



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía

La práctica pedagógica de la educación primaria en dos espacios formales del s. XXI.
Hacia una propuesta educativa desde el Buen Vivir.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctor(a) en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad

Presenta

Itzel Castañeda Barrera

Dirigido por:

Dra. Marja Teresa González Juárez

Querétaro, Qro. a 1 de abril del 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



La práctica pedagógica de la educación primaria en
dos espacios formales del s. XXI. Hacia una propuesta
educativa desde el Buen Vivir.

por

Itzel Castañeda Barrera

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: FIDCC-241623



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y
Sociedad

La práctica pedagógica de la educación primaria en dos espacios formales del s. XXI.
Hacia una propuesta educativa desde el Buen Vivir.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Doctor(a) en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad

Presenta

Itzel Castañeda Barrera

Dirigido por:

Dra. Marja Teresa González Juárez

Dra. Marja Teresa González Juárez
Presidente

Dr. Gaspar Real Cabello
Secretario

Dr. Edgar Israel Belmont Cortés
Vocal

Dra. Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta
Suplente

Dra. Julieta Tamayo Garza
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Abril, 2023

México

Resumen.

La educación formal e informal es un fenómeno social complejo, objeto de estudio de diversas disciplinas en el campo de las ciencias sociales y humanidades. A partir de que se institucionalizó, se han diseñado espacios (escuelas) para su administración, enmarcados por contextos de cultura, ideologías, sentimientos y prácticas, dentro de lo que se conoce como una crisis civilizatoria, reflejada en lo social y ambiental, por lo cual resulta imperante permanecer atentos a lo que sucede dentro de estos espacios y su práctica pedagógica.

La presente investigación analizó dos experiencias en diferentes contextos y niveles de educación formal en instituciones del ámbito público, seleccionados al tener como centro al docente de educación básica, ya sea en su proceso de formación o en servicio, esto con el propósito de repensar la práctica pedagógica: una escuela primaria general en el Estado de Querétaro, México y la licenciatura de educación básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Cañar, Ecuador. Tal acercamiento permitió la observación, reflexión y análisis a partir de un enfoque etnográfico, desde un marco en el que interactúan la Pedagogía crítica con la propuesta filosófico-política del Buen Vivir, para esbozar un posible camino a la construcción de una propuesta de práctica pedagógica desde nuestras latitudes, colocando en el centro relaciones orientadas hacia el cuidado de la vida, haciendo a un lado prácticas mercantilistas y posibilitando una transformación profunda a partir de lo que Freire llamó una *curiosidad epistemológica* en pro de una educación libertaria y humana.

Palabras claves: *Práctica Pedagógica, Buen Vivir, Educación, Docente.*

Summary

The formal and informal education is a complex social phenomenon, and a study subject of diverse disciplines in the humanities and social sciences field. Since it was institutionalized, many spaces were designed (schools) for their administration, framed by cultural contexts, ideologies, feelings and practices, inside of what is known as a civilization's crisis, reflected in the social and the environment, hence is necessary to be attentive to what happens inside of these spaces and their pedagogical practice.

The following research analyzed two experiences in different contexts and levels of formal education inside of public institutions, chosen by having the basic education teacher in the center, whether its in his teaching process or in service, this has the purpose of rethinking the pedagogical practice: one general elementary school in Querétaro state, Mexico and a college degree in basic education in the national university of education located in Cañar, Ecuador. This initial approach allowed an observation, reflection and analysis based on an ethnography perspective, from a frame where the critical pedagogy interacts with the philosophical-political proposal of Good Living to outline a possible path to the construction of a pedagogical practice proposal from our latitudes, placing in the center relationships oriented towards the care of life, setting aside mercantilist practices and enabling a profound transformation from what Freire called a epistemological curiosity in favor of a libertarian and humane education.

Keywords: *Pedagogical practice, Good Living, Education, Teacher.*

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a la Facultad de Filosofía, al Doctorado en estudios interdisciplinarios sobre pensamiento, cultura y sociedad

a

la Universidad Autónoma de Querétaro por el financiamiento y apoyo a este proyecto de investigación.

Agradezco a todos mis familiares, amigos.as, profesores, doctores (as) que tan fraternamente me acompañaron en este camino.

Dedicatorias

Dedico esta tesis a todo aquel soñador (a), idealista, apasionado(a) de la educación creyente y comprometido con la posibilidad de una educación más humana, más amable, más consciente y fraterna que permita descubrir siempre lo mejor de cada sujeto siempre desde y hacia un Buen Vivir.

A todas las personas que directa e indirectamente ayudaron a que este trabajo se pudiera llevar a cabo.

Asimismo, dedico este trabajo a todas y cada de una de las personas que creyeron y apoyaron este trabajo, a mi familia, amigos, profesores(as), compañeros(as).

Finalmente, dedico este trabajo a todo aquel sujeto que sueñe y trabaje por hacer un cambio en este mundo hacia una sociedad más fraterna, un mundo donde quepan muchos mundos y descoloquemos el mercado del centro y demos paso a la vida.

Resumen.....	2
Introducción.....	9
Capítulo 1	29
Universalismo educativo: “Educación para Todos”. La reconfiguración de la Práctica Pedagógica desde el ámbito político.	29
1.1-Una educación para todos.	30
1.1.1- La década de los noventa.....	30
1.1.2.- Los Organismos Internacionales como mecanismos legitimadores del universalismo educativo y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.	36
1.1.3.- Estandarización de las políticas educativas y su influencia en la práctica pedagógica.....	42
1.2.- El Reformismo Educativo en México del siglo XXI.....	46
1.2.1.- Los prolegómenos del Reformismo.....	46
1.2.2.-El Reformismo como vía para gestionar la política educativa: Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la Reforma Aprendizajes Clave para la educación integral (AC) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM).	50
1.2.3.- Pedagogía del indicador y el trinomio perfecto como marco para la práctica pedagógica.....	63
Capítulo 2 Algunas experiencias de práctica pedagógica en México.	67
2.1.-Experiencias pedagógico-políticas desde una mirada crítica.....	67
2.1.1.- La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Las escuelas integrales de Educación Básica.....	67
2.1.2.- Normales rurales	72
2.2.- Experiencia educativa en México: El caso de la Primaria Insurgentes Queretanos	75
2.2.1.-El contexto sociocultural.	78
2.2.2- Su Práctica Pedagógica.....	80
Capítulo 3 Una visión del mundo desde el Buen Vivir.....	100
3.1.-La propuesta del Buen Vivir	100
3.1.1.- ¿Qué es el Buen Vivir?.....	100

3.1.2.- El Buen Vivir: Una mirada desde la diversidad-y posdesarrollo	107
3.1.3.- Educación y Buen Vivir.....	112
3.2.- El caso de Ecuador Licenciatura de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE).....	115
3.2.1.- El contexto sociocultural.	115
3.2.2- Su Práctica Pedagógica.....	120
Capítulo 4 Hacia la construcción de una Práctica Pedagógica desde el Buen Vivir.	130
4.1.- La práctica pedagógica como práctica social.....	130
4.1.1.--Hacia una resignificación de la Práctica Pedagógica.....	130
4.1.2.- Coordinadas desde el Buen Vivir para entender la Práctica Pedagógica. ...	137
4.2.- Una propuesta de PP. hacia el Buen Vivir desde la ecología de saberes en la escuela primaria de México.	152
4.2.1.- Hacia una comunidad educativa.	152
4.2.2.- La educación y la movilización del pensamiento desde el Sur.....	157
4.2.3.- Un giro en el horizonte de sentido de la educación: Descolocar al mercado del centro y colocar la vida.	160
Conclusiones	165
Referencias	173
Anexos.....	193

Introducción

La presente investigación surge a raíz de una inquietud gestada a través de mi experiencia profesional en los espacios educativos de la educación primaria pública durante casi una década. Tal inquietud se dirigió hacia cuestionar la práctica pedagógica en el contexto actual; ya que esta se encuentra inmersa en una compleja interrelación entre las dimensiones macro, meso y micro, con diferentes actores que inciden en ella y finalmente cristaliza la visión de educación en determinado momento histórico.

Lo anterior cobra relevancia en el escenario al que nos enfrentamos a nivel mundial a partir del 2020: la propagación y mutación del virus SARS-Cov-2, por lo que necesitamos entender lo que sucede en la dinámica socio-escolar de las escuelas primarias públicas. Ya que tal situación modificó diferentes dimensiones como la salud, la economía, la educación, y la convivencia social, evidenciando la interrelación y la interdependencia en los diferentes ámbitos de la vida.

Ante la complejidad y magnitud de este evento, una de las principales decisiones por parte del Estado fue declarar un aislamiento social; lo cual repercutió de manera drástica en los espacios educativos. Los centros escolares transitaron a una modalidad denominada “trabajo a distancia”¹ sin previo aviso. Los docentes, estudiantes y padres de familia tuvieron que afrontar la situación con las herramientas de trabajo que tenían en ese momento, como fueron sus propios dispositivos electrónicos y adaptar parte de su espacio personal a “un salón de clases”, utilizando las habilidades digitales con las que contaban en ese momento para desarrollar el trabajo a distancia. Los padres de familia, en la mayoría de los casos, solo tenían un dispositivo electrónico para cubrir la necesidad de 2 o 3 hijos.

Al cierre de este trabajo de investigación se ha dado la reincorporación a las aulas de manera presencial, en lo que se podría denominar como la era posaislamiento por Covid-19, presentándose en los niños, casos de extrema ansiedad y problemas de socialización además del rezago educativo. Tal situación evidencia la relevancia social del fenómeno

¹ En México se implementó la estrategia denominada “Aprende en casa”.

educativo; el cual se vio avasallado fuertemente por la incertidumbre ante un hito en la historia de la humanidad.

En estos momentos parece maximizarse lo que algunos autores como Quintero (2010) y Lander (2009) denominan crisis civilizatoria; esta categoría expresa las extraordinarias vicisitudes actuales, evidenciando que “el actual modelo depredador de sometimiento sistemático de la naturaleza a las exigencias fáusticas de un crecimiento sin fin está destruyendo las condiciones que hacen posible la vida en el planeta Tierra” (p.197). Esta situación se agrava en el contexto del modelo que se expresa en una crisis en el ámbito axiológico, al centrar los valores de la sociedad en el mercado para generar productividad, reduciendo todo a capital, incluido el ser humano. Asimismo, también se refleja en un profundo desgaste ecológico en beneficio del denominado desarrollo y progreso, a través de la visión instrumental de la naturaleza como recurso, a partir de un extractivismo voraz. En el ámbito social, se expresa a través de relaciones de discriminación, violencia, desigualdades en la distribución de los recursos, y pobreza. En la salud, el ritmo acelerado de vida y el descuido de nuestra alimentación han generado situaciones de estrés, ansiedad, enfermedades cardiovasculares, etc. En conclusión, esta crisis se amplifica cada vez más por colocar en el centro el mercado y dirigir los esfuerzos de la humanidad hacia producir, consumir, tener y poseer, sin importar el costo de tales acciones.

Sin embargo, esta crisis se encuentra coexistiendo con lo que se conoce como la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016), la cual se caracteriza principalmente por la celeridad en la innovación del conocimiento. Tal situación es evidente en los avances tecnológicos de ámbitos como la robótica, inteligencia artificial (IA), gran conectividad en diferentes dispositivos, el acceso a la información por medio de internet. Esta revolución ha delineado grandes y profundos cambios en la sociedad en torno a la comunicación, socialización, expresión, entretenimiento y educación.

El escenario generado por la propagación de la enfermedad COVID-19, dejó al descubierto que tales avances y conectividad no están a la disposición de todos, lo cual amplía la brecha entre los países conocidos como desarrollados o de primer mundo y países en vías

de desarrollo o tercermundistas. Tal situación corrobora que aún nos encontramos muy lejos de transitar hacia un mundo donde la igualdad, la democracia y la relación respetuosa entre personas y con la naturaleza sea una realidad.

Al ser la educación parte fundamental de la sociedad, y una de las áreas más afectadas dentro de este contexto complejo (crisis civilizatoria, cuarta revolución industrial y era posislamismo por COVID19), esta investigación expone la emergencia de problematizar la categoría Práctica Pedagógica² (PP), a partir de un acercamiento etnográfico en dos espacios educativos oficiales de diferentes contextos, latitudes y niveles, sin embargo, convergen en colocar al docente en el centro, ya sea en su proceso de formación o en servicio. Este ejercicio de acercamiento se centró en observar para analizar las experiencias y tensiones que viven estos sujetos en sus espacios y así trazar una ruta creativa para incidir en la PP. desde lo glocal³, ya que como lo expone Tamayo:

La idea de construcción social de la escuela se impone como una necesidad de construir un objeto de investigación con un fundamento teórico que pueda responder a su explicación y significancia y en el mismo sentido, se hace ahora patente la necesidad de ver aún más allá, al considerar a los sujetos que construyen esa realidad y la manera en que lo hacen, en particular a los/las docentes y su práctica pedagógica, en donde el análisis de las intersubjetividades cobran sentido, para comprender los mecanismos de reproducción y de resistencia que operan en la cotidianidad, pero además, lo que esas acciones (micro situaciones) pueden impactar para un determinado tipo de formación de los/as niños/as (Tamayo, 2011, p.167).

Debido a la complejidad del fenómeno educativo se propone un abordaje interdisciplinario, a partir de considerar diferentes esferas interrelacionadas, tales como la económica, histórica, filosófica, antropológica, sociológica, así como los procesos que han dado origen a las estructuras socioeducativas actuales.

² A partir de este momento se encontrará como PP.

³ A partir de la complejidad que se da entre lo global-local y sus repercusiones en la práctica pedagógica de dos espacios institucionales.

Asimismo, una mirada desde una ecología de saberes es útil para ampliar nuestra visión de discursos más allá del eurocéntrico. Esto lo podemos realizar colocando a México en un contexto más amplio, ya que como Wingartz (2019) sugiere “[...] hablar de América Latina exige de entrada ubicarnos espacio-temporalmente; también implica ubicación teórico-discursiva, es decir, no pretender reflexionar nuestro entorno [únicamente] con esquemas prestados [...]” (p. 153).

Ante esto, la presente investigación toma como punto de partida el problema que representa una agenda educativa global, enmarcada, organizada y supervisada por Organismos Internacionales de corte económico como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), acompañadas con el manto humanista de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Lo anterior, orientado a promover una PP. en la escuela primaria promotora de una educación de calidad, cuantificable y estática, a través de una pedagogía del indicador, lo cual deja de lado el dinamismo y la complejidad del fenómeno educativo, así como el de sus actores. Esto limita la posibilidad de construir comunidades educativas que permitan fomentar relaciones de respeto y cooperación entre uno mismo, con los otros y el entorno como sugiere el Buen Vivir.

Estos antecedentes nos apoyan para realizar las preguntas principales que guían esta investigación: ¿Por qué es importante analizar la PP. en la educación primaria de México actualmente?, ¿Cómo pueden apoyar los principios filosóficos comunitarios del Buen Vivir basado en el *SUMAK KAWSAY* a construir una PP. que fomente el cuidado de la vida y relaciones de respeto entre uno mismo, las personas y su entorno? y ¿Qué viabilidad puede tener esta propuesta en los espacios de educación primaria pública de México?

En este trabajo se parte del supuesto de que las Políticas Educativas en el s.XXI han instrumentalizado la PP. en la educación primaria, a través de priorizar una **pedagogía del indicador**.⁴

⁴ Esta categoría se explicará en el primer capítulo.

Esto ha fomentado que las decisiones en el ámbito educativo estén dirigidas hacia la cuantificación como garantía de la calidad, a través de una visión economicista y de competencia, por lo que se infiere que se necesita un cambio estructural que permita vislumbrar nuevas formas y construir nuevos escenarios educativos en el momento actual de crisis civilizatoria, el cual demanda una imperante atención hacia nuestro estilo de vida con relación a nosotros, los otros y el entorno.

En esta línea, el objetivo principal es: Analizar las prácticas pedagógicas en dos contextos específicos del s.XXI, para tener conocimientos a través de un ejercicio etnográfico con una perspectiva teórica y metodológica interdisciplinaria, la cual permita considerar elementos de cada uno en la actualidad, y así realizar una propuesta de PP. glocalizada, aplicable en el futuro dentro del nivel de primaria de Querétaro. Asimismo, los objetivos particulares son:

- Analizar las implicaciones de la política educativa internacional y nacional en la reconfiguración de la práctica pedagógica a través de un recorrido histórico desde la década de los noventa.
- Analizar el impacto que han tenido los lineamientos de los Organismos Internacionales en las políticas educativas de México en el s.XXI.
- Analizar las implicaciones de las políticas educativas en la dinámica socio-escolar de la Práctica Pedagógica en la escuela primaria Insurgentes Queretanos en el Estado de Querétaro.
- Analizar las implicaciones de la calidad educativa y el Reformismo educativo en el s. XXI en la escuela primaria Insurgentes Queretanos en el Estado de Querétaro.
- Analizar la categoría de práctica pedagógica en el contexto de una agenda global educativa desde la pedagogía crítica entrelazada con los principios de cooperación del Buen Vivir.
- Conocer una experiencia pedagógica basada en el buen vivir en espacios educativos institucionales en donde se ha aplicado esta filosofía.
- Proponer un modelo de práctica pedagógica en la escuela primaria incorporando elementos de los principios filosóficos del buen vivir en el s.XXI.

Para llevar a cabo lo anterior nos centramos en dos espacios educativos públicos. El primer espacio fue una escuela primaria en el Estado de Querétaro, México. El segundo espacio fue la licenciatura de educación básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Cañar, Ecuador.

A este respecto, se parte de una mirada que cuestiona el discurso por parte de los líderes del mundo paneuropeo como lo expresa Wallerstein (2007) o desde la mirada de la colonialidad del poder, como lo expresa Quijano (2007), y los principales medios del *establishment*, el cual, “está lleno de llamados al universalismo como justificación fundamental de sus políticas. Y sobre todo cuando hablan de sus políticas que se relacionan con los <<otros>>: los países del mundo no europeo, las poblaciones de las naciones más pobres y menos desarrolladas" (Wallerstein, 2007, p.11). Tal discurso implica el diseño de una serie de mecanismos para llevarlo a la práctica y normalizar una ideología a través de las formas y el lenguaje.

Existen tres principales modalidades de este llamado al universalismo europeo, las cuales se irán develando en el transcurso del texto. La primera es el argumento de que las políticas que practican los líderes del mundo paneuropeo o eurocéntrico son en defensa de los derechos humanos. La segunda forma parte de un choque de civilizaciones, donde se asume que la civilización occidental es superior, desarrollada, de centro, de primer mundo,⁵ en comparación con otras civilizaciones. La tercera es la defensa de las verdades científicas del mercado, al expresar que no hay más alternativa, a través de expresar que el mercado es la forma más eficiente de regulación.

Entonces, para comenzar la problematización de la PP. se propone partir de una mirada histórica, tomando en cuenta a la educación como una entidad dinámica en relación con su tiempo. En búsqueda de conexiones entre los eventos y no solo colocando una sucesión de hechos, a través de una mirada de los procesos; los cuales delinear y normalizan ciertas prácticas en los espacios educativos. Esto, con el propósito de cuestionar verdades

⁵ Lo que se cuestiona de este universalismo europeo es la anulación de posibilidades emanadas de discursos otros. Esto es lo que Boaventura de Sousa llamaría el pensamiento abismal y sus líneas abismales.

consideradas inamovibles, de ahí que al ser la educación un fenómeno social, en el cual se ven expresadas diversas formas de interrelación entre diferentes actores, estructuras, instituciones; siendo consideradas como productos del obrar humano y después productores de subjetividades, se analizará la dinámica socio- escolar a través de la integración de una mirada estructural y compleja en el sistema de relaciones.

Desde esta perspectiva se comienza en la década de los noventa y se retoman las modalidades del universalismo europeo para construir la categoría *universalismo educativo*, entendido como un discurso que legitima un sistema de ideas de poder y control sobre el conocimiento, a través de una agenda educativa global, la cual tiene como eje el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4). Tal agenda no ha surgido *ex nihilo*, es decir, es el resultado de un complejo proceso histórico, a partir de condiciones socio-culturales que se han gestado en el sistema-mundo.

Para entender lo que sucede en la actualidad, se desarrolla una descripción de los antecedentes y condiciones que facilitaron el surgimiento de este discurso contemporáneo a nivel internacional y nacional, el cual ha reconfigurado la PP. A este respecto, nos apoyamos de Zemelman (2011) y su concepto de conciencia histórica; la cual permite al sujeto considerar al presente como culminación de un pasado y el requerimiento de un futuro, a partir de la capacidad de construir historia, construir su realidad. En esto radica la posibilidad de edificar un camino disímulo al actual en el complejo entramado de la realidad socio-escolar enmarcada en la agenda global.

A partir de este universalismo educativo se fue construyendo en los años noventa, una propuesta denominada educación para todos, la cual delineó las directrices para desarrollar una agenda educativa global. Ante esto, Bonal (2009) señala que la educación se convirtió en un componente fundamental para la construcción de la sociedad ideal, por lo que una inversión en la educación era una estrategia fundamental para el éxito en contextos de elevada competitividad. A partir de tal propuesta, la educación se colocó en un lugar primordial para erradicar los principales problemas de la humanidad (pobreza, discriminación, daño ambiental, falta de equidad, inclusión y calidad).

A través de la educación como acompañante de la transformación de la sociedad, partiendo de esta agenda global como resultado de un complejo proceso de cambio social y condujo a cambios, principalmente en el cuestionamiento ¿para qué educamos? Tal cambio se cristalizó, a partir de estandarizar un discurso en políticas, programas, leyes, reformas, considerado el camino “necesario” a seguir.

Durante todo este proceso, y como resultado de la reconfiguración social gestada a finales de la década de los ochenta, se comenzaron a incluir algunas prácticas, lenguaje y elementos del modelo económico centrados en el mercado.

Tal situación, ha fomentado una instrumentalización y cosificación del ser humano, es decir, se reduce a los sujetos en objetos, capital humano, con el propósito de incorporarse satisfactoriamente al mercado laboral, esto desdibuja dimensiones como la humana, cultural y social.

En este marco, se fomentó una vía de reformismo en los sistemas educativos, con algunas implicaciones, como lo explica Ruíz (2014):

En los procesos de reformas educativas, durante la década de 1990, se evidenció la fuerte presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, para que ejecutaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado, de acuerdo con las premisas del neoliberalismo (p.83).

De esta manera, para poder legitimar y normalizar estas acciones se han diseñado varios mecanismos como son el planteamiento de políticas educativas encaminadas a la calidad, inclusión y equidad. Dentro de esta lógica uno de los mayores requerimientos se ha centrado en el docente, como uno de los principales responsables de los problemas básicos detectados. Esta situación ha reconfigurado la práctica pedagógica a partir de una lógica de profesionalización docente, con la visión de capacitarlos constantemente, sin embargo, esto encierra al fenómeno educativo en una visión reduccionista, psicologizante, es decir.

enfocada en estrategias de enseñanza-aprendizaje y actividades centradas en lograr los mejores resultados de las pruebas estandarizadas, por lo que las solicitudes y oferta de capacitación se encaminan hacia la atención en asignaturas de español y matemáticas, actualmente, también a la educación socioemocional.

