorías macrosistémicas. Pero al mismo tiempo dicha perspectiva nos transforma en lo más hondo de nuestra subjetividad como investigadores. Hacer, sentir y pensar narrativamente el mundo, y en especial el mundo educativo, implica una experiencia multisensorial para quien investiga que es altamente enriquecedora.

Finalmente, creemos que solo cuando nos animamos a visitar las periferias, las fronteras y los límites temáticos y metodológicos del campo socioeducativo encontramos territorios sensibles para comprender, al menos por un instante, la complejidad de los procesos educacionales contemporáneos. Y cuando creemos haberlos comprendido, nuevos interrogantes emergerán de las narrativas biográficas de quienes lo crean y recrean cotidianamente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Z.; Porta, L. Sarasa (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*. 1(1), pp. 35-62.
- Aguirre, J. (2017). «Políticas públicas y formación docente. Voces sobre el proyecto Polos de Desarrollo en institutos superiores de la provincia de Buenos Aires». *Revista IRICE*. 33(1), pp. 37-62
- (2020). «Profesión, posgrado y pedagogía. La formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo». *Revista Communitas*. 4(7), pp 218-233.
 - (2021a). El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo. Mar del Plata: EUDEM.
 - (2021b). «La profesión académica y la formación doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS». *Revista Praxis Educativa*. 25(2), pp. 1-16.
- Aiello, M. y Pérez Centeno, C. (2010). «La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada». En I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, 7 y 8 de mayo.
- Arévalo, A. y Núñez, M. Narrativa, cuerpo y performatividad. En: Porta, L. (2021) La expansión biográfica. Buenos Aires. EUDEBA.
- Arfuch, L. (2010). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ball, S. (2011). «Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas». *Propuesta Educativa*, 36(2), pp. 25- 34.
- Bolívar A.; Domingo J. & Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo. Buenos Aires: FCE.

- Braun, N. (2021). «Las artes marciales y sus prácticas de enseñanza desde el enfoque biográfico-narrativo. El Judo en la vida de un maestro *ad honorem*». Revista Argentina de Investigación Narrativa. 1(1), pp. 79-94.
- Browne, K. & Nash, C. (Eds) (2010). *Queer methods and methodologies. Intersecting queer theory and social science research*. Farnham, UK: Ashgate e-Book.
- Contreras, D. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En: De Souza, EC (Org). (Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador, EUEBA.
- Delory Momberger, C. (2012). La condición biográfica: ensayos sobre la narrativa de sí en la modernidad avanzada. Natal: EDUFERN.
- González, M. (2017). «Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo». Linhas Críticas. 23(51), pp. 428-448.
- Gómez, J.; Ramallo, F. & Porta, L. (2018). «Pedagogías queer y polifonías del Sur: transgresiones y afecciones en la educación en el profesorado». Revista de Ciencias Humanas. 14(2), pp. 1-15.
- Hernández-Hernández, F., y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2016). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- Marquina, M. (2020). Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75.
- Martínez, C. y Yedaide MM. (2018) *Pasiones*; Juan Manuel Escudero. Mar del Plata: EUEM.
- Mont'Alverne, I. y Mori, M. (2019). A pesquisa narrativa uma abordagem teórico-metodológica sobre o silêncio do existir e o misterio da palavra. En Ogeda Guedes, A y Riberiro, T. *Pesquisa. Alteridade e experiencia, metodologías minúsculas*. Río de Janeiro: AYVU.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Muñoz, J. (2020) *Utopía queer. El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Porta, L. (2012). «Intimidad(es) entre la educación y la vida. Afectos, pasiones y emociones en el aula universitaria». II Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. «Hacia la construcción de nuevas prácticas de posgrado». REDAPES-Universidad Nacional de Misiones. 24 al 26 de octubre.
- (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUEBA.
- Porta, L. y Martínez, C. (2014). *Pasiones*; Roberto Kuri. Mar del Plata. EUEM.
- (2015) *Pasiones*; Cristina Piña. Mar del Plata: EUEM
- Porta, L. y Yedaide, MM. (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUEM.
- Porta, L. y Álvarez, Z. (2018). *Pasiones*; Cecilia Colombani. Mar del Plata. EUEM.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). *A autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da*

- investigação narrativa. En Ojeda Guedes, A y Ribeiro, T. Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Río de Janeiro: AYVU.
- (2020). «La investigación (auto)biográfico-narrativa en la educación superior argentina. La expansión de horizontes metodológicos». En Fernando Avendaño. El quehacer de la investigación. Rosario: HomoSapiens.
- Porta, L. Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). «A expansão (auto)biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa». *Interritórios- 4*(7), pp. 165-118.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). «(In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa». *Revista TEIAS*. 26(63), pp. 1-26.
- Rivera Cusicanqui. (2018). *Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta y Limón.
- Sedgwich, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- Suárez, D. (2020). «Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes». En J. P. de Araújo y R. Erbs (orgs.). *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências* (pp. 65-80). Porto Alegre: Paco Editorial.
- Suárez, D. (2021). *Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico*. *Espacios en Blanco*. 2(31), 365-379.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 2ºed. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Buenos Aires: Asunto impresiones.
- Tokarczuc, O. (2019) *Los errantes*. Barcelona: Anagrama.
- Torres, E. (2021) *La gran transformación de la sociología*. CLACSO: Buenos Aires.
- Touraine, A. (2016) *El fin de las sociedades*. Buenos Aires: FDC.
- Yedaide, M. Porta, L. y Ramallo, F. (2021). *Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros*. *Espacios en Blanco* 25(2), pp. 381-396.



Luces y sombras en la génesis de la última ley española de educación

Jaime Antonio Foces Gil¹

Seguimos aferrados a las palabras del viejo discurso: soberanía, pueblo, igualdad, libertad, solidaridad, nación, Estado, etc. Bien está, pero estos significantes tienen que tener un nuevo significado en la nueva sociedad que está emergiendo. Hay que adaptar las viejas palabras a las nuevas exigencias, sin perder en esa operación lo sustancial que las define. Renovar el lenguaje es renovar el discurso, es actualizar los viejos valores de la Ilustración, es preparar lo que algunos llaman el advenimiento de una segunda modernidad. En este marco, repensar el papel del Estado y de la escuela pública es una exigencia impostergable. (Puelles Benítez, 2017, p. 82)

Resumen

El presente trabajo pretende describir y comentar la elaboración de la última ley española de educación en 2020. Explicaremos las causas de la reforma educativa, su rápido desarrollo parlamentario, sus bases ideológicas y curriculares, con especial referencia a las críticas que ha suscitado. Finalmente concluiremos con los puntos fuertes y las áreas de mejora de la ley.

Palabras clave: Reforma Educativa, España, ley de Educación. LOMCE.

Abstract

This work aims to describe and comment on the elaboration of the last Spanish Education Law in 2020. We will explain the causes of educational reform, its rapid parliamentary development, its ideological and curricular bases, with special reference to the criticisms it has raised. Finally, we will conclude with the strengths and the areas of improvement of the law.

Key words: Educational Reform, Spain, Education Law. LOMCE.

¹ Catedrático de Orientación Educativa. Profesor asociado del Departamento de Pedagogía en la Universidad de Valladolid

Introducción

Estas certeras palabras de mi maestro, D. Manuel de Puelles Benítez, me parecen perfectamente adecuadas para iniciar el análisis de la puesta en marcha de la última (y, con seguridad, no la pos-trer) reforma educativa que el Reino de España pone en marcha. Ese «repensar el papel del Estado» y ese «adaptar las viejas palabras a las nuevas exigencias» ilustran perfectamente lo que pretendemos llevar a cabo en las siguientes páginas.

En los últimos días del año 2020 se promulgó en España la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante nos referiremos a ella como LOMLOE). Dicha norma, que ha ido entrando en vigor desde el curso 2020-2021 (recordemos que en España el curso escolar comienza en septiembre y termina en junio), pretende un profundo cambio curricular, competencial, organizativo y –seguramente– ideológico en la educación nacional. Por ello creemos interesante exponer, siquiera sucintamente, sus rasgos, sus aportaciones y vacíos y, en definitiva, su papel como un nuevo intento de actualizar un sistema educativo, el español, que está equiparado con los de los países más avanzados de la OCDE.

En primer lugar, nos remontaremos al origen, diez años antes de la promulgación de la LOMLOE, cuando se promulgó la anterior ley, la LOMCE, por parte del gobierno del Partido Popular. Tales son los antecedentes remotos de esta reforma educativa. En un segundo momento profundizaremos en la tramitación parlamentaria, con la renuncia expresa a buscar un amplio consenso que hiciese confluir las líneas políticas mayoritarias en España. La descripción de la ley, como una modificación del marco legal establecido por el Partido Socialista en 2006 y los rasgos de la reforma curricular ocuparán el núcleo de nuestra descripción. Las críticas a la reforma curricular anticiparán, ya por último, las conclusiones, en las que intentaremos hacer un juicio equilibrado de las luces y las sombras de la nueva ley española de educación.

El punto de partida

Para comprender el camino que ha llevado a la promulgación de la LOMLOE es preciso tener en cuenta las inseparables relaciones entre política y educación, pues ambas están íntimamente unidas, convirtiéndose muchas veces la segunda en instrumento de la primera, y siendo la educación reflejo de la política en todos los casos, ya que las leyes educativas son trasunto de los programas de gobierno de los diferentes partidos.

Por lo tanto, y aunque resulte ciertamente prolija la explicación, es necesario remontarse a las convocatorias electorales del año 2011 (en mayo las Elecciones Autonómicas y Municipales en la mayoría del territorio nacional y en noviembre las Elecciones Generales), todo ello en medio de una profunda crisis económica internacional, que España vivió de manera aguda. El resultado de estas supuso el triunfo del Partido Popular -hasta entonces en la oposición- que obtuvo la mayoría absoluta en el Congreso de los Diputados y el Senado, además de en la mayor parte de las Comunidades Autónomas y en la mayoría de los Ayuntamientos.

El panorama económico y social de esos años fue convulso, por emplear un término suave. En esa década tuvo lugar el cuasi-rescate económico de España por parte de la Unión Europea y el Fondo Monetario Internacional, hubo una drástica reducción del gasto público (también en el ámbito educativo), la ciudadanía fue testigo de la práctica bancarrota de varias Comunidades Autónomas, que tuvieron que ser intervenidas por el Estado a través del Fondo de Liquidez Autonómica y, como acontecimiento que afectó a la propia existencia de España como nación, en 2017, se produjo el gravísimo intento de secesión de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

En este marco, que en nuestra opinión no parece haber sido ni el más adecuado ni el más sereno para embarcarse en cambios, se planteó una reforma educativa, no prevista en el programa electoral del Partido Popular, que desembocó, en el año 2013, en la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (conocida como LOMCE), que modificaba en profundidad la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La LOMCE establecía unas bases del sistema educativo nacional que podríamos definir como antagónicas a las del modelo de la LOE. La nueva ley tuvo una fuerte contestación y fue fuente de disenso tanto en los ambientes profesionales como en las cámaras parlamentarias y su aprobación «constató el profundo abismo que separa al grupo que apoyó la ley (el grupo parlamentario popular) de aquellos (todos los de la oposición) que la rechazaron (y entre los que tampoco se aprecia más acuerdo que el de derogar la norma cuando el juego parlamentario lo permita)» (Foces, 2017, pp. 122-123).

Con el Partido Popular en minoría parlamentaria tras las elecciones generales de 2015 y de 2016 se paralizó *de facto* la implantación de la LOMCE en virtud del Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. El Real Decreto-ley es un instrumento jurídico y constitucional que permite modificar una ley orgánica sin que se hayan de seguir los pasos parlamentarios propios de la promulgación de esta, siendo una herramienta que permite tomar decisiones más rápidamente y con mayor efectividad. Aunque se optó por la figura de la modificación del calendario de implantación hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, el gobierno popular estaba señalando, con claridad meridiana, que la ley paralizaba su implantación.

El resto de la historia es bien conocido, a fuer de reciente. El 25 de mayo de 2018 se presenta en registro del Congreso de los Diputados una moción de censura contra el gobierno de Mariano Rajoy Brey que es debatida el 31 de mayo y el 1 de junio y ganada por el candidato del PSOE, Pedro Sánchez Pérez-Castejón, formándose en ese momento un gobierno socialista en minoría.

La renuncia al consenso y la consulta. La rápida tramitación parlamentaria

A pesar de que la minoría gubernamental no pudo poner en marcha el programa de la moción de censura (precisamente por la aritmética parlamentaria), el gobierno socialista sí que acometerá una reforma educativa de manera acelerada. Para ello planteó, entre otros pasos, un trámite de consulta pública previa de quince días entre el 26 de octubre y el 10 de noviembre de 2018, pasando a realizar el trámite de audiencia e información pública a través de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional entre el 22 de noviembre y el 13 de diciembre de 2018 (apenas trece días hábiles). La ministra de Educación y Formación Profesional presentará el borrador de proyecto de ley al Consejo de Ministros el 15 de febrero de 2019, justamente el mismo día en que se anunciaba la disolución de las Cortes por la convocatoria de elecciones para abril de ese mismo año, tras nueve meses de gobierno en minoría. Las nuevas elecciones de abril no van a aclarar el panorama político y la ausencia de pactos entre los partidos aboca a la nación a nuevas elecciones, esta vez en noviembre de 2019. Como puede comprenderse, el panorama político imposibilitaba cualquier trámite parlamentario de la nueva ley educativa e incluso, a nuestro juicio, cualquier debate técnico, profesional y social con una mínima relevancia.

Tras las elecciones de noviembre de 2019 el Partido Socialista acuerda con la coalición electoral Unidas Podemos (oficialmente Podemos-Izquierda Unida, situada en el arco parlamentario y político a la izquierda del Partido Socialista) un pacto de gobierno que se inicia en enero de 2020

y que fue apoyado en el Congreso de los Diputados, además de por el Partido Socialista y Unidas Podemos, por partidos nacionalistas y regionalistas como el Partido Nacionalista Vasco, Más País-Compromís, Nueva Canarias, Bloque Nacionalista Galego y Teruel Existe. Otras organizaciones de izquierda independentista, como el partido Esquerra Republicana de Catalunya y la coalición Euskal Herria-Bildu se abstuvieron en la investidura, si bien posteriormente han facilitado numerosos apoyos parlamentarios al gobierno del PSOE-UP.

Todos estos eventos políticos van a desarrollarse mientras en la ciudad china de Wuhan se documentaban a finales de 2019 una serie de casos de neumonía causados por un nuevo tipo de coronavirus. Es decir, todo esto que venimos narrando sucedía en plena aparición de lo que en economía, y de la mano de Taleb (2007), se conoce como «teoría del cisne negro»: la pandemia mundial del SARS-Covid 19. España, como muchos otros países, sufre una tragedia nacional con decenas de miles de muertos, potentes inversiones sanitarias y un confinamiento estricto de la ciudadanía desde el 15 de marzo de 2020 que provoca una brutal recesión económica y que lo educativo, entre otras muchas cuestiones, pase forzosamente a un segundo plano.

De manera impensada e inexplicable, ese «cisne negro» pareció no afectar a la tramitación de la nueva ley, pues justamente en el mismo mes, marzo de 2020, en que se declaró el estado de alarma por el que se confinaba a la población, el gobierno de coalición impulsó la tramitación parlamentaria (Boletín Oficial de las Cortes Generales-Congreso de los Diputados de 13 de marzo). La oposición (Partido Popular, Ciudadanos y Vox) planteó entonces enmiendas a la totalidad del anteproyecto presentado, que fueron rechazadas por la mayoría gubernamental el 17 de junio. La revisión de los motivos esgrimidos por el Grupo de Ciudadanos y por el Grupo Popular, que pueden consultarse en el Boletín Oficial de las Cortes Generales-Congreso de los Diputados de 20 de octubre de 2020 inciden en la inoportunidad de plantear un tema tan importante para el Estado en un momento de crisis sanitaria. Los grupos políticos del Congreso de los Diputados presentaron hasta el 23 de septiembre un total de 1168 enmiendas de todo tipo, de las que la Ponencia (un grupo de trabajo de diputados que delibera a puerta cerrada y que está formado por representantes de los grupos políticos) llegó a aprobar 300 hasta el 13 de noviembre. Dicha Ponencia emite un informe a la Comisión de Educación y Formación Profesional, que debatió en cinco días -ya públicamente- la norma y las propuestas de modificación, emitiendo un Dictamen el 17 de noviembre que se publicó en el Boletín Oficial de las Cortes Generales-Congreso de los Diputados de 24 de noviembre. Se produce la deliberación en el Pleno de la Cámara Baja, aprobándose el texto de la nueva ley, la LOMLOE, el 19 de noviembre, apenas cuarenta y ocho horas después de emitirse el Dictamen. La ley continuará su trámite en el Senado, que no acepta ninguna de las 300 enmiendas presentadas y la devuelve nuevamente al Congreso de los Diputados, el cual la aprobará definitivamente como ley. La LOMLOE se publicará en el Boletín Oficial del Estado el 30 de diciembre de 2020.

En palabras del decano del Colegio Oficial de Docentes de Madrid, muy crítico con la ley, ha de destacarse

la extraña urgencia impulsada por el Gobierno de Coalición y, dentro de él, por el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha excluido el dictamen del Consejo de Estado, el informe del Consejo Escolar del Estado y a comparecencia parlamentaria de expertos y representantes del mundo educativo, como se hizo en la tramitación de las leyes orgánicas educativas anteriores. En esta ocasión, no han escuchado a nadie. Al tiempo, se han tramitado más de 900 enmiendas del Congreso en una sola sesión (hubo muchos diputados que decían no conocer qué se estaba votando).

En el Senado se rechazaron completamente, también en una sola sesión, cerca de 700 enmiendas. (Salmerón, 2021, p. 2)

Es preciso tomar en cuenta que se ha tratado de apenas nueve meses de tramitación parlamentaria, de los que los tres primeros corresponden al periodo de confinamiento de la población, un plazo verdaderamente corto para la importancia de una norma como la que estamos tratando, si bien todo podría argumentarse que el proceso se inició tras la moción de censura de 2018, con las discontinuidades –motivadas por las sucesivas convocatorias de elecciones generales– ya apuntadas y con el gobierno en funciones durante gran parte del periodo. Hay que señalar además que, durante la tramitación parlamentaria de la LOMLOE, el nuevo gobierno va a paralizar, *de iure* y de forma indefinida, la LOMCE mediante el Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. El Real Decreto-ley se promulgó al amparo del artículo 86 de la Constitución, que permite al Gobierno dictar decretos-leyes en caso de extraordinaria y urgente necesidad.

Gortázar (2021, p. 13) señala con claridad que el resultado de este proceso «es la aprobación de una ley, una más, sin consenso amplio y que por tanto tendrá una fuerte contestación en varios sectores de la sociedad. La ley nace limitada en su impacto y su capacidad de ser duradera. Por un lado, los cambios legislativos tardan en llegar a la realidad de los centros educativos, pero tardan mucho más si el ruido mediático ensordece la lectura y aplicación del texto, por lo que el impacto de la ley puede ser más limitado».

Rasgos de la ley: un retorno con matices a la Ley Orgánica de Educación de 2006

Aunque la LOMLOE modifica la LOE de 2006 y deroga la LOMCE de 2013 y, lógicamente debe mencionarla, es muy significativo que en su Preámbulo se refiera dieciocho veces a la LOE, la mitad de ellas en sentido laudatorio, y ocho a la LOMCE, siempre censurándola. Así, se dice de la LOE que es la precursora que «comenzaba afirmando [que] las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación», «hizo suyo el objetivo irrenunciable de proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía», «subrayó la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaborasen para conseguirlo», «adoptó un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO», «planteó la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social», «consideró imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa».

Por el contrario, se afirma de la LOMCE que «representó una ruptura del equilibrio que se había alcanzado en la LOE entre diferentes visiones y planteamientos acerca de la educación», «propuso una ordenación académica que configuraba trayectorias o itinerarios de desigual valor educativo para los estudiantes de educación secundaria obligatoria», «supuso el abandono del modelo compartido tradicional de diseño curricular, produciendo como efecto indeseado la multiplicación de materias y currículos diferentes», «limitó la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa», «rompió con el equilibrio establecido por las leyes anteriores», y «recibió muchas críticas y suscitó no poca controversia en el ámbito social y educativo».

Aquellas loas y estas críticas a la ley que se deroga, la LOMLOE, aunque probablemente respondan a un juicio veraz y estén bien fundamentadas, no parece, sin embargo, que deban figurar en el preámbulo de una ley orgánica que afecta a toda la ciudadanía, más aún cuando su aproba-

ción no se ha producido por una mayoría parlamentaria abrumadora sino, más bien, en virtud de una aritmética legítima, pero tal vez insuficiente y, desde luego, no duradera (exactamente igual que lo que el Partido Socialista dijo unos años antes al aprobarse la LOMCE, la ley promovida por el Partido Popular).

Podremos diferenciar el contenido de la ley en dos grandes bloques relacionados entre sí. Uno, el referido a los objetivos nucleares o principales de la misma y otro, más relacionado con el currículo y la estructura del sistema escolar.

Los objetivos centrales de la LOMLOE son tres, según el secretario de Estado de Educación del Gobierno de España y uno de los principales, si no el principal, artífice de la reforma educativa (al igual que lo fue de la LOE en 2006): «Modernizar el sistema educativo, revisando y mejorando la ordenación académica y el funcionamiento de los centros educativos. Reforzar la equidad en la educación, en sus diversos aspectos. Impulsar y hacer más efectiva la educación inclusiva». (Tiana Ferrer, 2021, p. 10).

La modernización del sistema se plasma en la incorporación a la LOMLOE de «algunas referencias que faltaban en nuestra legislación, como son las relativas a la Convención de Derechos de la Infancia (1990), a la de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) o algunas posteriores como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible» (Tiana Ferrer, 2021, p. 10).

En cuanto al refuerzo de la equidad, indica Tiana (2021) que la LOMLOE quiere combatir la segregación del alumnado, para lo que modificará los procesos de escolarización unificando las zonas de escolarización de centros de titularidad pública y de centros privados concertados, de modo que cubran una población heterogénea desde el punto de vista social. Quizás el argumento de que «para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación, la ley establece medidas de cautela de la gratuidad en la educación obligatoria. También con ese propósito de evitar la segregación, la ley rechaza la concesión de concierto a los centros que discriminan a su alumnado por género» (Tiana, 2021, p. 12) lo cual no deja de ser una tesis jurídicamente peregrina, visto que el Tribunal Constitucional de España declaró hace varios años, según comunica su Nota 37/2018, ajustada a derecho, es decir, constitucional, la educación diferenciada y dejó la puerta abierta a su financiación pública si los centros cumplían la ley. Finalmente, Tiana sostiene que este elemento de equidad se une al del impulso a la educación inclusiva, estableciendo que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales tenderá a lograr su continuidad, progresión o permanencia en el régimen más inclusivo. (2021, p. 12).

Una mirada menos oficial, esto es, que parte de la sociedad civil, es la que aporta Gortázar (2021), cuando señala como principales elementos positivos de la ley determinados elementos de la estructura en Primaria y Secundaria Obligatoria que la LOMCE del Partido Popular modificó sin que hubiera motivo especial, las medidas para reducir la repetición de curso (la excepción española, diríamos, por la altísima tasa de repetición que tiene el país), la reforma curricular, las evaluaciones externas (censales) que parece que finalmente se pondrán en marcha, y la lucha contra la segregación escolar. Destaca como elemento más negativo, con diferencia, la ausencia total de consenso, es más, la ausencia total de voluntad de buscarlo. Así afirma que el proceso de elaboración «ha sido acelerado desde el principio, y, tras el periodo electoral de 2019, su tramitación final en la Comisión de Educación se ha realizado sin comparecencias, algo inédito en democracia (p. 1)».

La reforma curricular, que analizamos más detenidamente en el siguiente apartado, es, junto con la ideología subyacente en la LOMLOE, el núcleo de la reforma que plantea esta ley. Y consideramos que realmente no se ha puesto el foco en estos dos elementos, el ideológico y el curri-

cular, sino solo en matices de los mismos (la presunta disminución de nivel educativo, el tratamiento de la religión en la escuela, la educación diferenciada o la no consideración del español como lengua vehicular de la enseñanza, por señalar algunas cuestiones que han ocupado espacio en los medios de comunicación españoles durante este periodo), cuando los elementos ideológicos y curriculares serán los que, en el caso de que la ley mantenga un recorrido de varios años, dejen una verdadera huella social.

La controvertida reforma curricular de la LOMLOE: la gran desconocida

El currículo recupera el concepto de «enseñanzas mínimas», que quedan definidas en el art. 6 de la LOE-LOMLOE como los aspectos básicos del currículo que el Gobierno de España fija en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación para conseguir una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes en toda la nación. En el mismo lugar se indica que dichas enseñanzas mínimas requerirán el 50 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan, de modo que las Comunidades Autónomas completarán el currículo establecido en esos porcentajes. Este extremo es una peculiaridad española y responde al reparto competencial, de modo que la educación se considera una competencia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

También se introduce en el nuevo currículo una serie de novedades conceptuales, en forma de elementos que se añaden a otros con más tradición. Ente los elementos, digamos, más tradicionales, se mantienen los objetivos y los criterios de evaluación, que el Real Decreto 157/2022 define en su art. 2, respectivamente, como «logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave» y «referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje».

Pero hay otros elementos novedosos, de carácter fundamental para el diseño de la ley, como indica en el mismo lugar el Real Decreto 157/2022: Competencias clave o «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales». Competencias específicas, o «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito». Saberes básicos, que se definen como «conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito». Y situaciones de aprendizaje, que vienen a ser «actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas».

Las competencias clave que incluye la ley española son ocho: a) Competencia en comunicación lingüística. b) Competencia plurilingüe. c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. d) Competencia digital. e) Competencia personal, social y de aprender a aprender. f) Competencia ciudadana. g) Competencia emprendedora y h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

El elemento más importante, a nuestro juicio, es precisamente el carácter competencial –y por lo tanto, aplicado y funcional– del currículo que se diseña, siguiendo la Recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018. Este carácter competencial se plasma, en las

normas que emanan de la LOMLOE, en un elemento curricular novedoso que se denomina «perfil de salida del alumnado» y que identifica, para la Educación Básica (seis cursos de Primaria más cuatro de Secundaria Obligatoria), las expectativas de adquisición y desarrollo de las competencias clave necesarias para que, al finalizar los diez años de escolaridad básica, el ciudadano que sale de la Educación Secundaria Obligatoria pueda afrontar los desafíos del futuro.

Coll y Martín (2021) manifiestan que este perfil de salida es uno de los principales aspectos que modernizan el currículo español y constituye un «elemento esencial para conectar las competencias clave con la realidad del alumnado vinculándolas con situaciones, problemas y actividades presentes en su vida cotidiana, al mismo tiempo que proporciona un referente especialmente útil para el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje relevantes y significativas» (p. 8). Finalmente, el engranaje curricular que conecta el perfil de salida con la actividad cotidiana del escolar en los centros son las competencias específicas de las áreas y materias cursadas. Estas competencias específicas van a ponerse en juego de manera práctica en las situaciones de aprendizaje que diseñará el profesorado y que se apoyarán en unos saberes básicos o contenidos esenciales, en los que pueden diferenciarse aspectos relativos a conocimientos, habilidades y actitudes.

Hay otra serie de elementos que van a fundamentar el currículo y que aparecen continuamente en el corpus legal determinándolo y enmarcando lo que este pretende. Tales son los conceptos de igualdad de género, la búsqueda del éxito del alumnado, el desarrollo de la competencia digital, la promoción de la salud física y alimentaria, la presencia de competencias transformativas (como son creación de valor, la educación para la resolución de tensiones y dilemas y la asunción de responsabilidades). Se pretende, así mismo, reducir y reorganizar los contenidos con el fin de que sean menos repetitivos.

El proceso de reforma curricular

El Ministerio de Educación y Formación Profesional va a plantear, apenas aprobada la LOMLOE, una serie de iniciativas que impulsen la reforma curricular. Estas iniciativas parecían anunciar que en un tiempo relativamente corto se desarrollaría el currículo de cada una de las etapas, en el porcentaje que era responsabilidad del Gobierno de España.

En primer lugar se publica un Documento Base (2020) relativo al currículo que es, en sí mismo, un argumentario sobre cuatro aspectos: (1) la justificación de un nuevo currículo en la necesidad de ajustarlo a los aprendizajes de la juventud española, (2) la concreción de esos cambios, (3) la explicación de por qué se opta por un currículo competencial y (4) las tendencias en el entorno, bien sea el Consejo de Europa, la Unión Europea (tanto desde las recomendaciones del Consejo como las de la Comisión), la UNESCO, la OCDE y las experiencias educativas de naciones vecinas, como Portugal.

En el mes de marzo de 2021 se hacen públicos otros dos documentos, el Perfil de salida (2021) y la Propuesta de estructura curricular (2021). Ambos son de carácter más técnico y determinan ya elementos muy concretos, como los descriptores operativos y el resto de elementos curriculares que estarán presentes en el desarrollo curricular que corresponde al Gobierno de España y que se plasma en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. La Propuesta de estructura curricular (2021) es muy clara cuando indica que

Los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas se conciben como el eslabón entre los principios y fines del sistema educativo español establecidos en la LOMLOE (artículos 1 y 2, respectivamente) y los

currículos de las enseñanzas, cuya promulgación es competencia de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Se trata de un eslabón singular en el proceso de concreción de las intenciones educativas que no aparece en otros sistemas educativos en los que este proceso se reduce básicamente a tres momentos o niveles: los principios y fines que establecen las leyes, los currículos que concretan estos principios y fines, y las actividades de aprendizaje que el alumnado y el profesorado desarrollan conjuntamente en los centros educativos y en las aulas atendiendo a los currículos promulgados. (p. 2)

Al mismo tiempo (entre finales de 2020 y finales de 2021) se fueron organizando una serie de jornadas de reflexión, a modo de simposios en los que participaban expertos llamados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que eran retransmitidos a través de una página web creada a tal efecto (<https://curriculo.educacion.es/>) y el canal del Ministerio de Educación y Formación Profesional en una popular plataforma de publicación de vídeos de Internet, YouTube (<https://www.youtube.com/c/MinisteriodeEducaciónyFormaciónProfesional/featured>). A la vez se abrió un procedimiento de participación ciudadana dirigido a toda la comunidad educativa, con la intención de recoger aportaciones sobre cualquiera de los cuatro interrogantes planteados. Asimismo, se pudo participar a través de Twitter (#CurrículoaDebate).

La secuencia de tales jornadas (cuyos contenidos, resúmenes, relatorías e incluso las grabaciones de cada sesión se encuentran recogidas en diversos soportes en la página <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo.html>), fue la siguiente, durante los años 2020 y 2021:

A. El currículo a debate. Un currículo para una sociedad que avanza.

1. ¿Necesita un nuevo currículo el sistema educativo español? (24/11/2020)
2. ¿Qué cambios necesita incorporar el actual currículo? (26/11/2020)
3. ¿Por qué un currículo competencial? (01/12/2020)
4. ¿Qué podemos aprender de nuestro entorno? (03/12/2020)

B. Nuevo currículo para nuevos desafíos. Foro de Centros (26/04/2021)

C. Nuevo currículo para nuevos desafíos. Foro de evaluaciones (15 y 17/06/2021)

D. Nuevo currículo para nuevos desafíos. Foro de estudiantes y familias (24 y 26/06/2021)

E. Nuevo currículo para nuevos desafíos. Foro de Inspección y Dirección (17 y 24/11/2021)

F. Nuevo currículo para nuevos desafíos. Foro de orientación educativa y formación del profesorado (13 y 15/04/2021)

Entre el 14/04/2021 y el 28/04/2021 se abrió el procedimiento de consulta pública sobre los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que se publicarán en el Boletín Oficial del Estado los días 02/02/2022 (Educación infantil), 02/03/2022 (Educación Primaria), 30/03/2022 (Educación Secundaria Obligatoria) y 06/04/2022 (Bachillerato), es decir, un año después de todo este conjunto de jornadas.

Las críticas al modelo curricular

Vamos a hacer referencia también a alguna de las críticas que se han hecho a este modelo curricular de la mano de López Rupérez (2022), que entiende que en los elementos del currículo que la LOMLOE apunta como novedosos se aprecian solapamientos que los hace, «en ocasiones y en términos prácticos, difícilmente distinguibles» (p. 63) e incluso se aprecia una circularidad en las definiciones que se han publicado en las Enseñanzas Mínimas (y, añadimos nosotros, en los Decretos de currículo de cada comunidad autónoma), lo cual es fuente de confusión conceptual. «Los llamados *descriptores operativos* poseen una escasa orientación operacional, es decir, vinculada a la medida, al estar formulados con un nivel de concreción insuficiente y, por ello, inadecuado para recibir esa denominación» (p. 64). El autor echa de menos también un cierto sentido de lo que en realidad significa el concepto de competencia y una definición clara de los criterios de evaluación, incluso desde el punto de vista de «determinar, de un modo inequívoco o no ambiguo, los desempeños de los alumnos al concluir la enseñanza básica» (p. 64).

No podemos detenernos en todos los aspectos parciales que han sido objeto de crítica en cuanto al currículo, pero sí que deseamos dejar constancia de dos que nos parecen nucleares por afectar a cuestiones que han suscitado una enorme inquietud social, al menos a tenor del ruido mediático que han provocado: el rango curricular que la ley otorga a la lengua común de España y la concepción de la enseñanza religiosa en la LOMLOE y su normativa de desarrollo.

Sobre la primera cuestión, y de forma sucinta, hemos de señalar que, con toda probabilidad, en virtud de las transacciones parlamentarias y la búsqueda de mayorías suficientes para aprobar, no ya la LOMLOE, sino otra serie de normas legales, con las minorías nacionalistas del Congreso de los Diputados, se modificó la Disposición adicional trigésima octava de la LOMLOE, titulada «Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal» que estaba redactada en estos términos: «Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios. El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable», quedando redactada como sigue: «Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y las alumnas a recibir enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios, de conformidad con la Constitución Española, los Estatutos de Autonomía y la normativa aplicable», por lo que desapareció, entre otras referencias, el texto que señalamos en cursiva. Este hecho provocó que, entre otras agrupaciones, un colectivo de cerca de un centenar de escritores agrupado en una revista literaria digital en lengua española, fundada por el académico de la RAE Arturo Pérez-Reverte, publicará el manifiesto *Escritores con nuestra lengua*, del que citamos el siguiente párrafo (ZENDA, 2020):

A pesar de la claridad constitucional, cuyo significado es inequívoco, desde hace ya tiempo en algunas comunidades autónomas, y en especial donde los independentistas ejercen el poder, se ha venido produciendo un sistemático arrinconamiento y postergación de la lengua común de todos los españoles, que es la oficial en todo el Estado. [...]

Ahora se ha dado un salto cualitativo. Una Ley Nacional de Educación, aprobada a instancias del independentismo y asumida como propia por el Gobierno, ha eliminado de su articulado tanto la condición del castellano como idioma oficial como la de ser lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado. [...]

Dicha ley educativa, que permitirá avanzar aún más en la erradicación del castellano en todos los niveles de enseñanza en Cataluña y otras comunidades, busca cortar a hachazos el cordón umbilical y los lazos de unión que ensamblan y cimientan el sentimiento de pertenencia a una misma nación, expropiando, además, a las generaciones futuras el patrimonio y el tesoro común que es el castellano, español en el mundo, una lengua universal. Ello no solo privará a esas generaciones de conocer en profundidad la riqueza idiomática del español, sino que las desconectará paulatinamente del resto de compatriotas desde el punto de vista histórico y emocional.

En lo que respecta a la segunda cuestión, la enseñanza de la religión, la ley anterior, LOMCE, planteaba una asignatura de Religión que tenía otra no confesional como espejo denominada Valores Éticos, de modo que las familias del alumnado optaban por una u otra opción. La opción confesional, en el caso de la religión católica, se sujetaba a los Acuerdos entre España y la Santa Sede, contemplándose también acuerdos con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España, la Comisión Islámica de España y los que en el futuro pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas. En este marco la materia tenía el mismo tratamiento que las demás, incluso a efectos de nota media o de solicitud de becas y ayudas al estudio. La LOMLOE aplaza a la regulación que se haga de los currículos de cada etapa la organización de la enseñanza de religión, abriendo incluso una puerta a la posibilidad de una materia de religión de carácter no confesional (posibilidad que luego se cerró). Así, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas se refieren a las enseñanzas de religión en términos claros y que restringen esa posibilidad de materia espejo. Así, el Real Decreto 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, señala en su Disposición adicional primera, *Enseñanzas de religión, que*

- [...] 2. Las administraciones educativas garantizarán que, al inicio del curso, las madres, los padres, las tutoras o los tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que estos reciban o no enseñanzas de religión. [...]
- 3. Los centros docentes dispondrán las medidas organizativas para que los alumnos y las alumnas cuyas madres, padres, tutoras o tutores no hayan optado por que cursen enseñanzas de religión reciban la debida atención educativa. [...]
- 6. Con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todo el alumnado, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de religión no se computarán en las convocatorias en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos.

La Conferencia Episcopal Española (CEE, 2020, p. 1) manifestó dos años antes su disconformidad a través de una nota en la que se indicaba, entre otras cosas, que:

En diálogo con el Ministerio, la CEE ha recordado que no puede excluirse del ámbito escolar la educación de la dimensión moral y religiosa de la persona, para que ésta pueda crecer como sujeto responsable y libre, abierto a la búsqueda de la verdad y comprometido con el bien común, recibiendo para ello una formación integral. Por eso, ha propuesto que la enseñanza religiosa escolar quede integrada en un área de conocimiento común para todos los alumnos, en un modo que no genere para nadie agravios comparativos. Y ha recordado que esta asignatura no debe ser considerada ajena al proceso educativo, sino que ha de ser comparable a otras asignaturas fundamentales.

Lamentablemente la propuesta hecha por la CEE no ha recibido respuesta por parte del Ministerio. De hecho, el texto legislativo aprobado suprime el valor académico de la evaluación de la asignatura de Religión, y deja a los alumnos que no cursen esta asignatura sin una formación con contenido escolar.

Queremos recordar que no es aceptable la descalificación de esta asignatura o del trabajo de sus profesores como adoctrinamiento. Al contrario, respeta el conjunto de exigencias propias de su presencia en el ámbito escolar, relativas a la metodología o al estatuto del profesorado. Es escogida con buenas razones por una mayoría de familias, y reconocida en su contribución a la educación integral de la persona y su compromiso en la sociedad. De hecho, está presente en la mayoría de los sistemas educativos europeos.

En resumen, las principales críticas van a argumentar que la LOMLOE se puso en marcha sin consenso parlamentario, sin acudir a los órganos consultivos de carácter estatal (Consejo de Estado y Consejo Escolar del Estado) y sin haber suscitado un debate social ni profesional que mereciera ese nombre. Además debemos dejar constancia de que durante el desarrollo de la ley (lo que podríamos denominar fase de anteproyecto, fase de desarrollo parlamentario, fase de reforma curricular y fase de aprobación del modelo curricular) dos sensibilidades diferentes, coincidentes con las etapas en las que dos ministras diferentes ocuparon la cartera de Educación y Formación Profesional. Una sensibilidad que podríamos denominar jacobina, con unas líneas ideológicas muy marcadas y una ruptura con talentos más dialogantes y conciliadores, como los que llevaron a la aprobación de la LOE en 2006, la época de la ministra Celaá, y otra fase más reciente, en la que prima lo que identificamos con la *nomenklatura* del Partido Socialista, coincidente con la época de la ministra Alegría. La temprana (y casi vertiginosa) aprobación de la LOMLOE vendrá seguida de un largo periodo de retraso en la puesta en marcha de la normativa que corresponde al Gobierno de España, lo que ha motivado que el primer curso en el que se ponía en marcha el nuevo currículo (el 2022-2023) se haya iniciado en la mayor parte del territorio español sin que las Comunidades Autónomas hubieran tenido tiempo de aprobar sus propias propuestas curriculares.

A modo de conclusión: luces y sombras de la LOMLOE

Como todo edificio legislativo, la LOMLOE tiene unas claras virtudes que vienen a sustentarse en la tradición constitucional española desde la Transición a la democracia. La primera que queremos destacar es la recuperación del modelo de reparto competencial entre el Estado y las Comunidades Autónomas que estaba en vigor desde prácticamente la promulgación de la Constitución Española de 1978. Desde entonces, todas las leyes educativas –a excepción de la LOMCE de 2013– plantearon un reparto competencial basado en porcentajes. Este modelo tiene su origen en los primeros gobiernos de la democracia española, pues, en palabras de Puelles Benítez (2010, p. 383) «los Gobiernos de la Unión de Centro Democrático demostraron una sensibilidad especial para las relaciones entre el Estado y las Comunidades Autónomas. En cierto modo, el modelo competencial en materia de educación fue diseñado por ellos y confirmado posteriormente por el Tribunal Constitucional». Foces (2017, p. 116-117) indica que

La LOMCE plantea un nuevo panorama en lo que respecta al reparto de competencias educativas, pues supone una modificación radical de la distribución competencial entre el Estado y las Comunidades Autónomas establecida desde 1990 por la LOGSE y mantenida en 2006 por la LOE, además de

redefinir algunos de los conceptos fundamentales en la partición de poder territorial y competencial que fijaron la Constitución y los estatutos de autonomía.

Por lo tanto, la LOMLOE viene a recuperar el espíritu por el cual «el reparto competencial tendrá en cuenta tres elementos: la fijación del horario de enseñanzas mínimas, que dejaba a las Comunidades Autónomas con lengua cooficial distinta del castellano la fijación del 45 % del horario escolar –35 % en el caso de aquéllas cuya lengua oficial fuera sólo el castellano–» (Foces (2017, p. 111), si bien aumentando dicho porcentaje al 50 % y al 40 %, respectivamente.

Hay otros aspectos reseñables en cuanto al *Haber* de la LOMLOE, como son el conjunto de medidas de potenciación de la Educación Infantil, incluida la extensión de su gratuidad, la recuperación de la estructura de ciclos en la Educación Primaria, la recuperación de los exitosos Programas de Diversificación Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria o el planteamiento más flexible del Bachillerato, bien por abrir la posibilidad de cursarlo en tres años o bien por permitir que se pueda expedir el título de Bachillerato con una materia suspendida, aunque cumpliendo determinadas condiciones relativas al desarrollo de las competencias del mismo. La propia decisión de plantear una profunda reforma curricular, más que necesaria en un sistema como el español, con un currículo disperso, academicista, repetitivo y desequilibrado entre etapas, es un elemento que ya llevaba décadas sin que ningún gobierno socialista o popular lo afrontase. El Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2020, p. 10) señala, con claridad, que es necesaria

una organización de los aprendizajes en ámbitos de conocimiento más amplios que las asignaturas o materias, favoreciendo una visión más interdisciplinar e integrada y poniendo especialmente el acento en «aprender a aprender» y en educar para una «ciudadanía global». El currículo básico o mínimo tiene que garantizar una educación común para todos los estudiantes, que dote a toda la población de una cultura democrática compartida y permita la movilidad de los ciudadanos en todo el Estado.

Por otra parte, la intención expresada en la ley de proceder a una verdadera evaluación del sistema educativo es una de las cuestiones que permanecerá aún en el probable caso de que haya más cambios legislativos.

Pero, como nos hemos venido refiriendo en las páginas anteriores, la LOMLOE presenta también sombras o aspectos mejorables. Sin duda, la ausencia de consenso –siquiera mínimo– en las cuestiones más básicas es el aspecto más negativo. Tanto, que volveremos a ver una reforma de esta ley en los próximos años, simplemente por el juego de la alternancia política. El apresuramiento en su elaboración y discusión parlamentaria es el segundo borrón que hemos de destacar. No parecía que, con la ciudadanía confinada por una pandemia mundial, la prioridad social fuese la reforma educativa. Pero así se hizo en 2020. Las más que notorias cesiones a las fuerzas nacionalistas en cuanto al tratamiento escolar de las lenguas de España y la herida judicial, no cerrada, de la enseñanza del español y en español en alguna comunidad autónoma no son más que ejemplos de que las cosas podrían haberse hecho mejor.

La necesaria reforma curricular ha resultado ser, en la aplicación práctica en los centros escolares, un confuso maresmagma de conceptos, documentos (propuesta curricular y programaciones didácticas) y novedades que no están siendo asumidos por el profesorado porque, entre otras cosas, no ha habido tiempo, con varias comunidades autónomas que han comenzado el curso

de implantación de la LOMLOE sin tener elaborado el currículo propio o pidiendo a sus profesores que trabajasen con borradores del mismo. Es claro que «el papel lo aguanta todo», pero otra cosa es que en la realidad educativa se esté notando el cambio.