A partir de inicios del s.XXI han existido una serie de reformas educativas⁶ en nuestro país, con el propósito de integrarse a la agenda educativa global y atender a las sugerencias de instancias internacionales principalmente de corte económico para solucionar las principales problemáticas de la educación: falta de calidad y equidad. Durante este periodo de Reformismo (Miranda, 2021), se ha fomentado una lógica de competencia entre escuelas y estudiantes para obtener las puntuaciones más altas en las pruebas como Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) a nivel internacional. En su momento, a nivel nacional se aplicó la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y en el caso del Estado de Querétaro, la prueba de la Evaluación Estatal Complementaria (EVEC), a partir de priorizar los resultados en estas pruebas estandarizadas enfocadas en las asignaturas de español y matemáticas como el instrumento para medir la calidad educativa desde una pedagogía del indicador, cosificante del ser y de la educación. En este escenario en la práctica se han minimizando los esfuerzos en la búsqueda de una educación que fomente personas que construyan relaciones de respeto y colaboración entre uno mismo, con los otros y el entorno, así como descentrar al mercado en las relaciones sociales.

De acuerdo a lo anterior, en este trabajo se cuestiona el fondo de estas estrategias, las cuales surgen de una estructura que tiene como base un pensamiento eurocéntrico, el cual según Quijano (2007) es una “[...] perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del

⁶Específicamente tres. La Reforma Integral de la Educación Básica en 2011 (RIEB), la Reforma Aprendizajes Clave para la educación integral en 2017 (AC) y la Nueva Escuela Mexicana en 2019 (NEM).

conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder” (p.94). En efecto, cuando una visión del mundo y sus relaciones de poder son normalizadas, se cierra la posibilidad de pensar desde formas otras la relación frente y con el mundo. Así pues, las recomendaciones que se hacen para mejorar la educación por parte de los organismos internacionales dirigen las prácticas hacia un fin concreto sin mayor cuestionamiento, únicamente con el propósito de acceder a los mejores resultados.

Ante este escenario, Boaventura de Sousa (2010) nos invita a generar preguntas fuertes, ser críticos, tener un *pensamiento alternativo de alternativas*. Porque tenemos la posibilidad de continuar con la búsqueda de explicaciones y análisis que nos permitan la comprensión del mundo en que vivimos, los seres con los que nos relacionamos y la forma en que interactuamos. Asimismo, cuestionar la manera en que construimos los marcos de referencia ante los sucesos, cómo inciden y la interrelación que tienen unos con otros.

Por lo anterior, se propone un abordaje de la problemática a partir de una ecología de saberes (Boaventura de Sousa, 2009), con el propósito de reconocer la diversidad epistemológica de saberes originarios de las culturas de América o como se conoce en lengua Guna, de Panamá, *Abya Yala*⁷, la cual nos permita abrir un camino para pensar en otras formas de educación y así relacionarnos de forma más respetuosa y colaborativa con el entorno, la naturaleza y las personas. De Sousa (2009) propone que “Una de las premisas básicas de la ecología de saberes es que todos los conocimientos tienen límites internos y externos” (p. 87), esto significa que ningún conocimiento puede explicarlo todo, ya que son incompletos, lo que permite revalorar el diálogo con otros saberes, para darle sustentabilidad al hombre en relación con el mundo, así como la relación entre ellos.

A este respecto, en esta investigación proponemos un esfuerzo por fomentar constantemente el diálogo, entre visiones, paradigmas, disciplinas, autores y prácticas. Desde esta perspectiva nos apoyamos en autores quienes han propuesto una educación libertaria, decolonial, creativa y crítica alejada de la instrumentalización y cosificación del fenómeno

⁷ Tierra en plena madurez.

educativo y del ser humano, en un momento en el que como explica Torres (2007) ha sido evidente la situación de vivir en una sociedad, en donde la esfera económica a través de instituciones como la OCDE, dicta a los gobiernos las líneas maestras que deben seguir, si no desean quedarse al margen de las estructuras mundialistas.

Por lo anterior se retoma el trabajo de Paulo Freire (1973), quien expuso a través de la “Pedagogía del oprimido” a la educación bancaria, centrada únicamente en realizar depósitos de conocimientos en los sujetos, situación aún vigente en la actualidad a través de prácticas diseñadas para atender primordialmente los resultados en las pruebas estandarizadas organizadas por la OCDE, alejadas del desarrollo del Buen Vivir, en el sentido de la propuesta filosófico-política basada en el *SUMAK KAWSAY*⁸ de los pueblos originarios andinos, el cual se traduce como “vida en plenitud”.

En esta misma línea, Luis Bonilla (2019) propone ubicarnos en las necesidades actuales, para plantear soluciones acordes y emancipadoras. Por su parte, Jaqueline Zapata (2003) ha expuesto ante la educación bancaria que la educación no es lo mismo que instrucción, la educación es un acto de creación. Catherine Walsh (2014) propone una educación decolonial que permita construir espacios libertarios desde las grietas. En esta línea Jurjo Torres (2007) explica la importancia de entender cómo el neoliberalismo trata de orientar a los sistemas educativos sobre la base de un pensamiento único, configurando un sentido común, el cual es legitimado a través de diferentes mecanismos. Frente a este escenario proponemos estar atentos para no claudicar en los esfuerzos por fomentar una educación humana y libertaria.

En lo que se refiere a la práctica pedagógica, autores como Julieta Tamayo (2011) han abonado a la discusión acerca de esta categoría como una práctica social, asimismo, Zuluaga (citado en Ríos 2018) la aborda desde la perspectiva de historiar los saberes y asume el discurso de la pedagogía con una pretensión teórica y sistemática. A su vez, Arreola, A. Palmares, G. y Ávila, G (2019) la analizan a partir del enfoque de la socioformación. Por su

⁸ En lengua quechua.

parte la pedagogía crítica, la visibiliza como una categoría que no se construye en el vacío, evidenciado su dimensión histórico-política.

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación en el primer capítulo, realiza un recorrido histórico del proceso de gestación de la agenda educativa global a partir de la década de los noventa. Se realiza un análisis de diferentes documentos; los cuales han delimitado desde el ámbito político la PP.

Asimismo, se realiza una mirada que interconecte lo internacional con lo nacional en el ámbito educativo a través del proceso de reformismo al que se ha expuesto nuestro país en los últimos 30 años, provocando cambios y desarrollando lo que se expone en este trabajo como la pedagogía del indicador, la cual es la forma de hacer educación en la actualidad a nivel global.

De ahí que, frente a categoría principal de la PP., en el capítulo dos, se expone un ejercicio de reflexión pedagógico-político, en el nivel de la educación básica en México, a través de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) desde décadas atrás en sus propios contextos a través de las escuelas integrales. La CNTE en el año 2015, expuso una propuesta denominada Educación Alternativa; la cual ha sistematizado experiencias y planteamientos como son:

“[...] el Plan para la Transformación Educativa del Estado de Oaxaca (PTEO) que es la base sobre la cual se desarrollan diversas experiencias comunitarias integradas a la Red de Colectivos escolares y comunitarios oaxaqueños; el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM), que es el sustento de varios emprendimientos concretos como las Escuelas Integrales, y el Programa de Desarrollo Lingüístico Integral, proyectos, ambos, que entre otros, han desarrollado los maestros michoacanos; el Proyecto de las Escuelas Altamiranistas, de Guerrero, que ha aportado importantes registros y análisis; los Talleres Estatales de Educación Alternativa y los Talleres Estatales Político Pedagógicos de Chiapas; las propuestas pedagógicas de maestros de Morelos”(CNTE,2017,p.8)

Por su parte, las Normales Rurales son también parte de esa constante lucha del magisterio democrático que se niega a ser avasallado por una visión mercantilista que instrumentaliza la educación y la empobrece. Son entonces reflejo de esa tenaz batalla por defender la educación pública, humanista, laica, gratuita, equitativa y multicultural. Desde su creación en el año de 1922, concebida sobre todo por el Cardenismo como una parte integrante de la Reforma Agraria y del proceso de desarrollo del campesino, fueron confrontadas por los grandes hacendados y por la Iglesia. Estos espacios a través del tiempo han tenido que enfrentarse a los cambios en el ámbito político de nuestro país y específicamente en los años noventa, desde las reformas salinistas y bajo el discurso de la modernización, se hacía imprescindible acabar con estas entelequias relacionadas a un pasado y prácticas populistas incompatibles con la idea de modernización y progreso.

Asimismo, se retoma la experiencia de la escuela primaria pública y se analiza la información recabada a través de las entrevistas, observación de la gestión del trabajo en los consejos técnicos durante el ciclo escolar 2020-2021 y la observación *in situ* de la PP. de la población seleccionada a inicios del ciclo escolar 2021-2022.

En el capítulo tres se retoma el caso de Ecuador, en donde se ha comenzado a visualizar una mirada de la educación y la PP. a partir de los principios del Buen Vivir⁹. Esta es una propuesta filosófico-política que “[...] nace como la necesidad de buscar una alternativa que nos muestre otra visión acerca de la armonía y felicidad con el mundo [...]” (Suárez, s/f, p.17). Es un concepto que nace en las culturas indígenas amazónicas, la cual:

[...] se ha planteado como una filosofía de vida que busca la armonía y la beneficencia de los seres humanos. La idea es que las personas aprendan a vivir en armonía con la naturaleza y que las políticas de adopción social respetan a la naturaleza (Suárez, s/f, p.13).

⁹ Se reconoce el cambio de la ideología política de este país en la actualidad, sin embargo, en esta institución todavía existen rasgos e intenciones del Buen Vivir.

Eduardo Gudynas y Alberto Acosta (2011), definen el Buen vivir como la oportunidad para construir otra sociedad que se sustente en la convivencia del ser humano en diversidad y armonía con la naturaleza, como una alternativa a la visión de desarrollo como única vía. Fernando Huanacuni (2010) nos invita a pensar sobre la alternativa de cambio desde las estructuras no sólo de contenidos. A su vez, Freddy Álvarez (2013) propone que hablar de buen vivir es preguntarse por la vida.

Actualmente, se propone agrupar las diferentes aproximaciones contemporáneas del Buen Vivir en 3 grupos:

(1) la corriente “Indigenista” (caracterizada por la importancia dada a la autodeterminación de los pueblos indígenas), (2) la corriente “Posestructuralista” (principalmente representada por algunos intelectuales progresistas de América Latina y Europa cercanos al ambientalismo y otros movimientos sociales) y (3) la corriente “Socialista” (caracterizada por la importancia dada a la gestión de la política estatal del Buen vivir, así como a la equidad social, dejando a los temas ambientales, culturales y de identidad en segundo plano) (Vangulst,2015,p.4).

Sin embargo, las tres corrientes abogan por el respeto de la naturaleza, así como de fomentar relaciones entre uno mismo, los otros y el entorno de forma armoniosa, para la construcción de comunidades basadas en la cooperación y no en la competencia. De manera tangible, como resultado de las políticas públicas, se creó hace siete años la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE), en el Cañar. Este espacio educativo de carácter público, integró la visión del Buen Vivir en su modelo pedagógico.

En el capítulo cuatro, mediante un esfuerzo por teorizar la práctica, así como de crear un marco de análisis con los autores y la perspectiva crítica seleccionada, a partir del acercamiento a campo con los interlocutores, quienes se están enfrentando a la dinámica socio-escolar. en medio de las tensiones estructurales, se realizó un esfuerzo por construir un concepto de PP. Asimismo, a partir de esta investigación se construyeron algunas coordenadas para entenderla y un posible camino de PP. hacia el buen vivir desde la ecología de saberes en la escuela primaria de México.

Finalmente, en las conclusiones se exponen los principales hallazgos de la investigación, las cuales permitieron la construcción del concepto, las coordenadas y el camino para una PP. desde el Buen Vivir en el contexto de una escuela primaria pública. Sin embargo, estas conclusiones, solamente son un camino para abrir nuevas interrogantes hacia otra investigación, ya que la PP. no es estática, al ser el eje que articula las dimensiones macro, meso y micro está a merced de los cambios culturales de la sociedad, por eso debemos estar en constante atención de nuestra praxis.

En lo referente al método de trabajo, se realizó una investigación de corte cualitativo, con enfoque etnográfico¹⁰ e interdisciplinario, bajo la premisa de que la educación es un fenómeno complejo, como sugiere Wallerstein (1999):

Todos los fenómenos complejos tienen reglas, fuerzas constrictivas, tendencias o principios rectores, es decir, estructuras. Cualquier estructura real (en contraposición a estructuras imaginarias) tiene particularidades debido a su génesis, su historia de vida y su entorno, y por ende tiene una historia que es clave para su manera de funcionar. Conforme más compleja es la estructura, más decisiva es su historia. (p.249)

En este acontecer, en la historia de la Pedagogía se reconoce el apoyo que ha recibido de otras disciplinas para nutrirse y abordar el fenómeno de la educación. A este respecto la filosofía aporta los presupuestos del acto de educar, la psicología proporciona diversas teorías y herramientas sobre cómo llevar a cabo el acto educativo. La sociología y antropología aportan la visión de reconocer en la naturaleza humana, la educabilidad del ser humano, el tipo de sujeto que se desea formar; así como el impacto de la cultura y la sociabilidad del acto de educar. En este trabajo consideramos algunas visiones de interdisciplina, de acuerdo con González Casanova (2004):

[...un] diálogo interdisciplinario es articulación de disciplinas, de culturas, de conocimientos y de seres humanos. Más que articulación de capítulos de libros o de

¹⁰ Frente al escenario de aislamiento social por la propagación del COVID-19, la mayor parte de aproximación a campo tuvo que ser virtual.

libros enteros, es articulación de textos y contextos sociales y culturales, y de autores-lectores para la construcción de mediaciones entre realidades y utopías (p.84).

O como lo explica Wallerstein (s/f)

Los fenómenos de los que nos ocupábamos en dichos compartimientos estancos [disciplinas] estaban tan estrechamente entrelazados que cada uno presuponía al otro, cada uno afectaba al otro y cada uno era incomprendible sin tener en consideración a los demás compartimientos (p.3).

Finalmente, se considera la interdisciplina como confluencia de conocimientos de diversas disciplinas para estudiar problemas complejos. Teniendo en consideración ~~que~~ como menciona Villa Soto y Blaquez Grafi (2013):

El reto de la integración o la articulación es conocer las relaciones que guardan entre sí los procesos que conforman los objetos de estudio de diferentes disciplinas. La explicación / comprensión de objetos de estudio complejos y sus procesos consiste, entonces, en desentrañar estas relaciones de inteligibilidad (no sólo en términos de causalidad o relación funcional, sino también de interdefinibilidad y significación) (p.10).

Ante esto, la investigación busca tener un abordaje desde la interdisciplina, así como romper con una Pedagogía tradicionalista-positivista, con el propósito de ampliar la visión desde los principios de la Pedagogía crítica y su enfoque comunicativo de la resistencia, la cual propone:

“Reivindica[r] el saber dialógico-intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposición a transformar su entorno. A pesar de reconocer que la escuela es un instrumento más de transmisión ideológica a favor del poder, este enfoque sostiene que los sujetos involucrados en el proceso educativo no sólo gozan de la posibilidad de resistir, sino también de intervenir para modificar la realidad social” (Bórquez, 2006, p104).

Por lo anterior, en este diálogo se considera relevante una lectura de la dimensión política en el problema de investigación, en lo cual coincidimos con Jurjo Torres (2007) cuando expone que, si la escuela es una institución política, es lógico defender que los profesores son agentes políticos¹¹. Por lo tanto, la escuela junto con sus prácticas no es un espacio neutral ya que los actores involucrados responden a una serie de supuestos e intereses; cabe aclarar que estos pueden ser de cualquier índole, por eso se tendrán presentes las relaciones de poder-resistencia en la dinámica socio-escolar.

En efecto, se considera relevante un pensamiento crítico para transformar la dinámica social y la PP. dentro de los espacios educativos, con una visión más allá de los aspectos pedagógico-bancario o pedagógico-instrumental. Por su parte Bonilla (2019) menciona que la nueva generación de pedagogos críticos, tenemos la tarea de reunir todo el camino recorrido por esta tradición y reestructurar una nueva síntesis discursiva liberadora. Esto, con el propósito de provocar una explosión potente de energía transformadora, analizando y develando las nuevas formas de opresión y dominación que adquiere el capitalismo en la cuarta revolución industrial, las cuales impactan a los espacios escolares. Asimismo, desarrollar una perspectiva crítica a los avances de la neurociencia en la construcción de pensamiento y trabajar desde la praxis (acción-reflexión) en las aulas para la construcción de otro mundo posible con una visión de igualdad dentro de la humanidad.

Como pedagogo crítico, Paulo Freire reiteradamente invitó a repensar el acto educativo entre sujetos, no entre objetos, asimismo, a desarrollar una curiosidad

¹¹ Aunque siguiendo a Torres (2007), actualmente, el *Homo politicus* es presentado como alguien con intereses peligrosos para la estabilidad social.

epistemológica por parte del docente (Freire, 1997). Todo esto, a partir de proponer que somos seres condicionados, pero no determinados, de ahí la posibilidad para construir prácticas que busquen formas coherentes e informadas de incidir en la realidad. Tales consideraciones se entrelazan con la propuesta de Zemelman (2007), en la que un hombre [docente] sea capaz de asumirse como constructor de realidades en un espacio limitado por agentes externos quienes moldean la imagen de la educación, cómo debe ser, que necesidades debe cubrir y a que intereses debe servir.

En lo que se refiere a la postura de este trabajo, se pretende realizar un esfuerzo por reconocer nuestra riqueza epistémica como latinoamericanos¹², con la intención de promover una educación en México enmarcada dentro de las realidades socio-históricas de nuestro contexto, pero sobre todo en un ejercicio que permita realizar, como plantea Walsh (2014):

Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden sembrar semillas no dogmas o doctrinas y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar – de modo individual y colectivo-hacia lo decolonial [hacia saberes-otros] (p.74).

Por consiguiente, se abre el diálogo también con la antropología educativa y la idea que gira alrededor del fenómeno de formación del hombre, por lo que observar los procesos y prácticas de socialización, transmisión, apropiación en espacios educativos con sus propias peculiaridades, se vuelve relevante para una amplia comprensión de la complejidad del problema de investigación. Entonces, como sugiere Ayala (2020) es importante analizar desde una perspectiva interdisciplinaria porque la educación es una construcción social susceptible de ser observada a través de diálogos entre los abordajes antropológicos del análisis del discurso, los estudios sobre el poder y el Estado, así como desde las perspectivas de la etnografía que proponen la observación de prácticas sociales situadas.

¹² A partir de intentar descolonizar el saber

En su nivel más profundo, desde una visión sencilla, aspira a ser un tramo en la construcción de un puente, un eslabón más en la cadena de intercambio entre la academia y docentes de educación básica, a través de fomentar reflexiones y un diálogo para la cooperación en pro de la mejora de la educación de nuestro país, desde una visión simétrica, coherente y colocando en el centro la vida de todos(as) y cada uno(a) de los sujetos implicados.

Respecto a lo anterior, Ayala (2020) plantea que la noción educativa principalmente para la antropología en nuestro país ha estado atravesada por el interés de contribuir a solucionar ciertas cuestiones nacionales como el indigenismo, la desigualdad social o las consecuencias negativas de las políticas públicas. Asimismo, Robin (2003) expone que uno de los principales intereses en este campo ha sido la esfera de la educación indígena.

En este orden de ideas, este trabajo de tesis propone analizar la PP. en dos contextos educativos públicos, a partir de lo que Rockwell (2009) plantea como la posibilidad de encontrar nexos entre los procesos sociales y las prácticas culturales. En este marco, se propone hacer estudios etnográficos que articulen la escala local con espacios nacionales y globales, es decir, “[...] una mirada etnográfica para describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (p.14).

De esta manera, el propósito de seleccionar dos espacios educativos tan distantes y de diferente nivel escolar, responde a una necesidad de contar con un referente más amplio, desde una ecología de saberes, y así tener mayores elementos al momento de diseñar una propuesta de PP. alterna. Esto, a partir de tener como marco común al sujeto: el docente; partiendo de ahí, en el primer espacio se observó a docentes de educación básica en servicio y en el segundo espacio se observó cómo se ha trabajado desde una institución pública la visión de formación del docente, también de educación básica, a partir de la propuesta del Buen Vivir. Con base en el análisis de la información del acercamiento a estos dos espacios educativos se logró diseñar un concepto de PP. con algunas coordenadas y una propuesta que podrían dar sustento a este modelo en cualquier etapa en la que se encuentre el docente, pues

la propia complejidad del trabajo y de la dinámica socio-escolar requiere una constante vigilancia epistemológica. Debido a que las instituciones son estructuras clave en el Estado y responden a una lógica burocrática centrada en un discurso hegemónico en la mayoría de los casos, normalizado e interiorizado, nos interesó saber cómo se lleva a cabo la PP. para la formación del docente desde un espacio que ha repensado la educación desde la lógica del Buen Vivir.

Para este trabajo de investigación se seleccionó una población muestra en la Escuela Primaria de 9 interlocutores en las siguientes áreas: Sector, supervisión, asesor técnico pedagógico, dirección, departamento de USAER, dos docentes con mayor antigüedad y 2 docentes con menor antigüedad. Las técnicas utilizadas fueron: entrevista, observación del trabajo en las reuniones de Consejos Técnicos de Zona durante el ciclo escolar 2020-2021 y observación de la PP. a inicios del ciclo escolar 2021-2022. Ante la falta de condiciones para asistir al espacio escolar y observar la dinámica regular de todos los docentes, como consecuencia de la situación de propagación de COVID-19, se decidió esta población muestra en docentes para conocer si la antigüedad era un factor que influyera en la PP.

Para el caso de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador (UNAE) en Licenciatura de Educación Básica, se tuvo que cancelar una movilidad planteada al inicio, por lo que la recolección de datos también fue de manera virtual¹³, rescatando la disposición y amabilidad por parte de los interlocutores para realizar las actividades. La población muestra fue de 6 interlocutores: 2 en el área de dirección, 4 docentes para entrevista y 2 docentes entrevistados para la observación de su PP., en las asignaturas de neurociencias y enseñanza matemática. El acercamiento a esta institución fue a partir de la lectura de un artículo, el cual explicaba el trabajo que se realiza en este espacio escolar, al ser el único referente que se encontró dentro de las categorías abordadas en esta investigación, se realizó un acercamiento de manera virtual.

Cabe aclarar que el camino recorrido en el desarrollo de la investigación, también estuvo atravesado por la situación inesperada del aislamiento social, la mayor parte del

¹³ Esto como resultado de la situación de propagación de la enfermedad COVID-19.

acercamiento fue de manera virtual, lo cual limitó en un sentido la interacción, pero potenció en otro la posibilidad de observar y conocer como todos(as) tuvimos que recurrir a un pensamiento epistémico para resolver y afrontar las situaciones planteadas.

Capítulo 1

Universalismo educativo: “Educación para Todos”. La reconfiguración de la Práctica Pedagógica desde el ámbito político.

Historizar:

Es colocar la realidad que estamos estudiando inmediatamente dentro de un contexto más amplio: la estructura histórica en la que encaja y opera. No podremos entender nunca el detalle si no entendemos el todo pertinente puesto que de otra manera nunca podremos apreciar exactamente qué está cambiando, cómo está cambiando y por qué está cambiando.

Immanuel Wallerstein

1.1-Una educación para todos.