Por último, ha de destacarse, como un elemento negativo y que dice poco del proceso de elaboración, la deficiente técnica legislativa utilizada y la debilidad jurídica del texto legal. La LOMLOE deroga la LOMCE, que modificaba la LOE. Esto, que es una suerte de baile de siglas poco comprensible, trae a colación el art. 2.2 del Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil:

2. Las leyes sólo se derogan por otras posteriores. La derogación tendrá el alcance que expresamente se disponga y se extenderá siempre a todo aquello que en la ley nueva, sobre la misma materia sea incompatible con la anterior. Por la simple derogación de una ley no recobran vigencia las que ésta hubiere derogado.

Así pues, podemos encontrarnos con que la Disposición Derogatoria única de la LOMLOE, que deroga la LOMCE, provoque, presuntamente, algún vacío legal al dejar sin regular elementos que la LOMCE ya modificó, pero que al haber sido derogada esta, no están nuevamente contemplados por la reforma LOMLOE. Y todo ello con la dificultad añadida de mantener siempre un texto de 2006 (LOE) modificado por otro en el 2013 (LOMCE) y modificado nuevamente en el 2020 (LOMLOE). Cabe preguntarse si el hecho de no publicar una ley de Educación *ex novo* no tendrá que ver con el apresuramiento al que hemos hecho referencia antes.

Referencias bibliográficas

- Asegurado Garrido, A. y Marrodán Gironés, J. (Coords.) (2021). La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica. Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza – ANELE-Unión Sindical de Inspectores de Educación-USIE. https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf
- Bolívar, A., Coll, C., Luna, F., Martín, E., Moya, J, Soler, M. y Valle, J. (2021). Propuesta de estructura y componentes curriculares para la elaboración de las enseñanzas mínimas. Documento interno del MEFP de España. 31 de enero de 2021.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2020). Por un Instituto Nacional de Desarrollo Curricular. <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/INDC%20.pdf>
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. Avances en Supervisión Educativa N.º 35. Junio 2021. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Conferencia Episcopal Española (2020). Sobre la nueva ley de educación. Documentos de la Conferencia Episcopal Española. CXVI Asamblea Plenaria. 20 de noviembre de 2020. <https://www.conferenciaepiscopal.es/sobre-la-nueva-ley-de-educacion/>
- Documento Base. (2020). Claves para el diálogo. La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Noviembre 2020. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://curriculo.educacion.es/wp-content/uploads/2020/11/DOCUMENTO-BASE-CURRICULO-MEFP-NOV-2020.pdf>
- Foces Gil, J. A. (2017). Política y Educación en el Estado autonómico. Desigualdades regionales y cohesión del sistema educativo. Un estudio de caso: Castilla y León. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- García-Prieto, M. y Navas, J. (2022). La LOMLOE. Contexto legislativo y referencias históricas. Anaya Educación.
- Gortázar, L. (2020). Lo bueno, lo ausente y lo malo de la nueva Ley de Educación. *EsadeEcPol Insight* N.º 23, Noviembre 2020. https://dobetter.esade.edu/es/ley-educacion-lomloe?_wrapper_format=html
- Ley Orgánica. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*. N.º 281, Enero-Abril 2022, pp. 55-68. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Luengo Horcajo, J. y Moya Otero, M. (2021). Educar para el siglo XXI. Reformas y Mejoras. LOMLOE: De la norma al aula. Grupo Anaya.
- Perfil de salida. (2021). Perfil de salida del alumnado al término de la Educación Básica. 23-03-2021. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2021/03/Perfil-Salida-Educacion-Basica-2021-03-23.pdf>
- Propuesta de estructura curricular. (2021). Propuesta de estructura curricular para la elaboración de las enseñanzas mínimas. 23-03-2021. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2021/03/Propuesta-Desarrollo-Curricular-LOMLOE-2021-03-23.pdf>
- Puelles Benítez, M. de. (2010). Educación e ideología en la España contemporánea. Tecnos.
- (2017). Política educativa en perspectiva histórica. Textos escogidos. Biblioteca Nueva.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado de 2 de marzo de 2022) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Salmerón, R. (2021). Entrevista. Boletín de divulgación científica y cultural. Colegio Oficial de Docentes de Madrid. Enero-febrero. pp. 2-8.
- Taleb, N. N. (2007). The black swan: The impact of the highly improbable. Random House.
- ZENDA. (2020). Manifiesto «Escritores con nuestra lengua». 11 de diciembre de 2020. <https://www.zendalibros.com/manifiesto-escriitores-con-nuestra-lengua/>



Políticas educativas para secundarias rurales mexicanas: el caso de las escuelas comunitarias

CONAFE

María Teresa Hernández Herrera¹

INTRODUCCIÓN

El nivel secundaria dentro de la educación escolarizada en México es uno de los niveles que recientemente ha sido incluido dentro de los temas relevantes tanto para la academia como para los tomadores de decisiones al tener casi completa cobertura en el nivel previo, primaria (INEE, 2018B). La secundaria implica un proceso de tránsito de la infancia a la juventud temprana y en sí mismo involucra retos personales y sociales importantes para quienes lo experimentan. Aunado a lo anterior, en México existen localidades cuya alta marginación acrecienta los retos experimentados a nivel escolar por los niños, niñas y adolescentes (NNA). El presente capítulo se propone exponer las características documentadas sobre secundarias que se ubican en territorios rurales mexicanos, particularmente las secundarias comunitarias administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Además, se pretende enunciar cuáles son los retos pedagógicos y sociales que enfrentan, así mismo dar cuenta de lo que la literatura ha documentado como estrategias de política educativa encaminadas a atender dichos retos. Para lograrlo se realiza una revisión sintética de literatura, con un análisis por categorías.

La revisión de literatura se estructura a partir de las respuestas a las siguientes preguntas generales (Stoll *et al.*, 2006): 1. ¿Qué y cómo son las secundarias comunitarias en México? 2. ¿Cuáles son los principales retos? y 3. ¿Cuáles son las sugerencias desde las políticas educativas? El capítulo concluye con un apartado de reflexiones sobre los aportes y orientaciones de las distintas fuentes de información consideradas. Por último, se presentan las conclusiones del capítulo.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) organiza y administra la impartición de educación formal en México. Lo hace bajo marcos normativos que inician con el artículo 3 ° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), y a partir de ahí se rigen por leyes secundarias y normativas más específicas como lo es la Ley General de Educación. En México la Secretaría de Educación Pública, dentro del Poder Ejecutivo federal es la encargada de liderar los esfuerzos de organización y administración, para ello cuenta con aproximadamente 1 225 580 do-

¹ Maestra en Educación: Política y Planeación Educativa. Licenciada en Pedagogía. Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía, estudiante del Doctorado en Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: mthernandez@up.edu.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2364-8179>

centes en 232 966 planteles escolares, que dan el servicio educativo a más de 24 millones de estudiantes, tan solo en el nivel básico (SEP, 2022).

El SEN, en su división por grados ofertados se divide en educación inicial, básica, media superior y superior. Así mismo, la educación básica contempla el preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2015). En México, de acuerdo al art. 3 de la CPEUM, el Estado está obligado a garantizar la educación básica y media superior al ser parte de la educación obligatoria para los individuos que viven en el territorio nacional, la cual contempla 15 años de escolarización, abarcando desde los 3 años de edad de la persona hasta los 17 años (INEE, 2018b). La primaria es el grado académico que tiene la mayor cobertura, por ende, se reconoce la necesidad de reforzar estrategias que promuevan la permanencia de estudiantes en los demás grados académicos obligatorios, incluyendo el nivel secundaria en territorios rurales mexicanos.

La ruralidad se ha definido en México en términos numéricos. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México las localidades rurales son agrupaciones menores a 2 500 personas que no son cabeceras municipales (Hernández, 2020; Cano y Juárez, 2020). Este criterio de definición ha sido visto como un criterio reduccionista que limita el acceso a recursos y ha ido fortaleciendo la visión dicotómica entre lo rural y lo urbano, entre el progreso y el atraso (Cano y Juárez, 2020; Hernández, 2020; De Grammont, 2004). Sin embargo, pese a las críticas es el criterio que actualmente se sigue tomando para distinguir a las escuelas situadas en contextos rurales de las que están en el urbano.

Si bien existen trabajos académicos y publicaciones en revista y capítulos de libros que dan cuenta de la situación de la educación rural en México en la actualidad, estos se presentan como más abarcativos que consideran, por un lado, todas las escuelas multigrado en México (INEE, 2018a; Priego y Castro, 2020), o por otro lado la caracterización de escuelas en territorios rurales (Cano y Juárez, 2020) no se encontró en la literatura revisada algún capítulo que aborde la caracterización de las secundarias comunitarias en México. Partiendo de lo anterior se considerará necesario para fines académicos y de toma de decisiones en política educativa conocer algunas de las características documentadas para este tipo y grado escolar a partir de trabajos más amplios que las mencionan.

Método

La selección de los textos por analizar se dio a través de la base de Descubridor UAA, buscador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, que permite tener resultados de distintas bases de datos dentro de la biblioteca digital y física de la universidad. Los términos utilizados en primera instancia fueron «escuela comunitaria» AND «secundaria» AND «México» y se obtuvieron 21 resultados de los cuales 17 correspondían a libros electrónicos y cuatro a artículos académicos, de los cuales se seleccionó para su posterior análisis por la relevancia del título solamente uno. Tal como lo muestra la tabla 1, el siguiente grupo de búsqueda cambió al poner «escuelas comunitarias» en plural, seguido de «secundaria» y «México» para dicha búsqueda se obtuvieron 25 resultados de los cuales fueron seleccionados cuatro. Se hicieron dos combinaciones de términos más en el mismo buscador aplicando el mismo rango de tiempo de búsqueda 2019-2023, en total se obtuvieron seis resultados seleccionados por el título y resumen y su relación con las preguntas que pretendía responder este capítulo. Por su parte la exploración de documentos sujetos a análisis se amplió más allá de documentos académicos, integrando libros y publicaciones que se ubican dentro del repositorio de materiales de la Red Temática de Investigación en Educación Rural, de las cuales se se-

leccionó únicamente una fuente. Por su parte se hizo la exploración en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), organismo público que cuenta con boletines y publicaciones en torno al estado de la educación en el país. De MEJOREDU se obtuvieron siete documentos, entre boletines informativos y reportes. Por último, se seleccionaron tres obras del repositorio de publicaciones del antiguo Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. En total se analizaron 18 fuentes de información.

Tabla 1. Resultados de búsqueda en base de datos

Fecha de búsqueda 28 de enero de 2023 Lapso considerado de publicación 2019-2023 Base de datos: Descubridor UAA							
Términos utilizados	Resul.	Libros electrónicos	Publicaciones académicas	Otros	Nº de títulos con la palabra indígena	Nº de títulos con la palabra rural	Nº de obras descargadas
«escuela comunitaria» AND «secundaria» AND «México»	21	17	4	0	4	1	1
«escuelas comunitarias» AND «secundaria» AND «México»	25	12	13	0	3	3	3
«escuela secundaria» AND «rural» AND «México» NOT «Argentina» NOT «Buenos Aires»	89	31	50	8	2	8	1
«escuelas secundarias» AND «rurales» AND «México» NOT «Argentina» NOT «Buenos Aires» NOT «normales»	27	3	22	2	1	4	1

Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la búsqueda.

Es importante señalar que para el análisis de las características, retos y oportunidades de las secundarias comunitarias se utilizaron reportes, informes y publicaciones que daban cuenta de ellos y no se hizo una exploración exhaustiva de los documentos base que guían, por ejemplo el currículo de las secundarias, o las leyes internas al Consejo Nacional de Fomento Educativo.

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo a través del *software* MAXQDA 2020, con los siguientes pasos. En un primero momento se ordenaron las fuentes de información identificándose con los apellidos de los o el autor y la fecha de publicación, se ordenaron agrupándolas de acuerdo al tipo de fuente, obtenidas desde el INEE, desde MEJOREDU, desde la RIER o desde el Descubridor UAA. Una vez ordenados se procedió a la lectura buscando resolver las tres preguntas planteadas en el capítulo, los datos se fueron categorizando y las categorías se fueron agrupando para formar los códigos que luego serían los temas que se incluirían en los resultados.

Resultados

1.- ¿Cómo son las secundarias comunitarias en México?

En un primer momento se hace una descripción de las secundarias comunitarias de acuerdo a sus aspectos demográficos, organización pedagógica, profesores, modelo educativo y fortalezas de la

misma. Se destaca que muchas de las características aquí mencionadas no solo corresponden al nivel secundario sino que son comunes al nivel preescolar y primaria que administra el mismo CONAFE, como lo es el modelo educativo y el rol de los Líderes Educativos Comunitarios (LEC).

Dentro del grado académico de secundaria, en México el SEN ofrece el tipo general, técnica, telesecundaria, cursos comunitarios y para trabajadores (INEE, 2018b). El presente capítulo se concentra en el tipo comunitario. Las secundarias comunitarias son un servicio de educación formal administrado por el CONAFE. El Consejo ha llevado educación a localidades rurales aisladas y con alto grado de marginación desde su creación en 1971 (INEE, 2018a; Cano y Juárez, 2020), satisfaciendo la demanda educativa en poblaciones en donde las escuelas de organización gradual administradas por la SEP no llegan. El CONAFE imparte educación inicial y básica, y es un organismo descentralizado que diseña y promueve sus propios materiales educativos y modelos de aprendizaje, orientados a satisfacer las necesidades locales de las comunidades que atiende. El CONAFE cuenta con una estructura que se organiza a través de delegaciones estatales, recientemente denominadas representaciones, quienes operan los servicios educativos (Priego y Castro, 2020). La secundaria comunitaria surgió por primera vez en Chiapas en el 2003, extendiéndose a otros estados en los siguientes ciclos escolares (INEE, 2018b).

Según el boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (enero, 2023) la secundaria comunitaria es uno de los dos servicios que se concentran en territorios rurales en México y que ha presentado un incremento en sus escuelas y matrícula (INEE, 2018b), tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Número de escuelas y alumnos en secundarias comunitarias en México

Ciclo escolar	Matrícula de estudiantes	Nº de escuelas
2015- 2016	_*	3 212
2016-2017	41 242	3 347
2017-2018	43 732	3 548
2021-2022	46 264	4 407

Nota: elaboración propia a partir de Boletín MEJOREDU, Cano y Juárez (2020), INEE, (2018a) y López y Santano (2019).

*No se encontró en la literatura revisada el dato de matrícula para estudiantes de secundarias comunitarias en el ciclo 2015-2016.

Aunque los servicios educativos comunitarios del CONAFE establecen que se pueden dar en comunidades menores a 2 500 habitantes, la mayoría de ellos se concentra en localidades con población menor a 500 habitantes (López y Santano, 2019). Los estados de la república mexicana que cuentan con mayor número de secundarias comunitarias son Chiapas (2.4 %), Guerrero (2.3 %) y Oaxaca (1.8 %) (López y Santano, 2019). Así mismo, la mayoría de las secundarias comunitarias está conformada por un máximo de 25 estudiantes, sin embargo, existen casos en donde hay más de 26 alumnos, esto sucede en el 6.5 % de las secundarias comunitarias (López y Santano, 2019).

El servicio proporcionado por el CONAFE se diferencia de otros por las metodologías particulares diseñadas para la atención en localidades rurales, con alta marginación y dispersión, cuyo eje central es la relación tutora entre las figuras educativas y los estudiantes (MEJOREDU, 2022). La atención de los estudiantes de secundarias comunitarias está a cargo de los LEC, que egresan de secundaria (MEJOREDU, 2022), deciden participar en el CONAFE cumpliendo la función docente a cambio de una beca que se otorga al primer año de servicio, con la cual pueden continuar con sus estudios. Los LEC reciben una capacitación sobre el modelo de enseñanza el verano previo al inicio del ciclo escolar (INEE, 2018A). A su vez, el CONAFE, en el 2018 contaba con la siguiente estructura de apoyo al LEC: «asesor pedagógico itinerante (API), asistente educativo (AE), capacitador tutor (CT), coordinador académico de seguimiento (CAS) y coordinador operativo (CO)» (CONAFE, 2018a, citado por INEE, 2018a, p. 88).

Dentro de los tipos de secundarias que existen en México las telesecundarias y las secundarias comunitarias son las únicas que tienen escuelas multigrado. Más del 70 % de las secundarias comunitarias son escuelas multigrado (Santos del Real, 2019). Una escuela multigrado es una escuela atendida por uno o dos docentes (Trejo y Juárez, 2022), en donde la función de directivo es asumida por un maestro o en su caso, para las secundarias comunitarias, por el LEC. Lo anterior representa una carga administrativa además de las responsabilidades pedagógicas que ya tienen (López y Santano, 2019).

En cuanto al programa curricular que siguen las escuelas secundarias comunitarias este fue diseñado con base en los programas nacionales, pero en atención a su organización multigrado (Cano y Juárez, 2020). Es decir, el programa considera las características de conformación en matrícula y número de docentes de este tipo de secundarias. Así mismo el modelo responde a necesidades contextuales de localidades rurales (Cano y Juárez, 2020). El Modelo Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), inició a operar a partir del 2016. Este modelo busca el desarrollo de competencias como el aprendizaje autónomo en los estudiantes, una de sus estrategias principales es el diálogo entre el LEC y el estudiante, que se apoya de ciclos de tutoría y de Unidades Autónomas de Aprendizaje (UAA) (Cano y Juárez, 2020; López y Santano, 2019). El modelo incluye seis campos de formación: «lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración del medio natural y social, exploración del medio natural, exploración del medio social y participación en comunidad» (Cano y Juárez, 2020, p. 346). La evaluación de las UAA se da a través de cuatro fases: diagnóstica, formativa, sumativa y reporte de calificación (Boletín MEJOREDU, mayo 2022). Algunos trabajos describen a este modelo como un modelo adecuado y casi único en América Latina por su carácter innovador, en donde los saberes locales, la comunidad y el aprendizaje conviven (INEE, 2018a).

Algunas de las fortalezas detectadas en secundarias comunitarias hacen referencia a los bajos porcentajes de violencia escolar que se reportan frente a escuelas generales y técnicas (INEE, 2018b). Así mismo, los niveles de aprobación académica son más altos que la media nacional. Por otro lado, según López y Santano (2019), los estudiantes de escuelas comunitarias reportan un mayor gusto por la lectura a nivel nacional. Así mismo los estudiantes de secundaria CONAFE reportaron tener el mismo apoyo de sus madres al momento de realizar tareas y hábitos de estudio (López y Santano, 2019). Por último, el informe del INEE (2018a) reportó que la mayoría de las escuelas CONAFE cuentan con el material escolar antes de que comience el inicio del ciclo.

Al momento se han logrado describir las principales características de las secundarias comunitarias en México. Se expuso dentro de la organización del nivel secundaria en México que

las secundarias comunitarias pertenecen al sistema de organización del CONAFE y son escuelas multigrado. Así mismo se mostraron cifras que dan cuenta del número de escuelas y alumnos en este nivel y modalidad, a lo largo de 4 ciclos escolares, mismos que han ido incrementando. Se explicó el rol del LEC y se expusieron sus principales características. Además, se explicaron las características del modelo ABCD como modelo curricular creado para atender a las secundarias comunitarias. Por último, se habló de algunas de las fortalezas identificadas en este tipo de secundarias en México. A continuación, se abordarán algunos de los retos identificados en la revisión de literatura.

2.- ¿Cuáles son los principales retos detectados?

El apartado organiza las áreas de oportunidad detectadas en los documentos revisados en cuatro aspectos: 1. Los que tienen un impacto o relación directa con el estudiante, 2. Los que hacen referencia a la organización escolar, 3. Los que hacen referencia al contexto macro desde la política educativa y 4. Aquellos relacionados con condiciones del contexto territorial, social y familiar en donde se insertan las secundarias comunitarias.

Dentro de las áreas de oportunidad que repercuten directamente en el estudiante, según López y Santano (2019) las secundarias CONAFE están 4 puntos porcentuales arriba del promedio nacional en cuanto a estudiantes con extraedad, en secundarias comunitarias que se ubican en localidades con alta marginación en zonas urbanas 13 % de los estudiantes se encuentran en situación de extraedad grave (López y Santano, 2019; Aguilar *et al.*, 2019). La extraedad representa la mayoría de las veces problema pedagógico, pues retrasa la inserción laboral, así mismo regularmente se trata de casos que tienen rezago educativo. Por otro lado, en cuanto al indicador de eficiencia terminal las secundarias CONAFE están 13.2 % más bajos que la media nacional, misma brecha que se acrecienta a 17 puntos porcentuales con varones estudiando en secundarias CONAFE (López y Santano, 2019). Esto significa que los estudiantes de secundarias comunitarias tienen menos posibilidades de terminar la secundaria y por ende de lograr pasar a la educación media superior (EMS).

Así mismo, 13 % más de los estudiantes de secundaria comunitaria, respecto a la media nacional, reportaron trabajar en su casa, y 12 % más fuera de casa (López y Santano, 2019). Esto en sí mismo habla de una mayor necesidad económica que deja menor tiempo para el estudio. Respecto a la repetición de grados escolares las secundarias CONAFE reportaron tener 12 puntos porcentuales arriba que la media nacional en estudiantes que han repetido algún grado escolar. Por último, el capítulo de López y Santano (2019) indicó que los estudiantes de secundarias comunitarias reportan bajas expectativas en culminar los estudios universitarios, 34.7 % respondieron que sí creen completar el nivel universitario frente a un 74.8 % de estudiantes a nivel nacional que respondieron afirmativamente ante el mismo interrogante.

Dentro del aspecto de organización escolar se destaca que las secundarias comunitarias enfrentan retos relacionados con la propia organización de los LEC. Si bien es cierto que se reconoce la importancia cultural y disposición que los LEC manifiestan al formar parte de la propia comunidad en la mayoría de los casos (López y Santano, 2019), también es cierto que autores como Priego y Castro (2020) señalan que su preparación es limitada frente a docentes de escuelas de organización gradual. Por otro lado, la paga es limitada y muchas veces tienen que usar parte de su salario para compra de material didáctico y gastos relacionados con sus propias capacitaciones (Priego y Castro, 2020). Estos y otros retos abonan al abandono de los LEC en la prestación de servicio que dan al CONAFE (Priego y Castro, 2020).

Así mismo, la formación que reciben los LEC previo a comenzar su función no es suficiente, pues no cubren con el nivel de licenciatura (MEJOREDU, 2022). Una de las competencias docentes que el informe del INEE (2018b) señala por mejorar en secundarias comunitarias, es la habilidad de los LEC de fomentar la participación de los estudiantes dentro del aula. Desde esta misma área, autores como Priego y Castro (2020), señalan que es necesario fortalecer los materiales que se usan en escuelas comunitarias, mismos que en conjunto con los proporcionados por el CONAFE podrían potenciar las habilidades de aprendizaje autónomo en los estudiantes (INEE, 2028a). Por último, dentro de esta área se destacan los bajos resultados que estudiantes de secundarias comunitarias obtienen en pruebas estandarizadas como el PLANEA respecto a sus pares a nivel nacional. Según López y Santano (2019), en matemáticas los estudiantes obtienen 22 puntos más en el nivel I que el promedio nacional, además entre el 2015 y el 2017 los estudiantes disminuyeron sus puntajes en 18 puntos. Para Lenguaje y Comunicación, 17 % más de los estudiantes de secundarias comunitarias se ubicaba en el nivel 1, el nivel de desempeño más bajo, respecto a la media nacional (López y Santano, 2019; INEE, 2018a).

Respecto a los retos que tienen relación con la política educativa se encontró que autores como Priego y Castro (2020) así como Cano y Juárez (2020) señalaron que el presupuesto del CONAFE es limitado y ha disminuido en los últimos años. Dentro de los programas educativos que los autores analizaron, se encontró que en su mayoría están destinados a escuelas multigrado dentro de la SEP y no toman en cuenta a aquellas que pertenecen al CONAFE. Así mismo, «el Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria, principal programa de CONAFE, no ha sufrido cambios significativos, por lo que es de esperarse que las oportunidades educativas de sus estudiantes continúen siendo limitadas» (Priego y Castro, 2020, p. 21). Por otro lado, existe una proporción importante de escuelas secundarias comunitarias que no cuenta con biblioteca escolar, sala de cómputo, canchas deportivas y áreas de juegos (INEE, 2018b). Además, de acuerdo con el INEE (2018b) el 21.7 % de las secundarias comunitarias carecen de servicios sanitarios, así mismo, casi en su totalidad las secundarias comunitarias carecen de lavabos para manos (Boletín MEJOREDU, 1 de enero de 2023).

Dentro de los problemas no previstos a nivel macro, se encuentra que la mayoría de los estudiantes que cursa en escuelas CONAFE pasan a una telesecundaria o bachillerato comunitario, pero no existe un proceso transitorio que contemple las diferencias curriculares entre los sistemas mencionados, tampoco existen medidas que prevean afectaciones psicológicas y procesos adaptativos; esto añadiéndoles que las familias necesitan, por cuestiones económicas, la pronta inserción de los jóvenes al mundo laboral, puede concluir en la deserción escolar por parte de los estudiantes (INEE, 2018b; Aguilar *et al.*, 2019). Por otro lado, las secundarias comunitarias al igual que las escuelas multigrado en general se han enfrentado a una política de cierre de escuelas que con motivos de eficientar recursos ha decidido cerrar escuelas comunitarias y hacer la transferencia de estudiante a escuelas de organización gradual con el motivo de reducir gastos y aumentar las oportunidades de aprendizaje en escuelas más equipadas. Sin embargo, esto representa retos culturales y de seguridad importantes para los estudiantes quienes ahora tienen que trasladarse caminando o con vehículo motorizado, cuestión que ha favorecido a la deserción escolar (López y Santano, 2019; Cano y Juárez, 2020; INEE, 2019). Sin contar con que la escuela multigrado en sí misma no carece de calidad, sino que se necesita fortalecer la capacitación, equipamiento y presupuesto de las mismas. Políticas como las de cierre de escuelas favorecen a la visión desvalorizada de las escuelas multigrado frente a las graduales, y en general alimentan la dicotomía entre lo rural y lo urbano,

entre lo «superable» y lo deseable (Priego y Castro, 2020; Rossainzz, 2022). Por último, Priego y Castro (2020) señalan que las secundarias comunitarias están bajo la responsabilidad del Consejo y pocas veces comparten la responsabilidad con la entidad en donde se sitúan, lo que deja al margen a los estudiantes de secundarias comunitarias de apoyos como útiles, uniformes, becas y desayunos (López y Santano, 2019).

En cuanto a los retos relacionados con el contexto territorial, social y familiar en donde se insertan las secundarias comunitarias, autores como Trejo y Juárez (2022) hacen un análisis de las escuelas multigrado que se sitúan en localidades con alto grado de marginación y aislamiento. Más del 80 % de las secundarias comunitarias están situadas en áreas aisladas (López y Santano, 2019; INEE, 2018a; Trejo y Juárez, 2022). Para los autores, la información que da el contexto en donde se ubican las escuelas multigrado, incluyendo las secundarias comunitarias es vital para la toma de decisiones en materia de política educativa, pues no siempre las poblaciones con menos de 2 500 habitantes tienen los mismos grados de marginación y aislamiento. El aislamiento como variable puede prever la probabilidad de asistencia de los NNA a la escuela (Trejo y Juárez, 2022).

Algunos otros temas relacionados con el contexto y territorio de las escuelas secundarias comunitarias tienen relación con la propia definición de qué es lo rural. Para autores como Cano y Juárez (2020), la definición de lo rural está directamente relacionada con la toma de decisiones en materia de política pública que puede tomar el criterio numérico sin considerar particularidades específicas de las localidades, para asignación de recursos o para disminuir los mismos. La definición de ruralidad se muestra como un tema que la agenda académica y política tiene en deuda con dichos entornos (Cano y Juárez, 2020; Trejo y Juárez, 2022). Por su parte autores como Águila *et al.*, (2019) muestran que los retos que los estudiantes de secundarias comunitarias enfrentan están relacionados también con los paradigmas familiares sobre continuar estudiando y también con las dificultades económicas que se enfrentan (López y Santano, 2019). Por su parte Priego y Castro (2020) hacen mención de la vulnerabilidad en la que los NNA que habitan localidades aisladas y marginadas viven. Tal como lo señalan los autores «el grado de marginación está en función de las oportunidades de bienestar social que tienen los habitantes de las localidades [...] reconoce condiciones de educación, salud y disposición de servicios públicos dentro de las viviendas» (Trejo y Juárez, 2022, p. 17). Los mismos autores explican que nueve de cada 10 secundarias comunitarias están localizadas en comunidades con marginación alta y muy alta.

Al momento se ha logrado exponer las dificultades que enfrentan las secundarias comunitarias en cuatro principales categorías. En primer lugar, se habló de aquellas que desde un nivel micro impactan o están relacionadas directamente con el estudiante, entre ellas se destaca el nivel de extraedad de estudiantes de secundarias comunitarias, así como las percepciones bajas que tienen de culminar los estudios universitarios. En segundo lugar, se destacan elementos relacionados con la organización escolar como los roles que cumple el LEC y su perfil como encargado de la enseñanza en las secundarias comunitarias y los niveles de logro académico según pruebas nacionales estandarizadas. En tercer lugar, se explicaron algunas de las consideraciones a nivel de política educativa, las cuales están relacionadas con el bajo presupuesto y consideración que reciben las secundarias CONAFE. Por último se explicó el contexto territorial y socio familiar como condiciones, que si bien no están directamente dentro de la escuela, permea muchos de sus resultados.

3.- ¿Cuáles son las sugerencias desde las políticas educativas?

En este apartado se presentan algunas de las sugerencias que se encuentran documentadas y otras

que surgen de la reflexión para cada una de las cuatro dimensiones de los retos presentados en el apartado anterior. Según Priego y Castro (2020) «las acciones gubernamentales crean marcos formales de actuación y suponen ideas y valores establecidos en un programa político que expresa los principios pedagógicos de un país» (p. 183). En este sentido las políticas públicas se materializan en cuestiones concretas que impactan la vida de las personas en su cotidianidad, por lo que implica varios aspectos desde los micros, relacionados directamente con la persona, hasta los macros, que contemplan decisiones presupuestales y cambios en las leyes.

Por un lado, desde los retos que impactan de forma micro a los estudiantes y en la escuela, se deja ver que las pruebas que miden las distintas áreas de conocimiento por pruebas estandarizadas reflejan un bajo dominio del conocimiento, valdría la pena incluir pruebas que midan las competencias blandas que el propio currículo ABCD pretende desarrollar en los estudiantes, así mismo reflexionar sobre si el dominio de las áreas del conocimiento cómo se miden en las pruebas estandarizadas es lo que realmente se pretende lograr, o cuáles otros parámetros pueden ser relevante incluir. Lo anterior no con el fin de negar los bajos resultados, pero sí de tener parámetros que midan lo que se enseña.

Respecto a los factores relacionados con los LEC y la organización escolar, será importante partir del liderazgo local de las propias escuelas. Con esto no se pretende deslindar de responsabilidad a la autoridad estatal ni de las delegaciones, pero sí fortalecer a los propios líderes para que generen vínculos que desde la comunidad conecten con otros actores sociales y educativos. En este punto autoras como López y Santano (2019) explican que la capacitación especializada del LEC es indispensable y que ya se han comenzado a dar pasos promoviendo las certificaciones de los jóvenes en temas educativos y permitiendo que su beca se pueda ejercer mientras siguen prestando el servicio. En este punto las autoras señalan que se ha impulsado la asesoría personalizada a los LEC que les pueda dar herramientas de solución de situaciones escolares, familiares e incluso comunitarias (López y Santano, 2019).

Por otro lado, haciendo referencia a las necesidades detectadas desde el contexto territorial y sociofamiliar, así como aquellas que hacen referencia a las políticas públicas educativas, es importante considerar que algunos de los mayores retos que presentan las escuelas comunitarias secundarias no están directamente relacionados con factores pedagógicos, pero sí con factores socioeconómicos. Es necesario poner atención en el acompañamiento de infraestructura, financiamiento y compromiso local para el desarrollo de las comunidades en donde se sitúan estas escuelas. Es decir, el trabajo para el desarrollo académico, logro educativo y en general mejorar el aprendizaje de NNA que asisten a secundarias comunitarias deberá tener una fuerte inversión en la infraestructura no solo escolar sino en la comunitaria. En materia de política pública se requiere una real articulación local de las áreas socioeconómicas y educativas que impactan a las secundarias comunitarias. Un ejemplo es el desarrollo del campo a través de secretarías de agricultura, programas de subsidios para pequeños productores cuyo público objetivo sea las familias de NNA que deseen continuar sus estudios. Así mismo, la promoción de un sistema de transporte sistematizado que garantice el acceso a escuelas a jóvenes que habitan localidades aisladas y marginadas, así como el compromiso de las instituciones de educación superior que es su mayoría están ubicadas en zonas urbanas para el desarrollo de toda la sociedad, no solo de quienes alcanzan a llegar a sus aulas.

Autores como Priego y Castro (2020) concluyen que «si bien el Estado mexicano ha desarrollado una política para llevar el servicio educativo a las localidades rurales, ésta ha sido insuficiente, al destinar escasos recursos públicos y no garantizar el acceso universal a la educación» (p.

192). Para ellos, la equidad en la educación no solo es poner los medios para que suceda desde el plano escolar, sino es considerar las cuestiones contextuales que pueden provocar consecuencias de baja calidad y logro en las escuelas que el Estado ha proporcionado. Al momento se ha logrado plasmar las reflexiones en materia de política educativa desde el nivel micro hasta el macro. Las acciones que se enuncian requieren de una sistematización y un análisis de cara a los múltiples contextos y territorios en donde se sitúan las secundarias comunitarias. Sin embargo, se reconoce que la articulación de los distintos actores educativos, políticos y académicos en los distintos niveles es fundamental.

Aportes y orientaciones de las fuentes consultadas

Algunos trabajos dan importante peso a mostrar las estadísticas de escuela y número de alumnos por tipo y grado de escuela en contraste con variables como la de nivel de marginación, nivel de aislamiento y número de docente (Luján y Juárez, 2020; López y Santano, 2019; Santos del Real, 2019; Aguilar *et al.*, 2019). Algunos otros por su parte se dedican a hacer un análisis desde posturas particulares como la creación de políticas públicas en escuelas multigrado (Priego y Castro, 2020), respecto a su modelo educativo (Cano y Juárez, 2020) y respecto a sus resultados académicos en pruebas estandarizadas (Cano y Juárez, 2020; INEE, 2018A); algunos otros, por su parte presentan los retos en materia de formación docente, y los puntos anteriormente presentados para todo el sistema de educación comunitaria del CONAFE (López y Santano, 2019). Así mismo está el trabajo de Rossainzz (2022) quien hace más bien un estudio etnográfico de la cultura escolar, que deja ver la desvalorización de la escuela multigrado frente a la graduada. El artículo de Jiménez-Naranjo (2022) hace una crítica de la apropiación de contenidos en comunidades en donde la autonomía de los saberes deberá prevalecer, sin hacer mención específica a secundarias comunitarias.

En la revisión de literatura se destaca algo que ya había sido advertido en trabajos pasados por Galvan (2020). Dentro de los resultados encontrados se pudo corroborar que muchos de los estudios que se inscriben en la temática de educación rural se enfocan exclusivamente en población indígena, incluso sin haber utilizado la palabra como parte de los términos de búsqueda la educación rural tiene una relación con la educación para población indígena. Es importante señalar, además, que los documentos encontrados como fuentes de información mantienen conexiones entre sí. En ellos se hace referencia al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación que entre 2018 y 2019 encargó al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana y a la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) evaluaciones que se retoman en varios trabajos (Priego y Castro, 2020; Trejo y Juárez, 2020; INEE, 2018A). Después de este periodo y la desaparición del INEE, los resultados de la búsqueda sintética en MEJOREDU arrojaron boletines que abordan el tema de educación de manera general, en ellos se incluyen testimonios de docentes del país en distintos grados escolares y subsistemas, dentro de los boletines analizados solo en uno de ellos se hace referencia precisa a secundaria comunitaria a través de la evaluación del modelo ABCD (Boletín MEJOREDU, mayo 2022). En otros boletines se hace referencia al nivel secundaria de forma estadística haciendo alusión al acceso a infraestructura y servicios como el agua potable y lavadores de mano (Boletín MEJOREDU, junio 2020; Boletín MEJOREDU, 1 enero 2023). En el informe de MEJOREDU Indicadores Nacionales se presentan las estadísticas a partir del Formato de recabación de datos escolares en México 911, sin embargo, son muy pocas las referencias específicas a secundarias comunitarias, y cuando se hacen es para hacer explícito que no fueron consideradas en los gráficos que se presentan.

Los documentos revisados fuera de los marcos oficiales (INEE y MEJOREDU) destacan que la calidad de la educación no depende del número de docentes que tenga una escuela sino de la formación, acceso a materiales y presupuesto que le proporcionen. Por ende, la política de cierre de escuelas rurales, incluyendo a las secundarias comunitarias, carece de elementos pedagógicos que la sostengan y es más bien una acción que responde a intereses de eficientar recursos, sin considerar las repercusiones culturales, sociales y de seguridad para los NNA y sus familias (Priego y Castro, 2020; Santos del Real, 2019).

Así mismo, es importante señalar la falta de información referente a la cobertura del servicio de secundarias comunitarias para estudiantes con discapacidad.

Por último, se reconoce la necesidad desde los estudios académicos y reportes oficiales de proveer información cada vez más especializada, que dé cuenta de las características de los distintos niveles educativos en sus diversas modalidades. Conocer estudios específicos sobre secundarias comunitarias ayuda a detectar necesidades propias del grado y a no asumir que las necesidades de grados como preescolar y primaria dentro del mismo Consejo son las mismas.

Conclusión

Al momento se han logrado describir las principales características de las secundarias comunitarias en México. Se expuso dentro de la organización del nivel secundaria en México que las secundarias comunitarias pertenecen al sistema de organización del CONAFE y son escuelas multigrado. Así mismo se mostraron cifras que dan cuenta del número de escuelas y alumnos en este nivel y modalidad, a lo largo de cuatro ciclos escolares. Se explicó el rol del LEC y se expusieron sus principales características. Además, se expusieron las características del modelo ABCD como modelo curricular creado para atender a las secundarias comunitarias. Por último, se habló de algunas de las fortalezas identificadas en este tipo de secundarias en México. A continuación, se abordaron algunos de los retos identificados en la revisión de literatura.

Asimismo, se ha logrado exponer las dificultades que enfrentan las secundarias comunitarias en cuatro principales categorías. En primer lugar se habló de aquellas que desde un nivel micro impactan o están relacionadas directamente con el estudiante, entre ellas se destaca el nivel de extraedad de estudiantes de secundarias comunitarias, así como las percepciones bajas que tienen de culminar los estudios universitarios. En segundo lugar se destacan elementos relacionados con la organización escolar como los roles que cumple el LEC y su perfil como encargado de la enseñanza en las secundarias comunitarias. En tercer lugar, se explicaron algunas de las consideraciones a nivel de política educativa, los cuales están relacionados con el bajo presupuesto y consideración que reciben las secundarias CONAFE. Por último, se explicó el contexto territorial y socio familiar como condiciones, que si bien no están directamente dentro de la escuela permea muchos de sus resultados.

Por último, se lograron plasmar las reflexiones en materia de política educativa desde el nivel micro hasta el macro. Las acciones que se enuncian requieren de una sistematización y un análisis cara a los múltiples contextos y territorios en donde se sitúan las secundarias comunitarias. Sin embargo, se reconoce que la articulación de los distintos actores educativos, políticos y académicos en los distintos niveles es fundamental.

Si bien los documentos analizados destacan diversos aspectos de las secundarias comunitarias, los retos descritos están relacionados. Por un lado, aquellos retos que corresponden y están más directamente relacionados con el estudiante en el plano micro, como lo es el nivel de extrae-

dad, están relacionados a su vez con el logro de aprendizajes, quienes es probable que se encuentren arrastrando brechas en el conocimiento. Por otro lado, aquellos aspectos contextuales que tienen que ver con el grado de acceso a bienes y servicios y las propias necesidades económicas de las familias que viven en alta marginación y aislamiento, dan como consecuencia las bajas expectativas de estudios universitarios en los estudiantes. Asimismo, aquellos factores de política pública como el bajo presupuesto dejan en aún mayor vulnerabilidad a los estudiantes y actores educativos que sin estos recursos no tendrán mucho de donde recompensar.

Fuentes de información

- Aguilar Balam, K. S., Ek Yam, G. Y., Alamilla Morejón, P., & Rodríguez, J. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 98–120. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.936>
- Boletín MEJOREDU. (1 de enero de 2022). Educación en movimiento #1. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin>
- (2 de febrero de 2022). Educación en movimiento #2. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin>
 - (13 de enero de 2023). Educación en movimiento #13. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin>
 - (19 de mayo de 2020). Educación en movimiento #4. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin>
 - (23 de junio de 2020). Educación en movimiento #9. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin>
 - (mayo de 2022). Educación en movimiento #5. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin>
- Cano, A. & Juárez, D. (2022) Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En: Juárez, D.; Olmos, A. & Ríos, E. Educación en los territorios rurales en Iberoamérica. Colombia: Universidad Católica de Oriente, 2020. pp. 327- 364.
- De Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina, *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 281.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.
- Hernández, Teresa. (2021). Políticas Públicas Educativas en Contextos Rurales. En: Políticas Públicas Esparza, G., Aguirre-Hernández, J. Domínguez-Soberanes, J., y Hernández, T. (Eds.). Tirant lo Blanch: Ciudad de México.
- INEE, (2018a). Evaluación integral de la política de educación multigrado, Informe Final. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf>
- (2018b) La Educación Obligatoria en México. Informe 2018. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- Jiménez-Naranjo, Y. (2022). Dificultades para una apertura decolonial académica científica-escolar y posibilidades desde una educación comunitaria-indígena-autónoma. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 98, 5–10.
- López, L. y Santano. (2019). Cursos comunitarios CONAFE, en Schmelkes, S., y Águila, G. (Eds.) La

- educación multigrado en México. México: INEE, 139-178. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- MEJOREDU. (2022). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>
- Priego, L. & Castro, M. (2020). Equidad y escuelas multigrado: ¿Ruptura o continuidad de la política educativa? RLEE Nueva época, 51 (1), 177-204.
- Rossainzz, C. & Hevia, F. (2022). La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado. Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27(93), 605-627.
- Santos del Real, A. (1970). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49(1), 49-66. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.32>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. and Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. Journal of Educational Change, 7:221-258.
- Trejo, L. y Juárez, D. (2020). Caracterización de las escuelas multigrado de México. Abatirá- Revista de Ciências humanas e linguagens. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII 3(5), 1- 652. ISSN 2675-6781.



Hablemos de Educación Permanente y a lo Largo de la Vida

Emilio Alberto De Ygartua Monteverde¹

En octubre de 1995, el Parlamento Europeo y el Consejo de Ministros declararon 1996 como el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente. El objetivo era fomentar el aprendizaje durante toda la vida a través de acciones de sensibilización a la población en general y estimulando el debate sobre la forma en que los sistemas de formación deben responder al reto de las nuevas necesidades de aprendizaje que plantea la sociedad basada en el conocimiento.

Unos años más tarde, en el Consejo Europeo de Barcelona (marzo de 2002), se afirmaba que «la formación a lo largo de la vida garantiza la sociedad del conocimiento».

Son estos solo dos ejemplos de la intención que, desde hace algunos años, la Unión Europea ha hecho explícita a través de comunicaciones, informes y otros documentos (de especial interés el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente del año 2000, y la resolución del Consejo del 27 de junio de 2002 sobre el Aprendizaje Permanente), en la que se hace hincapié en la necesidad de «un aprendizaje permanente de todos los ciudadanos europeos». Se puntualiza que si ello es necesario para todas y todos, lo es aún más para «el profesorado universitario, por su misión en el desarrollo científico y técnico de la sociedad».

Hacia un espacio europeo del aprendizaje permanente

Una de las contribuciones de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo Europeo de Barcelona, en el que se priorizó el tema del empleo, fue la comunicación «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente», que es, como se estableció en anteriores consejos, «la formación permanente como un objetivo prioritario para lograr más empleo y de mayor calidad». En esta cuestión, el papel de la Educación Superior es fundamental ya que, como se proclamó en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI:

En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesional, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. (...) En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrán contribuir a fomentar la creación de empleos.