1.1.1- La década de los noventa.

En el presente capítulo se hace un recorrido histórico acerca del proceso en el que se ha dado la reconfiguración de la PP. considerando el contexto internacional y nacional, a partir de uno de los ejes principales en las políticas educativas: la capacitación y profesionalización del docente. Esto a partir de una agenda educativa global que actualmente se encuentra expresada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Para comenzar, se parte del contexto¹⁴ histórico, económico, político y social, tomando como referencia algunos de los principales acontecimientos históricos y condiciones sociales de la década de los ochenta del s. XX, que fue el periodo donde se

¹⁴ Se reconoce que el contexto era amplio y complejo, por lo que solo se toman los aspectos más relevantes para enmarcar el cambio en el ámbito educativo.

comenzaron a concretar ideas, reglas y prácticas para un nuevo sistema económico mundial. Esta visión se venía gestando tiempo atrás principalmente por autores como Friedrich Hayek y Milton Friedman (Escalante, 2016). Finalmente, en esta etapa se generaron las condiciones para la transición hacia un Estado conocido como neoliberal, lo cual ha tenido grandes implicaciones y cambios en un entorno globalizado.

Un acontecimiento internacional fue el que actores sociales como Margaret Thatcher en el Reino Unido y Ronald Reagan en Estados Unidos respectivamente, comenzaron a vislumbrar este nuevo orden económico donde existiera menos Estado y más mercado. Otros acontecimientos fueron los complicados y complejos sucesos como el colapso de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y la caída del muro de Berlín. Asimismo, la crisis internacional producto de la deuda externa por parte de algunos países latinoamericanos tuvo gran influencia para consolidar la idea de una reestructuración en el ámbito económico debido a que “[...] la crisis económica de América Latina se percibió como consecuencia de las distorsiones en la asignación de recursos, causadas por las políticas proteccionistas y la persistente intervención del Estado en la esfera económica” (Moreno et al, 2004, p.151).

Tales eventos sustentaron una crítica a lo que se consideraba una excesiva presencia por parte del Estado, incluso se argumentaba como una forma represiva y limitante de la libertad de los sujetos, lo cual originó la emergencia para brindar una solución que posibilitara orden al caos en ese momento. Así, en noviembre de 1989, se reunieron diversos ministros de economía de algunos países latinoamericanos, representantes de organismos financieros internacionales y del gobierno de Estados Unidos, para discutir una solución a la problemática económica, donde se propuso un conjunto de políticas conocidas como el Consenso de Washington: con diez recomendaciones de política económica, entre las que figuraban: establecer un régimen flexible del tipo de cambio, liberalizar el comercio exterior, liberalizar los flujos de inversión extranjera, privatizar empresas paraestatales para conseguir más eficiencia, desregular para promover la competencia. (Moreno, Pérez y Ruíz, 2004, p.151).

Este ajuste estructural colocó las bases para el comienzo de lo que se conoce como neoliberalismo¹⁵; de acuerdo como lo define Escalante (2019): “Es un programa intelectual, un conjunto de ideas acerca de la sociedad, la economía, el derecho y es un programa político, derivado de esas ideas” (p.17). Es una manera de entender el orden social y económico del mundo, motivo por el cual la sociedad ha tenido cambios en su estructura e interacción.

En lo que se refiere a este término, su principal idea es el mercado¹⁶, el cual, es un mecanismo para procesar información y conocer las necesidades y gustos de los consumidores o clientes (los mercados pueden ser explícitos o creados). Desde la lógica de este modelo, el mercado es la mejor opción para alcanzar el bienestar porque la competencia enseña y permite a la gente esforzarse, además de ser una expresión de libertad.

Por consiguiente, existió una necesidad de transformar al Estado para expandir la lógica de mercado a todos los ámbitos, como lo explica Polanyi (1947):

El Gran Mercado único es, por otra parte, un dispositivo de la vida económica que engloba a los mercados como factores de producción. Y, dado que estos factores son inseparables de los elementos que constituyen las instituciones humanas, el hombre y la naturaleza, resulta fácilmente visible que la economía de mercado implica una sociedad en la que las instituciones se subordinan a las exigencias del mecanismo del mercado (p.289).

Desde esta perspectiva, al subordinarse la sociedad y sus instituciones a las leyes del mercado se fomenta un tipo de organización atomizada e individual para satisfacer las necesidades de una sociedad industrial. Además, se perfila una sociedad que dirige sus esfuerzos a producir y consumir, con individuos racionales que tratan de maximizar la ganancia a partir de lógicas desarrolladas desde la visión de rentabilidad, empleabilidad, capital humano y la ilusión de movilidad social basada en el mérito.

¹⁵ Se reconoce la amplitud del término, así como su abordaje desde otros autores, sin embargo, el propósito es explicar sus principales características y su incidencia en el ámbito educativo.

¹⁶ Se sabe que el capitalismo histórico es el resultado de un complejo proceso que data de varios siglos atrás, lo que se pretende es delinear como este concepto se ha instaurado en el ámbito educativo con prácticas concretas y sus implicaciones en la actualidad.

Dentro de este modelo podemos encontrar cuatro características que han sido clave para la transformación de las instituciones públicas:

- 1) La privatización de activos públicos.
- 2) La liberación del mercado, en donde el Estado se transformó para convertirse en su sostén e impulsor y así lograr expandirse.
- 3) La introducción de mecanismos de mercado o criterios empresariales para hacer más eficiente lo público.
- 4) La reducción del gasto público que ha provocado la inclusión de diferentes actores para el financiamiento de la educación.

Ante tal transformación del orden social junto a sus instituciones, existió un cambio principalmente en los fines de la educación y en el ¿para qué educamos? La educación al ser desde el inicio de la humanidad un acompañante para garantizar el cumplimiento de los objetivos planteados por la sociedad, se vio reformulada para alinearse a la visión de sujeto requerido; en la cual se adoptaron valores de mercantilización.

Por lo anterior, se realizó un diagnóstico, elaborado por OI como, la OCDE, ONU y el BM para conocer la situación de la educación y los problemas que enfrentaba la humanidad. Se reconocieron como los principales problemas la violencia, deuda, discriminación, altos índices de pobreza, sectores sociales excluidos por género, raza o discapacidades, falta de acceso universal a la educación primaria, mala calidad, analfabetismo y desigualdad en el acceso a la educación. Asimismo, se llevó a cabo una reunión para delinear la propuesta educación para todos, entonces:

En 1990, en Jomtien, Tailandia, se reunieron más de 150 ministros de educación en la Conferencia Mundial de Educación para Todos con la finalidad de establecer

lineamientos para fomentar el acceso de todos los niños a la educación básica y abatir el analfabetismo, para fin del milenio. [...]. La piedra angular del proyecto fue la equidad educativa, con la necesaria dosis de calidad que se requería para conseguirla. (Plá, 2019, p. 104).

Esta conferencia representó un hito importante en el diálogo internacional sobre educación y el lugar que ocupa dentro de la política de desarrollo humano. Su visión marcó las directrices a seguir en materia educativa por parte de los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). También, ha sido el proyecto en el ámbito educativo y social con mayor impacto en las últimas décadas, siendo este una gran influencia para la política educativa mundial.

Ante esto surgió una propuesta en el texto Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1990); en este se enunciaron diez artículos con el propósito de brindar acciones para erradicar los problemas detectados. Se exponen a continuación el primero, el cual enmarca la idea general:

Art.1: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, como son la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, así como los contenidos básicos del aprendizaje conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para desarrollar plenamente sus capacidades.

El Banco Mundial (1996), también aportó datos sustanciales para la toma de decisiones, en el documento “Prioridades y estrategias para la educación”, donde se concluyen cuatro aspectos relevantes a considerar para la transformación educativa necesaria en el mundo:

1)El acceso, en este aspecto se analiza las diferencias existentes entre países miembros de la OCDE y los que se encontraban en transición.

2)La equidad, en el cual se explicaba el acceso limitado que existía hacia ciertos sectores de la población como los pobres y las etnias.

3) La calidad, aunque se expone como un concepto difícil de definir, se concluyó que debía incluir los resultados obtenidos por los alumnos, es decir, la medición de los conocimientos adquiridos.

4) Las demoras en la Reforma, en este se explicó el desfase que existía entre la alineación de las políticas económicas con las reformas educativas.

Por otro lado, se cuenta con el texto Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. El texto “La educación encierra un tesoro (1996)” fue clave importante al exponer la necesidad de replantear un cambio en el paradigma educativo de acumular conocimientos, en un mundo cambiante y complejo. Esto a partir de cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, y un enfoque competencial. También se plasmaron ideas acerca del rol del docente y del político, así como de cooperación internacional. Asimismo, esta propuesta apuntó a la formación de un ser “competente” con las habilidades necesarias en comparación a ser solamente un sujeto calificado para una actividad determinada. Tal situación implicó un giro trascendental, ante la necesidad de crear estándares internacionales que legitimaran el logro de los aprendizajes.

Dentro de este marco, incluir el concepto de *necesidad* implicó la configuración de mecanismos encargados de supervisar que estas fueran cubiertas, al respecto Plá (2019) explica que: “[...] la necesidad es algo que no puede ser de otra manera. Si no es, simplemente la cosa no existe; por lo que hay que preguntarse qué es lo que el desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes produce para que éstas no puedan ser de otra manera” (p.113). Como menester para cubrir las necesidades detectadas se perfiló una agenda educativa global y un discurso que legitimó una sola vía para delinear la política educativa a nivel mundial y lograr el anhelo de una educación de calidad y equidad.

Finalmente, ante los malos resultados del diagnóstico y el pánico que se generó al respecto, comenzó una serie de estrategias por parte de las organizaciones internacionales

OCDE, BM y UNESCO, para que los informes se dedicaran a subrayar la imperiosa necesidad de realizar reformas en los sistemas educativos para acomodarlo a las nuevas necesidades, principalmente, las económicas. Al respecto, siguiendo a Torres (2007):

[...] la mercantilización del sistema educativo se está llevando a cabo mediante el desarrollo de cuatro líneas de acción:

- 1) De descentralización:
- 2) De privatización
- 3) De favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva
- 4) De naturalización de lo individual recurriendo al innatismo. (p.41).

Estas transformaciones explican gran parte de la reestructuración de los sistemas educativos, los sujetos y la PP. Por lo anterior, a finales de la década de los noventa, la conclusión fue que en todos los países y sistemas educativos se hablará de las necesidades básicas de aprendizaje, así como de medir y evaluar los resultados de la acción escolar.

1.1.2.- Los Organismos Internacionales como mecanismos legitimadores del universalismo educativo y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Ante el complejo proceso de la década de los noventa, existieron propuestas de cambios imperantes y concretos para que las naciones lograran integrarse a la visión de una educación para todos, los principales fueron: Fomentar un cambio de paradigma ante la formación de un sujeto “competente”, permitir la inserción de lenguaje económico en el ámbito educativo como modelos de gestión gerenciales, competencia; asimismo, atender puntualmente a la figura del docente, así como la equidad y la calidad, atención a la educación básica para lograr que esta fuera universal. Lo anterior a través de una revisión en el plano de la política educativa considerando que “La educación básica es un indispensable «pasaporte para toda la vida» que permitirá a quienes lo tienen escoger lo que harán [...]” (Delors, 1996, p.132). A partir de este proceso la educación se concibió como una parte muy importante para solucionar muchos de los problemas suscitados en el planeta.

Por lo anterior, el siglo XXI se ha caracterizado por la creación de mecanismos a través de los organismos internacionales como son la ONU, la UNESCO, la OCDE, el BM y el BID mediante foros, cumbres, reuniones, documentos; los cuales han afinado y legitimado el universalismo educativo hasta concretarse en la actualidad en el ODS 4 de la Agenda 2030. A inicios del siglo actual se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la educación en Dakar con el propósito de evaluar los avances realizados en materia educativa en Jomtien, así como analizar los retos vigentes y renovar compromisos. De este foro emanó el marco de acción Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.

En la reunión del 2000 en Dakar, Senegal, el peso de la equidad será sustituido por la inclusión, pero la calidad se mantiene como garante de ambas –equidad e inclusión– y por tanto como núcleo de la educación como parte constitutiva de la justicia social. El proyecto concluyó en mayo de 2015 con el World Education Forum en Incheon, Corea del Sur, aunque se renovará hasta 2030 (Plá, 2019, p. 106).

Las principales conclusiones presentadas en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal. Informe Final (2000) fueron avances parciales hacia una mayor escolarización para los niños, expansión de la educación de la primera infancia, un creciente número de adultos alfabetizados, reducción de las disparidades. También se menciona como un avance, la decisión por parte de algunos países de adoptar nuevas políticas, marcos de acción y leyes acordes a los objetivos de la Educación para Todos, asimismo, una mayor participación de organizaciones no gubernamentales en el ámbito educativo.

En sintonía con el discurso global, se llevó a cabo otro evento relevante durante el mes de septiembre en New York, fue la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas (2000). En esta, se reunieron y comprometieron los líderes de 189 naciones, en lo que se conoció como la Declaración del Milenio y ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, los cuales pretendían desde reducir la pobreza, mejorar la salud materna, promover la igualdad, reducir la mortalidad infantil, garantizar la sostenibilidad del ambiente, hasta detener la propagación del VIH/SIDA y la consecución de la enseñanza básica universal. Se propuso como periodo

de implementación para contrarrestar las problemáticas existentes y cumplir con sus propósitos hasta el año 2015.

Posteriormente, en el año 2015, los líderes mundiales se reunieron en la Cumbre de las Naciones Unidas celebrada en New York; ahí, fue adoptada formalmente la agenda vigente denominada 2030 para el Desarrollo Sostenible. En el documento Transformar nuestro mundo. En:” la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (2015), se exponen los retos que la humanidad continúa enfrentando y agregando problemáticas relacionadas al agotamiento de los recursos naturales y los efectos negativos del daño al medio ambiente. De esta manera, a partir de estos planteamientos, esta agenda se identifica como el acuerdo verdaderamente transformador y la mejor respuesta a los problemas, se tiene la intención de retomar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y conseguir lo que estos no lograron.

La presente Agenda es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible [...] Los Objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental (UNESCO, 2015, p.1-2).

Esta agenda es una propuesta que pretende alcances de gran impacto en diversas temáticas específicas a nivel mundial. En este sentido en el texto: Desarrollo Sostenible Integrar la economía, la sociedad y el medio ambiente (OCDE, 2012), se expone que los cambios actuales en el clima se han dado a partir de que las economías estadounidenses y europeas recurrieran a un exceso de los recursos naturales, ante eso “El desarrollo sostenible representa integración: desarrollarse en una manera que beneficie al conjunto más amplio de sectores, a través de fronteras e incluso entre generaciones” (OCDE, 2012, p.33).

En este marco, la educación ocupa un lugar central en la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; además figura como un objetivo en sí mismo y se

relaciona con casi todos los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible de una manera u otra. De ahí la importancia que se le ha colocado a la figura del docente para el logro de esta agenda, ya que el trabajo y propósito que tiene “La educación es esencial para sustentar el crecimiento y reducir la pobreza” (UNESCO, 2000, p.25).

Acorde a lo anterior, la agenda educativa mundial se ha ido transformando, pero conserva como eje rector: la calidad y equidad. Algunos aspectos relevantes explicados en el documento: “Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía” (2015) son:

- 1) El ámbito ha ido en aumento, comenzó con la educación primaria, posteriormente, se incluyó la educación básica y actualmente se visualiza más allá con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.
- 2) El alcance geográfico se ha extendido a todos los países.
- 3) Las prioridades políticas, desde un acceso y finalización para todos en la educación básica, con su dosis de calidad.

Actualmente, se extiende para un acceso equitativo a la educación/formación posterior a la básica, así como la pertinencia del aprendizaje tanto para la inserción profesional como para el ejercicio de la ciudadanía global.

En el eje rector se puede observar la tensión en la que se ha encontrado la educación. La educación se politizaba y se transformaba en un campo de batalla por ser abordada desde visiones tan distantes que parece no tienen intención de buscar un punto de encuentro, situación que se pone al descubierto en los espacios educativos de la educación primaria. Ya que, por un lado, existe la visión a partir del enfoque economicista planteado por la OCDE y el BM y por el otro la visión humanista que plantea la UNESCO. Tal tensión se complejiza en los espacios escolares, cuando los docentes tienen que diseñar el trabajo a realizar en las aulas a partir de su PP. En los textos encontramos ideas, visiones, ideales, sin embargo, en la realidad se debe responder a las solicitudes de obtener puntajes altos en las pruebas estandarizadas y además enfrentarse a los contextos sociales de cada espacio escolar.

Tal tensión se puede observar en la visión del texto “Replantear la educación “¿Hacia un bien común mundial?” (2015), el cual propone la posibilidad de considerar a la educación como un bien común, para que trascienda a la influencia economicista, y continúe en el papel de ser una vía, con la gran responsabilidad de mejorar las condiciones de la humanidad, asimismo, con el propósito de fomentar esfuerzos para adaptarnos al cambio y transformar el mundo en el que vivimos, para lograr una educación básica de calidad que coloque las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en un mundo complejo y en rápida mutación. El texto referido:

Se inspira en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible. Éstos son los fundamentos de nuestra humanidad común (p.9).

Por otro lado, durante décadas, la OCDE ha sostenido la visión de que la educación provee el capital humano para mejorar las economías de los Estados nación. Poco a poco, la educación pasó a tener un papel determinante en la comprensión de las capacidades y el potencial económico de los Estados. La OCDE se ha convertido en una de las entidades más poderosas en términos de la conformación del espacio educativo global, con sus revisiones de países, sus programas, informes, sugerencias y colocándose en el papel de evaluador. Un ejemplo puntual es la implementación de la prueba PISA y su lógica de la cuantificación, a través del indicador como el recurso para dirigir la política educativa. Esta prueba se aplicó por primera vez en el año 2000, tras la efervescencia de la década de los noventa, además siguiendo a (Lundgren, 2013), se colocó como un instrumento político.

De forma paralela el BM también tiene su pronunciamiento e intervención para el logro del ODS4. Al ser una institución de corte económico expone que la educación a nivel de las personas, promueve el empleo, los ingresos, la salud y la reducción de la pobreza. A nivel de las sociedades, contribuye al desarrollo económico a largo plazo, promueve la innovación, fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social.

La estrategia mundial de educación del Banco Mundial se centra en garantizar que todos los niños, donde sea que se encuentren, puedan aprender. Entonces, el organismo trabaja directamente con los Gobiernos, proporcionándoles asistencia técnica, préstamos y donaciones, con el propósito de que esta visión deba guiar las inversiones y las reformas políticas actuales, a fin de que los países puedan sentar las bases para crear sistemas educativos eficaces, equitativos y resilientes.

Para orientar el apoyo operativo y de asesoramiento en materia de políticas que ofrece a los países, la institución se centra en las medidas de políticas que se necesitan para acelerar el aprendizaje. Ante esto el texto Proyecto del capital humano del Banco Mundial (2019), considera que:

Al mejorar sus habilidades, salud, conocimientos y resiliencia —es decir, su capital humano—, las personas pueden ser más productivas, flexibles e innovadoras. Las inversiones en capital humano se han vuelto más y más importantes a medida que la naturaleza del trabajo fue evolucionando en respuesta al rápido cambio tecnológico (BM, 2019, p.2).

Frente a lo anterior, el rol de la educación y del docente se convierten en piezas clave para el logro de los objetivos. Al tener que desarrollar capital humano se permite entender el mercado laboral como el vínculo entre educación y economía, entonces, la educación se limita a ser una inversión en la formación del sujeto, la cual le permitirá acceder a mejores condiciones laborales y económicas y el sujeto se limita a ser un recurso para el mercado y el docente un simple fabricante de capital humano.

Asimismo, en el texto “Aprender para hacer realidad la promesa de la educación” del Banco mundial (2018) se menciona que “Cuando se imparte como es debido, la educación —y el capital humano que crea— reporta muchos beneficios para las economías y para la sociedad en su conjunto” (s/p), es decir, la educación es una inversión que reporta beneficios a largo plazo en el nivel individual y social.

Por su parte, el documento “Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4” (2016), tiene en cuenta los caracteres inconclusos de la agenda de la EPT y de los ODM relacionados con la educación, ya que es un documento eje para la comprensión del camino para el logro del ODS 4.

Finalmente, estos organismos al centrarse en los porcentajes y los indicadores, “empujan” a los países a colocar el énfasis de las directrices de sus políticas en este aspecto, por lo que fortalecen sus equipos educativos para apuntalar el logro del ODS4 desde la visión del capital humano y los resultados de las pruebas estandarizadas como el instrumento para legitimar la calidad educativa. Por lo cual colocan la cuantificación de los resultados y la rendición de cuentas en un nivel muy elevado para ser acreedores a los apoyos.

Con el propósito de lograr el ODS4 se han señalado diversas cuestiones desde varios organismos internacionales como la UNESCO. Aquí se resalta la importancia de conocer el contexto internacional y como este va delineando la toma de decisiones en el ámbito político-educativo de nuestro país. Esta influencia se complejiza con la realidad social del Sistema Educativo Mexicano (SEM), el cual ha encontrado una respuesta en el Reformismo que será explicado más adelante y como se vive en las aulas de nuestro país. Por lo que la influencia de la política educativa internacional va tomando diferentes matices y vertientes al encontrarse con nuestra realidad.

1.1.3.- Estandarización de las políticas educativas y su influencia en la práctica pedagógica.

La política educativa actual está influenciada por un proceso complejo, gestado en la década de los noventa y sus cambios en el contexto internacional. Asimismo, por la visión conformada por los Organismos Internacionales y su configuración de las necesidades de aprendizaje y lo que la educación debe lograr, ser inclusiva, de calidad y equidad. Por lo anterior en este apartado nos proponemos analizar que determina y estandariza las políticas educativas actuales con el propósito de entender la reconfiguración del docente junto con la PP.

Para empezar, se considera importante reiterar que la educación es un derecho, por lo que se necesita movilizar esfuerzos mundiales, nacionales y regionales orientados a mejorar las políticas educativas y su funcionamiento conjunto. En lo que se refiere a estos esfuerzos deben estar enfocados hacia el logro del ODS 4¹⁷, mediante garantizar sistemas educativos altamente equitativos, inclusivos y de calidad para todos, así como asegurar la supervisión, el seguimiento y el cumplimiento de todas las metas.

En este marco, el texto “Recomendación de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE” (2016), publicado por la UNESCO, menciona:

Las políticas educativas son la herramienta que poseen las autoridades para generar cambios en los sistemas escolares que permitan mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y garantizar el Derecho a la Educación para todos en la región. Las políticas requieren nutrirse de evidencia empírica y modelos conceptuales que ayuden a comprender la realidad en cada país, así como la naturaleza y magnitud de los desafíos educativos que se enfrentan. (p.26)

En lo que se refiere a las políticas, siguiendo a Treviño en Treviño, Carbajal (2015) explica que “se producen desde distintos espacios, y por ello dan cuenta de formas específicas de entender la realidad. Las políticas constituyen cursos de acción, estrategias puntuales de intervención sobre la realidad” (p.57). Asimismo, de acuerdo a Flores Crespo (2011), son “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (p.688). Por lo anterior las políticas son cursos de acción, no obstante, su implementación no puede ser vista como un proceso lineal y mecánico; es un complejo entramado por la participación de diversos actores, intereses y condiciones.

¹⁷ En el texto Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del ODS4 (2016), se expone a detalle un argumento de cómo se puede lograr este objetivo.

Al precisar a las políticas como cursos de acción, resulta clave mantenerse atentos a los discursos emanados de estas, así como las construcciones e interacciones sociales, psíquicas y culturales que implican, debido a que:

No podemos dejar de mencionar que el enfoque del public choice introdujo a la ciencia política modelos matemáticos, definiciones, métodos, enfoques y teorías cargadas de determinismo y economicismo, que fueron desarrolladas inicialmente para la ciencia económica y bajo la lógica de la racionalidad económica (FuenMayor, 2014, p.40)

De esta manera, el área de la política se encuentra influenciada por una perspectiva de enfoque cuantitativo, lineal, determinista, en donde la toma de decisiones se basa en un proceso racional y se fundamenta principalmente en lo económico¹⁸. Asimismo, a través del estandarte del Universalismo Europeo, Wallerstein (2007) propone que “[...] las políticas se presentan siempre como si reflejaran valores y verdades universales” (p.11). Tal mirada implica una serie de mecanismos a través del discurso en el ámbito de la política; los cuales delinear las acciones que deben realizar los países y los resultados que deben obtener desde una mirada homogeneizante. Al respecto, se observó como estas políticas chocan con la realidad socio-escolar en los espacios educativos al ser la educación un fenómeno complejo y al ser los actores complejos en sí mismos también, lo cual choca constantemente con el discurso político y la realidad.

Actualmente, la toma de decisiones debe estar basada en evidencia empírica, para lo cual es posible apoyarse de estudios comparativos y explicativos para proveer los lineamientos. Dentro de esta evidencia se encuentran los logros académicos principalmente en lectura, matemáticas y ciencias, partir de las pruebas estandarizadas. Asimismo, la preparación de los profesores en dos importantes etapas: la formación inicial y la formación en servicio; también el liderazgo escolar, las prácticas docentes (en base a tres dominios

¹⁸ Por supuesto se considera el contexto actual de la gestión del gobierno federal encabezada por el Lic. Andrés Manuel López Obrador, en el cual constantemente expone en su discurso durante sus conferencias matutinas que su proyecto está encaminado hacia un sentido diferente. Sin embargo, no es el tema de esta investigación, por lo que únicamente se expondrá en el apartado Nueva Escuela Mexicana el análisis con los datos obtenidos en plataformas oficiales.

complementarios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico), así como la desigualdad económica, social y de género, ruralidad, el rezago educativo y la infraestructura.

Estos temas se han cristalizado en dos clases de políticas educativas, ante lo cual, Navarro (2006) señala que:

La primera engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar la calidad y eficiencia, que son muy rígidas y resisten todo cambio fundamental. La segunda abarca un conjunto de políticas periféricas, relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula, que son sumamente adaptables y hasta volátiles, y son objeto de modificaciones regulares, quizás con demasiada frecuencia (p.5).

Así que, en el ámbito de las políticas educativas actuales, los conceptos centrales, influyentes y estandarizados son la calidad por un lado y la inclusión y equidad por el otro, en un entorno de tensión. Esto se ha concretado a través de generar una cultura evaluativa global, lo cual abre un panorama en el que ciertas organizaciones internacionales sirven como árbitros de la agenda global, con base en las estadísticas en cuanto a los resultados de pruebas estandarizadas para evaluar la calidad educativa.

Tal situación ha promovido un Estado evaluador, a partir de centrarse en los resultados de las pruebas estandarizadas para la toma de decisiones en los espacios escolares. Tal Estado ha fomentado un gerencialismo como modelo de gestión en los centros escolares, el cual fomenta un ambiente de competitividad entre los estudiantes, docentes y escuelas, desplazando las necesidades de los alumnos hacia los de la institución para el logro de los objetivos. Este modelo sustentado en la meritocracia se aleja de un modelo social-demócrata que permita una sociedad en la que exista una justicia social de oportunidades y de una mirada humana que no esté centrada principalmente en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Finalmente, los organismos internacionales como árbitros, a través de estudios y sugerencias están delineando, las evidencias para que cada país tome las decisiones más acordes para el diseño de sus políticas educativas adscritas a la agenda educativa global tomando como eje central: el logro del ODS 4. En esas decisiones deben estar visibilizadas la figura del docente, su formación inicial y en servicio, así como su práctica delineada y alineada hacia la calidad educativa, entendida como buenos resultados en las pruebas estandarizadas.

1.2.- El Reformismo Educativo en México del siglo XXI.

1.2.1.- Los prolegómenos del Reformismo.

En nuestro país a partir del contexto internacional de los años noventa se comenzó a tomar el Reformismo (Miranda 2021) como estrategia de la política pública. En el ámbito educativo estuvo tuvo fuertes implicaciones, ya que como menciona Ornelas (1995):

El sistema educativo mexicano es un cosmos institucional complejo, desigual y diferenciado por modalidades y niveles, con propósitos a veces contradictorios y prácticas que niegan los fines explícitos de la educación; todo, producto de una historia de más de 70 años, cargada de tensiones, logros y fracasos (p.28).

En este trabajo se toma como punto de partida el gobierno a cargo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) para el Reformismo, el cual según es la decisión de los sujetos que usan el término Reforma como tendencia reiterada para llevar a cabo un modo de gestionar las políticas educativas orientadas hacia el cambio. En lo que se refiere a este camino se destacan la reforma de los años noventa y tres reformas educativas en las primeras décadas del s.XXI México.

Cabe señalar que durante el sexenio referido como punto de partida existieron grandes cambios en la estructura del país, destacando los procesos de privatización de entidades paraestatales como la televisión y los teléfonos de México; las negociaciones y firma del Tratado de Libre Comercio para América del Norte. El estandarte del salinismo fue el ingreso de México al mundo desarrollado, lo cual dio un nuevo perfil a la realidad mexicana que rompía definitivamente con la tradición revolucionaria de la primera mitad del siglo XX. Además, el 18 de mayo de 1994 se formalizó el ingreso de nuestro país a la OCDE, lo cual implicó un compromiso de preservar y consolidar los valores de la organización: democracia plural, derechos humanos y economía de mercado.

Asimismo, se establecieron una serie de políticas y cambios en el proyecto del sistema educativo, mediante reformas constitucionales a las leyes y normas, así como en los planes y programas de estudio. Muchos de estos cambios modificaron la dinámica social y laboral de los profesores en los distintos niveles como parte de un proyecto nacional. Cada una de estas expresiones documentales orientaron las decisiones de la educación en nuestro país y se han caracterizado por negociaciones y acuerdos entre diferentes actores como el gobierno de la República, el SNTE, la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como la sociedad civil.

Esta vía de Reformismo ha sido una estrategia frente a la estandarización de políticas educativas a nivel mundial, así como el incremento y la profundización gradual de la injerencia de los organismos internacionales en los sistemas educativos. México (como en otros países), ha decidido adoptar ciertas sugerencias con el propósito de fomentar la plena inserción de nuestro país en el orden mundial.

Para efectos concretos en nuestro país se llevó a cabo la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) el 18 de mayo de 1992, como resultado de las negociaciones entre el ejecutivo y el sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE). Porque:

La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. [...]En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país (ANMEB, 1992, p.4)

El principal objetivo era corregir el centralismo y burocratismo a través de la descentralización del sistema educativo; por lo que los gobiernos estatales comenzarían a asumir la responsabilidad directa de proveer la educación pública. Únicamente se transfirieron los recursos federales para ser operados por los estados, ya que la Secretaría de Educación Pública mantuvo la facultad de revisar programas y materiales de enseñanza de todo el país. Sin embargo, el rol de la educación se tenía muy claro y presente de ahí que se expusiera lo siguiente:

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país (ANMEB, 1992, p.5).

Dentro de los acuerdos del ANMEB los gobiernos de los estados reconocieron al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal. Se estableció un apartado titulado “La revaloración de la función magisterial” el cual “comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo” (ANMEB, 1992, p.12). Después de un programa de Escalafón Tradicional, se creó el programa Carrera Magisterial (CM) como un sistema de estímulos para los profesores mexicanos de educación básica, el

cual buscó vincular la remuneración económica, ascensos al desempeño del profesorado y la capacitación del Magisterio.

A partir de la creación de CM con sus seis factores a evaluar: antigüedad (10), grado académico (16), preparación profesional (28), actualización y superación profesional (17), desempeño profesional (10) y aprovechamiento escolar (20), para alcanzar un total de 100 puntos; la figura del docente se reconfiguró a través de una lógica en la que a partir de un trabajo y esfuerzo individual alcanzaría mejores condiciones salariales.

Asimismo, en este sexenio también se realizaron modificaciones en el Art. 3º, en el año de 1993 se estableció como obligatoria la enseñanza secundaria. También, existieron cambios en la Ley General de Educación (LGE). En este periodo se pudieron observar dos cambios:

- 1) La conceptualización de la educación y sus fines alineados con el contexto internacional.
- 2) La operación política administrativa del sistema educativo en esta nueva visión modernizadora.

De la misma forma se vieron impactados los contenidos y materiales educativos, lo que derivó en una renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994; ante esto es importante resaltar que “La reformulación de contenidos y materiales semejó el movimiento estadounidense de back to the basics: lectura y aritmética elemental. Los programas subrayaban mejorar la capacidad de comunicación y la resolución de problemas” (Zoraida en Tank, 2010, p.231). Esto como resultado de promover la alineación de la educación nacional con el contexto internacional.

Una situación de gran impacto negativo para el contexto de nuestro país fue la devaluación del peso, esto arrastró la economía hacia abajo. Esta situación provocó que el siguiente sexenio con Ernesto Zedillo al frente del poder ejecutivo, heredara grandes dificultades de presupuesto. Sin embargo, la actividad cultural continuó con un fuerte apoyo y se dio seguimiento al proyecto educativo.

La humanidad estaba en la víspera de recibir un nuevo siglo, cada país lo afrontaría con las condiciones a su alcance. Nuestro país había realizado varias acciones para la inmersión total en la globalización y modernización, la visión del desarrollo continuaba siendo el motor para la toma de decisiones. La tecnología continuaba con una celeridad desbordante. El nuevo siglo albergaba retos, incertidumbre y nuestro país tendría que afrontarlos con su legado histórico y lo que eso implicaba, así como condiciones de pobreza, rezago económico y tecnológico.

1.2.2.-El Reformismo como vía para gestionar la política educativa: Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la Reforma Aprendizajes Clave para la educación integral (AC) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El inicio del s. XXI trajo un ambiente de cambio en el clima político de nuestro país. Después de 70 años de hegemonía del Partido Revolucionario Institucional (PRI), se llevó a cabo una alternancia en el poder ejecutivo. El primer cambio se dio con el representante Vicente Fox Quesada (2000-2006) del Partido Acción Nacional (PAN).

Su política estuvo encaminada al desarrollo social y humano, a partir de los principios del humanismo, equidad y cambio. Los criterios centrales fueron la inclusión, sustentabilidad, competitividad y desarrollo regional. Por supuesto, existió una fuerte atención en el ámbito educativo, argumentando que “La educación es el instrumento más

importante para aumentar la inteligencia individual y colectiva y para lograr la emancipación de las personas y de la sociedad [...]” (PND, 2000, s/p).

Como resultado de la Política Educativa, en 2001 inició el **Programa Escuelas de Calidad** (PEC), cuya fundamentación está incluida en la Ley General de Educación (LGE). Su finalidad era designar recursos económicos y privados a escuelas que concursarán y fueran seleccionadas por el proyecto de desarrollo pedagógico presentado, cuyo objetivo era apoyar las acciones que la comunidad de cada centro escolar decidía para mejorar la calidad de los servicios educativos y los resultados del aprendizaje. Este programa fomentó la competencia en los centros escolares por la obtención de recursos.

Otro de los acontecimientos fue la firma del Compromiso social por la calidad de la educación. El 8 de agosto del año 2002, con el propósito de mejorar la calidad y atender prioritariamente los problemas de falta de equidad diversos actores acordaron colaborar para la transformación educativa en México. Los involucrados fueron: La Secretaría de Educación Pública, las autoridades educativas de los gobiernos federal y estatales, los legisladores, el SNTE, las universidades, los institutos tecnológicos, las instituciones de educación media superior, los padres de familia, los empresarios, las organizaciones sociales se reunieron para un acto simbólico de su compromiso con la educación de México.

Igualmente, en la línea de fomentar una educación de calidad, en el año 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual tenía: Las funciones sustantivas del INEE se desarrollarán en tres subsistemas básicos: el de indicadores de calidad, el de elaboración y aplicación de pruebas de aprendizaje y el de evaluación de escuelas. (Martínez, 2002, p.55). Por consiguiente, se comenzó la aplicación de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) para educación básica en 2006. Su aplicación era censal, anual para todos los alumnos de tercero a sexto de primaria y de los tres grados de secundaria. Tenía como propósito conocer el nivel de desempeño de los estudiantes. Su referente era el currículo, todos los alumnos responden las mismas preguntas, todas de respuesta cerrada.

En el ámbito de política pública y educativa del presidente Fox, se sentaron las bases que servirían para dar sustento al Plan Nacional de Desarrollo del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), también representante del PAN quien expuso “Hoy tenemos la oportunidad histórica de impulsar el Desarrollo Humano Sustentable como motor de la transformación de México en el largo plazo” (p.11). De esta manera, en el ámbito de la política educativa se concretó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que inició en el año 2004 con educación preescolar, en 2006 con educación secundaria y en 2009 con educación primaria. En el año 2011 se concretó el Acuerdo número 592 por el cual se establece la articulación de la educación básica.

Esta Reforma, tuvo entre sus aspectos más relevantes en el año 2008 el acuerdo conocido como la Alianza por la Calidad de la Educación; suscrito entre la SEP y el SNTE, según el cual “El objetivo central de la Alianza es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional” (Alianza por la Calidad, p.5). En efecto, se fomentaron cambios en la forma de concebir al Magisterio y la intervención de actores externos a los “oficiales” ya que la participación de organizaciones de la sociedad civil aumentó sustancialmente. Mexicanos Primero, Suma por la Educación, intervinieron en diferentes ámbitos de la política educativa, desde la supervisión a la aplicación de la prueba Enlace, así como la crítica y difusión de sus resultados, pasando por elaboración de indicadores educativos y documentales de amplia difusión, hasta la vigilancia del diseño, producción e instrumentación de exámenes a docentes de nuevo ingreso al sistema magisterial.

La situación anterior, fue uno de los actos por parte de la autoridad educativa para delinear y configurar el escenario educativo y a sus actores, a través de la lógica evaluativa, pero desde la visión cuantificable que expresaban las pruebas estandarizadas como estandarte de calidad. Asimismo, involucrar voces ajenas para “fiscalizar” el trabajo del docente. Todos tenían mucho que decir en torno a cómo debía ser la educación, en donde los docentes se limitarían a ser simples ejecutores de las indicaciones.

Otro aspecto relevante y determinante para la reconfiguración de los docentes¹⁹ fue retomar las sugerencias del texto Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010). En este se enlistan 15 recomendaciones:

- 1) Definir la enseñanza eficaz.
- 2) Atraer mejores candidatos docentes.
- 3) Fortalecer la formación inicial docente.
- 4) Mejorar la evaluación inicial docente.
- 5) Abrir todas las plazas docentes a concurso.
- 6) Crear periodos de inducción y prueba.
- 7) Mejorar el desarrollo profesional.
- 8) Evaluar para ayudar a mejorar.
- 9) Definir un liderazgo escolar eficaz.
- 10) Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores.
- 11) Construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas.
- 12) Incrementar la autonomía escolar.
- 13) Garantizar el financiamiento para todas las escuelas.
- 14) Fortalecer la participación social.
- 15) Crear un Comité de Trabajo para la Implementación.

Asimismo, el artículo 3º tuvo tres reformas, en 2002 se hizo obligatoria la educación preescolar y la integra con la primaria y la secundaria para conformar la educación básica. En 2011 se integró a los fines de la educación el fomento al respeto de los derechos humanos

¹⁹ El término el docente incluye a hombres y mujeres.

y finalmente en 2012 la educación media superior se vuelve obligatoria. También, la Ley General de Educación (LGE) tuvo un total de 24 reformas. Tales modificaciones en el marco legal de la educación exponen implicaciones en la organización y funcionamiento del sistema junto a sus actores, específicamente para la educación básica, esto ha fomentado una inestabilidad en los espacios escolares, al no proporcionar estabilidad en el discurso educativo que permita a los docentes “aterrizar” una reforma y poder aprehender lo que esta implica. Entrar en este “torbellino” complica el trabajo a realizar y demanda una constante actualización de forma vertiginosa por parte de los docentes, la cual ante las propia realidad compleja y complicada de los espacios escolares, como son gran número de estudiantes por salón (40 en promedio), condiciones deficientes en infraestructura o servicios (falta de mobiliario, escasez de agua), situaciones de problemas sociales en cada contexto (robo constante al inmueble escolar, violencia, condiciones de higiene precarias, falta de recursos económicos y de tiempo para cubrir necesidades básicas)²⁰ dificulta la posibilidad de cristalizar el discurso en la realidad.

Por otro lado, en el ámbito de la incorporación de las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TICs) en los salones de clase, se impulsaron programas como Enciclomedia y Habilidades Digitales Para Todos. En el primero, se dotaron de equipo tecnológico (computadora, pizarrón electrónico y proyector) a los salones de quinto y sexto, así como una base de datos didácticamente diseñada a partir de los libros de texto gratuito con el propósito de alfabetizar digitalmente a las comunidades escolares. En el segundo, con el propósito de contribuir a desarrollar las habilidades digitales y el uso de las TIC no sólo entre los alumnos, sino también entre directivos y maestros, se diseñaron cursos básicos, capacitación, un Aula Telemática. Desafortunadamente, estos programas no tuvieron el impacto suficiente, de otra manera ante la situación extraordinaria del trabajo a distancia por la contingencia del COVID-19, probablemente no se hubieran tenido tantas dificultades para realizarlo.

²⁰ No se intenta generalizar, pero estas condiciones fueron expuestas por parte de los interlocutores de este espacio y se complementa con la experiencia de la investigadora.

Esta Reforma fue la primera en el siglo XXI, tuvo cambios profundos a partir de un discurso y acciones concretas desde la creación de instancias y acuerdos que socializó, legitimó y normalizó ciertos conceptos en el ámbito de la educación. Hablar de calidad, competencias, mayor transparencia, rendición de cuentas, evaluar para mejorar, realizar pactos con la sociedad civil y las empresas se volvió común; así como tener en el ojo del huracán la figura del docente y su profesionalización.

Después de dos sexenios a cargo del PAN, retornó al poder ejecutivo el PRI, con su candidato Enrique Peña Nieto (2012-2018). El rumbo del país estaba claramente marcado con los esfuerzos realizados por continuar colocando a la educación en el centro para formar sujetos competentes a las necesidades del mercado laboral. Por consiguiente, en el Plan de Desarrollo se expone:

Un México con Educación de Calidad requiere robustecer el capital humano y formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera. El Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda. [...] La falta de capital humano no es sólo un reflejo de un sistema de educación deficiente, también es el resultado de una vinculación inadecuada entre los sectores educativo, empresarial y social (s/p).

En este periodo, el discurso de calidad educativa y capital humano, se vuelve aún más explícito. A nivel constitucional, el artículo 3º, nuevamente, sufrió una de sus modificaciones más emblemáticas y significativas, en el año 2013, se incorpora garantizar la calidad en la educación obligatoria con el propósito de alcanzar el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Por lo anterior, en el año 2017 entró en vigor una nueva Reforma Educativa “Aprendizajes clave para la educación integral”. Se propuso un Modelo Educativo que expuso el lema “Educar para la libertad y la creatividad”, también tenía un enfoque competencial y humanista. Su principal objetivo era que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, fuera de calidad, con equidad e incluyente. En esta

Reforma se incorporó el término educación socioemocional²¹, al considerarse como algo importante en la formación de los estudiantes ya que brinda las herramientas para comprender y manejar las emociones, lo cual en el discurso de formar un sujeto competente capaz de autogestionarse asertivamente abona a un mejor capital humano y puede repercutir en un sujeto más productivo.

En este sexenio se firmó en el año 2012 el Pacto por México, con sus Reformas estructurales, en el ámbito educativo se observó que:

El gobierno se centró, solo, en los resultados de los exámenes estandarizados porque para los que concibieron la Reforma Educativa en los salones del Pacto por México, el problema era simple y claro. Los magros resultados educativos eran el efecto, directo, de una causa exclusiva o predominante: el magisterio. [...] (Gil, 2018, p. 308).

Con el propósito de atender el problema de la falta de calidad y con un responsable tangible el “Magisterio”, el gobierno se comprometió a impulsar una reforma legal y administrativa a la educación con el propósito de aumentar la calidad de la educación básica. A partir de tres ejes: aumentar la calidad de la educación básica, medir los avances a través del desempeño de los alumnos en las pruebas estandarizadas como PISA y aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior, se definieron los principios que marcarían el actuar de las autoridades a lo largo del sexenio como la calidad educativa expresada en desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas y rectoría de la educación a través del control del magisterio.

Por otra parte, una de las acciones más emblemáticas y profundas, para los sujetos en servicio en este periodo, fue la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), en el año 2013. Esta ley tenía como objetivos: “Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior; II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente; III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio

²¹ Este es un tema que ha tenido un gran auge a nivel internacional desde las neurociencias; además la OCDE ha desarrollado materiales en torno a este tema.

Profesional Docente, y IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente” (LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE, 2013, p.1-2).

La creación de esta ley fue de gran impacto para la reconfiguración de la imagen del docente. En principio, la obtención de una plaza permanente o definitiva comenzó a decidirse mediante un Concurso Nacional de oposición para el Otorgamiento de Plazas Docentes. Esto expuso la decisión por parte del gobierno de retirar el control del uso de las plazas al SNTE. Posteriormente, en el año 2013 se publica el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes”, organizada en 5 dimensiones. En este documento se puede observar como la profesionalización de la docente sugerida por parte de la OCDE se enmarca para fines prácticos en 5 dimensiones, las cuales podían medirse cuantitativamente a través de indicadores en las diferentes evaluaciones.

En este sentido, desapareció el Programa de Carrera Magisterial en el año 2015. A través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), se estableció el Acuerdo del programa de promoción en la función por incentivo en educación básica y se emitieron las reglas para su operación asignación de incentivos. En este programa se comienza a utilizar un lenguaje en la evaluación del Desempeño en los siguientes términos: No suficiente, suficiente, destacada, incremento. Por lo que era una manera de “motivar” al magisterio, sin embargo, la asignación de incentivos en esta promoción estaba sujeta a los resultados en los procesos de Evaluación del Desempeño y en la Evaluación Adicional, así como al presupuesto anual disponible, tanto del ámbito federal como estatal.

Las acciones realizadas por parte del gobierno en este sexenio, fueron polémicas, ya que marcó las pautas para la anhelada profesionalización, a través de una mirada credencialista y colocando extrema confianza en los exámenes como instrumento para el ingreso, permanencia y promoción. Esta Reforma tuvo grandes alcances “las dos ideas clave de naturaleza gerencial que han adquirido mayor centralidad guardan relación con la devolución de responsabilidades hacia unidades administrativas menores, mejor conocida

como ‘autonomía escolar’ y una gestión basada en resultados a través de esquemas de rendición de cuentas” (González, 2017, p.2).