¹ Rector de la Universidad Olmeca, Villahermosa, Tabasco, México.

Sin embargo, es necesario entender que «el aprendizaje permanente» no debe ser asociado exclusivamente al ámbito laboral. El concepto se ha ampliado también a otras áreas, incluyendo cuatro objetivos amplios y complementarios entre sí: realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad. En concreto, la definición que se adopta en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente es la siguiente:

Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos como las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

El importante avance desarrollado en torno a la concepción del aprendizaje permanente, además de la definición de objetivos concretos, principios y estrategias, responde a la decisión e impulso que desde el Consejo Europeo de Feira (19 y 20 junio de 2000), y aún antes (el 23 de octubre de 1995, en el Parlamento Europeo y el Consejo, declararon 1996 como el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente), se ha dado al aprendizaje permanente impulsos motivados, entre otros, por las consecuencias de la globalización, el cambio demográfico, la tecnología digital y el deterioro del medio ambiente.

La dimensión que están adquiriendo los cambios económicos y sociales plantea a la Unión Europea múltiples y diversos retos que requieren el desarrollo de medidas urgentes desde el ámbito educativo.

Esta concepción del aprendizaje permanente abarca todas las experiencias de aprendizaje, ya sea formal o informal, que se tiene a lo largo de la vida del individuo. Se apoya en tres principios fundamentales que aluden al papel central del alumno, la igualdad de oportunidades (aquí se subraya la importancia de la accesibilidad), y la alta calidad y pertinencia, pues solo así se alcanza la plena rentabilidad de las inversiones de tiempo y dinero en el aprendizaje.

El aprendizaje permanente tiene una duración temporal, desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación. Las actividades de aprendizaje permanente pueden ser formales, no formales e informales. Sus objetivos son: 1. Realización personal; 2. Ciudadanía activa; 3. Integración social y, 4. Empleabilidad y adaptabilidad.

La educación permanente se sujeta a tres principios fundamentales: 1. Papel central del alumno; 2. Importancia de la igualdad de oportunidades; y, 3. Calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje.

El aprendizaje permanente se basa en seis estrategias-componentes: 1. Enfoque de cooperación; 2. Percepción de la demanda de aprendizaje; 3. Asignación adecuada de recursos; 4. Facilitación del acceso; 5. Creación de una cultura del aprendizaje; y, 6. Propiciar la excelencia.

Dos son los objetivos principales de la educación permanente:

1^{er} objetivo: Capacitar a los ciudadanos para que puedan hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento, moviéndose libremente entre entornos del aprendizaje, empleos, regiones con el fin de aprender a aprender.

2^{do} objetivo: Cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización nacionales.

Prioridades de actuación:

1. Valoración del aprendizaje. En este modelo de currículum se incluye tanto los conocimientos y capacidades adquiridas a través del aprendizaje formal, como los obtenidos mediante la educación no formal e informal, así como además de los datos personales como y los referidos a experiencia laboral, educación y formación, hay un amplio epígrafe dedicado a las capacidades y competencias personales, el cual se desglosa en los siguientes apartados: lengua materna, otros idiomas, capacidades y competencias sociales, capacidades y competencias organizativas, capacidades y competencias técnicas, capacidades y competencias artísticas, otras capacidades y competencias.
2. Información, orientación y asesoramiento. Los sistemas de información, orientación y asesoramiento contribuyen a facilitar el acceso al aprendizaje y, consecuentemente, fomentan la igualdad de oportunidades.
3. Invertir tiempo y dinero en el aprendizaje.
4. Acercar las oportunidades de aprendizaje a los alumnos.
5. Competencias básicas.

Pedagogía innovadora

Educación para todos: educación para la vida y el trabajo

El modelo para la educación para la vida y el trabajo parte de las premisas establecidas en el Foro Mundial de Educación, realizado en el año 2000 en Dakar, capital de Senegal, en el cual participaron diversas naciones, entre ellas México, y llegaron a los siguientes compromisos:

- √ Continuar con la reducción masiva del analfabetismo y promover el aprendizaje tecnológico y las capacidades para desenvolverse en la vida diaria.
- √ Facilitar el acceso a la educación básica en zonas remotas e inaccesibles.
- √ Expandir los servicios de educación y desarrollo de la primera infancia.
- √ Mejorar la calidad y el rendimiento del aprendizaje en la educación.
- √ Ocuparse de las desigualdades existentes en la educación, en particular, con relación a la educación de las niñas y las mujeres.

La educación, está claro, no es el único camino para lograr cambios en la sociedad, pero sí puede ser el principal motor para lograr los cambios que esta exige. La formación del tipo de hombre y mujer que se busca en la actualidad es una de sus principales responsabilidades, de ahí que resulte una tarea prioritaria que nos enfoquemos en el reto, derivado del envejecimiento poblacional, de construir un modelo educativo que vincule la vida del trabajo con la vida escolar, para que «la primera interiorice principios científicos a la actividad laboral, haciendo de ella un acto cotidiano» (Barral, 2012: 73).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) considera que para que la formación para la vida y el trabajo, ubicada como el eje central de la educación permanente y a lo largo de la vida, tenga los resultados deseados es imprescindible promover reformas a los sistemas educativos y de capacitación profesional, con la finalidad de alentar la transición escuela-empleo, esto es, integrar la educación con el aprendizaje en el lugar de trabajo.

En México, el nuevo modelo educativo que impulsa la Secretaría de Educación Pública (SEP), derivado de la reforma educativa de 2013, que trajo consigo la modificación de los planes y programas de estudio para el nivel medio superior, puso énfasis en la llamada «educación dual», orientada a los educandos de los niveles medio superior y superior. La Organización de Naciones Unidas (ONU) en su Objetivos del Desarrollo del Milenio (2000), ha insistido en la necesidad de que los países emergentes exploren la conveniencia de impulsar la creación de empresas-escuela que permitan a los jóvenes incorporarse al ambiente laboral mientras aprenden un oficio o profesión.

En lo que respecta a los adultos mayores, el modelo de educación a lo largo de la vida y para el trabajo tiene como objetivo central dotarlos de herramientas capaces de mantener sus espacios laborales y, en muchos casos, reinsertarse en el sector laboral a partir del aprendizaje y de la actualización de competencias laborales, con el necesario refuerzo de las competencias genéricas.

En 2012 la Unión Europea, en razón del marcado proceso de envejecimiento de la población en algunos de sus países miembros, diseñó estrategias orientadas a atender el tema de la educación para la vida y el trabajo destinadas a:

- ✓ Reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad de género y la realización personal.
- ✓ Fomentar la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el aumento del espíritu empresarial.
- ✓ Contribuir a una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades, incluso aquellas con necesidades especiales o procedentes de grupos desfavorecidos, independientemente de su origen socioeconómico.
- ✓ Impulsar y reforzar el papel del aprendizaje permanente en la identidad nacional; basado en el conocimiento y respeto de los derechos humanos y la democracia, así como la tolerancia y el respeto de los pueblos y las culturas.

Todas estas propuestas son aplicables a nuestros contextos nacional y estatal. La educación permanente y a lo largo de la vida significa una valiosa oportunidad para fomentar la cohesión nacional y social en un contexto de desigualdad derivado del modelo de desarrollo desigual y combinado que ha imperado en los contextos educativos nacional y estatal. Tema que abordaremos más adelante.

Además, la educación para la vida y el trabajo representa una oportunidad para que las instituciones de educación superior, con financiamiento público o privado, accedan a un nicho de mercado muy interesante. Para ello, es imprescindible diseñar estrategias educativas que hagan posible la construcción de una oferta pertinente, flexible, dinámica y, por supuesto, de calidad.

Esta oferta debe llegar acompañada de un tipo de educación que aliente la certificación permanente de todas las profesiones y oficios (competencias laborales), con el objetivo de garantizar la pertinencia, la relevancia y la actualidad de los conocimientos y habilidades que se transmiten, sin dejar de lado el impulso de estrategias que coadyuven a ampliar las opciones de inserción y permanencia de los adultos mayores en el mercado laboral.

A partir del año 2010 se amplía la visión de la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) acerca de la educación para la vida y el trabajo al considerarla como «un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mi-

tigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento» (UNESCO, 2010).

Derivado de lo anterior podemos afirmar que, si bien es cierto que el concepto «educación permanente» tuvo su génesis en el contexto de la educación orientada a los adultos mayores con la intención de dejar muy claramente establecido que debe ser a lo largo de toda la vida de una persona, esta denominación ha ampliado sus horizontes, de tal manera que ha sido la propia UNESCO la que ha precisado que al ser humano se le debe educar permanentemente y a lo largo de toda su vida; esto es, la educación permanente ha dejado de ser un elemento asociado a los adultos mayores para convertirse en una propuesta de alcance universal.

Asimismo, encontramos que este organismo aporta su definición de la educación permanente como un proceso educativo que no se limita a un rango temporal y a un lugar en específico, lo que es, sin duda, un auténtico cambio de paradigma para el sistema educativo.

Al ser visto desde esta nueva premisa, en el término educación permanente caben también la educación preescolar, básica, media superior, la educación superior, la educación para el trabajo y, por supuesto, la educación de los adultos que ahora debe tener una visión más amplia, transversal e integral bajo la estrategia que se ha denominado «educación a lo largo de toda la vida» (UNESCO, 2010).

También se pudo detectar el énfasis que pone la UNESCO en la necesidad de entender que la universalidad de la educación (educación para todos), no se debe enfocar exclusivamente en aspectos de tipo geográfico, debe comprender a los adultos mayores en general ubicados tanto en las zonas urbanas como en las rurales, especialmente en las regiones marginadas donde la precariedad económica, educativa y social es la nota común que evidencia la desigualdad con claros signos de injusticia social.

¿Educación o aprendizaje a lo largo de toda la vida?

Los documentos publicados por la UNESCO acerca de la educación a lo largo de toda la vida han transitado del término «educación» al término «aprendizaje», lo que ha derivado en una controversia que considero necesario atender, ya que investigadores del propio organismo subsidiario de la ONU, como Carlos Vargas Salazar, señalan de manera contundente que ambos términos no pueden ser considerados como sinónimos. (*Apud* Vargas Salazar, 2017).

Vargas Salazar, responsable principal de proyectos de la Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación de la propia UNESCO, publicó en 2017 el ensayo «El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social», en el cual señala que una «noción convergente de aprendizaje a lo largo de toda la vida, es el paso que se da de la educación al aprendizaje está en el discurso educativo» (Vargas, 2017:5), resaltando que «este cambio reconoce el aprendizaje como connatural a la existencia humana».

En su ensayo apunta que algunos autores consideran el aprendizaje como «un proceso a lo largo de la vida que va más allá de los sistemas educativos [de las aulas]», en el que se pone a la persona que aprende, sus necesidades y aspiraciones, en el centro del proceso en el que, enfatiza, resulta prioritario «que los individuos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de toda la vida» (Vargas, 2017:5).

La dicotomía que establece Vargas Salazar resulta relevante, ya que revela un propósito ideológico que deriva de la ruptura del model socialdemócrata, para hacer suyos los principios básicos del neoliberalismo, para el cual el aprendizaje es un concepto que tiene que ver con un

axioma individualizante, contrario a lo que significa educar, cuya connotación va más allá, a lo colectivo; siguiendo con el mismo autor, nos indica: «Algunos autores y organizaciones intergubernamentales justifican la transición de la educación al aprendizaje como un cambio para centrarse en los resultados de la educación, así como en las personas que estudian en vez de en los docentes o los proveedores de educación» (Vargas Salazar, 2017:5).

En opinión de los investigadores Fazal Rizvi y Bob Lingard, «este cambio de términos en las políticas educativas puede tener una connotación de tipo político» (Rizvi y Lingard, 2013:279). Evidencia, desde la óptica neoliberal, la intención de trasladar o transferir la responsabilidad del Estado (como garante del derecho a la educación) al mercado, a los oferentes de cursos orientados a brindar aprendizaje a los individuos que les permitan hacerse de las competencias demandadas por el mercado laboral. El «aprendizaje», entonces, es visto como un transmisor de competencia al individuo que se convierte en responsable de su propio aprendizaje, relevando al Estado de esa función. Una visión neoliberal que es necesario revertir.

Para ser más precisos, el concepto «aprendizaje» otorga al mercado (educación guiada por la demanda, frente a la educación guiada por la oferta), en tanto que al individuo se le deja «la carga» (Biesta, 2017) del deber aprender y, además, hacerlo a lo largo de toda su vida, liberando totalmente al Estado de esa responsabilidad, lo que significa, es importante entenderlo, que el Estado elude entender a la educación como la herramienta transformadora de la sociedad.

Esta visión del aprendizaje, a mi juicio acomodaticia, propicia la formación de individuos-aprendices, acríticos, aislados, incapaces de modificar su entorno y acceder a una vida mejor no solo desde el punto de vista económico, sino psicosocial. La educación permanente, para serlo, debe recuperar su esencia como una estrategia educativa y no solo una vía para el aprendizaje *a doc* a las necesidades de la planta laboral pública o privada.

Por ello, existe la percepción, que considero justa, de que la educación pública, la que imparte el Estado, ha incumplido su función como responsable primaria de educar a lo largo de toda la vida y que, frente a los grandes retos que derivan del envejecimiento de la población, esta chata visión solo alcanza para señalar a los individuos y al mercado como los responsables directos de hacer realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Esta visión se debe modificar y el Estado debe reasumir su papel de promotor de una educación realmente permanente y a lo largo de la vida, capaz de ser motor del cambio de las personas y de la sociedad toda. De lo contrario, aceptar como válida la premisa que hoy impera en lo relativo al concepto educación-aprendizaje, sería tanto como renunciar al planteamiento original de la UNESCO (1976), de hacer de la educación a lo largo de toda la vida una política pública que considere al Estado como el responsable de su implementación e impulso.

Fortalecer el término «educación a lo largo de toda la vida», sin limitarlo al acto mecánico e individualista de la transmisión de aprendizajes, cancelaría el riesgo de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en un acto mecanicista. Solo así, la educación a lo largo de toda la vida, orientada a los adultos mayores se consolidaría como una propuesta que realmente sea disruptiva, dejando de ser preponderantemente asistencialista, como ahora ocurre: «Enséñame a pescar, no me des el pescado».

Hacer de la educación a lo largo de toda la vida una política pública permitirá la transformación cualitativa de la sociedad, contribuyendo a que se abandone, de una vez y para siempre, la tentación de aplicar un método de enseñanza-aprendizaje incapaz de generar una visión transformadora, crítica, a favor de las mayorías nacionales. Se pretende un aprendizaje pertinente con el es-

cenario laboral, sí, sin duda, pero sin que ello signifique renunciar al compromiso de formar individuos críticos, deliberativos y con un enorme compromiso solidario con el resto de la sociedad.

Se trata, como menciona doctor costarricense Jorge Vargas Cullell, de ir más allá de la concepción individualizadora del proceso de aprendizaje que pretende hacer a un lado los alcances y las responsabilidades inherentes al término «educación», que debe prevalecer como eje rector de la educación permanente que se propone para ser implementado, como una política pública con lo que se podría cumplir con el propósito de organismos internacionales, como el Banco Mundial, que definen al aprendizaje a lo largo de toda la vida *«as an instrument allowing the individual and society that he belongs to: to adapt himself to the transformación of the current World with the speed that such changes ocurre»* (como un instrumento que permita, al individuo y a la sociedad de la que forma parte, adaptarse a las transformaciones del mundo actual con la velocidad con lo que esos cambios ocurren) (Vargas Cullell, 2013:7).

Queda claro que el simple propósito de proponer un modelo de aprendizaje de este tipo, en lugar de uno de educación a lo largo de toda la vida, nos impediría ir más allá del compromiso de simplemente capacitar, o de dotar de competencias laborales a los individuos con la intención de atender las necesidades del mercado. Con un modelo de educación a lo largo de la vida, el objetivo se amplía, ya que se busca que los individuos (los aprendices), se adapten de manera constante a nuevas condiciones de vida, nuevas tecnologías y nuevas exigencias laborales que le permitan estar a tiempo en un mundo sujeto a cambios muy acelerados.

Así las cosas, el aprendizaje a lo largo de toda la vida tiene que ver con un criterio de adaptabilidad, debe ver más allá del mercado laboral. Esa adaptabilidad *«And the resilience consequent that carries the learning proceses, cannot start from a short vision, in a short term, it must go beyond adaptation to changes in technology, economy and the labour market»*

De lo anterior se desprende que el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida debe aportar al educando, no visto como un simple aprendiz, las herramientas que le permitan analizar de manera crítica las causas y las consecuencias de los cambios que se dan en su entorno y fuera de este.

Conocimientos holísticos que le permitan anticipar las repercusiones que dichos cambios producirán en su entorno y en la sociedad toda. Aprendizaje que se traduzca en un proceso cognitivo capaz de generar una masa crítica que haga del individuo actor y autor de su propio cambio como lo recomienda el modelo propuesto por la UNESCO en el *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. (UNESCO, 2010a)

¿Cuál es la razón principal que aducen algunos afines al modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida? el doctor, conferencista y consultor internacional en políticas públicas, Carlos Vargas Salazar considera: «[...] este cambio se funda más en factores políticos que pedagógicos, por lo que los resultados que se han dado tienen consecuencias más de carácter político que pedagógico».

¿Finalmente, cuál es el propósito de este cambio de términos? Si bien es cierto que se busca centrarse en los resultados de la educación de las personas, pero con énfasis en el proceso de aprendizaje de las personas que estudian y no en los docentes o en los proveedores de educación.

Se busca empoderar a los educandos, vistos como aprendices, reduciendo el poder de los educadores. Lo anterior da sentido a la interpretación de que el cambio de término «educación» por «aprendizaje» obedece a razones políticas y no pedagógicas. (Vargas Salazar, 2017).

La pregunta toral es si lo que pretendemos con una propuesta de educación permanente y a lo largo de toda la vida, es una simple adaptación de la sociedad a los cambios tecnológicos do-

tándola de competencias laborales y profesionales, o, por el contrario, de lo que se trata es de, sin dejar de cubrir esta arista, impulsar una política pública orientada a promover procesos cognitivos significativos para que el educando tenga la capacidad para transformar su entorno con una visión crítico-constructiva. Mi apuesta va en ese sentido.

Derivado de esta controversia sobre el cambio de término «aprendizaje» por «educación», Carlos Vargas Salazar plantea, asimismo, que la UNESCO ha ido modificando o, más bien adecuando la definición en torno a educar o aprender a lo largo de toda la vida.

El Informe Faure, emanado de la XIX Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi, Kenia, en 1976, le daba mucha importancia al papel de la educación, como vehículo de transformación de los individuos, de los sistemas educativos y de la sociedad toda. Dos décadas después, Delors puso el acento en la adaptación a los nuevos tiempos y a los cambios que de ello han de resultar. Se pretendió armonizar el aprendizaje a las necesidades del mercado mediante la total pertinencia entre el saber hacer y el poder hacer.

En el documento *La educación encierra un tesoro* se consideró pertinente «retomar y actualizar el [concepto] de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une» (UNESCO, 1996: 11-12).

En ese mismo documento de la llamada Comisión Delors, se enfatiza que el cambio tiene que ver con una reformulación de la idea de educación permanente, al tiempo que plantean que este término requiere de «adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, que debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de sus facultades de juicio y acción» (UNESCO, 1996: 21).

Si realmente lo que se pretende es que la educación permanente y a lo largo de toda la vida sea el motor de las transformaciones sociales que hagan posible revertir la inequidad, la injusticia social, el atraso y la creciente desesperanza de los grupos más vulnerables de la sociedad, lo que se debe impulsar es una política pública que haga de la educación a lo largo de toda la vida el ariete que impulse ese cambio en beneficio de toda la sociedad.

Entre los sectores vulnerables a los que deberá estar orientada esta política pública están las personas adultas mayores. El envejecimiento de la población, que inicia con el propio nacimiento, hace necesario entender el proceso educativo más allá de la perspectiva de la acumulación progresiva y actualizadora de conocimientos. Considerarla más allá, desde luego, de una visión reduccionista que cree que la educación permanente debe constreñirse a un aprendizaje meramente adaptativo a la realidad que, lo sabemos, está en proceso de cambio continuo.

Podemos aceptar la trasmutación del concepto «aprendizaje» en lugar de «educación», si y solo si al primero lo definimos como un bien público catalizador del cambio, de aquel que contribuya a generar transformaciones cualitativas en la sociedad, por ejemplo, reducir los niveles de pobreza y de exclusión social.

Educación permanente fundada en estrategias encaminadas a promover el aprendizaje significativo y a lo largo de toda la vida. Un modelo que favorezca la cohesión y la inclusión sociales; que sea capaz de procurar la equidad en el acceso, el tratamiento y los resultados del proceso educativo y de los resultados de los educandos como entes corresponsables de su aprendizaje, sin renunciar al compromiso del Estado con esta tarea.

La educación a lo largo de toda la vida deberá ser gestora de aprendizajes significativos que permitan la inserción o permanencia de los adultos mayores en el ámbito laboral en condiciones dignas y, sobre todo, aprovechando su experiencia.

En el 2015 la UNESCO publicó el libro *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015), que, si bien no renuncia a la prevalencia del modelo que privilegia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, sí señala la necesidad de reafirmar un planteamiento humanista de ese aprendizaje, enfatizando su pertinencia como principio organizativo de la educación.

En este documento la UNESCO insiste en la conveniencia de que la educación sea vista como un bien público, como «un bien común, para así ir más allá del carácter instrumental, y atender a la demanda creciente de expresión en los asuntos públicos [...] y la demanda popular de más claridad, equidad, igualdad y rendición de cuentas en los asuntos públicos» (UNESCO, 2015:79).

Vargas Salazar hace referencia a un planteamiento de Jacky Brine, quien plantea como una configuración alternativa para que el aprendizaje a lo largo de toda la vida se aleje «del discurso de competencia, de lucha personal, en el esfuerzo constante por convertirse en algo, inclusión, exclusión y estratificación (...) que se esconde tras el manto de la “bondad inherente” del aprendizaje a lo largo de toda la vida» (Brine, 2006, p. 663), el concepto de justicia social podría ser un valor adecuado en el que se anclaran los propósitos múltiples del aprendizaje a lo largo de toda la vida que plantea la UNESCO (Vargas Salazar, 2017:10).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, además, ha dejado de manifiesto que concibe a la educación permanente como una herramienta que transforma la vida, como lo señala en el Informe de seguimiento de la educación para todo el mundo (UNESCO, 2013). En la introducción del documento se establece que: «La educación ilumina la etapa del camino hacia una vida mejor, especialmente de las personas pobres y las más vulnerables» (UNESCO, 2013), entre las que se encuentran, sin duda, las personas adultas mayores.