La lógica de: evaluar produce calidad, *ergo*, entre más evaluación, más calidad, provocó que la sociedad mexicana exigiera una educación de calidad. Sin embargo, la evaluación concebida desde la unidimensionalidad de las pruebas estandarizadas y dejando de lado el contexto de cada escuela, la infraestructura y las herramientas que otorga el Estado a los docentes, fomentó que la PP. se alineara de acuerdo con lo instrumental, a la resolución de estas pruebas para obtener los mejores niveles de desempeño; situación que diluye el aspecto dinámico del quehacer docente, así como del fenómeno educativo.

En este contexto, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) tuvo un papel activo a través de movilizaciones contra la Reforma Educativa. Algunas de las estrategias de la CNTE fueron varios plantones en la Ciudad de México, los cuales estaban integrados por diversas secciones, planteando demandas de inconstitucionalidad ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), algunas mesas de negociación con la Secretaría de Gobernación (SEGOB) y una propuesta pedagógica alternativa.

Esta fue una Reforma caracterizada por grandes contrastes y fuertes conflictos que por un lado legitimó la idea de educación de calidad (desde la unidimensionalidad de los resultados de las pruebas estandarizadas) y por el otro se abrió paso a grandes movilizaciones magisteriales.

Después de la implementación de dos reformas por parte de dos partidos políticos diferentes, se presentó un cambio histórico para nuestro país. El candidato Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) ganó las elecciones en su tercera postulación para ocupar el cargo del Poder Ejecutivo. Dentro de este movimiento; el cual se auto legitimó como el promotor de una “cuarta transformación”, cuyo plan de desarrollo plantea que:

En el último año del presente sexenio, en suma, el país habrá llevado a cabo lo sustancial de su cuarta transformación histórica, tanto en el ámbito económico,

social y político, como en el de la ética para la convivencia: se habrá consumado la revolución de las conciencias y la aplicación de sus principios honradez, respeto a la legalidad y a la veracidad, solidaridad con los semejantes, preservación de la paz será la principal garantía para impedir un retorno de la corrupción, la simulación, la opresión, la discriminación y el predominio del lucro sobre la dignidad.

Esto se plantea a partir de tres ejes: Política y Gobierno, Política Social, con un reiterado uso del concepto “bienestar” y economía. Como consecuencia en el ámbito educativo, nuevamente, se realiza otra reforma, la tercera en 19 años, denominada *Nueva Escuela Mexicana*, en la cual el artículo tercero fue nuevamente reformado, entre sus cambios se encuentran establecer como obligatoria la educación superior²².

Tal reforma contiene una concepción de la escuela que busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Asimismo, se agregó el concepto excelencia a la educación, como una forma de mejoramiento integral. Sin embargo, en el programa de educación, tal concepto, está relacionado al porcentaje en los niveles de dominio en la prueba PISA que obtienen los estudiantes, tanto a nivel nacional, como por sexo, hombres y mujeres, en las áreas que evalúa esta prueba: lectura, matemáticas y ciencias. La evaluación cuantitativa continúa como actor central en el discurso presente,

Ante tal propuesta, uno de los principales cambios es la Ley General para el Sistema de la Carrera de las Maestras y Maestros (LGSCMM), en el año 2019, la cual tiene por objeto establecer las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras, es decir, los sujetos del servicio, así como normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, y finalmente revalorizar a las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos.

²² Aunque no es tema central queremos visibilizar de forma enunciativa el proyecto de las Universidades Benito Juárez, cuyo propósito era ampliar la oferta de educación superior.

Para llevar a efecto lo anterior, se creó la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM); el cual es un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría. Entre sus atribuciones se encuentran la creación de un marco normativo relacionado con la admisión, promoción y reconocimiento de los sujetos del servicio.

Una de las acciones emblemáticas ha sido la desaparición del INEE, el 15 de mayo de 2019. En su lugar se creó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) el día primero de octubre de 2019. Este, es un organismo público, descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Sus atribuciones consisten en realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional, determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación, emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados del aprendizaje; así como la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar, generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional.

Para apoyar este trabajo se generó un documento que dio seguimiento a su antecesor “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (2020), en el cual se describen los dominios, criterios e indicadores del perfil docente. El texto argumenta que se recabó la opinión de diferentes actores educativos mediante tres mecanismos de consulta: valoración de las autoridades educativas de las entidades federativas, encuesta en línea, y grupos de enfoque; en los dos últimos participaron maestras, maestros, asesores técnicos pedagógicos, directivos y personal de supervisión escolar, de diferentes entidades federativas, niveles y modalidades educativas. Este texto delinea y describe las características que un docente debe tener.

Con el propósito de proporcionar información de la NEM y su enfoque se han producido varios textos. Entre estos se encuentran algunos que exponen el enfoque de lo que se desea lograr y sugerencias para hacerlo. Uno de ellos es “La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas” (2019) indica que sus principios son: Fomento de la identidad con México, responsabilidad ciudadana, la honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. El texto continúa señalando las condiciones para construir la NEM, como son: la revalorización del magisterio, infraestructura, gobernanza, objetivos del aprendizaje, estrategias didácticas y revisión de contenidos.

Asimismo, se mencionan las orientaciones pedagógicas: gestión escolar participativa y democrática, el trabajo en el aula día a día, seleccionar estrategias metodológicas y considerar la evaluación. Lo anterior, bajo la consideración de que “La educación vista desde un paradigma de nuevo humanismo, postula a la persona como el eje central del modelo educativo [...] La NEM no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos” (s/p). El uso del concepto humanismo es central en esta propuesta.

Otro ejemplo es la mejora continua de la educación Principios, marco de referencia y ejes de actuación (2020), se expone nuevamente que el centro es una visión humanista, además de revalorizar el trabajo docente, para así lograr una buena educación con justicia social y al alcance de todos. La mejora continua se considera cómo un proceso sistematizado, diferenciado y contextualizado que necesita ejes de actuación como lineamientos, sugerencias, generación de conocimientos y un sistema de indicadores

Derivado de la situación inesperada de confinamiento por el COVID-19, MEJOREDUC, propone con el texto construir el futuro de la educación en México Hacia una agenda de política educativa nacional (2021) una revisión para adaptarse a los cambios y a

lo que se denominó “nueva normalidad”. Se explica que las enseñanzas en materia de política educativa indican tres grandes ejes de reflexión y trabajo a fin de construir una agenda: 1) La reorganización del Sistema Educativo Nacional (SEN), 2) La adecuación de regulaciones y procesos educativos y 3) El fortalecimiento de las iniciativas, la autonomía y la coordinación de las comunidades escolares, esto implica pensar en un sistema más abierto a las iniciativas locales, que aproveche de mejor manera el trabajo de los colectivos docentes y de las comunidades escolares.

Con el propósito de atender a las necesidades de profesionalización docente en el año 2021 se expiden los criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. La valoración de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente será responsabilidad de la Secretaría, las autoridades de educación básica y media superior de los Estados, se desarrollará en tres etapas: diseño, operación y evaluación

La política de reforma instalada en México desde hace ya casi dos décadas se ramificó en nuevas maneras de concebir el rol del docente, del estudiante, de la PP., así como para que educar y cuáles serían los mecanismos para evaluar el aprendizaje. Cabe señalar que, aunque las políticas están enfocadas en dos sentidos; calidad y equidad e inclusión, se observó en campo y a través de los análisis de documentos oficiales una fuerte tensión para dirigir las prácticas brindando mayor importancia a una: la calidad, a partir de una visión economicista “Esta bifurcación desplegó y construyó nuevas identidades profesionales. Al profesor se le exigió innovar y transformar el quehacer docente en el aula y en la escuela de manera autónoma” Cruz, en Treviño, Carabajal, 2015, p.39).

Lo anterior evidencia esta tendencia actual de hacer política educativa y delinear las prácticas en la realidad socio-escolar en términos pedagógico-bancario, pedagógico-instrumental y técnico-operativos. Frente a esto a continuación presentamos el concepto de pedagogía del indicador, el cual expone de manera concreta a través del trinomio prueba estandarizada- calidad-evaluación cuantitativa la tendencia actual en educación.

1.2.3.- Pedagogía del indicador y el trinomio perfecto como marco para la práctica pedagógica

A través de este recorrido histórico en lo que se ha construido lo que denominamos universalismo educativo, se refleja y expresa una cultura compuesta por diversas prácticas cristalizadas en las políticas educativas actuales centradas en la calidad, equidad e inclusión.

Sin embargo, con el reemplazo de valores como identidad nacional, solidaridad, unidad, amor a la patria, principios éticos, etc., por categorías económicas que provienen de la globalidad mercantil, como eficacia, competencia, productividad, estandarización, capital humano, calidad transmitidas a través de un adoctrinamiento por patrones culturales, se ha fomentado una visión economicista y reduccionista de la educación. Esto constituye lo que Jurjo Torres concibe como una educación en tiempos de neoliberalismo (2007).

Lo anterior se engarza a lo que Paulo Freire (1973), planteó varias décadas atrás como la educación bancaria, nos permitimos citarlo en extenso:

Más aún, la narración los transforma en <<vasijas>>, en recipientes que deben ser <<llenados>> por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus <<depósitos>>, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen <<llenar>> dócilmente, tanto mejor educados serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción <<bancaria>> de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo permite ser coleccionistas o ficheros de cosas que archivan. (Freire, 1973, p.72)

Esta idea continúa vigente, ya que a través de asimilar a la escuela como una empresa y la educación como una mercancía²³, así como una relación clientelar entre docente y estudiante, la globalización y el Estado neoliberal promueven la práctica de una competencia laboral y económica, en donde ningún país desea quedarse atrás. Ante esto, la educación sostiene sobre sus hombros de una manera evidente la responsabilidad de formar al capital humano necesario, el cual, brinde a su nación la posibilidad de insertarse dentro de la competencia en el mundo globalizado.

Vista así, la calidad educativa ha promovido un cambio de valores en la manera de percibir la educación. En primer lugar, como discurso, aparece en documentos nacionales e internacionales. En segundo lugar, como política, se considera de gran importancia para la dirección en las acciones por parte del Estado. Finalmente, como una transformación cultural, a través de prácticas, valores y símbolos como es el indicador.

La preocupación por instalar la noción de calidad como componente central del derecho a la educación, ha normalizado la lógica de la evaluación cuantitativa, es decir, mensurable. Porque subyace la idea de que “La evaluación es la que define qué se entiende por maestro, por alumno, por contexto escolar y por saber enseñar, así como las normas para su interacción y los dispositivos que requiere para su vigilancia” (Plá, 2019, p.360), dejando de lado cualquier contexto socio-histórico del estudiante y de la comunidad escolar.

Para continuar con un análisis de esta educación bancaria que existe en los espacios escolares, pero en las condiciones de globalización actuales, en este trabajo se construye el concepto *pedagogía del indicador y el trinomio perfecto: prueba estandarizada- calidad- evaluación cuantitativa*.

Desde la lógica de la pedagogía del indicador los procesos a los que está sometido el actual sistema educativo ha llevado a los actores de la educación a incorporar modelos de gestión, en algunas ocasiones de forma acrítica. Esto se puede observar a través de los programas diseñados en los espacios escolares, los cuales se basan únicamente en los

²³ Aunque solo sea metafóricamente.

resultados de las pruebas estandarizadas para diseñar su plan de acción en los espacios escolares y su PP.²⁴. El término indicador como parámetro para cuantificar se presenta como algo neutral y técnico, además de dirigir la atención a lo cuantitativo, dejando la mayoría de las ocasiones los procesos y contextos fuera del análisis.

Es así, como la evaluación ha dejado de ser un proceso interno, elaborado por el conjunto de los sujetos involucrados, con elementos complejos, con etapas y procesos, y se ha convertido en una constante batería de exámenes con respuestas cerradas, algo así como la globalización de los viejos tests conductistas, además, la evaluación se ha convertido en el mecanismo más eficiente y barato para ajustar sus políticas e intervenir en la educación. Los resultados de las evaluaciones son considerados como diagnósticos sólidos que permiten justificar un conjunto de políticas educativas profundamente intervencionistas.

Para la evaluación a la medida del indicador, las pruebas estandarizadas, en relación a su confiabilidad que puede haber sobre sus resultados son las únicas y válidas para dar credibilidad a una educación de calidad. Nuestra sociedad actual es heredera de una obsesión por medirlo todo, si no es medible, no es visible o confiable, para eso la Pantometría es una gran aliada. Además, para el caso de la educación únicamente se aceptan evidencias de tres campos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y ciencias. El resto queda excluido de la evaluación y por tanto ocupa públicamente un lugar jerárquico inferior en el programa escolar y en el currículo en general. Esto también se puede observar en el plan de estudios, donde se expone un tiempo mayor en el horario de clases para las asignaturas de español y matemáticas.

Por supuesto, el análisis no va en el sentido de que un estudiante no comprenda lo que lee y no logre resolver un problema en cualquier ámbito, el *quid* del asunto es cuáles aprendizajes y porque son considerados los más valiosos y necesarios por encima de otros, además del contexto evaluativo por el cual se miden. Al respecto, cuando la gobernanza educativa se centra en la medición de resultados, la validez de contenido es de un interés

²⁴ Esto es parte de la información que se recabo en campo.

específico, porque actualmente “La medición²⁵ es un dispositivo de gobierno que es la esencia de la educación pública” (Lundgren, 2013 p.27), entonces se desarrollan y definen toda una serie de metodologías y vocabularios para hacer comparaciones científicas válidas entre estudiante, docentes, escuelas, zonas, sectores, estados, países y sistemas educativos.

“Así, en pedagogía, la eficiencia y la calidad se identificaron con distintos tipos de medidas de rendimiento y con factores económicos, y la «mejor práctica» se convirtió en lo que parecía ser la práctica más accesible y racional en términos económicos a la luz de esas medidas de rendimiento” (Ydesen, Egedal, 2019, p.12-13)

Para finalizar este capítulo se muestra la inquietud por la cuestión de que el economicismo siga consolidándose como el cristal dominante a través del cual se contemple la realidad, en estos tiempos neoliberales la educación pueden continuar alejándose de una base que considere al ser humano en armonía consigo, con los otros y el entorno.

Ante esto en el siguiente capítulo se expondrá algunos ejercicios pedagógico-políticos de resistencia en nuestro país. Asimismo, se analizará la información de la experiencia en el espacio de la escuela primaria.

²⁵ En este trabajo se reconocen los antecedentes de la historia de la medición de la inteligencia y resultados previos a la década de los noventa. Sin embargo, el propósito es centrar la discusión en las implicaciones actuales de este enfoque basado en la medición de un sistema educativo o escuela, zona, docente o estudiante en comparación con otro.

Capítulo 2 Algunas experiencias de práctica pedagógica en México.

La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud [...] <<no sólo *saber que vivía* sino *saber que sabía*>>, y así saber que podía saber más.

Paulo Freire.

2.1.-Experiencias pedagógico-políticas desde una mirada crítica.

2.1.1.- La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Las escuelas integrales de Educación Básica.

En este capítulo se expondrán dos ejercicios críticos en el ámbito educativo de nuestro país. Tales ejercicios se consideran críticos por la forma de organizarse y de resistir a partir de propuestas específicas abren el abordaje de la educación y sus prácticas. El primero, se centra en el trabajo que ha realizado la Coordinadora Nacional, a través de las escuelas integrales de educación básica. El segundo, se centra en las escuelas normales rurales. Finalmente, se

expone el análisis de la información recabada en el acercamiento a la escuela primaria Insurgentes Queretanos.

En primer lugar, se comienza con el trabajo de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); esta fue creada en diciembre de 1979, se fundó en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Nació como verdadera coordinación emergente de maestros de base en lucha de varios estados. Los contingentes que le dieron vida provenían de Chiapas, Tabasco, La Laguna y Guerrero. Más adelante se agregaron masivamente trabajadores de la educación de Oaxaca, Morelos, Hidalgo y Michoacán. Desde su nacimiento ha existido el más amplio pluralismo.

Es un movimiento magisterial, en el cual, la mayoría de sus fundadores no alcanzaban los 30 años de edad. Muchos estudiaron en normales rurales y en la Normal Superior. En su génesis, la Coordinadora expresaba la contradicción existente entre un aparato sindical vertical y una base social más politizada, era una fuerza formada por los maestros de base.

La CNTE nació y echó raíces en estados con importante población rural y, en muchos casos, indígena. Los maestros que le dieron vida desarrollaron su práctica docente en regiones asoladas por la pobreza, la marginación y la discriminación étnica (Hernández, 2016, p.20).

Es un organismo que tiene como propósito cumplir un papel de primer orden en la generación y divulgación de un sentido ético-político alternativo hacia las clases subalternas, apoyado del sindicalismo, porque no plantea la destrucción del sindicato sino la recuperación de su contenido revolucionario. Considera que la lucha sindical es también una lucha política, pues al luchar por los intereses de los trabajadores de la educación éstos se enfrentan como gremio a un poder que detenta la clase dominante. Para esto “La Coordinadora acordó tres grandes ejes de acción que guían su lucha: democratizar el sindicato, democratizar la educación y democratizar el país” (Hernández, 2016, p.21).

A este respecto, sus integrantes han promovido la democratización del país desde abajo, el impulso a una educación alternativa, la formación de organizaciones populares, la resistencia al neoliberalismo en la educación y la defensa de la educación pública.

Desde 2013, la Coordinadora ha protagonizado una incesante movilización, primero para tratar de evitar la aprobación de la Reforma Educativa (RE) “Aprendizajes Clave para una educación integral”, en el momento en que Aurelio Nuño Mayer estaba al frente de la Secretaría de Educación Pública y después para abrogarla. Estuvo al frente de un paro indefinido que logró, en los hechos, frenar parcialmente la aplicación de la reforma. Esto frente a lo que evidenciaban como una propuesta de evaluación punitiva ante:

El proyecto neoliberal [que] conformó así un cuerpo heterogéneo de políticas para transformar las sociedades mediante la educación [...].Entre sus propuestas encontramos: adopción de prácticas de *management* en la organización de la escuela pública (autonomía escolar); fortalecimiento de políticas de control docente (rendición de cuentas); adopción de valores de mercado en la educación pública (calidad, competitividad) e inclusión de empresarios o sus *personeros* en espacios de deliberación de política pública (nueva gobernanza) (Jarquín,2018).

Cabe señalar que realizaron movilizaciones específicas para frenar la RE, por considerar necesario analizar las consecuencias del proyecto neoliberal en el ámbito educativo y laboral. La CNTE ha analizado y discutido cómo elaborar un proyecto de educación alternativo. En efecto, no se ha conformado con ello; en varias entidades del país lo ha llevado a la práctica; esto como parte de su propuesta estratégica de luchar por la democracia en el ámbito educativo.

A la par de la lucha del cuestionamiento de la reforma educativa y en contra de ésta, la CNTE trazó una ruta pedagógica mediante la realización de foros regionales y uno nacional. Dentro de la propuesta se encuentra la preocupación por impulsar una educación pública, democrática, científica, popular, crítica, reflexiva y comprometida, la Coordinadora ha elaborado propuestas de educación alternativa y materiales como libros de texto en varios estados. Entre ellas se encuentran el Plan para la Transformación Educativa del Estado de

Oaxaca (PTEO) el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM) y las escuelas integrales de educación básica en Michoacán, las Escuelas altamiranistas en Guerrero, el Proyecto de Educación Alternativa de Chiapas.

En el documento, “Bases para una propuesta de Educación Alternativa en México” (2017) se exponen sus principios con carácter revolucionario, democrático, clasista, gratuito, público, equitativo, universal y moderno, su vinculación con el trabajo, así como el reconocimiento a los trabajadores de la educación. Esto, desde un enfoque humanista, integral, holístico, comunal, de género, crítico y dialógico.

A partir de “La educación, entendida como un proceso dialéctico, en constante movimiento, transformación y desarrollo, como resultado de las tensiones que le son inherentes” (p.11), por lo tanto, se parte de las siguientes perspectivas disciplinarias y conceptuales de la educación alternativa: filosófica, política, sociológica, pedagógica, psicológica y antropológica.

En esta propuesta se consideran líneas estratégicas para la organización escolar, operación del currículum y práctica docente, al promover un enfoque pedagógico que considere la pluralidad de las escuelas en el país, entre las que se encuentran escuelas multigrado, bidocente y unitarias. Además, propone contenidos básicos universales como lenguajes y comunicación, matemáticas, el mundo natural y el mundo social

La evaluación propuesta es profundamente social y humana, al alejarse del enfoque coercitivo. También están considerados los principios de la formación docente, en los que se tenga presente

Educación ¿para qué? Para lograr la emancipación de los individuos de la alienación a la que están sometidos, para lograr la emancipación de la sociedad de la explotación y miseria que padecen, en la que el trabajo es un instrumento de la esclavitud asalariada, y el individuo se despersonifica al aceptar una imagen

consumista, al creer que vale por lo que posee y donde asume el culto a lo extranjero (p.56).

La CNTE desarrolló un papel de vanguardia en las movilizaciones contra la RE 2017. Asimismo, ha sido un gremio del Magisterio que reclama autonomía a su trabajo, ha visibilizado la dimensión política de la educación, a través de exponer acciones realizadas por el gobierno, las cuales han instrumentalizado a la educación y sus prácticas.

Actualmente, cientos de docentes sindicalizados organizados en torno a la CNTE impulsan un proyecto educativo que denominan Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM), del cual se articula un proyecto escolar alternativo: las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB). Estas experiencias educativas nacieron en 2003 y son el resultado de un largo proceso, ya que, como parte de su permanente actividad sindical, se gestó una fuerte labor de reflexión y análisis sobre los procesos sociales, económicos y políticos que vivía el magisterio en el país y en su estado. Estos espacios que dan vida a una experiencia pedagógico-crítica son un ejercicio por una parte del magisterio michoacano por consolidar una PP. coherente con su posición político antineoliberal, de lucha de clases y de democracia sindical. Asimismo, promueven la renovación de la relación entre escuela y sociedad.

Estas escuelas comparten rasgos distintivos, como expone Coll (2018):

Son todas diferentes y cada una tiene su especificidad y perfil, pero todas funcionan con los mismos principios generales de trabajar siempre en colectivo, problematizar y validar la enseñanza y los conocimientos a través de la práctica y la realidad social, interactuar con el estudio y el trabajo, vincular conocimientos populares y ciencias, construir espacios de reflexión crítica e investigación pedagógica permanente para cambiar no solo los contenidos educativos sino sobre todo las prácticas docentes y escolares, integrar a la comunidad como parte de la escuela y a la escuela como parte de la comunidad, hacer una escuela que no sea solamente un espacio de enseñanza sino un espacio de vida social (p.6).

Estos espacios educativos impulsan el trabajo colectivo, así como una estructura de horizontalidad. El objetivo de las escuelas integrales de educación básica, se puede sintetizar en construir formas propias de escuela vinculada al trabajo comunitario y a los fines políticos que persigue el proyecto alternativo del magisterio democrático. Tal proyecto se concreta en espacios de resistencia y lucha a la ideología mercantilista que se tiene de la educación, por lo anterior representan una alternativa educativa humanística y emancipadora para el desarrollo pleno del sujeto, siendo éste el eje central de la PP.

Al respecto, el trabajo de vinculación comunitaria, se intenta ejercer en cada propuesta que la escuela hace para coadyuvar en la resolución de problemas comunitarios, pues la Escuela Integral no es un espacio aislado de la comunidad, sino parte fundamental de la misma para fortalecer el tejido social.

Finalmente, estos espacios se enfrentan a desafíos frente al Estado, a sus lógicas burocráticas y su pacto con una visión neoliberal, sin embargo, realizar estos ejercicios reflejan el interés de las colectividades docente por ejercer su autonomía y promover espacios de resistencia para pensar la educación en clave crítica, desde la colectividad.

2.1.2.- Normales rurales

Las escuelas normales rurales fueron creadas después de la Revolución de 1910 como parte del ambicioso proyecto cultural que buscaba transformar la vida de las comunidades rurales a través de la escuela. Su objetivo inicial era formar maestros para que desempeñaran funciones pedagógicas en el medio rural, capaces de brindar educación y alfabetización a los campesinos en las escuelas rurales que se abrirían en todo el país.

Estos espacios educativos a pesar de las transformaciones que han tenido a través de los años, conservan su esencia de un modelo que entiende la educación en un sentido

amplio, es decir, ir a las comunidades más necesitadas, ayudar, establecer vínculos con las propias comunidades y las necesidades que ellas tienen.

La primera Normal Rural fue fundada en 1922 en Tacámbaro, Michoacán, por lo que han cumplido cien años; los cuales han sido cambiantes, duros, enriquecedores y sustanciales, ya que se sumaron a las luchas más emblemáticas de los campesinos, de los estudiantes, de los maestros, de los pobres. Son cien años de resistencia sostenida para defender un proyecto utópico, en el que los hombres de la tierra serían verdaderamente libres y alcanzarían una vida digna. Sin embargo, Coll (2015) explica: “Hoy, en pleno siglo XXI, el ensañamiento del Estado mexicano contra las Normales Rurales persiste con la misma fuerza; no hay gobierno estatal que no se haya empeñado en lograr la desaparición de las Normales con todo tipo de medidas” (p.84).

En estos espacios escolares, se otorga socialmente a la escuela normal rural de origen, la misión de dar al estudiante de clase baja los elementos básicos de una visión de servicio a su propia gente. Aparece, también, el sentido protector de la normal rural, esa disposición social de dar a los más desprotegidos el cobijo y protección que la revolución mexicana inspiró, de esa fe en la escuela que da a los hijos del pueblo la semilla de la cultura.

A principios de los años treinta fueron convertidas en escuelas regionales campesinas con objetivos más ambiciosos: realizar una transformación del campo, integrando actividades culturales, deportivas, educativas, económicas y de organización política en el marco de la reforma agraria y de la conformación del Estado posrevolucionario. En la década de los cuarenta el gobierno de Manuel Ávila Camacho impulsó la política económica de industrialización del país. La política educativa fue readecuada y la educación rural dejó de considerarse prioritaria. Entre 1941 y 1969 las normales rurales vivieron otra época. Los gobiernos en turno durante este periodo apostaron a la modernización del país a través del desarrollo industrial y urbano. La reforma agraria fue detenida y las escuelas

normales rurales tuvieron un escaso lugar en este proyecto, aunque en los años cincuenta tuvieron un nuevo impulso.

Un nuevo reto se planteó a las escuelas normales con la elevación del ciclo de estudios a nivel de licenciatura en 1984 y más aún con la descentralización de la educación básica y normal en 1993. Las normales rurales pasaron a la administración estatal con lo que se restringió el reclutamiento de estudiantes y el otorgamiento de plazas a regiones determinadas. Cabe señalar que, a lo largo de su historia, en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) se cerraron más de la mitad de escuelas que había en 1968, asimismo, varios de sus estudiantes fueron parte de la movilización del 2 de octubre de 1968, Finalmente, en el periodo neoliberal se estuvo a punto de acabar con las restantes por considerarlas un semillero de insubordinados por su ideología de corte socialista.

Por lo anterior, las Escuelas Normales Rurales han resistido, mantienen en la mayoría de los casos las áreas de internados y comedores y las de producción agropecuaria. Asimismo, “representan un poderoso pilar en la defensa de la educación pública. Los alumnos y los maestros rurales conservan las herramientas para oponerse a las injusticias y educar en sus respectivas comunidades en la defensa de los derechos constitucionales básicos” (González, 2021, p.96). Los estudiantes de las Normales Rurales son jóvenes de origen rural y en condición de pobreza; como todos merecen el derecho de acceder a la educación superior y el Estado mexicano está obligado a ofrecerles esas oportunidades.

Las normales rurales son necesarias porque siguen haciendo falta maestros, además proveen de una formación crítica que tienen su base y origen en el proyecto de la Revolución Mexicana, con los principios de justicia social que se compenetraron con ese proyecto de nación. Al respecto, “las normales rurales representan para los jóvenes campesinos e indígenas –es decir, de las clases marginadas– una oportunidad para estudiar, tener una profesión digna y tener aseguradas sus necesidades materiales. Se refiere al acceso a comedor y dormitorio, que, de no contar con ellos, les sería muy difícil estudiar una licenciatura” (Padilla, en Camacho,2021). Estos espacios educativos representan una posibilidad en varios sentidos para los jóvenes de las comunidades en donde se encuentran,

al proporcionar diferentes herramientas que les permitan mejorar sus condiciones a partir de formarse como docentes que a su vez puedan movilizar pensamientos en los espacios de educación básica.

Finalmente, este es un espacio que aún conserva en su modelo el ideal por el beneficio de la educación rural para las necesidades sociales. En estos espacios, se solidarizaron con los movimientos agrarios ya que tienen conocimiento de las condiciones de pobreza y de injusticia social de sus comunidades. Por lo anterior, resultan una experiencia de educación superior con un compromiso fuerte hacia la educación pública desde una mirada crítica.

2.2.- Experiencia educativa en México: El caso de la Primaria Insurgentes Queretanos

Cabe señalar que, en los ejercicios críticos en el ámbito educativo expuestos anteriormente, se lee una posibilidad de afrontar de manera propositiva las solicitudes burocráticas, pedagógico- bancaria y pedagógico-instrumental en el trabajo de los espacios escolares. Estos ejercicios se centran principalmente en reconocer el contexto y promover desde un enfoque pedagógico-político y pedagógico-social acciones que promuevan una educación más allá de la visión bancaria que fomenta el discurso de calidad actual centrado en lo que se expuso anteriormente como la pedagogía del indicador

Acorde a lo anterior, nos acercamos a la Escuela primaria Insurgentes Queretanos, lo cual nos permitió observar la PP. en un determinado espacio geográfico y contexto histórico, develando la complejidad entre las dimensiones macro, meso y micro. Ante esto, se observó y analizó cómo operan las sugerencias plasmadas en la agenda educativa global

guiada por el ODS4 y por parte de la OCDE y el BM²⁶ a través de políticas educativas nacionales específicas, las cuales son ejecutadas, adaptadas o deformadas por las instituciones y los sujetos en acciones concretas. Asimismo, se observó la PP. realizada por los sujetos de la institución en medio de las tensiones que se generan al estar en un espacio de educación formal.

Una de las primeras situaciones que se observó, fue la práctica de cascada en la cual la información viene de arriba (Estado) hacia abajo (docentes). Lo anterior implica que durante el recorrido comience a complejizarse al encontrarse con diferentes contextos culturales, pero con un discurso que trae implícita una macro cultura, la cuál se quiere interiorizar en los espacios educativos, por lo que en ocasiones se produce un choque con la propia cultura magisterial y del propio espacio escolar; la cuál tiene sus propios lineamientos de lo que es la educación y como se debe llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Tal situación se pudo evidenciar en la forma en la que bajan los materiales de trabajo y comunicados informativos, pero principalmente durante el marco en el que se desarrolló la investigación, el cual fue la construcción e implementación parcial de la NEM y el marco atípico de la pandemia por COVID-19. Por tal situación, el gobierno federal de México decidió suspender las clases presenciales y sustituirlas por el formato de clases a distancia, a partir del mes de abril del 2020, asimismo, desarrolló un programa denominado “Aprende en casa”, el cual consistió en diseñar clases para ser televisadas y así tener cobertura total en el país.

Este momento fue un hito y permitió observar de primera fuente el proceso de adaptación de los profesores de este centro escolar a la modalidad de trabajo distancia, porque “En el momento histórico se pueden encontrar el o los sujetos reales y, en consecuencia, la voz que los exprese”. (Zemelman, 2005, p.25), conocer cómo se gestó un cambio en la educación a nivel local y cómo los docentes de una escuela primaria pública se adaptaron desde sus condiciones particulares (disponibilidad o no de equipamiento en casa, así como herramientas teórico-metodológicas y emocionales para abordar la situación del trabajo a

²⁶ En el capítulo 1 se expusieron las sugerencias de algunos textos específicos.

distancia) resultó información extra. Tal información expuso cómo desarrollaron a partir de su pensamiento epistémico estrategias que ayudarán a enfrentar la situación de no continuar con una modalidad presencial. Esto generó mucho estrés, más trabajo, administrativo, incluso expusieron que su horario de trabajo desapareció ya que la manera de estar en comunicación con los padres de familia cambio drásticamente. Durante el proceso se observó como poco a poco encontraron estabilidad en el formato de educación a distancia a partir de dar clases cortas a través la plataforma Google meet, el uso de classroom e investigar actividades en formato digital y aplicaciones que les facilitaran el trabajo. Se observó como lograron investigar para adquirir herramientas tecnológicas principalmente que solucionarán la situación del trabajo a distancia, sin embargo, estaban encaminadas al problema del logro de aprendizajes esperados principalmente en español y matemáticas para responder a la pedagogía del indicador, aunque el tema de lo socioemocional estaba presente, su principal interés eran las asignaturas mencionadas.

Específicamente, en nuestro país existió un contexto de incertidumbre, ya que también estaba en construcción e implementación parcial la Reforma NEM; la cual entró en vigor en 2019. Esta comenzó con cambios constitucionales y algunos documentos orientadores, sin embargo, durante el último año de la investigación existió por parte de las autoridades oficiales a nivel nacional una serie de acciones, las cuales se pudieron seguir hasta el mes de mayo del 2022, estas fueron: 1) lanzar una convocatoria para la participación del diseño de los nuevos libros de texto gratuito (sin tener plan y programas de la NEM), 2) un borrador de plan y programas para el conocimiento de la propuesta y 3) una serie de asambleas en cada Estado para recuperar las propuestas de los profesores de aula a través de una participación y la resolución de un cuestionario. Tal situación, fomentó incertidumbre y descontento en algunos sectores del magisterio, lo cual se expresó en las entrevistas al comentar que la Escuela Mexicana solo existía en papel o al acotarla únicamente como “ahora la educación es más humanista”.

Finalmente, el trabajo etnográfico tuvo que adaptarse a las condiciones de aislamiento social, por lo cual la interacción fue principalmente de manera virtual a través de

la plataforma Google meet, durante el ciclo escolar 2020-2021 y el inicio del ciclo escolar 2021-2022. Para la recolección de información se utilizaron tres técnicas:

- 1) Observación pasiva de manera virtual en las reuniones de Consejo técnico durante el ciclo escolar 2020-2021.
- 2) Entrevistas con preguntas generales, de estructura y opinión realizadas a cuatro docentes, dos de mayor antigüedad, dos de menor antigüedad, asimismo, al personal de apoyo por parte del departamento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), al área de dirección, al área de asesoría técnica pedagógica, al departamento de sector y supervisión escolar, estas dos últimas lograron realizarse de manera presencial.
- 3) Observación pasiva de manera virtual en el trabajo de aula de los docentes entrevistados durante el inicio del ciclo escolar 2021-2022.

El análisis de la información recopilada en la dinámica socio-escolar, se realizó a través de las interrelaciones que se dan en la tríada: Institución-sujeto-discurso un abordaje glocal en el espacio y tiempo a través de cuatro ejes:

- 1) Los temas recurrentes en el discurso escrito y oral por parte de los actores del SEM y los interlocutores.
- 2) Las acciones realizadas por parte de los interlocutores para llevar a cabo su práctica pedagógica dentro de su contexto.
- 3) Diferencias radicales entre los discursos de los diferentes interlocutores entrevistados con base a su función en el Sistema educativo.
- 4) Prácticas de resistencia por parte de los interlocutores entrevistados.

2.2.1.-El contexto sociocultural.

La escuela primaria general Insurgentes Queretanos es un espacio en donde interactúan autoridades escolares, padres, estudiantes, y docentes, ya que como explica Rockwell (2018)

“[...] el ámbito escolar es heterogéneo no solo por la historia particular de la escuela en cada lugar, sino también por la historia particular de cada sujeto que trabaja en la escuela” (p.183). A partir de esto, la compleja relación que se da en este espacio se puede evidenciar en la forma en la que se organizan las actividades; las cuales ocupan mucho tiempo dentro y fuera de la jornada escolar. Tal situación devela la heterogeneidad de cada centro escolar, aunque todas las escuelas se adscriben a una lógica de escolarización, cada una a partir de las decisiones y acciones de los sujetos tiene un margen de capacidad de agencia ya que a este espacio se le adjudica la función, la responsabilidad y el poder para que los docentes impartan educación.

Se ubica en la colonia Rosendo Salazar de Loma Bonita en el municipio de Querétaro, en un entorno urbano. Su organización es completa, esto implica que existe un docente para cada grado y la directora cumple únicamente esa función. Su población es de aproximadamente 480 estudiantes, distribuidos en 12 grupos, así como con un profesor de Educación física y personal de apoyo, el cual tiene como funciones mantener limpia la escuela, pero en ocasiones apoya en alguna actividad de organización sencilla solicitada por Dirección.

Pertenece a la zona escolar 064 junto con otras escuelas, cuatro pertenecen al sector privado y ocho al sector público, de las cuales cuatro pertenecen al turno matutino y cuatro al vespertino. En su Plan de Mejora Continua (PMCE) se explica que “de acuerdo con los datos arrojados por encuestas realizadas por exámenes como Enlace, Pisa y la más reciente se encuentra considerada como una población de alta marginación”²⁷ (PMEC, 2020, p.5). La población estudiantil se considera de bajos recursos económicos y la mayoría de los padres de familia se dedican al oficio de la albañilería y el aseo doméstico, también se encuentran casos de emigración hacia los Estados Unidos; existen casos mínimos de padres de familia con escolaridad Universitaria.

²⁷ Dato recopilado del Plan de Mejora escolar de la Institución.

2.2.2- Su Práctica Pedagógica

La política educativa se cristaliza en las instituciones mediante documentos y acciones concretas. La educación como derecho emanado del Estado fomenta una práctica pedagógica con filiación institucional, tan consolidada que ha fomentado un nivel muy elevado de burocratización con un carácter normativo. Tal situación pudo evidenciarse en este espacio mediante la observación en los diferentes momentos de acercamiento, asimismo, en la organización para tener contacto con los interlocutores ya que era constante que mencionaran “tenemos mucho trabajo” “ya sabes cómo nos tienen”. También se pudo evidenciar en la cantidad de documentos solicitados durante el ciclo escolar, los cuales aumentaron durante la situación de aislamiento social por la necesidad de estar reportando constantemente la situación de los estudiantes en cuanto a la asistencia y rezago.

Entonces, para comprender al sistema educativo mexicano en conjunto, sus alcances y sus debilidades, hay que entender su institucionalización y “sus pugnas históricas por la orientación de la educación nacional, el papel de la ideología y la dependencia del SEM de los vaivenes sexenales (Ornelas,1995, p.187). Lo cual marca el conjunto de reglas del juego que han normado la asignación de recursos públicos y que han establecido el sistema de incentivos y organización de los diferentes individuos que participan en él.

Ante esto, se observó la creación de documentos rectores de la PP. desde el nivel macro hasta el micro; estos se entrelazan con los internacionales, en el ámbito nacional comienzan con el programa sectorial de educación 2020-2024. Este tiene un discurso fuerte ante el uso de los porcentajes obtenidos en las pruebas, de ahí en el acercamiento a campo se observó que desde el sector hasta la escuela lo que determina las acciones es buscar mejorar el porcentaje en el ámbito académico y se toman como apoyo los resultados de los datos duros o de las pruebas estandarizadas, lo cual evidencia la pedagogía del indicador en el espacio educativo. Sin embargo, esta lógica resalta la contradicción entre el discurso humanista y economicista que está delineando la actual agenda educativa global; la cual se

puede evidenciar en la tensión que genera en los espacios escolares. Tal tensión se pudo observar en las entrevistas con los interlocutores de la escuela al mencionar “siempre se nos está pidiendo que nos centremos en español y matemáticas” y en la observación del trabajo orientado hacia buscar mejorar el logro de los aprendizajes esperados en estas asignaturas que son las centrales en las pruebas estandarizadas

Acorde a lo anterior, se evidencia la lógica institucional en la que desempeñan su PP. los docentes, y como diferentes dimensiones desde lo macro y lo meso, están interviniendo en las acciones que se llevan a cabo en los espacios educativos y como los sujetos se alinean ante ellos, los reflexionan, los analizan y buscan alternativas ante lo que se propone de manera formal. Específicamente en este espacio se observó este proceso al momento de estar inmersos en cumplir con los requerimientos administrativos, pero también buscando nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula a partir de su interés de mejorar los aprendizajes esperados, pero todos(as) desde una mirada que exponía en las entrevistas un gusto por hacer algo que realmente impactara a los estudiantes.

Una de las acciones determinantes dentro de esta lógica institucional es la línea de capacitación constante al magisterio, como resultado de las sugerencias y acuerdos de la OCDE, para la profesionalización docente. Por supuesto, no se cuestiona la propuesta de una mejora constante de la praxis, sin embargo, en el acercamiento a campo se encontró lo que denominamos una visión bancaria de capacitación²⁸, lo cual limita mucho la capacidad de promover un pensamiento epistémico²⁹, complejo y crítico en los sujetos. Todos los ciclos escolares comienzan con una semana intensiva de capacitación, denominada consejos técnicos de zona y posteriormente se realizan una vez al mes, siempre con una guía de trabajo diseñada por la subsecretaría de Educación básica, la dirección de formación continua, actualización y desarrollo profesional de maestros de educación básica, la dirección general de desarrollo de la gestión educativa y la dirección general de desarrollo curricular. Por lo que el acto de otorgar una guía con una ruta puntual a seguir limita la capacidad de reflexión

²⁸ Apoyados del trabajo de Paulo Freire y su idea de educación bancaria.

²⁹ Apoyados de Hugo Zemelman, cuando explica que el pensar consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido.

y análisis por parte del docente, este trabajo por parte del Estado cumple con dos funciones: controlar y limitar, sin embargo, en este espacio se observó la gestión por parte del área de dirección para ir más allá de las actividades sugeridas, involucrar en la participación a los docentes y fomentar un análisis crítico. Una situación que se observó fue el interés por analizar la PP., pero siempre se hacía a partir del discurso oficial, esto se evidenció en el lenguaje utilizado por los interlocutores.

Las sesiones siempre estuvieron dirigidas por el área de Dirección, pero siempre solicitaba apoyo para la realización de algunas actividades. La manera de organizar el trabajo fomentó un dinamismo en la sesión, incluso un docente comentó “en la escuela donde tengo mi doble plaza se lleva a cabo la sesión leyendo punto por punto, lo cual me parece aburrido y tedioso”. La persona que ocupa el cargo de Dirección en todas las sesiones mostró dinamismo, interés, entusiasmo y organización previa con el propósito de que los docentes se sintieran motivados, constantemente solicitó su opinión y los invitó a reflexionar acerca de su PP., aunque la mayoría de las ocasiones fue a partir el discurso oficial y normativo. El ambiente de la escuela es agradable, esto se constató con la información en la entrevista de las responsables de supervisión y asesoría técnica pedagógica, ya que los docentes siempre participaban, proponían y aunque no estuvieran de acuerdo, respetaban las ideas de todos(as). El trabajo por parte del área de Dirección utiliza diferentes estrategias, principalmente como lo expuso en las entrevistas, se tiene el propósito de fomentar un sentido de pertenencia en el colegiado, por lo tanto, fomenta un trato amable, respetuoso, empático, pero también normativo, a través de su lenguaje verbal y sus acciones. La sinergia que se ha construido en la escuela se evidencia en la forma de realizar las actividades con entusiasmo. Esta sinergia se percibe en diferentes áreas, ya que el área de supervisión y de asesoría técnico pedagógica expresaron la diferencia entre esta escuela y otras, indicando como la principal característica un personal docente orientado a la resolución de problemas y no a la generación de los mismos.

Estos consejos técnicos se ubican en el tiempo escolar, el cual es uno de los organizadores institucionalizados más relevantes que conforman y definen la PP. marcando acciones a seguir en determinadas fechas y horarios a los que la comunidad escolar se debe

ajustar, por supuesto como organizador es un apoyo al trabajo escolar, sin embargo, es una configuración delineada desde arriba. Asimismo, en el acercamiento a campo se observó una fuerte contradicción por parte del discurso oficial en el cual se reiteraba la revaloración del magisterio, pero en la práctica la solicitud de trabajo administrativo era excedente, ya que durante el tiempo del trabajo a distancia, se pedían los mismos formatos, evidencias y datos duros, pero además se agregó la solicitud de reportar constantemente el número de asistencia y contacto que tenían los estudiantes, lo cual generaba mucho estrés en ellos al tener situaciones en las que varias familias dejaron de estar en contacto, además en la mayoría de las ocasiones expresaron que su horario de trabajo no podía ser respetado si querían tener acceso a la comunicación con padres de familia. En la observación de campo se hizo visible una situación en la que los sujetos expresan su carácter humano ante la situación que se vivía, lo expresaron en los consejos técnicos, aunque por un lado existía falta de apoyo de muchos padres de familia, por el otro buscaban ser fuente de apoyo para los que intentaban apoyar el proceso educativo de sus hijos en las condiciones que se vivieron.

Durante la revisión de las guías, la observación en los consejos técnicos, las entrevistas a docentes y la observación de la PP., se encontraron temas recurrentes, propios del lenguaje de la educación en tiempos del neoliberalismo como son: calidad, habilidades básicas, lectura, escritura, lógico - matemático y socio-emocional. Esta situación muestra la interiorización del discurso oficial a través del lenguaje en los sujetos, ya que como explica Zemelman (2007) el lenguaje asume una función central, ya que se desarrollan los alcances psicológicos, sociales y culturales, además la forma del discurso coloca o recoloca al sujeto en una determinada realidad junto con sus imaginarios en el espacio socio-escolar.

Lo anterior responde a un proceso de socialización de la información a través de las capacitaciones y sesiones de consejo técnico escolar, lo cual Rockwell (2018) considera “en las culturas escolares siempre están en juego diferentes órdenes normativas que entran en conflicto o complicidad” (p.165). Tales órdenes se observan en la línea rectora que demarca la PP. y como los sujetos la apropian y ejecutan en la dinámica socio-escolar. Se observó que en las sesiones en la fase intensiva estuvieron enfocadas en planear, ejecutar y modificar su

Programa Escolar de Mejora Continua³⁰ (PMEC); el cual es el documento rector para el trabajo durante el ciclo escolar.