Propuesta final

Estrategia global sobre educación y formación permanente

La educación a lo largo de la vida aparece como un concepto en evolución, la piedra angular que permitirá afrontar los nuevos retos a los que nos enfrentamos y que requieren la participación de todos.

De este modo, el nuevo Instituto de Educación para Adultos de Tabasco (IEAT) debe pretender el fomento del perfeccionamiento personal, el sentido de la iniciativa, la integración en la vida activa y en la sociedad, la participación en el proceso democrático y la capacidad para adaptarse al cambio económico, tecnológico y social. Subrayemos la necesidad de:

- Tender puentes entre la educación y la formación para el trabajo a fin de realizar una oferta formativa adaptada a públicos y demandas cada vez más diversificados.
- Proporcionar a todas las personas el acceso a la educación, especialmente a las más desfavorecidas.
- Fomentar el aprendizaje en las organizaciones, ya que las empresas constituyen instrumentos de cualificación muy apreciables.
- Crear una cultura del aprendizaje que permita la vinculación de los procesos que llevamos a cabo en la escuela, la universidad, el trabajo, el tiempo libre y las actividades familiares.
- Proporcionar oportunidades para adquirir o actualizar competencias básicas (cultura tecnológica, idiomas y capacidad empresarial).
- Facilitar la formación inicial y continua de los profesores y formadores.

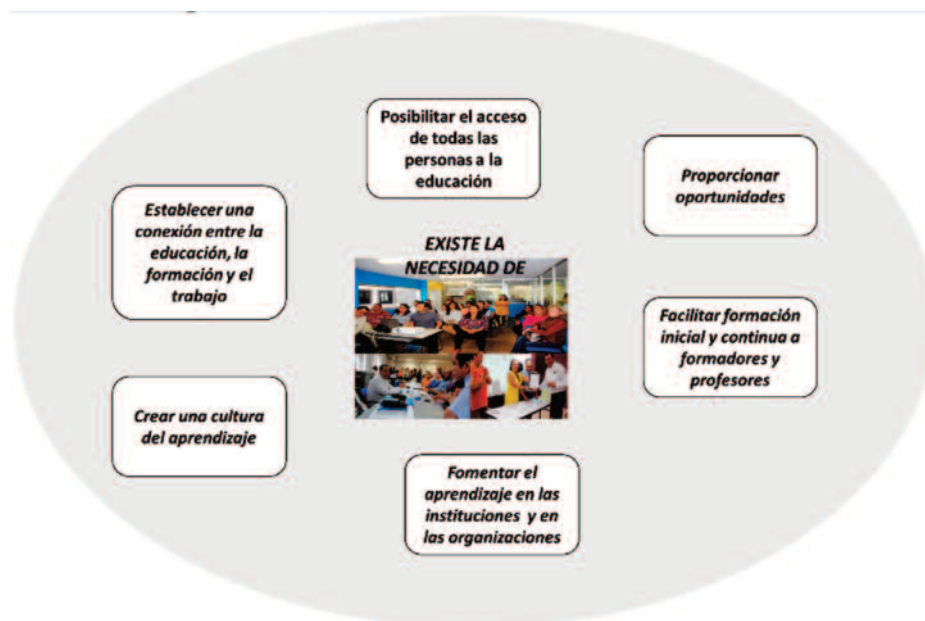


Imagen: La educación a lo largo de la vida como respuesta a las necesidades existentes.

Fuente: Elaboración propia con base en el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente (Comisión Europea, 2000).

El marco global propuesto queda justificado por la necesidad de conjugar las dimensiones socioeconómicas y la cultural. Ambas requieren que la educación tenga un papel relevante en las políticas económicas y sociales, para así garantizar la cohesión y el pleno desarrollo de los ciudadanos.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje en la edad adulta resulta esencial para la promoción de la ciudadanía activa, la inclusión social, el desarrollo personal y el aprendizaje continuo.

Para conseguir que las personas adultas continúen formándose, el nuevo Instituto debe sostener que es preciso:

1	Para ello, habrá que tomar como punto de partida los principios rectores del aprendizaje permanente, entre los que conviene subrayar: el fomento del desarrollo profesional, la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
Facilitar el acceso de todos a la educación	
2	Tener en cuenta las exigencias de la sociedad del conocimiento. Esto conlleva el reconocimiento, a través del sistema de homologación de créditos, de las competencias y las calificaciones.
Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos	
3	Promover su utilidad social y laboral, y responder a las exigencias actuales.
Abrir los sistemas educativos a todo público	

Destaco las principales directrices propuestas:

Facilitar una educación integral
Que permita la integración de las áreas de conocimiento, las actividades educativas y la formación con el medio social.
Asociar las cuatro áreas de conocimiento preferenciales
De tal manera que sea posible proporcionar una formación orientada al trabajo, una formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, una formación para el desarrollo personal y una formación general o de base que constituirá el fundamento de todas las demás.
Basar el diseño curricular en un sistema modular o en unidades formativas
Con una organización, unos métodos de enseñanza y una evaluación que se adapten a las formas de pensamiento y conducta de los adultos, articulando las modalidades presenciales y a distancia.
Conceder el principal protagonismo al proyecto de base territorial
Que atienda a las demandas de nuestro estado, municipio o de una comunidad.
Necesidad de priorizar la coordinación de las acciones
Entre el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y los institutos estatales.

Para favorecer la formación a lo largo de toda la vida será necesaria la revisión y la reordenación de un sistema integral de la normatividad vigente sobre la formación profesional, calificaciones y acreditación por parte de las autoridades educativas, que permita articular la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua en las empresas.

La propuesta se encamina hacia la ampliación del campo de intervención, que está centrada en la alfabetización y en la formación compensatoria; tratemos de superar el modelo escolar previo y sustituirlo por uno caracterizado por una concepción más social, creando cauces alternativos para la incorporación al sistema formal, con diseños curriculares específicos que se adecuen a las características propias de la adultez.

Con sustento en lo descrito anteriormente, ¿cuáles serían los retos y propuestas?

La división tradicional de la vida en un período de educación, otro de trabajo y otro de jubilación ha quedado obsoleta dada la necesidad de renovar constantemente las competencias. Para garantizar el perfeccionamiento personal y poner en marcha la adaptación necesaria, cada persona ha de estar motivada para adoptar iniciativas en la adquisición del saber. El aprendizaje no termina en una etapa concreta, sino que debe extenderse a lo largo de toda la vida.

La educación permanente se ha convertido en una dimensión esencial de las políticas educativas, en una posibilidad y un derecho de todos los ciudadanos, que, a la vez, se percibe como una exigencia personal y colectiva. La educación de personas adultas se plantea como una fuente de perfeccionamiento continuo para el ser humano, desde un punto de vista tanto personal, como social y profesional.

En un principio, el objetivo principal fue la alfabetización de las clases populares. Hoy día, se apuesta, además, por la educación integral de la persona desde una perspectiva humanista y democrática. Las experiencias llevadas a cabo en estos campos han dado lugar a una nueva visión de lo educativo, que se caracteriza por la defensa de supuestos más innovadores, alejados de la educación convencional, y, como consecuencia de esto, se produzca una ruptura sin precedentes.

La enseñanza tradicional aboga por el individualismo y la competitividad, se plantea desde la sociedad hacia la persona, mantiene una actitud esencialmente normativa y considera que la escuela es el único lugar donde se puede llevar a cabo el aprendizaje. Sin embargo, desde los presupuestos de la educación de personas adultas se aboga por el trabajo en equipo y el reconocimiento de otros espacios donde se adquieren aprendizajes, y, además, se plantea desde la persona hacia la sociedad, y no a la inversa.

El proceso educativo se concibe sin punto final y concede importancia tanto a los procesos formales como a los no formales e informales. Por ello, la escuela deja de monopolizar la educación y la función orientadora del educador cobra especial relevancia, al tiempo que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace especial hincapié en el segundo término.

Como consecuencia de la evolución experimentada, se deben plantear nuevos retos, ya que es necesario:

Responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento	Para ello es preciso promover el desarrollo de las competencias y destrezas. Para lograrlo se hace necesario un dominio funcional de las tecnologías de información y Comunicación (TIC) que permita participar en la interconexión global propia de nuestra sociedad. Por otra parte, el aprendizaje de lenguas extranjeras es un requisito para la comunicación, la movilidad y la libre circulación de todos los ciudadanos.
Desarrollar una ciudadanía activa y comprometida	La educación constituye un elemento clave dentro del complejo proceso que es la modernización política y social, y la formación de ciudadanos autónomos, participativos y con espíritu crítico.
Lograr un equilibrio	Dimensiones personales, culturales, cívicas, sociales, económicas y laborales. La educación para la ciudadanía ha de potenciar el fortalecimiento de la convivencia y la democracia.
Potenciar la educación	En valores como eje del desarrollo humano en todas sus dimensiones, hacia las transformaciones económicas, tecnológicas y sociopolíticas.
Las políticas educativas deben ser políticas de Estado y no de gobierno	Por ello es importante que la valoración social y política de la educación para adultos se vea como una estrategia de continuidad y cambio en las presentes y futuras administraciones sexenales.

La persona adulta se enfrenta a menudo a situaciones cuya compleja y difícil solución se ve entorpecida por las diferencias intergeneracionales o derivadas de la concurrencia de otras cul-

turas. Es preciso afrontar este reto desde una pedagogía axiológica, basada en los derechos humanos y, principalmente, en el respeto a la dignidad de la persona y a la diversidad cultural.

Todo ello contribuirá a eliminar los prejuicios y estereotipos presentes, con cierta frecuencia, sobre todo en las personas de edad más avanzada. Ante estos retos, se puede formular una serie de propuestas que favorezca posibles líneas de actuación. Así, sería conveniente:

- Incluir la educación de personas adultas en todas las iniciativas y programas sociales, ya que esto constituiría una contribución esencial para lograr un desarrollo sostenible, la cohesión social y la solidaridad.
- Reconocer que el aprendizaje de las personas adultas es una inversión y no solamente una partida de consumo social o, mucho menos, un mero producto sociopolítico.
- Aumentar las reservas de capital humano. Para ello habría que eliminar el analfabetismo, combatir la falta de competencias básicas de los jóvenes que abandonan la escuela, elevar el nivel de la formación profesional inicial e impulsar la inversión en formación continua.
- Efectuar innovaciones curriculares. Se considera indispensable fomentar no solo las destrezas básicas, sino también la aptitud para aprender, comunicar, trabajar en equipo, analizar, diagnosticar y evaluar, así como el desarrollo de la autonomía, la independencia de espíritu y la capacidad de análisis. En suma, se pretende generar posibilidades para mejorar la propia formación en cualquier momento de la vida.
- Utilizar métodos pedagógicos apropiados. No se trata simplemente de adaptar los utilizados para niños y jóvenes. La formación debe centrarse en el alumno, y fomentar el aprender a aprender y el autoaprendizaje. Esto exige la creación de sistemas modulares flexibles que rompan con las restricciones que imponen el espacio y el tiempo, y respondan a las circunstancias particulares de los adultos.
- Establecer estrategias adecuadas. Entre otras, cabe destacar: la formación en alternancia, los sistemas de rotación de puestos de trabajo, los créditos y los permisos para la formación, y las acciones de discriminación positiva destinadas a aquellos colectivos menos cualificados o que presentan mayores dificultades para incorporarse al mundo del trabajo.

Como estudiosos de la educación para adultos se nos presenta un desafío importante: contribuir a la construcción de un bienestar común, solidario y compartido, a fin de combatir las desigualdades. Y la educación a lo largo de la vida está llamada a desempeñar una función principal a la hora de hacer frente a este reto.

Estrategia sobre técnicas de enseñanza y tutoría

En esta etapa es preciso diseñar técnicas de enseñanza y tutoría ya que se debe reconocer que los adultos mayores desempeñan un rol de conocimientos y habilidades. Algunos de los temas que se pueden aplicar con los adultos es apoyarlos con la búsqueda de objetivos y a obtener y procesar la información necesaria ya que ellos continúan con actividades vinculadas con trabajos o profesiones precedentes.

La formación y capacitación de los adultos cuentan con una tradición que no solo alcanza la capacitación individual sino también le ayuda al desarrollo comunitario, ya que los capacita para afrontar nuevas condiciones de vida.

Las personas de edad requieren tipos especiales de enseñanza tanto teórico como práctico, vinculados con sus necesidades y condiciones de vida. La capacitación y formación de adultos deberán lograr que las personas adquieran seguridad ya que algunos adultos son tratados como personas no capaces y ellos mismo pierden confianza y se hacen vulnerables y por medio del proceso de formación y capacitación puede desaparecer esa actitud y constituir fuentes de satisfacción, así como la posibilidad de una vida productiva.

Métodos de educación para adultos

Los métodos se pueden clasificar en:

1. Métodos didácticos: la información es esencialmente intelectualista y pretende transmitir un saber, la transmisión se realiza por conducto de la inteligencia, el juicio y la memoria.
2. Métodos demostrativos: pretenden que el individuo adquiera hábitos, que desarrolle reflejos que le permitan actuar con rapidez y competencia con los roles ordinarios de su vida, en este método no entra la inteligencia, ya que el alumno mira, escucha y después ejecuta lo que se le ha enseñado.
3. Métodos interrogativos: el alumno escucha, responde y descubre.
4. Métodos activos: el formular pone en acto las potencialidades que el alumno posee.

En la formación de las personas se pueden considerar tres aspectos los cuales son:

- Lo que sabe (saber)
- Lo que sabe hacer (saber hacer)
- La forma de comportarse (saber ser)

Formación docente

La docencia es una práctica condicionada tanto para la estructura social, la crisis económica social que afecta a los educados jóvenes y adultos en general como también a los propios centros educativos, ya que existe una interacción entre práctica docente, institución educativa y contexto. Existen tres tipos de dimensiones que utiliza el maestro en su acción:

- 1) Supuestos pedagógicos: Qué es enseñar y aprender en la educación de jóvenes y adultos.
- 2) Implícitos ideológicos: Es el poder en la relación maestro-alumno y su vínculo con modelos específicos del saber.
- 3) Matrices psicosociales: Miedos o temores de los docentes de su desempeño del rol en los educados. La práctica docente constituye una estructura de la información del mismo docente. La formación docente se extiende como un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y el comportamiento socio-profesional del docente y se hace necesario el desarrollo de acciones de formación en servicio de perfeccionamiento y actualización. El docente debe enfrentar con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles que exigen resoluciones inmediatas. Un docente comprometido se toma con sólidos valores, con competencias, con la capacidad de partir de la práctica con el aula, institucional, comunitario, social.

Referencias bibliográficas

- Barral Zegarra, C. (2011). «Educación para el trabajo». *Revista Integra Educativa*. Vol. IV. N.º 1. Bolivia.
- Biesta, G. J. J. (2015). El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. *Innovación Educativa*.
- Brine, J. (2006). «Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not: The discourse of the European Union». *British Educational Research Journal*, vol. 32, No. 5, pp. 649-665.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). Documento de trabajo de los servicios de la comisión. «Memorándum sobre el aprendizaje permanente». SEC (2000). Bruselas.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Madrid. Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1976). *Declaración Mundial Sobre Educación Superior*. París. UNESCO.
- (1996): informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. pp. 11-12
 - (2010). *Educación a lo Largo de Toda la Vida*. Hamburgo, Alemania.
 - (7 de enero de 2010a). *Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>
 - (2013) *La Educación transforma la vida*.
 - (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*
 - (2017). *La Educación al Servicio de los Pueblos y el Planeta*. París, Francia. UNESCO publishing.
- Vargas Cullel, J. (2013). «Advancing The Study of Stateness in Central America». *Revista de Ciencias Políticas*, vol. 32, p. 703.
- Vargas Salazar, C. (2017). *Investigación y prospectiva en educación*. París, UNESCO: Documentos temáticos UNESCO UNESDOC Biblioteca Digital www.unesco.org



La palabra creadora como apuesta ética de proximidad

Luisa Cristina Carmona Patiño¹, Willian Fredy Palta Velasco²

Resumen

Este artículo recoge las reflexiones fruto de un proceso de investigación, donde se indaga acerca de la dimensión ética de la educación en general y, concretamente del docente, posibilitando la comprensión sobre cómo la palabra afecta la práctica pedagógica en los escenarios del aula y fuera de ella, reconociendo o invisibilizando a los participantes en los encuentros pedagógicos. Confrontando los paradigmas hegemónicos vigentes. Como resultado de la investigación se logró trazar varias apuestas de significación y sentido frente a la palabra, pero particularmente, en el tránsito de lo epistemológico reconociendo nuevas estéticas cognitivas y alternativas como estructuras metodológicas válidas para favorecer los aprendizajes. Esto permitió reconocer que al instalarse una palabra amorosa, humanizadora en el ámbito de la educación y su reflexión pedagógica actúa como dispositivo de pensamiento y de transformación de nuestras realidades, es así, como esta investigación reconoce la importancia de un ethos de proximidad mediado por la palabra creadora que enuncia, da forma a relatos, narraciones, y en general, rasgos descriptivos sobre conocimientos de mundo, manifestando la diversidad de percepciones, como devenir creador de la palabra inherente a nuestra condición de humanos, situando la pedagogía del amor como praxis de proximidad.

Palabras claves: palabra creadora, pedagogía del amor, educación, proximidad

Introducción

En este trabajo se recogen las reflexiones fruto de resultados de un proceso de investigación, donde se planteó una mirada crítica a lo educativo a partir de los discursos que transitan en las dinámicas pedagógicas y preguntándose acerca de ¿cuál es la afectación que tiene la palabra agenciada por el maestro-maestra en los ámbitos escolares? Para abordar esto primero, se planteó una mirada

¹ Docente investigadora, Ponente nacional e internacional de temas en educación. Maestra de preescolar de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho- Florida, Valle del Cauca.

² Docente adscrito al Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (CIDEH) de la Universidad de San Buenaventura Cali. Directivo-docente de en la institución Educativa Absalón Torres Camacho del municipio de Florida, Valle del Cauca.

comprensiva a la realidad epistémica que de manera hegemónica se ha instalado desde una perspectiva racionalista, positivista dejando de lado otras alternativas y estéticas cognitivas. Esto permitió comprender que subyace una necesidad ética desde la solidaridad, la compasión y la colaboración como posibilidad de superar la crisis de humanidad que se experimenta en la sociedad contemporánea y que al parecer se piensa y se decide en el ámbito de la educación, provocando un lugar comprensivo frente a la situación formadora del docente, con el propósito de potenciar la condición de afectación que ejerce a través de la palabra, en los escenarios de formación y fuera de estos.

Este artículo da cuenta de cómo se instala la palabra y en particular desde la racionalidad y los presupuestos propios de la modernidad, forjando ciertos lenguajes universales, los cuales se expresan en la tecnificación de la existencia y el consumo masivo de formas de producir y validar el conocimiento. De igual forma, la visión colectiva de una cultura sociopolítica, que se traslada a los espacios educativos a través de comportamientos sociales, que al parecer reproducen el saber y la validación del conocimiento. Surge, entonces, la necesidad de reflexionar sobre las ideas dominantes que han ido surgiendo desde los contenidos del lenguaje, las cuales movilizan una palabra que enuncia en nombre de la cultura, una construcción teórica y conceptual que se instala en la sociedad. Para comprender este aspecto, es importante resaltar que la educación ha heredado de las concepciones modernas una epistemología que descansa sobre el paradigma de la ciencia positivista, la cual se ha encargado de fundar una única forma de organización y fundamentación del conocimiento, bajo el rigor lógico racionalista.

Este conocimiento recurre a las fuentes de la razón, que no solo excluye otras estéticas cognitivas que emergen de la multiplicidad humana, sino que configura el conocimiento a partir de la ruptura de la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Es importante resaltar que la educación debe permitir otras posibilidades, donde se reconozca el mundo apalabrado, como lo propone Austin (1998), invitando a comprender el discurso como provocación, para darle sentido de lo educativo, influido por la pedagogía del amor, tal como se precisa en el presente artículo. Esta dimensión ética de la praxis pedagógica mediada por esa palabra creadora requiere de una actitud de proximidad.

Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación, se propuso como enfoque metodológico la comprensión hermenéutica, como lugar para pensar y reflexionar sobre lo educativo, reconociendo en primer lugar las implicaciones del lenguaje en la significación y el sentido, frente a las formas como abordamos los asuntos del conocimiento y, en segundo lugar, los giros epistemológicos que son necesarios reconocer, al momento de proponer actos deliberativos, tal como sucede con la condición ética y política, sobre lo educativo y su mediación pedagógica. Se acude, entonces, a la metodología hermenéutica de Paul Ricoeur, para interpretar textos y contextos (2000), con la ocasión de la comprensión de significados y sentidos; en este caso de lo pedagógico del amor que alimenta la palabra creadora, es decir, sobre un lenguaje cargado de intenciones, perspectivas y sentidos que lo hacen significativo.

Frente a los respectivos giros epistemológicos en el ámbito de la producción y validación del saber en la educación, significó superar el enfoque lógico y evolucionista que ha configurado un umbral con visión positivista del mundo y, de los lugares enunciativos que dan cuenta de él y, en segundo lugar, reconocer que el enfoque con el que se comprende el conocimiento ligado con la ciencia debe situarse en una visión social e histórica, para vincular el saber con épocas sociales y culturales que emergen en determinados grupos humanos.

La educación desde el paradigma racionalista

La educación, a través de la historia, ha respondido a las necesidades de su tiempo y desde allí se han planteado teorías y ámbitos epistemológicos, sociales y económicos para su abordaje. La educación no es neutra, por lo que responde a las condiciones sociohistóricas de los contextos y realidades ético-políticas. Esto exige revisar los criterios a partir de los cuales se han consolidado las concepciones de educación que circulan en los ámbitos escolares en tiempo presente.

La educación ha heredado de las concepciones aristotélica y galileana, una epistemología que descansa sobre el paradigma de la ciencia moderna, teoría que surge a partir del siglo XVI, pero es durante la revolución científica del siglo XVIII, donde se establece lo que hoy definimos como los postulados del conocimiento científico, desde los cuales se ha caracterizado y determinado como la única forma de organización y fundamentación del conocimiento bajo el rigor matemático.