Para el diseño del PMCE se proporcionó una guía orientadora para su realización, ya que este documento es la base del trabajo a efectuar durante el ciclo escolar, contiene el diagnóstico, los objetivos, las metas, las acciones, seguimiento y evaluación. Se realiza centrándose en diferentes ámbitos: Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos, prácticas docentes y directivas, formación docente, avance de los planes y programas educativos, participación de la comunidad, desempeño de la autoridad escolar, infraestructura y equipamiento, carga administrativa. El formato tiene una visión instrumentalista y gerencial, lo cual resulta útil como un apoyo, sin embargo, cuando se busca reducir el fenómeno pedagógico a un plan tan normativo e instrumental se petrifica, limita y reduce a prácticas cosificantes en relación con los actores.

Las actividades planteadas fueron encaminadas a resolver los retos que implicó la llamada “nueva normalidad” con un trabajo a distancia, el cual se tuvo que desarrollar *in situ*, con las herramientas a su alcance. Sin embargo, existió en un principio la dinámica de ajustar la forma de trabajo a distancia a lo que comúnmente se hacía en el trabajo presencial. El ambiente a inicios del ciclo escolar era de gran incertidumbre por la situación de la educación a distancia y el desconocimiento de los materiales de *Aprende en casa*, esto fomentó preocupación entre los interlocutores. Tal situación se fue modificando en el transcurso del tiempo y en las últimas entrevistas y observaciones fue evidente la sensación de tranquilidad ante tal situación, ya que lo expresaron explícitamente, uno de sus apoyos fue encontrar en el modelo tecnocrático de clases virtuales en la plataforma de Google meet un fuerte apoyo. Aunque por otro lado el constante discurso oficial de preocupación por el rezago educativo los envolvió en una dinámica de preocupación; la normalización del estrés y el pánico son evidentes entre el magisterio ya que, durante la organización de las entrevistas, en las entrevistas y observaciones frases recurrentes en todos(as) fueron “me siento estresada(o) “es que los niños no están aprendiendo los aprendizajes esperados”.

³⁰ Este documento se ha utilizado desde varios ciclos, únicamente se le cambia el nombre.

Una de las principales acciones realizadas por los interlocutores dentro de los consejos técnicos era analizar los resultados cuantitativos y buscar actividades que pudieran mejorar los mismos, así como la resolución de problemas, principalmente en el ámbito académico, después el ámbito socio-emocional, pero siempre con el único propósito de resolver las situaciones dejando fuera un análisis profundo de las causas que los provocan. Se mencionaba la importancia del contexto, pero siempre en una línea práctica resolutive, principalmente desde una visión psicologizante, ya que siempre se buscaban actividades de enseñanza-aprendizaje para el logro de los aprendizajes esperados en el área de español, matemáticas y el área socio-emocional; los cuales son el centro de la PP. en la actualidad.

En las sesiones de consejo técnico se observó cómo se gestiona el trabajo en el aula, con base al PMEC que realizaron y a las guías de trabajo, estas reuniones tenían algunas características en común:

- a) El área de Dirección siempre organizó la información de la guía para propiciar un ambiente dinámico y participativo.
- b) Actitud de disposición hacia el trabajo a realizar por parte de los docentes.
- c) Orientación del trabajo hacia la eficacia, eficiencia y la resolución de conflictos en el aprovechamiento académico. El discurso oficial en las guías de trabajo era ¿Qué están haciendo los docentes para que el estudiante desarrolle las habilidades básicas y logre los aprendizajes esperados?
- d) Existió dificultad para generar una interrelación entre las actividades planteadas para realizar en la escuela, se “sentía” como un exceso de trabajo, principalmente por la desarticulación entre las mismas.
- e) El uso de significados apropiados como son categorías permanentes, las cuales se pudieron observar en el discurso: papás problemáticos, clasificar estudiantes con base a su desempeño.
- f) Preocupación, frustración y estrés ante la incertidumbre del trabajo a distancia.

g) Un esfuerzo por parte del área de Dirección para minimizar la carga administrativa hacia los docentes, así como solicitud de apoyo para algunas actividades.

Por lo anterior, tenemos información de la compleja situación a la que se enfrenta el docente y el director. Su trabajo se realiza en una constante tensión entre cumplir con los múltiples requerimientos oficiales y los propios del trabajo en un centro escolar. Tal situación deviene en un torbellino, en el cual normaliza el estrés, el exceso de trabajo, en ocasiones propio de la normatividad y en ocasiones propio de la falta de herramientas epistémico-metodológicas por parte de los sujetos, así como el poco tiempo para abordar las situaciones desde una visión diferente a la encaminada hacia la eficiencia y la mejora de los resultados de las pruebas estandarizadas como prueba de la “calidad educativa”.

Un acontecimiento simbólico de gran relevancia fue en el mes de febrero del 2021. Existió un cambio de la persona frente a la SEP, Esteban Moctezuma Barragán, fue asignado a otro puesto y en su lugar se incorporó Delfina Gómez Álvarez, con un perfil en el área de la educación, fue la primera vez que alguien con experiencia frente a grupo se desempeñaría en este puesto. Aunque este acto tuvo mucha fuerza en el inicio, durante el tiempo del acercamiento con los interlocutores, se observó que el discurso constante de revalorización al Magisterio era solo eso, ya que en la práctica el exceso de carga administrativa no cesó, incluso aumentó.

Toda la información recabada de las entrevistas y la observación de la PP. *in situ* nos permitió contrastar lo que se dijo y lo que hizo, además de interrelacionarlo con lo observado en las reuniones de consejo técnico. Las preguntas fueron de tres tipos:

- 1) Generales: Su antigüedad, formación, funciones de puesto, cuáles han sido las Reformas que han tenido que incorporar a lo largo de su trayectoria profesional y sus implicaciones.
- 2) De opinión: Relacionadas con las políticas educativas del siglo XXI, su congruencia y el propósito de la educación.

3) De estructura: Relacionadas hacia dónde y cómo se dirige su P.P. en el aula o su trabajo dependiendo del nivel, los resultados solicitados, las capacitaciones proporcionadas por parte de la Autoridad educativa.

4) Para los interlocutores del área de sector y supervisión se agregó una pregunta de simulación encaminada a la Coordinación de la Educación en el Estado. Para el colegiado de la escuela primaria, se agregaron preguntas acerca de la jerarquía de las asignaturas y las capacitaciones proporcionadas.

En las preguntas generales los interlocutores con mayor antigüedad fueron los del área de sector y supervisión, 48 años en total y 22 años respectivamente. Ambos tienen experiencia en el área de supervisión, dirección y docencia. Asimismo, fueron los de mayor escolaridad al tener ambos una Maestría en el área de Educación y la licenciatura en Educación Primaria por la Normal en Educación por la UPN. Sus funciones son similares coordinar, supervisar el trabajo de gestión de las zonas y de las escuelas respectivamente. El interlocutor del área de sector explica “Aprovechar el talento de los supervisores y la experiencia de los docentes es una suma de voluntades y esfuerzos, una decisión personal. Es como un CEO de una empresa, claro, guardando las proporciones [...] Mi foco es que mi área, zonas, escuelas, maestros estén dónde tienen que estar y haciendo lo que tienen que hacer. Se llama coordinar”. En este tipo de visiones se observa la lógica empresarial que se tiene en el trabajo, sin embargo, también se expresó la importancia de una praxis con conocimiento, la experiencia y el haber transitado por tantas reformas, se expresan en una visión amplia del fenómeno educativo, pero acotada ante los lineamientos oficiales.

En el caso de la Escuela Insurgentes Queretanos, la antigüedad es diferente, para el caso del área de Dirección es de 21 años, 17 como docente con doble plaza, le siguen docentes con mayor antigüedad de 23 años, 8 con doble plaza, y 13 años sin doble plaza; el interlocutor del área de USAER tiene 13 años de antigüedad. Finalmente, docentes con menor antigüedad 5 y 4 años. Todos tienen una formación profesional en el área de la educación, los perfiles van desde Licenciatura en Educación primaria en la Normal, dos tienen formación en institución privada y Lic. en educación especial para el área de USAER. Únicamente un

interlocutor tiene experiencia laboral de 6 años en primaria particular. Los perfiles profesionales son similares lo que fomenta una visión y abordaje del fenómeno educativo similar.

Las funciones de Dirección son gestionar el trabajo con docentes, atender a padres de familia y temas administrativos. Los docentes tienen como función organizar las actividades pedagógicas para el logro de los aprendizajes y para el área de UASER se trata de “brindar apoyo pedagógico a los alumnos que presentan dificultades en el acceso a los contenidos, atención a los niños con dificultad. Favorecer la disminución de barreras para el aprendizaje y la participación, involucrando a la escuela regular y a los padres de familia, ofreciendo oportunidades de mejora para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea cada vez mejor”. Uno de los rasgos distintivos entre los interlocutores fue el lenguaje, el área de USAER utilizó un lenguaje técnico la mayor parte del tiempo. Otro de los rasgos fue la actitud de seguridad, los interlocutores de menor antigüedad tenían una actitud de duda, emitieron comentarios como “no sé si me sepa la respuesta” “no sé si contesté bien”, lo cual evidencia una lógica de evaluación introyectada.

Todos(as) han incorporado las últimas tres Reforma educativas, Nueva Escuela Mexicana (2019), Aprendizajes Clave (2017), Reforma Integral de Educación Básica (2011), en el caso de sector, supervisión, Dirección, docentes de mayor antigüedad, también Modernización Educativa (1993) y únicamente el área de sector también incorporó la Reforma de 1973. Lo anterior evidencia como los sujetos han sido expuestos al reformismo, por lo que han interiorizado el discurso, sin embargo, las reformas no terminan o comienzan a partir del ámbito político-legal, ya que son los docentes quienes las fisuran, antagonizan, deconstruyen, diseminan, amenazan, fisuran, introyectan, deforman, desconocen, conocen, interpretan y finalmente ejecutan, por lo que la complejidad de la PP. no se ajusta a tiempos establecidos.

En las áreas de sector y supervisión se observó una identificación clara de las Reformas y sus características, en los otros niveles no existió esa claridad, al identificar únicamente a la Reforma en el nivel pedagógico de planes y programas. Algo en común fue

la presencia que tuvo la RIEB en todos los interlocutores, y la que mejor reconocieron, lo cual expone la fuerte socialización que se generó por parte de las autoridades, con cursos y materiales, así como la que tuvo mayor vigencia.

Las implicaciones de las reformas del siglo XXI comentadas en el área del sector y supervisión fueron cambios y ajustes en el quehacer docente, en la forma de gestionar procesos en el aula de enseñanza-aprendizaje. En el área del sector se expuso crear un “aprendizaje personal, tener un pensamiento abierto, romper con rangos de comodidad, incorporar el modelo por competencias, integrar la tecnología, las Reformas te mantienen vigente”. A su vez el área de supervisión comentó “la elaboración de documentos, más exigencia. Más formatos como por ejemplo el Proyecto de Escuelas de Calidad, integrar indicadores. En la Reforma Aprendizajes Clave los requerimientos administrativos iban más encaminados a un análisis, no es entregar un documento por entregarlo es que el documento sirva”. En ambos casos se observa una actitud abierta al cambio en la que las Reformas implicaron ajustes al trabajo del docente junto con su PP. Sin embargo, en estas áreas únicamente abordan las reformas a partir del discurso, de lo teórico, no están frente a grupo y las complejidades y complicaciones de la realidad socio-escolar.

En el nivel de dirección implicó beneficio en el ámbito profesional comenta “Yo creo que cualquier reforma se resuelve con profesionalismo”. En el caso de docentes de menor antigüedad comentaron que implicó “tener una ética en su trabajo, conocer los enfoques y hacia dónde quieren que llegue” y “me interesan por el aspecto emocional, pero siento que está más cargado a las evidencias”.

En cuanto a los docentes de mayor antigüedad comentaron que “lo que les importa es lo administrativo, ellos quieren números y en el ámbito pedagógico yo creo que el cambio está en cada maestro. Depende mucho de la Pedagogía que se utilice” y “Siempre he creído que te van cambiando el camino, pero siempre tiene mucho que ver tú como docente que estás dispuesto a dar de más”. En el caso de USAER expuso acerca de la evaluación “Fue una situación bastante compleja, vi un desgaste en el magisterio. Se perdió de vista el trabajo colaborativo, hoy se presenta una propuesta más humanista”. Las formas de reconocer las

implicaciones fueron diversas, en las áreas de sector y supervisión se percibieron como una necesidad de cambio en el trabajo docente, su discurso expone que las percibieron como una oportunidad de cambio.

En todos los testimonios se evidencia como el lugar que se ocupe en el sistema y la antigüedad condicionan la visión que se tiene de las reformas, al tener mayor o menor alcance en el salón de clases y al tener mayor o menor experiencia dentro del sistema. Esto permite tener una visión un poco más amplia de las lógicas planteadas por la institucionalización y la manera de ajustarlas al espacio de cada sujeto, así como reconociendo a partir de su subjetividad profesional como aplicarla o no con base a sus necesidades y situaciones profesionales o laborales. En el nivel de zona y sector se evidencian a nivel discursivo, en la escuela se percibieron de diferente forma desde el ámbito profesional hasta ajenas o únicamente las relacionan con la dimensión pedagógica, ante esto Arroyo (2018) explica: “Pero el lenguaje de la <<reforma>>educativa no forma parte del discurso de la vida cotidiana en las escuelas, puesto que este tipo de iniciativas no se encuentran en la agenda o de las demandas sociales de las maestras o maestros [...] mucho menos de las y los estudiantes y sus familias (p.10-11). Existe una cultura escolar heterogénea, lo que propicia percepciones disímboles ante los mismos acontecimientos y por ende prácticas diferentes, aunque en teoría se rijan por la misma visión.

Las opiniones ante las políticas educativas y su congruencia fueron “están encaminadas al cambio, pero es difícil trasladarlas a las aulas”, “están acordes al momento histórico de la humanidad, sin embargo se han quedado en lo teórico”, “siempre se quiere empezar por la cabeza y no por la base, cuando se trata de aterrizar poniéndolas en práctica, trueno, porque no hay las condiciones [...], se llega a todos, pero, no se está llegando con calidad, existen grupos saturados, salones pequeños, niños que vienen de lugares pequeños”, “conozco a grandes rasgos, la inclusión, creo que son opciones que necesitamos, [...] falta que realmente la escuela cumpla con proteger a niño, la infraestructura, los materiales, que el docente esté más acompañado por profesionales en el tema de sexualidad”, “están encaminadas a formar un ser integral, está bien, aunque terminamos enfocándonos en lo mismo, el conocimiento, [...] quieren que formemos integralmente, sin embargo siempre se

nos pide que le demos mayor énfasis a dos materias”, “ la educación igual que todo se ajusta a cada sexenio, tristemente, y no tienen continuidad o bien se copian de otros países y se intentan aplicar aquí a rajatabla, [...] falta más inversión en educación”, “es lo que se tiene que llevar a cabo en el sistema educativo, te indica el camino que debes seguir. Tiene mucho que ver con el docente, que da de más [...] son congruentes al hablar de derecho a la educación, pero el tiempo con los estudiantes en escuela de gobierno es limitado” y “faltan condiciones, creo que los docentes no podemos encargarnos de todo, [...] faltan recursos e infraestructura”.

Todas las opiniones desde el área de sector hasta los docentes coinciden en algo, no son congruentes con la realidad, porque es difícil adaptarlas, pero principalmente exponen que no hay condiciones por la falta de inversión y de estructura. Esto muestra que la política educativa en el país solo responde a una retórica útil en el discurso y que el cambio a partir del discurso político no se refleja en la realidad al estar mediada por diferentes contextos y complejidades. También expone algunos de los principales problemas educativos en México que a través de varias décadas no han tenido solución. La opinión acerca de las políticas principalmente en la escuela estuvo nuevamente acotadas al discurso pedagógico, en ninguna opinión se abordó el tema del artículo tercero o leyes y la idea de política como acción tampoco fue evidente.

Las opiniones acerca del propósito de la educación en la actualidad fueron: “Existe una cuarta revolución. Estamos en un mundo pragmático. La escuela está enfocada a desarrollar habilidades y dotar de herramientas. Aprendimos a evaluar y con la desaparición del INEE ya no hay una línea de evaluación”, “corresponde atender el aprendizaje del niño, lograr su desarrollo integral, buscarlo a través de una educación de calidad”, “Ha cambiado ahora tenemos un enfoque más humanista y antes era constructivista, está bien, sin embargo, estamos rebasados en el país, los niños prefieren unirse a grupos delictivos. Ya no es como antes, antes las mujeres estaban a cargo del hogar había más cercanía, esto daba otro enfoque. Hoy no, hoy las mujeres trabajan muchas horas, los niños pasan mucho tiempo solos. Los papás prefieren darles cosas materiales. Los niños están desanimados, los papás están desanimados, nos agarran de guardería”, “funcionar socialmente, que las personas tengan

una vida completa en todos los sentidos que aprendan a relacionarse que tengan un trabajo que sean felices”, “crear un ciudadano integro en el cual tenga respeto por su nación o identidad y sea competente para los retos del nuevo siglo, para la era de la tecnología”, “actualmente, el rescate de los valores. En las anteriores el trabajo individual, la educación se vino abajo porque no se le ha dado mucho apoyo”, “formar personas que puedan ser capaces de hacerle frente a un mundo cambiante con los mayores recursos que se puedan obtener de la escuela”.

Referente a las opiniones de todos los interlocutores entrevistados, en la pregunta relacionada al propósito actual de la educación se encuentran algunas similitudes, una función social y otra dotar de herramientas o habilidades necesarias. Los interlocutores identifican claramente estas dos dimensiones de la función actual de la educación, sin embargo, la lógica gerencialista acota esta posibilidad, al centrar la función social al desarrollo de capital humano y de centrar las habilidades necesarias en tres áreas, español, matemáticas y el área de socio-emocional y validarlas únicamente a través de la pedagogía del indicador. Nuevamente, la tensión entre un discurso de educación integral emanada de planes y programas y de la visión de los docentes y la solicitud de evidencias del logro de los aprendizajes esperados, ponen al docente en un lugar en el cual debe estar constantemente atento, pero finalmente se decanta por la lógica de entregar las evidencias de los datos duros solicitados.

En las preguntas de estructura se observa una diferencia relacionada con el puesto y hacia dónde dirige la mayor parte de su trabajo, a lo que comentaron “Necesitas conocer las tripas del sistema, con base a la función que cada uno hace, es un sistema con sus fallas y sus bondades. La autoridad no tiene ojos, manos para estar en los miles de aulas, lo resuelve a través de la colegiación y la confianza en la mesoestructura. Esto se ha ido creando a través de observar que da resultado y que no, es ir evaluando para mejorar. Es una suma de voluntades. Aprendes a administrar el tiempo, aprendes a usar eso que llaman experiencia lo conviertes en praxis y entonces ya no necesitas moverte tanto”, “está guiado a cuestiones administrativas, implica un acercamiento a las escuelas y directores. Crear un proyecto y darle seguimiento”, “hacia un plan de trabajo elaborado para cinco años, hacia la gestión,

hacia lo administrativo” “hacia cumplir los aprendizajes esperados, cumplir con mi planeación, integrar la confianza, lo emocional”, “hacia español, matemáticas y ciencias. Hacia la reflexión, inculcarles el arte”; “a que el niño sea autónomo, a que ellos sepan solucionar problemáticas cotidianas. La escuela tiene que ayudarles a ser pensantes [...] el ser pensante tiene que ser con alegría” “Hacia el logro de los aprendizajes, lo que realmente me interesa es como lo aprendieron. Diseño todo, utilizo libros, videos, pensar en los padres de familia”, “hacia la construcción de aprendizajes, la comprensión, Cuando trabajo con los chicos es en un primer momento hacer click. Primero necesito establecer una relación adecuada. Trato de ubicar el nivel independientemente del grado y ahí veo hacia donde pueden llegar, considero al alumno como parte de la enseñanza. Me centro en el constructivismo y el aprendizaje entre pares”.

Por lo anterior, se observó como el logro de los aprendizajes esperados y el diseño de un plan estratégico para lograrlos es el centro de la PP. actual, en los respectivos niveles. Tal situación evidencia hacia donde dirigen sus esfuerzos los interlocutores y principalmente los docentes, además de la carga administrativa solicitada, las demandas de padres de familia y la complejidad y dificultad que implica atender a grupos numerosos de los alumnos, esto ha fomentado el desgaste en el magisterio, observado en un nivel elevado de estrés derivado de un exceso de carga de trabajo. Ante esta situación se cuestiona ¿Hasta dónde debe cumplir un docente? ¿Hasta qué punto es capaz de cumplir con todas las solicitudes de las tres dimensiones? ¿Las capacitaciones que se proporcionan realmente brindan las herramientas para afrontar los retos de la dinámica socio-escolar actual? A lo anterior, Tamayo (2011), expone que la PP. “[...] está enmarcada en la cotidianidad de la escuela, en los procesos constructivos que ocurren en las escuelas todos los días y resultan ser mucho más complejos de lo que parecía [...] (p.122). Tales procesos por un lado deben responder a la normatividad de la escolarización y por otro a la visión social y crítica de la educación que expresaron los interlocutores en la primera entrevista.

La segunda entrevista y la observación *in situ* de manera virtual sirvieron de apoyo para analizar la necesidad de construir un marco de apoyo para el desarrollo de una congruencia teórico-metodológica en la praxis del docente; lo anterior ante las actividades

planteadas por parte de los interlocutores, las cuales en su plan de trabajo y respuestas en la entrevista iban dirigidas hacia una práctica basada en autores como Vygotsky, el cual está ubicado en el paradigma constructivista. El punto nodal de esta observación fue como se dice que se trabaja desde cierta visión y en la práctica se rompe esta congruencia, principalmente por falta de conocimiento o de lo que se expondrá en el segundo caso conocido como “teorizar la práctica”.

De los cuatro casos observados todos coincidían en un discurso de trabajar desde una práctica constructivista, sin embargo, la mayoría de las acciones de tres docentes estuvieron un poco alejadas principalmente en la forma de dirigirse ante los estudiantes, en la cual no se fomentaba la participación de todos (as), el fomentar todo el tiempo actividades totalmente dirigidas para ser únicamente ejecutadas por los estudiantes, proporcionar las respuestas y una relación vertical en donde el docente guiaba las actividades. Por supuesto el factor de haber observado las clases a distancia y en línea limitó mucho el conocer más a profundidad el trabajo de cada interlocutor, sin embargo, en un caso se observó un esfuerzo por llevar a cabo una PP. congruente, aunque no existía mucho referente teórico en las entrevistas, si hubo actividades en donde se integraba a todos los estudiantes, la forma de dirigirse hacia los estudiantes siempre con preguntas que los invitaban a pensar, la docente no proporcionaba las respuestas, fomentaba el movimiento de cuerpo y pensamiento, generaba un ambiente de confianza, al exponer constantemente el reconocimiento del trabajo de cada uno e invitarlos a respetar las respuestas de todos, al exponer que el error no era malo y que no tuvieron pena de preguntar. Tales contrastes evidencian una urgencia por fomentar una curiosidad epistemológica (Freire) y un pensamiento epistémico (Zemelman) que proporcione herramientas teórico-metodológicas para el trabajo del docente, así como un pensamiento crítico para observar y autoevaluar constantemente la congruencia entre el discurso y la acción. Lo anterior sugiere la posibilidad de generar una propuesta que movilice el pensamiento y que trascienda como lo que explicó Freire (1997) pura teoría es solo palabrería y pura práctica es solo activismo.