Este conocimiento encuentra su fundamento en las fuentes de la razón, para postular sus leyes, agregando una racionalidad bajo una mirada sesgada y limitada, que no solo excluye otras estéticas cognitivas que emergen de la multiplicidad humana, sino que configura el conocer a partir de la ruptura de la relación entre los seres humanos y la naturaleza, al darle un tratamiento instrumental, como si fueran simples objetos que «se pueden desmontar y después relacionar bajo la forma de leyes, sin tener otra cualidad o dignidad que nos impida revelar sus misterios» (Sousa, 2009, pág. 23), postura que garantiza para el científico la organización y fundamentación de los criterios racionales para la investigación y el posterior conocimiento.

Por otra parte, un movimiento de científicos hacia principios del siglo XX, en la búsqueda de superar los efectos adversos que han propiciado los modelos organizacionales de la investigación científica, como Albert Einstein, Heisenberg y Bohr; Kurt Gödel; Ilya Prigogine; Hermann Haken; Maturana y Varela; Geoffrey Chew, entre otros, fundamentan las insuficiencias del paradigma científico moderno, acentuando en él un rigor matemático que en términos de Sousa: «Esconde los límites de nuestra comprensión del mundo y reprime la pregunta por el valor humano del afán científico así concebido» (Sousa, 2009, pág. 37), este modelo de racionalidad científica no solo distancia el sujeto del objeto, sino que instrumentaliza el lenguaje anclándolo a una lógica matemática, conquistando los horizontes de sentido y dominando las relaciones del mundo social.

Es innegable cómo la razón instrumental se ha constituido en un factor determinante en el referente pedagógico, amparado desde una perspectiva epistemológica que matiza dicha concepción, configurando las relaciones educativas desde el criterio objetivista. Desde esta perspectiva se ha responsabilizado a la escuela de múltiples compromisos, arrinconándola a desarrollar diversas prácticas en su diario acontecer. En ocasiones la vida de los maestros y maestras transcurre entre proyectos, programas, comités, reuniones, exámenes, clases y otras acciones que las distancian de la vida misma. Se recarga de actividades distanciando los vínculos, limitándose a un *activismo pedagógico* (Palta-Velasco & Palta Velasco, 2017) como las acciones que transcurren en la escuela sin reflexión, ni sentido que por lo tanto no generan transformaciones en la dinámica vital de las personas que participan en el acto de educar.

Al respecto, Dussel denuncia desde el mito de la modernidad (1994, pág. 22), que el paradigma de la objetividad se configura desde la fundamentación de los procesos experimentales y observacionales de la ciencia y de sus aportes prácticos, para solucionar problemas. Esta modernidad instrumental rompe con las relaciones que no se ajustan a su modelo y paradigmas que trae como consecuencia un encubrimiento del otro, del distinto, del diferente, de todo aquello que no se ajusta al modelo positivista, economistas y racionalista. Desde esta perspectiva, emerge una pa-

labra objetivada, considerada como un saber positivo, cimentado en la racionalidad empírica en pro de garantizar la legitimidad de la razón.

En este paradigma racionalista, el ejercicio pedagógico reduce la palabra a un discurso retórico, que se limita a la transmisión de contenidos desde la fragmentación de la vida, configurando las relaciones desde la lógica del mercado, estableciendo un conocer y una relación con el entorno, desde una pedagogía que instrumentaliza la vida, las personas y la manera de relacionarnos con ella.

Las prácticas pedagógicas desde esta mirada se centran en la enseñanza como el dominio de contenidos que, desde las diversas disciplinas del saber, conciben las experiencias de aprendizaje como la demostración y explicación de verdades y certezas, en correspondencia con modelos instruidos, desde racionalidades establecidas. Esta visión de educación reduce el proceso educativo a un acto de enseñanza unidireccional limitado a un encuentro estático y vacío, colonizando la palabra, el sentir y pensar del ser humano, por medio de la instrumentalización y la técnica desde un racionalismo inexorable, de lo que se puede expresar que «En esta ceguera hemos perdido en la vida cotidiana la mirada que permite ver la armonía del mundo natural al que pertenecemos». (Maturana & Varela, 1998), desviando el sentido de la educación, que no solo limita la creatividad del ser humano, sino la forma de interactuar con el entorno, definiendo formas estandarizadas y únicas de relacionarnos.

Se privilegia el resultado de actividades solo para gozar de una vanagloria institucional, personal que aumente el ego narcisista del ejercicio docente. No existe una preocupación por lo que se pueda generar en la vida de las personas de la comunidad educativa. El activismo pedagógico es una práctica escolar común donde no se establecen vínculos amorosos que promuevan la vida, se genera un ejercicio masificado de la enseñanza, donde el anonimato y desconocimiento del otro-otra es una constante, se corre el riesgo que, aunque se obtienen resultados académicos, este se da desde la agresión y el desconocimiento del deseo de humanidad. Aquí el amor no funda las relaciones que circulan en esos entornos, porque se cae en una estandarización de producción de egresados y profesionales en serie, o como diría Víctor Frank (2010) de monstruos educadísimos.

El papel de la palabra hacia la configuración de nuevas posibilidades de conocer

La tarea educativa exige la urgente necesidad de un cambio de paradigma que logre resignificar las relaciones, esto implica un cambio en las formas de concebir el conocimiento y la vinculación de la vida en el aprendizaje, aspectos que para la educación del siglo XXI significa el reconocimiento de otras estéticas cognitivas, lo que para Boaventura de Sousa, es la vinculación de «otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos» (2009, pág. 53), es decir, hacer visibles los saberes sobre las condiciones de posibilidad.

Asumir el ejercicio de maestro como un estilo de vida requiere de un compromiso existencial, que configura todo un ser y sentir vital. Comprometerse con esta vocación implica pensarse en el propio proceso educativo vivido y en el que se asume como responsabilidad en el quehacer del maestro y la maestra. La configuración en la praxis educativa desde un ethos convoca a hacer consciencia de lo que se están agenciando, para cambiar el lugar de enunciación cuando estén centradas en una preocupación propiamente académicas y una búsqueda de excelentes resultado formales que responden a las necesidades de un sistema globalizado.

La educación desde el paradigma moderno ha limitado el ejercicio pedagógico a la transmisión de contenidos, estableciendo una única forma de conocer y una relación con el entorno desde una pedagogía, que no solo reduce el horizonte creador del conocimiento sino que dinamiza discursos que privilegian contenidos, significados y denotaciones, en pro de una educación, que, en el intento de preparar nuevas generaciones para la vida, termina reproduciendo el sistema reinante, privilegiando la tasa de ganancia a partir de la producción y el consumismo a través de sentidos, connotaciones e imaginarios, que transitan lejos de la experiencia existencial.

Se privilegia desde esta perspectiva la palabra retórica, la palabra «novedosa» y los tecnicismos conceptuales, que muchas veces, causa de la fragmentación del conocimiento en disciplinas del saber, como lo considera Freire al mencionar que: «En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla» (Freire, 2012, pág. 71). Así pues, la palabra retórica no debe ser pronunciada, ya que logra ocultar el diálogo natural con el mundo y nuestra presencia en él, creando una especie de neblina que impide ver lo que se está gestando dentro de las relaciones, no hay comunicación, solo se limita el acto educativo a hacer comunicados.

Es frecuente encontrar la creencia de que el único lugar donde se adquiere el saber es en los espacios escolares, los cuales, mediante un proyecto educativo, estructura física y docentes, ofrecen el acceso al conocimiento y las herramientas necesarias para aprender a relacionarnos con el entorno. De esta manera, se concibe el conocimiento y el aprendizaje como fenómenos independientes de los procesos biológicos de la vida del ser humano, en este sentido, el conocimiento se visualiza como la acumulación de saberes a través de las diferentes disciplinas y la automatización humana mediante la reproducción de dichos saberes, a través de la palabra instrumentalizada.

Esta concepción que aún es vigente en las prácticas pedagógicas necesita ser revaluada y por lo tanto re-significada, ya que como lo afirma Assmann: la dinámica de la vida y la del conocimiento están unidas; lo que significa para este autor brasileño, la vinculación del conocimiento con el placer y la ternura, que hacen que la vida siga siendo y ampliándose en más vida (2013). Desde esta perspectiva, la visión frente al conocimiento se resignifica y rompe con paradigmas positivistas, dejando a un lado la concepción del conocimiento como acumulación de información y de reproducción, para dar paso al despliegue de las capacidades humanas como la creatividad, la invención, la imaginación, el amor y las emociones, que logran hacer visible una profunda unión entre los procesos vitales y de conocimiento (Nussbaum, 2010). Es por esto que la educación debe propiciar escenarios donde se enlacen los aprendizajes con las experiencias vitales del ser humano, es decir, una mediación pedagógica cuyo aprendizaje logre la activación de la inteligencia en un diálogo vital junto con las emociones, en pro de la conservación de la vida.

El amor como *ethos* educativo

La educación es un asunto de relaciones mediadas por el amor que tiene como propósito la formación de personas hacia un tipo de vida que consideren valiosas, estableciendo relaciones cordiales que permitan una convivencia armoniosa en sus entorno y con sus semejantes, en este sentido, la educación es ética, comprendiendo que el *ethos* es el carácter, es aquellos que se consolida como el elemento fundante, es el «piso firme» sobre el cual se sostienen las acciones (Cortina, 1996). Se sigue de aquí que la educación es una praxis ética, porque configura un estilo de vida.

Una forma de proceder y decidir desde la libertad, buscando siempre el desarrollo del deseo que habita en el alma de cada ser humano. Esto permite señalar que el fundamento de la educación es lo ético y el fundamento de lo ético es el amor. Al expresar que el amor es el *ethos* del acto educativo, se está afirmando que el amor es lo característico y la identidad de la educación, o dicho de otro modo que sin amor no hay educación.

Si en el ejercicio pedagógico se pierde el horizonte y sentido (*ethos*) de una educación amorosa, habrá una ruptura en las relaciones, lo que sería una agresión que afecta la vida (Pérez Esclarín, 2004). En una educación como servicio, instrumentalizada por el mercado y centrada en la producción se evidencia la ausencia de relaciones vinculantes amorosas. Es una educación que se limita a encuentros de seres impersonales y anónimos, en lo que Freire (2005) llamaría *educación bancaria*, alejada de toda dinámica y contacto existencial, porque al hablar de amor se hace referencia al reconocimiento del Otro y la Otra como interlocutor válido y del entorno con un sentido de comunión y co-implicación (Maturana H., 2002). El amor, entonces, vincula, compromete y responsabiliza por el cuidado y la promoción de la vida. El amor entre humanos es un acto de co-responsabilidad desde el ejercicio de libertad y liberación, que promueva el proyecto de humanidad que habita en el corazón de cada ser.

El amor es la emoción que nos hace humanos, en otras palabras, el amor humaniza, al desaparecer de nuestras relaciones entramos en un sendero de deshumanización, indiferencia y apatía por quien convive en nuestro espacio. No hay amor sin responsabilidad, compromiso y cuidado por el otro y la otra (Maturana H., 2002). El amor vincula en una trama relacional que une, liga (obligación). El amor es el vínculo que me permite la proximidad, el encuentro, la convivencia que me compromete en el cuidado y la promoción de humanidad comunitaria. Es así, que al expresar a una persona o comunidad un «te amo» se le está expresando el deseo de humanidad y a la vez lanzando una invitación a entrar en un vínculo existencial de compromiso, libertad y responsabilidad mutua que promueva la sensibilidad de sentir dolor de humanidad, de la compasión y la misericordia.

El acto educativo debe estar fundado en el amor, si una educación está centrada exclusivamente en los conocimientos se reduce a la adquisición de habilidades para ejercer alguna función (que en muchos casos no es más que instrumentos dóciles de una sociedad industrializada y consumista), pero olvidándose de aquello que constituye lo plenamente humanos: *el amor*. La educación es más que la adquisición de saberes para responder a pruebas externas estandarizadas y sumar de prestigio a la institución, tiene como tarea primordial el establecimiento de vínculos amorosos para la convivencia, esto tiene implicaciones en los actos educativos que se agencian a través de una palabra que circula en el aula. Ahora bien, este amor como fundamento del acto educativo trasciende la escuela como el único lugar reservado para la educación. El amor y la educación están presentes en todos los actos de la vida humana. Es necesario establecer los vínculos, que broten espontáneamente en la relación de cuidado y respeto. Pero esto lleva a preguntarse diariamente *¿cuál es la tarea de la escuela si quiere ser un espacio educativo?* es decir, *¿cómo deben configurarse las relaciones y el lugar del lenguaje para establecer los vínculos amorosos?*

En estos interrogantes está una afirmación vital de esta reflexión: *la educación es un asunto de relaciones*. Y el amor es lo que permite que se supere un ejercicio centrado exclusivamente en una epistemología positivista y se constituya un quehacer educativo relacional, vinculante de proximidad. El amor es lo fundante de las relaciones, es lo que las mantiene vivas, activas y promueve la humanidad (Maturana H., 2002). En otras palabras, el amor es lo que permite que pasemos de re-

laciones humanas a relaciones de humanidad. Esto implica que la praxis educativa debe propender por el establecimiento, fortalecimiento y desarrollo de vínculos amorosos o de su restitución si ha habido ruptura, que permitan la auto-organización y la estructuración como sistemas autopoiéticos. La educación debe promover al ser humano, hacia la configuración de esa humanidad sensible consiente de su vinculación co-implicativa con el entorno de manera amorosa, es decir, que todo lo que circula en torno a la escuela debe estar al servicio de la educación como elemento vital, existencial de lo humano. La escuela, si desea trascender en el acto educativo, debe trascender la enseñanza para generar espacios donde se potencialice la vida a través de comunidades aprendientes.

La palabra creadora desde la pedagogía del amor

La palabra habita en la cotidianidad a través de las manifestaciones culturales, en las expresiones poéticas y literarias, en el arte, en la música, en los ritos religiosos, en el hogar, en los espacios escolares y en las calles, instalándose en cada uno de estos espacios para tejer las relaciones que ahí se gestan. Gracias a la palabra se puede re-descubrir el mundo expresado por otros, se develan los secretos que constituyen el ser humano y a su vez lo instaure en una cultura, desde la cual habla, escribe y lee el mundo. Con la palabra se aprende a conocer, a relacionarnos y a crear horizontes de vida, tejiendo elaboraciones sobre nuestro sentir y pensar, quedando impregnada como huella ontológica y arquetípica en el ser humano, una huella que se hace visible solo al pronunciar la palabra (Freire, 2010). En este sentido, la palabra debe ser concebida más que un instrumento de comunicación, ya que a través de ella se compromete la vida y la historicidad humana, no puede ser entendida como algo cósmico y sin trascendencia.

La palabra es aquella que logra crear, transformar y liberar la humanidad interviniendo en la creación de relaciones más armónicas, en sincronía con el cosmos. La palabra creadora como tejedora de relaciones se convierte en un aspecto vital y mediación para una educación desde el amor, humanizadora y liberadora, su acción pedagógica concibe cada diálogo como una oportunidad de transformación, por lo tanto, requiere ser de-velada de aquella neblina que oculta la palabra tras los discursos hegemónicos, mecanicistas y deshumanizadores.

Una mediación pedagógica desde el amor convoca a desplegar una palabra que se vincula con la afectividad, entendida no como un sentimiento, sino como una elección inteligente. Para esto, será necesario desplegar un diálogo creador, desde la palabra existencial, que despliegue la palabra creadora, la cual ha sido ocultada por una neblina, provocada por el ineludible racionalismo, la hegemonía reproductora y la palabra instrumentalizada.

La pedagogía del amor que se despliega en el devenir de la palabra, potencia lo humano al reconocer la condición plural intersubjetiva e intercultural de las comunidades que habitan a Latinoamérica en general y, en particular de Colombia, cuya expresión desde el lenguaje y las palabras configuran sus territorios e identidades, en correspondencia con las culturas y modos de vivir, lugares, que permiten la emergencia de epistemes de saber para pensar y transformar las realidades, que se viven en los espacios donde se produce el sentido de la existencia individual y colectiva de estos particulares grupos o comunidades humanas.

La educación es un acto de relación amorosa, de compromisos y responsabilidades como consecuencia de su *ethos* vinculante. Sin embargo, el activismo pedagógico cansa, desgasta, pero no construye. Hace rutinaria esa palabra, haciéndose retórica, vacía y estática, quitándole toda su vitalidad *poiética*, lo que no permite espacios para la humanidad. No todas las relaciones humanas son relaciones de humanidad, porque carecen del amor como elemento que le liga en un

proyecto común. La educación entonces implica agenciar una palabra creadora que posibilite nuevas maneras de relacionarse desde el establecimiento de vínculos fundantes, que gesten transformaciones en las formas de comprender y co-implicarse con el entorno. Es así como se debe superar el activismo pedagógico y asumir la *praxis* educativa. Como una acción pedagógica vital, existencia fundada en el amor como elemento esencial en la relación (Palta-Velasco & Palta Velasco, 2017).

La *praxis* educativa es aquella acción que transforma, compromete y cuida del otro-otra en un entramado relacional. Desde una pedagogía del amor la palabra debe dinamizar las actividades, para que no se limiten a ser fines en sí mismos, sino que supera la espera del entramado transaccional del reconocimiento por los actos y le brinda la importancia a la conexión vital del alma humana en comunión fraterna y co-implicativa. Podríamos decir con Freire que la *praxis* pedagógica permite el encuentro dialógico que propicia la liberación del oprimido de una educación bancaria que le desconoce su voz y no le reconoce como legítimo otro (Freire, 2011b). La *praxis* educativa en un encuentro vital, no epistémica donde un gesto, una mirada, una sonrisa es significativamente vital, donde la vida del otro me compromete.

La pedagogía el amor como mediación desde la palabra debe surgir desde los escenarios educativos: desde el sentido de lo humano, como la invitación a reflexionar algunos territorios del pensamiento, que no solo se han instalado en la modernidad y en los discursos hegemónicos del humanismo, sino que son la posibilidad de pensar lo que no se ha dicho, de lo que no se ha deliberado y porque no, no se ha reconocido como horizonte histórico potencial de lo que somos como expresión de un ignorado mundo, donde nos actúa la palabra desde el amor, en una emergencia de lo creativo.

Es explorar que en lo cultural se produce socialmente el sentido de lo humano, a través de la palabra, no como el deber ser kantiano, sino como el acontecimiento de conciencia comunitaria, que surge en las actividades de los seres humanos en perspectiva de transformar sus realidades. En este sentido, en lo educativo subyacen discursos múltiples, diferentes y numerosas historias y trayectorias distintas, que confluyen en la intención de concebir con autonomía el sentido de lo humano, que se le desea imprimir al proyecto colectivo territorial, en especial de las condiciones sociales favorables a la convivencia de todos, reconociendo la diferencia de cada uno de sus integrantes.

Lo humano como condición de posibilidad, en torno a representaciones y verdades producidas y validadas en resistencia y a distancia del pensamiento hegemónico, cuyos presupuestos epistemológicos instalados en la modernidad/colonialidad configuran una matriz de poder, cuyo patrón de verdad se produce y validan como conocimiento universal, invisibilizando e inferiorizando otras formas de saber, donde acontecen los eventos de la vida individual y grupal que sobreviene a las comunidades en ámbito de territorio que potencialmente, sitúa el lugar de las vidas del sujeto, para pensar un sentido de lo humano socialmente compartido.

Lo humano nos demanda una educación y la apuesta por instalar la palabra creadora, en una perspectiva de continuar explorando posibilidades para superar la desigualdad, inequidad, exclusión y desintegración en la cual se encuentra la gran mayoría de la población, en respuesta al modelo de desarrollo imperante en la actualidad. En este sentido, es necesario explorar las condiciones de posibilidad que ofrece la institucionalidad educativa en torno a los lugares intencionales con los cuales construye pensamiento, que nos permita decidir en correspondencia con el otro y los otros en armonía co-implicada con la naturaleza.

La proximidad como relación fundamental en la educación

La educación tiene el compromiso de establecer relaciones vitales que favorezcan la convivencia, y esto supera cualquier teoría o conocimiento. Esto no es producto de un ejercicio de enseñanza, sino que es un proceso vital. La vida comunitaria se aprende viviendo en comunidad. En este sentido es vital establecer una trama vinculante desde el amor, si se desea propiciar el aprender a convivir. Es menester señalar en este momento que quien se transforma no es solo el estudiante, sino que la trama vincular genera una emergencia amorosa concomitante maestro-estudiante. Esto hace necesario dejarse acontecer para que en el imaginario del maestro y la nuestra se gesticule el aprendizaje.

No existe una estrategia única y absoluta para que la pedagogía del amor se materialice, se puede afirmar que no es la estrategia la que lo hace posible, sino que es la actitud, el abrirse, el acercarse, el caminar con el otro y gestar comunidad por encima de todas las connotaciones o estigmas que pueda generarse sobre una persona en un sistema lineal. El amor permite ver al ser humano por encima de cualquier situación o condición. Este abrirse, lanzarse en un vínculo amoroso que compromete en un acto de reconocimiento, responsabilidad y cuidado, de proximidad, es renunciar al ejercicio egolátrico y narcisista del poder y abrirse al encuentro en este caso del otro y dejar que su presencia me haga discípulo que deja sorprender y afectar, en otras palabras es dejarse amar, dejarse entretejer en una trama vincular de almas más allá de las fortalezas o limitaciones.

La proximidad permite comprender que la educación trasciende las competencias. Reducir el encuentro educativo al desarrollo de habilidades y competencia es desconocer la responsabilidad de maestros, porque es la vida misma la que está en juego. Esto conlleva a saber que la educación apunta a vivir en relación, a configurarnos desde un *ethos* amoroso en quienes participamos en esta tarea y aún más quienes están en el rol de maestros/maestras debemos co-implicarnos en los procesos educativos como una trama relacional vital de humanos hacia el desarrollo de una humanidad. Esto indica que la educación trasciende las cuatro paredes de un salón de clase, es decir, los pasillos, el descanso y la calle se convierten en espacios de formación de humanidad. En este sentido, la proximidad trasciende la educación como adquisición de saberes y competencias hacia una experiencia existencial, co-implicada en tanto que el maestro debe ser consciente de su inmersión en el mundo desde la importancia de la vida, esto es que su quehacer se haga no solo desde lo teórico, porque el proceso de aprendizaje se realiza más en un campo afectivo que epistémico.

La *proximidad*, entonces, se comprende como la opción del salir al encuentro del otro/otra, desacomodándose de las seguridades, en otras palabras, es la condición necesaria para que se gestionen los procesos educativos desde una apuesta ética. Se hace aquí necesario diferenciar entre la *proximidad* de la *proxemia*, esta última, que se puede entender como el acercarse a una cosa, en palabras de Dussel

No hablamos aquí del ir hacia una mesa, una silla, una cosa. Aproximarse a algo, llegar junto a ella para tomarla, comprarla, venderla, usarla. Aproximarse a las cosas lo denominaremos la *proxemia*. Hablamos aquí de aproximarnos en la fraternidad, acortar distancia hacia alguien que puede esperarnos o rechazarnos, darnos la mano o herirnos, besarnos o asesinarlos (Dussel, 2011, p. 45).

Sin embargo, en ocasiones con el activismo pedagógico se llega al punto de cosificar al ser humano, cuando invisibilizamos a quien está a nuestro lado. Es menester señalar que durante las sesiones

de clase muchos estudiantes quedan reducidos a un nombre anónimo en una lista. Una cifra, un código. Se privilegia la asistencia, más que la existencia. Por lo tanto, cuando hablamos del salir al encuentro del Otro, estamos saliendo de nuestro individualismo y nos confrontamos frente a la corporalidad viviente, en otras palabras estamos frente a la vida.

La proximidad es la actitud ética de hacerse prójimo con quien se construye relaciones simétricas basadas en el amor, que permiten establecer relaciones de humanidad, porque permite sentir el dolor de humanidad que no es más que ser sensible desde la compasión, la colaboración y el cuidado.

Conclusiones

La posibilidad de nuevos horizontes de sentido sobre lo humano, visto desde la movilidad del discurso en las instituciones educativas, de la palabra creadora y la proximidad convoca a reconocer que dicho contexto es una fuente inacabable de múltiples y variadas condiciones epistémicas que permiten superar formas tradicionales de saber pedagógico. Asumir la praxis pedagógica como un ethos exige comprender en la cotidianidad todos aquellos aspectos que la integran, pero especialmente las condiciones individuales y colectivas que se producen al momento de reflexionar lo existencial y las palabras que lo hacen posible como acto creativo. El reconocimiento de otro-otra es una característica esencial de una praxis de proximidad mediada por una palabra creadora, existencial, amorosa y humanizadora.

La palabra creadora mediada por la pedagogía del amor es un lugar de privilegio en el ámbito de la educación para potenciar lo humano, al reconocer la condición plural intersubjetiva e intercultural de los grupos humanos, que habitan a Latinoamérica en general y en particular de Colombia, cuya expresión de la afectividad y lo emocional son singulares de un territorio, un lenguaje y palabras que configuran sus identidades en correspondencia con las culturas y modos de vivir.

Emerge de esta reflexión la importancia de una praxis de proximidad que haga consciente los discursos que transitan al interior de la escuela, de tal manera que se pueda superar desde una apuesta ética de humanidad toda situación que invisibilice o instrumentalice al ser humano, se apuesta entonces por una apuesta de construir sentidos, desde la palabra creadora, que se desprende de racionalidades, lógicas y discursos teóricos y conceptuales, que se sitúan en las prácticas docentes, se genera el acto auto-poiesico del maestro, al pensar deliberadamente los condicionamientos, subordinaciones, restricciones e invisibilización de las implicaciones afectivas, cognitivas y epistémicas de los discursos homogenizantes y universales que circulan en la sociedad, la escuela y las aulas.

De tal manera que la proximidad y la palabra creadora movilicen aprendizajes que propician «pensar-se» las cuestiones educativas, igual las problemáticas sociales como culturales, que se encuentran en presencia de los maestros y maestras, al asumir su papel de manera socialmente responsable, frente a la triada saber, sociedad y conocimiento, de la mano del pensamiento de autores que continúan aportando, desde la pedagogía del afecto, la esperanza y el amor que en términos de Maturana nos invita a contextualizar lo epistémico como un acto de amor, al afirmar que:

El amor no es un fenómeno biológico raro ni especial, es un fenómeno biológico cotidiano. Más aún, el amor es un fenómeno biológico tan básico y cotidiano en lo humano, que frecuentemente lo negamos culturalmente creando límites en la legitimidad de la convivencia en función de otras emociones. Así, por ejemplo, toda la dinámica de crear conciencia de guerra (ocurre cuando hay una

lucha con otro), consiste en la negación del amor que abre paso a la indiferencia, y luego en el cultivo del rechazo y del egoísmo, que niegan al otro y permiten o llevan a su destrucción. Si no se hace así, la biología del amor deshace al enemigo. Este fue un problema que surgió durante la Primera Guerra Mundial con las trincheras. Los alemanes conversaban con los ingleses o con los franceses y se acababa la guerra. Había que prohibir el encuentro de los enemigos fuera de la lucha. Es por esto que el torturador tiene que insultar y denigrar al torturar. (2002, pág. 74).

Cabe reconocer que la presente reflexión moviliza un interés de aprendizaje dejando ver una posición en el proceso de construcción del conocimiento, a modo de debilidades y potencialidades, desde un trayecto epistémico que permite el despliegue de dicho interés, que ha venido haciendo presencia en la vida pedagógica, dicho contexto epistémico se constituye en horizonte de posibilidad, al situar el problema de conocimiento en un espectro de mayor amplitud, al ubicarse al maestro en un territorio del pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Castaneda, C. (2013). *Las enseñanzas de don Juan: una forma yaqui de conocimiento*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético*. España: Santillana.
- De Saint Exupéry, A. (2009). *El principito*. México: Leyendas S.A.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.
- (2009). *Política de la Liberación. Volumen II. La arquitectónica*. España: Trotta.
 - (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2004). *Más allá del tercer mundo: Globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización*. *Nómadas*, 86-100.
- Frank, V. (2010). *Una fábrica de monstruos educadísimos*. Obtenido de *Orientación Psicológica Integral*: <https://opi-2010.jimdofree.com/material-psico-pedagogico/material-de-lectura/una-fabrica-de-monstruos-educad%C3%ADsimos/>
- (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
 - (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
 - (2010). *¿Extensión o comunicación?* Montevideo: Siglo XXI.
 - (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.
 - (2011b). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
 - (2012). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
 - (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Levinas, E. (2016). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. España: Dolmen.
- (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
 - (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Dolmen Ediciones.
 - (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H., Varela, F. (1998). *De Máquinas y Seres vivos. Autopoiesis: organización de lo vivo*. Chile: Universitaria.

- Meier, C. (2009). *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. Bogotá: Paulinas.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires : Katz editores.
- Palta Velasco, W. F. (2006). La incidencia de formación ética en la construcción de un proyecto de país. *Serie Educación en Ciencias Experimentales*(3), 55-60.
- (2015). La proximidad como praxis pedagógica. En V. Autores, *Dispositivos para el aprendizaje y formación* (págs. 30-38). Cali: REDIPE.
- Palta-Velasco, W. F., Palta Velasco, F. (2017). La proximidad como apuesta escolar para la paz. *Revista Maestr@s*, 28-36.
- Pérez Esclarín, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea.
- Ricoeur, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sousa, B. d. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
- Vélez de la Calle, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia*. Cali: Binaventuriana.



Estancia Internacional de Investigación (IAPAS)

Conferencia magistral: «Implicaciones de la guerra ruso-ucraniana en el nuevo orden mundial»

Donald Klingner¹

1. La situación sobre el terreno en Ucrania

Rusia invadió Ucrania en febrero de 2022. Como creían en su propia propaganda, los rusos, y muchas otras personas, esperaban que Ucrania capitulara en unos pocos días. En cambio, después de cuatro meses, la jactanciosa fuerza de invasión de Rusia se ha estancado en un punto muerto sangriento. Rusia ahora controla una quinta parte de Ucrania, y más de 4 millones de ucranianos han huido de su país.

Muchas personas también predijeron que Rusia, bajo Putin, reviviera la antigua Unión Soviética, extendiendo sus fronteras de Vladivostok a los Dardanelos, y hasta Europa occidental. En cambio, Rusia ha quedado expuesta como una dictadura corrupta con un ejército mal equipado y entrenado e incapaz de derrotar incluso a un oponente mucho más débil en una guerra moderna. Rusia tiene una economía sustentada en las exportaciones de petróleo, y un producto bruto nacional menor que el de Italia. Rusia se ha continuado una política exterior autodestructiva que ha llevado tanto a Finlandia como a Suecia a abandonar repentinamente setenta años de una política de neutralidad y buscar la admisión en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN).

Estados Unidos de América y sus aliados de la OTAN se enfrentan una vez más a la antigua Unión Soviética y sus aliados, incluidos los países europeos como Serbia y Hungría. Por la mayoría, los países de Asia, África y América Latina permanecen al margen de este conflicto.

Si bien esto no es una buena noticia para Rusia, tampoco lo es para el resto del mundo. Después de cuatro meses tenemos un mundo paralizado, frustrado y ansioso. ¿Qué estupidez tan loca es esta?! En un mundo ya amenazado por el calentamiento global, la contaminación, la falta de seguridad pública, la escasez de alimentos, las migraciones forzadas y la creciente desigualdad económica y social, los precios del petróleo se han aumentado hasta el cielo. Europa tuvo que decidir cómo sobrevivir sin el gas y el petróleo rusos, y la hambruna se cierne por todas partes del Medio Oriente y del Mediterráneo debido al bloqueo de Rusia a las exportaciones de millones de toneladas de trigo ucraniano.

¹ Profesor distinguido emérito. University of Colorado, Colorado Springs. Correo electrónico: donald0.klingner@gmail.com. Teléfono: 001 303 596-2405

2. La situación sobre el terreno en los EE. UU.

En los EE. UU., las políticas exteriores e interiores han cambiado en un instante. Ya agotados por la pandemia de Covid 19 que ha matado a más de un millón de estadounidenses, adormecidos por el ciclo interminable de asesinatos en masa de inocentes en el único país del mundo que protege el derecho a portar armas por encima del derecho a la vida de sus ciudadanos, somos un pueblo dividido, frustrado y ansioso. Los EE. UU., ya endeudado por las infructuosas guerras neocoloniales en Vietnam, Irak y Afganistán, ahora se encuentra involucrado en una vieja guerra de poder de la Guerra Fría en Ucrania, brindando ayuda económica y militar al enemigo de nuestro viejo enemigo, la Unión Soviética. Si miramos la historia como si fuera una película, estamos una vez más «Regresando al futuro».

Esta agitación de la política exterior se inflama con la creciente división cultural interna. Estados Unidos se está desgarrando a sí mismo. Los estadounidenses conservadores favorecen un regreso a la supremacía blanca y al nacionalismo cristiano de un pasado imaginario. El resto de nosotros luchamos por la evolución continua de nuestro país hacia el democracia multiétnica y multirracial que imaginaron nuestros padres fundadores, aunque hay que decirlo, la mayoría de ellos eran dueños de esclavos.

Aunque nuestra economía sigue creciendo, la inflación ha aumentado debido al aumento de los precios de la energía, la vivienda y los alimentos. Estamos desmoralizados por el Covid 19, por un gobierno nacional estancado, y por un partido republicano obsesionado con la supremacía blanca, la misoginia, la supresión del voto, y los derechos de poseer armas de fuego, apoyado por una red de desinformación liderada por Rupert Murdoch, del imperio de Fox News.

3. La respuesta a la situación en Ucrania

Hay un chiste irónico: un pesimista es alguien que dice que las cosas no pueden empeorar; un optimista es alguien que responde: «Oh, sí, pueden». Aquí es donde estamos ahora. De alguna manera, una generación después del final de la Guerra Fría en 1989, estamos viviendo nuevamente en un mundo gobernado por autócratas y multimillonarios y amenazado con la extinción humana causada por el cambio climático, la escasez de recursos, la guerra, la violencia social, y la contaminación. Este es un mundo aparte del futuro que imaginé hace más de cincuenta años.

Sin embargo, aquí estamos. ¿Así que qué hacemos?

En primer lugar, los integrantes de la OTAN y la Unión Europea deben apoyar al gobierno democrático de Ucrania contra la agresión rusa no provocada, proporcionando el armamento defensivo, la inteligencia militar y el apoyo político necesarios para detener a la Rusia de Putin. Al mismo tiempo, debemos evitar un holocausto nuclear global. Esta guerra es un «problema perverso» que requerirá la cooperación y el esfuerzo sostenido de una red de democracias. Requiere que trabajemos dentro de las alianzas económicas y políticas que hemos forjado con otras democracias avanzadas desde la Segunda Guerra Mundial, en un espíritu de confianza mutua.

En segundo lugar, los líderes políticos, con la ayuda de los medios informativos y otras organizaciones comunitarias que componen la sociedad civil, tienen que luchar contra la avalancha de información errónea derechista, pregonada por Fox News y fundado por el dinero gris. Debemos recordar que los autócratas difunden «noticias falsas» a través de cuentas de redes sociales falsas, y atacan el periodismo honesto. El intento de este flujo de «noticias falsas» es convencer al pueblo de que la mayor amenaza no es la autocracia, ni las asombrosas desigualdades de ingresos

resultantes del capitalismo de última etapa, ni el cambio climático, sino más bien los enemigos imaginarios de fantasía como «los otros» – los «enemigos del Estado», las mujeres, las minorías, los extranjeros o las escuelas públicas.

En los EE. UU., tenemos que luchar contra la cultura que apoyo al derecho de los ciudadanos a poseer rifles de asalto por encima de la santidad de la vida humana. En la última generación, esta cultura de las armas de fuego es responsable de la muerte de más de 500 escolares en más de 22 tiroteos masivos separados. Somos el único país desarrollado del mundo donde esto sucede con regularidad. No sucede en países que tienen controles mucho más estrictos sobre la posesión de armas de fuego⁽¹⁾. Sin embargo, en lugar de proteger a sus propios ciudadanos contra la violencia armada, los políticos conservadores de EE. UU. solo ofrecen «pensamientos y oraciones» por las víctimas y sus angustiados sobrevivientes. También, las armas importadas ilegalmente de EE. UU. a México y Centroamérica son responsables para el tráfico de drogas, la violencia y los disturbios sociales que inundan México y la zona fronteriza con EE. UU. con miles de refugiados.

4. ¿Cuál es el camino para adelante?

Todo lo que está sucediendo en Ucrania es tanto una tragedia en sí mismo como un espectáculo secundario de lo que está sucediendo en la realidad debajo de los eventos superficiales que encabezan nuestras transmisiones de noticias diarias. Por arriba de la mesa, el mundo está constantemente enfocado en y distraído por los eventos cotidianos. Por debajo de la mesa, el mundo está amenazada por la inevitabilidad de la extinción humana.

La raza humana es como una mariposa, luchando por salir de su crisálida. Los límites de la existencia humana han sido definidos por el lado bueno por la organización burocrática del imperio mandarín chino, las pinturas de Miguel Ángel de la Capilla Sixtina, y el baile folclórico mexicano de Amalia Hernández; y por el lado malo por el genocidio y el «Índice AK-47» (el precio de mercado negro de un rifle de asalto de esta marca en diferentes países del mundo)⁽²⁾. Cada ser humano contiene la posibilidad de aprovechar posibilidades hasta ahora desconocidas para el mejoramiento de todos. Al mismo tiempo, la vida humana es también increíblemente barata. Si necesita más pruebas, mire las vidas perdidas por la violencia armada, la guerra en Ucrania, el genocidio y la pandemia mundial de Covid 19.

Sí podemos prevenir la extinción humana. Así es cómo:

1. *Sí, ten miedo.* Tenemos un tiempo limitado para prevenir el suicidio colectivo humano a través de desastres tecnológicos, cambio climático y guerras. Debemos actuar ahora. Hablar es barato⁽³⁾.
2. *Al mismo tiempo, tener esperanza.*
 - Como han señalado Stephen Pinker y Hans Rosling, las cosas en todo el mundo están mejorándose en general⁴. Este hecho contrasta fuertemente con la creencia popular, inflamada por las redes sociales, de que las cosas están mal ahora y empeoran.
 - Un cuerpo de investigación de la teoría de juegos que utiliza juegos como «El dilema del prisionero» y «La paradoja de Fermi» afirma que los sentimientos de altruismo y compasión de las personas fomentan la cooperación para la supervivencia mutua, incluso a costa de beneficios personales a corto plazo.
 - Las tradiciones de liderazgo de los indígenas americanos, negros, e hispanos enfatizan el respeto por la tierra y nuestros antepasados, y toman decisiones que ven y

equilibran los resultados individuales y comunitarios actuales con respeto por el pasado y preocupación por el futuro. Esas tradiciones han informado a los modelos actuales de servidor-mayordomo de liderazgo organizacional y político.

- Entonces, cuando se sienta débil o desanimado, recuerde que: el mundo es un lugar hermoso y vale la pena salvarlo. Las cosas más importantes que escuchará en su vida están diciéndole en un susurro. Sus elecciones más importantes son del corazón (con su cabeza dentro de él). La vida es demasiado importante para tomarla en serio, y cada día nos brinda otras oportunidades de hacerlo bien. Aprovechelas.

3. *Sé humilde.* Los habitantes de países desarrollados tienden a concluir con aire de suficiencia que la Ilustración proclamó a ellos los ganadores de una lotería global. Esto es falso. Además de otorgarnos cualidades divinas, la Ilustración también promovió nuestra capacidad para extraer privilegios personales, sociales, políticos y económicos de la tierra de formas que amenazan diabólicamente la supervivencia humana en la tierra. Esto incluye nuestra creencia de que podemos medir la felicidad a través de la riqueza personal y lograrla a través del crecimiento económico según el modelo neoliberalista. Medir el progreso humano únicamente en términos económicos significa que los humanos al final verán la generosidad de la tierra como nada más que productos comercializables. Tarde o temprano nos extinguiremos degradando la tierra y degradando a los seres humanos, viéndonos a nosotros mismos como los dueños de la tierra y no como sus administradores.

La alternativa es medir el progreso humano en términos más válidos como los que se utilizan en el índice de felicidad nacional bruta (FNB) de Bután: buen gobierno, desarrollo socioeconómico sostenible, preservación cultural, y conservación del medio ambiente.⁽⁵⁾ Luego, debemos evaluar los costos y beneficios de cualquier marco de ley política propuesta en contra al paquete completo de criterios de la felicidad humana.

4. *Sé presente.* Paradójicamente, vivir en el presente requiere que retrocedamos ante la enormidad de nuestro peligro. Una vez que entendemos que el cambio es constante, que todo es impermanente y que cada crisis actual se resolverá de alguna manera u otra, podremos distraernos con menos facilidad con lo que el monástico cristiano Thomas Merton llamó «la violencia de la vida contemporánea».⁽⁶⁾ Para los budistas, la práctica intencional de esta «conciencia plena» disminuye la ira y el apego, aumenta la sabiduría y la compasión, y es el camino hacia el nirvana.
5. *Sé el cambio que desea ver en el mundo.* Siga escuchando, pensando y actuando, individualmente y en redes físicas y virtuales, con la misma gracia, coraje, sabiduría y compasión que demostrábamos durante toda la pandemia de Covid 19 de 2020-2022. Debido a que estos son los únicos días que tenemos, de hecho, son «los buenos tiempos». Si no somos nosotros, ¿quién? Si no es ahora, ¿cuando? Si no es aquí, ¿dónde? Si actuamos juntos ahora, nuestra conciencia global colectiva aún puede salvarnos.

O no.

Los últimos diez mil años han demostrado que los seres humanos son capaces de increíbles avances técnicos, económicos, sociales y políticos. Todavía podemos seguir avanzando hacia un futuro mejor, o podemos lograr destruirnos a nosotros mismos. Al universo no le importa.

Referencias:

- ¹ https://www.nytimes.com/2022/05/26/briefing/guns-america-shooting-deaths.html?campaign_id=9&emc=edit_nn_20220603&instance_id=63057&nl=the-morning®i_id=54628127&segment_id=94084&te=1&user_id=ee29d17b987a730998342e3d85b5f752
- ² <https://www.forbes.com/sites/niallmccarthy/2017/03/30/the-cost-of-an-ak-47-on-the-black-market-across-the-world-infographic/?sh=71c4d2717442>
- ³ <https://www.theguardian.com/environment/2022/jun/01/we-cannot-adapt-our-way-out-of-climate-crisis-warns-leading-scientist>, <https://www.theguardian.com/commentis-free/2022/jun/02/for-50-years-governments-have-failed-to-act-on-climate-change-no-more-excuses>, y <https://www.nytimes.com/2022/06/15/opinion/environment/covid-money-climate-change.html>
- ⁴ https://www.amazon.com/Enlightenment-Now-Science-Humanism-Progress/dp/0143111388/ref=sr_1_1?crid=21PEJWM1QMJU7&keywords=stephen+pinker+enlightenment+now&qid=1654172602&srefix=stephen+pinker%2Caps%2C65&sr=8-1, y https://www.amazon.com/Factfulness-Reasons-World-Things-Better/dp/1250123828/ref=sr_1_1?gclid=CjwKCAjwv-GUBhAzEiwASUMm4mxCKlT3maQuL9vsmJbrtVBpZxnGLm_zTpCth40qKwdMvYHXwyNiehoCqfQQAvD_BwE&hvadid=267353647901&hvdev=c&hvlocphy=9006933&hvnetw=g&hvqmt=e&hvrnd=15808898168253886492&hvtargid=kwd-478801702924&hydadcr=22569_10346741&keywords=factfulness+hans+rosling+book&qid=1654172502&sr=8-1
- ⁵ <https://worldhappiness.report/>, y <https://www.npr.org/sections/parallels/2018/02/12/584481047/the-birthplace-of-gross-national-happiness-is-growing-a-bit-cynical>
- ⁶ **Olson, R.** (1996). *Conjectures of a Guilty Bystander / Contemplative Prayer / Life and Holiness / A Thomas Merton Reader*. Booklist Publications.



Educación, sociedad y política pública

Compilador
Germán López Noveña

Prologuista
Emilio Alberto De Ygartua Monteverde

Fue editado por la
Universidad Olmeca, A. C.

Se concluyó en la ciudad de
Villahermosa, Tabasco, México
en noviembre de 2023.

Para la composición de los textos se utilizó la fuente Book Antiqua.



UNIVERSIDAD OLMECA
Raíz de sabiduría



FREI Fundación Red para la
Educación en Iberoamérica