Lo anterior ante la observación y análisis de la *guía de trabajo de consejo técnico escolar 1° sesión ordinaria (2020-2021)*; en la cual se observaron los elementos que el docente debe considerar para autoevaluarse, a partir del discurso oficial:

Práctica Docente

4. Planeo actividades con propósitos claros de acuerdo con los aprendizajes y las necesidades educativas identificadas en mis estudiantes.
5. Organizo actividades que favorecen la salud física y el estado emocional de mis educandos y sus familias.
6. Entrego una retroalimentación puntual a mis educandos sobre su desempeño en las actividades de aprendizaje y sus producciones.
7. Propicio un ambiente armónico y favorable al aprendizaje, escuchando y contrastando las ideas y estimulando la participación e interés.
8. Doy atención y seguimiento a mis alumnos con rezago en sus aprendizajes y a los de nuevo ingreso. (p.11)

En estas líneas se observa la responsabilidad delegada en el docente, la importancia de atender lo que se conoce desde la lógica oficial como rezago. Además de plantear un ideal, en el que todos los estudiantes estuvieran en contacto y con posibilidades de atender a las indicaciones, cuando en la realidad la mayoría de los padres de familia tenían serias dificultades para estar en contacto principalmente por un tema económico. Esto es resultado de “uno de los mecanismos del mantenimiento del orden [el cual] es la naturalización de los fenómenos” (Zemelman, 2011, p.25). Tal naturalización ha provocado que los docentes centren la PP en torno al logro de los aprendizajes y necesidades del estudiante, minimizando el análisis del contexto y centrándose en actividades de enseñanza-aprendizaje. Principalmente es el docente quien tiene que responder ante las necesidades de la sociedad, el director también, pero además con la responsabilidad de atender grandes cantidades de

trabajo administrativo; las otras áreas como son supervisión y sector se encuentran para coordinar, apoyar, gestionar y dar seguimiento a las actividades.

En el tema administrativo, los reportes solicitados están articulados en todas las áreas, desde el sector se piden reportes que solicita la instancia de USEBEQ, a su vez se piden a supervisión y así sucesivamente a dirección y por último a los docentes. Principalmente son reportes de programas, de rezago y deserción, son cuantitativos y cualitativos. También estadísticas, inventarios. En el área del sector se expuso “informes que demuestren si la calidad de la educación va funcionando a través de la evaluación de los estudiantes”, en esta frase se puede englobar una de los principales reportes solicitados a todos los niveles y que expresan uno de los principales intereses por parte de las autoridades educativas en el ámbito educativo de nuestro país y a nivel mundial en la actualidad. A los docentes se les requiere: avances de grupo, fichas individuales y de grupo, calificaciones, planeaciones, expedientes de los estudiantes, altas, bajas, número de estudiantes en rezago. La mayoría de los informes solicitados están encaminados hacia el aprovechamiento académico de los estudiantes y la intervención que realizan los docentes.

En las preguntas de estructura específicas para cada área se puede analizar algunas de las acciones que el área de sector y supervisión harían si pudieran coordinar la educación básica a nivel estatal. En el área de sector la experiencia es vasta, se acompaña de una visión amplia del fenómeno educativo, se compartieron algunas experiencias laborales, de manera concreta los siguientes comentarios nos brindan un panorama de su visión:

“No puedes tener una responsabilidad sin haberte formado para esa responsabilidad. Tienes que prepararte, estudiar y formarte y luego tienes que vivir en la acción para aprender [...]Seguiría utilizando mi receta: Donde estés, no importa la altura, la jerarquía existen las necesidades de innovar y obligaciones de hacer cambios”

En el caso del nivel de supervisión se expresó:

“Trabajaría con los docentes a través de una capacitación de expertos, creo que se han escatimado recursos en capacitación [...]. Se debe fortalecer a los docentes que se den cuenta que conozcan el porqué de lo que viven en las aulas, el porqué de los programas, el porqué de las estrategias de USEBEQ, todo viene de más arriba. Ese conocimiento le daría otro nivel de percepción en su trabajo. Es necesario que el docente conozca el trasfondo del sistema educativo, el que a través de su enseñanza sepa tomar decisiones pedagógicas, no de otro tipo, por un fin más allá de que el niño saque 10 en el examen. Que el docente se empodere a través del conocimiento”

Estas respuestas exponen una visión de la PP. en donde la formación y capacitación es necesaria para el desempeño de las actividades y el fortalecimiento de las mismas. Se observó que el docente es el centro, y que en donde el acercamiento a la realidad y una visión para transformarla tiene que ser a partir del conocimiento, de la experiencia, con un plan articulado, por supuesto al estar envueltos por tantos años al discurso oficial, se torna complicado alejarse de la lógica gerencialista que prevalece, sin embargo, el buscar empoderarse a través del conocimiento, pensar en una necesidad de hacer un cambio son ideas que se van desdibujando a través de la pedagogía del indicador.

En las preguntas de estructura para el colegiado comentaron que las capacitaciones o acompañamiento que brinda la autoridad educativa están encaminadas a obtener herramientas para desarrollar habilidades de matemáticas, lecto-escritura y socioemocionales, los consejos técnicos, prevención de accidentes, protocolos. Un interlocutor de mayor antigüedad comenta “Esto es el mundo al revés, porque se va bajando en cascada, porque esos especialistas no dan la capacitación a los maestros y así podemos debatir o apropiarnos de lo que nos digan o desechar lo que no nos sirve”. El tipo de capacitación que todos reiteraron fueron habilidades de matemáticas, lecto-escritura y socioemocionales, nuevamente un discurso organizado en todas las áreas para que el docente se apropie de ellas. También comentaron que a veces son útiles y otras no.

Para finalizar se les preguntó si consideran que existen asignaturas más importantes que otras a lo que contestaron: “Yo creo que sí, matemáticas, ciencias y lectoescritura.

Aunque son más importantes las habilidades que desarrollamos”, “para mí no, pero siempre nos enfocamos más en español y matemáticas porque es donde nos piden resultados”, “No es que sean más importantes. Desafortunadamente por el tiempo se les da más importancia a otras. A veces español y matemáticas ayudarán a los niños que van a ser desertores, las demás materias van a complementar los que van subiendo de grado académico”, “Sí, para la vida diaria. Le doy más tiempo a matemáticas y español por la comprensión lectora, porque enfoca todo. Aunque hace poco hablé con una persona mayor que me platicó sobre la historia de los presidentes y me dijo que eso lo vio en primaria yo me pregunto ¿Qué hizo tu profesora para que supieras eso?” Finalmente, el área de Dirección expuso que “El ser humano es integral por naturaleza, sin embargo, por las circunstancias en que nos encontramos en el país se le da mayor peso a español y matemáticas, pero aquí depende mucho de la habilidad del docente para trabajar por proyectos”.

Se encontró que todos están alineados por indicación o por convicción, a brindarle prioridad a las asignaturas de español y matemáticas, han comenzado a incluir el aspecto socioemocional como resultado de la socialización de este tema por parte del gobierno, sin embargo, se muestra una resistencia por falta de conocimiento. En este espacio escolar el colegiado ha implementado el trabajo bajo la modalidad de proyectos transversales, como una respuesta a las necesidades educativas de la comunidad escolar, esto evidencia una acción de resistencia, ya que por iniciativa propia han buscado formas de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, aunque sea en la dirección del discurso oficial, se muestran receptivos a sugerencias ya que preguntan y solicitan acompañamiento.

De la observación en el trabajo de los consejos técnicos y la información de las entrevistas se puede concluir que es un colegiado que trabaja en lo general de manera colaborativa, el papel del director(a) es fundamental, en este caso esta área constantemente llegaba con información que encontraba con “edutubers”³¹, siempre con entusiasmo y una actitud orientada hacia cuestionarse acerca de la PP. pero siempre a partir del discurso oficial.

³¹ Resulta interesante esta cuestión y surge la pregunta ¿Porqué edutubers y no la Academia?

Durante todo el acercamiento al espacio de la dinámica socio-escolar se pudo evidenciar la dimensión normativa y la tensión que provoca al estar delineando la PP. y la forma en que a los docentes les gustaría llevar a cabo su trabajo. Por supuesto algunos no la cuestionaban, solo la seguían de forma puntual, pero otros generaban prácticas de resistencia como la directora de forma que se cumpliera, pero también siendo barrera de contención en ocasiones para los docentes. Finalmente, los docentes la mayor parte del tiempo expusieron que lo hacían porque “primero los niños(as)”, sus prácticas de resistencia fueron buscar herramientas teóricas y tecnológicas, así como colaborar entre ellos para la realización de las actividades siempre en el tenor de fomentar actividades que lograran llevar a los estudiantes hacia los aprendizajes esperados, pero en ocasiones buscando trascender el curriculum fragmentado.

El acercamiento a campo nos permitió observar docentes cansados, en palabras de Jurjo Torres (2006) “la desmotivación del profesorado”, ante discursos y capacitaciones que promueven una concepción tecnocrática de su trabajo, además de un curriculum obligatorio sobrecargado de contenidos. Todo esto dentro de una cultura en la que a través de rutinas conformadas a lo largo de muchos años. Las cuales se aprendieron y transmitieron de docentes de mayor antigüedad o de compañeros en ambientes laborales, pero que rara vez se someten a procesos de reflexibilidad.

Entonces, siguiendo a Remedi, en Treviño y Carbajal (2015) podemos entender que la PP. se define y constituye en este campo de presiones que se contraponen y articulan sobre un proceso que está instituido a partir de una lógica de institucionalidad y fuerzas que son instituyentes como referentes identitarios de los sujetos que en ella participan. Ya que los sujetos deciden a partir de su experiencia principalmente lo que deben realizar, pero siempre envueltos en una lógica institucional, por supuesto con la posibilidad de desenganche y trabajo a partir de las grietas, pero esto es algo que se debe provocar en algún momento y desde una visión diferente.

Para finalizar, se considera importante tener presente que las propias prácticas desarrollan inercia; las cuales están asentadas y construidas con significados tejidos en la

historia de la institución y que operan; lógicas hegemónicas de la institución, y, por otro lado, entre lo emergente, fuerzas que pugnan por instaurar nuevas situaciones; que tienden a transformar, quebrar y/o gestar nuevos aspectos institucionales; son fuerzas productoras de nuevas ideas y valores.

Siguiendo esta línea de argumentación en el capítulo siguiente se esboza la posibilidad de desenganche a partir de una visión desde las epistemologías del Sur que permita integrar el discurso del Buen Vivir en el ámbito educativo y la experiencia en la licenciatura de educación básica de la UNAE en Ecuador.

Capítulo 3 Una visión del mundo desde el Buen Vivir

Las acciones auténticas del Buen Vivir corresponden al: fluir, valorar, construir, apreciar, comprender la vida, en armonía entre el sentir, el hacer y el pensar y de forma coherente; pero de igual manera significa antagonismos, contradicciones, luchas contra todo aquello que destruye y amenaza la vida de las mayorías y de la naturaleza.

Freddy Álvarez

3.1.-La propuesta del Buen Vivir

3.1.1.- ¿Qué es el Buen Vivir?

En las siguientes páginas, se abordará la propuesta del Buen Vivir, asimismo, se expondrá el análisis de la experiencia en la licenciatura de educación básica de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador (UNAE).

De profunda sabiduría ancestral, el Buen Vivir basado en el sumak kawsay se ha posicionado como un paradigma en su más amplio sentido. Al respecto Santana (2015) explica:

El buen vivir o lekil kuxlejal (maya tsotsil-tseltal), sumak kawsay (quechua), suma qamaña (aymara), Teko porã (guaraní) o Küme mogen (mapuche de Chile y Argentina), no es solo un ideal utópico, como afirman algunos, ni solo una crítica a la situación que vivimos como humanidad. En realidad, es eso y más [...] es una reconstrucción de estilos de vida de los pueblos originarios de América, que han practicado por siglos, pero que su defensa se vuelve ahora urgente ante la devastación de sus territorios (p.172).

Por lo anterior, la ontología del Buen Vivir, el cual se basa en el Sumak Kawsay pertenece a una noción de vida extendida y profunda. Una de las traducciones más comunes es “vida en plenitud”, lo cual brinda una visión panorámica de su intención, al proponer un estilo de vida diferente donde las experiencias son fuente de conocimiento. Por consiguiente, es complicado intentar un abordaje únicamente con palabras, principalmente porque es una forma de ver, sentir y vivir. Al respecto Acosta (2010), explica:

¿Qué se entiende como el Buen Vivir? No es, como se ha dicho, simplemente el retorno a la época anterior a la llegada de los españoles, sino recuperar esa herencia, esa experiencia, esa historia, y transformarla en uno de los elementos que se integra al gran debate mundial (p.99).

Por lo anterior, en este trabajo se realizará un esfuerzo por evitar caer en la instrumentalización de esta categoría, al intentar acotarlo en una explicación simplista. Entonces, para un acercamiento, se sugiere tomar distancia en la medida de lo posible de una colonización epistémica, explorar desde las epistemologías del Sur (Boaventura de Sousa) y el desenganche (Mignolo), para develar una posibilidad de pensar alternativas al modelo de vida actual, en donde todo emana de una única fuente de universalismo del conocimiento, el

“eurocentrismo”. Asimismo, promover el desenganche de una mirada capaz de colocarle precio a todo, de fomentar una mirada de cuantificación, individualista, anteponiendo la ganancia material a partir del ecocidio del planeta y una competencia desmedida.

Porque “Hablar del buen vivir es hablar también de una profunda concepción filosófica, de una concepción de vida. Son precisamente estos modos de vivir los que se encuentran en juego de este paradigma aún en construcción o descubrimiento.” (Cevallos, 2012, p.10). Hablar desde el Buen Vivir es hablar de un proyecto de vida en colectividad (Briones en Cevallos, 2012) y, por ende, de un proyecto de vida política, de un proyecto de vida social, de vida pública, cultural, educativa, jurídica, de vida ciudadana, entre otros tantos posibles proyectos de vida colectiva.

Puede considerarse una visión simplista, sin embargo, es hablar de un cambio de fondo, desde la estructura, como explica Huanacuni (2010) cuando se habla del proceso de cambio se alude a un cambio de paradigmas, y no de simples reformas o cambio de contenidos. Entonces, sentí-pensar desde una lógica del Buen Vivir supone integración entre lo económico y lo social, político y cultural. Cuestiona también a la sociedad cuya referencia de vida es el consumo, la sobrevivencia individual, la acumulación, el tener éxito individual por encima de todo.

Esta investigación se centra principalmente en la cosmovisión amazónica del Buen Vivir basado en el Sumak Kawsay. Esta propuesta empezó a ser sistematizada por los pueblos kichwas del Pastaza a finales de la década del 90, como una propuesta acuciante para organizar su plan de vida y el manejo de su territorio desde su propia cosmovisión.

Desde esta visión, la naturaleza no es considerada como un objeto o un recurso natural, sino como un sujeto, un ser vivo indispensable para la vida de todas las especies de este planeta. Por lo anterior, resulta una propuesta emancipadora frente al patrón civilizatorio³² actual, resultado de un largo proceso histórico, el cual se inició con la conquista y colonización de América, a través de sus tendencias de un sistema de dominación y explotación. Tal patrón ha normalizado el mercado como un lugar de encuentro, de

³² Modernidad/colonialidad/eurocentrado propuesto por el grupo Modernidad/colonialidad.

intercambio, en donde se gestan y reproducen relaciones centradas en trabajar, producir y consumir.

Por lo anterior cabe expresar que “El nuevo paradigma emergente del *buen vivir* se plantea como una oportunidad para construir otra sociedad a partir del reconocimiento de diversos valores culturales existentes en el mundo y del respeto a la naturaleza (Guillón en Cianci,2016, (comp.) p.138). Esta visión se propone imperante ante la crisis civilizatoria actual, a partir de tendencias y estructuras en el moderno sistema-mundial. Por lo que, ante esta crisis, el reto es buscar alternativas que vislumbren escenarios y estructuras diferentes, se podría decir que es menester un desenganche, aprender a desaprender los mitos naturalizados de la modernidad, el progreso y el desarrollo, con el propósito de permitirnos imaginar otra forma de vida.

Entonces, la propuesta del Buen Vivir se plantea como una alternativa para construir otra sociedad desde las nacionalidades indígenas. Así, se ha extendido al Pensamiento Latinoamericano Crítico, como un debate sobre el desarrollo y posteriormente se ha ido evidenciado a nivel mundial. Es una propuesta que cuestiona el modo de vida actual y a la vez propone desde sus saberes otra forma de vida, en donde se consideran todas las dimensiones del ser humano de forma interrelacionada, para fomentar un equilibrio entre uno mismo, los otros y el entorno.

El Buen Vivir es un concepto aún en construcción, como explica Acosta y Gudynas en Rojas (2011), no es una propuesta esencialista, pues responde a diferentes contextos culturales, históricos y ambientales. Por lo cual, es posible hablar de Buenos Vivires, ya que los pueblos originarios de Abya Yala tienen en sus cosmovisiones conceptos similares, en donde los puntos en común son un modo de vida armónica en la comunidad a través de estar en sintonía con los ritmos de la naturaleza.

En términos generales, las corrientes convergen en que el Buen Vivir se expresa como alternativa al modelo de vida actual, aunque cada una profundiza en un aspecto

diferente, todas coinciden en la necesidad de cuestionar el modo de producción capitalista y sus formas individualista y extractivista en las que se basa.

Rodríguez (2016) explica algunas claves conceptuales del Buen Vivir: la vida plena es el centro, una relación armónica con la naturaleza. Se parte de un paradigma comunitario, se reconoce el territorio y la plurinacionalidad, esta propuesta es un llamado a la reconstitución de la vida. De esta manera, se propone a partir de una descolonización epistémica gradual, abrir la posibilidad a incorporar en la medida de lo posible estas claves, principalmente descolocando el mercado del centro para colocar la vida, a partir de una relación más comunitaria y menos individualista, en concreto mirar el entorno a partir de una interconexión con el mismo y no solo como un recurso.

Por otro lado, Álvarez (2106) expresa:

Las acciones auténticas del Buen Vivir corresponden al: fluir, valorar, construir, apreciar, comprender la vida, en armonía entre el sentir, el hacer y el pensar y de forma coherente; pero de igual manera significa antagonismos, contradicciones, luchas contra todo aquello que destruye y amenaza la vida de las mayorías y de la naturaleza (p.7).

Tales acciones corresponden a la cosmovisión que subyace a esta propuesta desde una mirada comunitaria, interrelacionada en un sentido ético de correspondencia y complementariedad entre todos los sujetos y la naturaleza con uno mismo. Esto deviene en una forma diferente de ser, pensar, sentir y convivir con el propósito de reconocer la importancia de colocar la vida al centro desde una posibilidad de armonía y equilibrio, por supuesto como propuesta

en construcción se requiere ir poco a poco realizando ejercicios que tengan como principios estos postulados.

De ahí que, a través de diferentes luchas, textos y reflexiones algunos líderes e intelectuales indígenas de Bolivia y Ecuador han trabajado en la construcción de la propuesta como la formulación más antigua de la resistencia indígena frente a la colonialidad del poder y el universalismo europeo.

En Ecuador, la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), en los años 1990 con el acompañamiento de antropólogos y lingüistas fue un sustento para la sistematización que produjo una metodología pedagógica basada en la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas. Así, se fue conformando una propuesta epistemológica propia que construiría las bases del Sumak Kawsay.

A inicios del s. XXI emerge la filosofía del Buen Vivir en el movimiento indígena, en el contexto de la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UIAW), como una propuesta de educación superior impulsada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) con el propósito de fomentar una comunidad científica para la construcción de un Estado Plurinacional y de una sociedad intercultural. En este movimiento, Luis Macas, dirigente, político e intelectual indígena ecuatoriano, entonces rector de la universidad fue impulsor de un gran proceso participativo.

En 2007, En Ecuador, el Sumak Kawsay reaparece en la propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente, con principios y lineamientos para una nueva constitución de un Estado Plurinacional, soberano, incluyente, equitativo y laico. Con este documento la organización indígena apuesta por la refundación del Estado ecuatoriano y sienta las bases para lo que considera el proceso de cambio de paradigma para el Buen Vivir. Su propuesta reitera la crítica al modelo neoliberal de los últimos 25 años, por sus efectos en la concentración de la riqueza, la desigualdad, el despojo y la pérdida de soberanía frente a los monopolios extranjeros

Entre noviembre de 2007 y octubre de 2008 se llevó a cabo la Asamblea Nacional Constituyente de Montecristi, periodo en el que se retoma el concepto del Sumak Kawsay, incorporándolo a la Constitución Política del Ecuador. En Ecuador, la propuesta dejó de ser únicamente de los pueblos originarios y se convirtió en la columna vertebral de su Política Pública. La Constitución de Montecristi³³ de 2008 fue la primera en el mundo en reconocer los derechos de la naturaleza. En el trayecto de la propuesta, en Bolivia, la incorporación del Buen Vivir en la Constitución fue en el año 2009, lo presenta como fundamento ético y moral.

Aunque existen diferencias entre ambas, el propósito de fondo era vislumbrar una alternativa a la visión de desarrollo. En este trayecto siguiendo a Gudynas (2011) existen 3 planos para abordar la construcción del concepto del Buen Vivir:

- 1) Ideas: A través de un cuestionamiento radical a la idea de desarrollo.
- 2) Discursos: Se aparta de los discursos que celebran el crecimiento económico o consumo material como indicadores de bienestar y en la antípoda proponen un discurso con base en su visión de vida.
- 3) Acciones: Aunque ha sido y es uno de los mayores desafíos, en la actualidad se han concretado proyectos políticos de cambio, marcos normativos y ejercicios alternativos.

En la construcción de la propuesta han participado y participan activistas e intelectuales tanto indígenas como no indígenas, reforzando con ello su pluralidad. De esta manera, ofrece un anclaje histórico en el mundo indígena, pero también en principios que han sido defendidos por la academia y la política, así, responde a viejos problemas como remontar la pobreza o conquistar la igualdad, junto a otros nuevos, como la pérdida de biodiversidad o el cambio climático global.

Finalmente, al ser un paradigma crítico de la modernidad eurocéntrica con sus características de antropocentrismo, modo de producción capitalista, economicista y

³³ En la actualidad Ecuador ha sufrido fuertes cambios en su política pública, sin embargo, la aportación en la construcción de la visión del Buen Vivir ha sido un hito en la historia.

universalista, el Buen Vivir ofrece sus saberes, con el propósito de frenar la crisis civilizatoria. Asimismo, como un proyecto político intercultural, en lo que Gudynas en Economistas sin fronteras (2016) explica “Un contenido importante es aceptar una diversidad de saberes y sensibilidades; no se rechazan los conocimientos occidentales, pero tampoco se piensa que sean los únicos válidos y la única fuente de legitimidad” (p.7), Acorde a lo anterior, las epistemologías del Sur apoyan y proponen la posibilidad de entablar diálogos simétricos a partir de espacios que gesten posibilidades alternativas de pensar, sentir, vivir, ser y convivir a partir de la diversidad, no como algo a integrar y homogeneizar, sino como algo a conocer, respetar y aprender a convivir con ella.

3.1.2.- El Buen Vivir: Una mirada desde la diversidad-y posdesarrollo

A partir de la propuesta de entablar diálogos simétricos a partir de la diversidad, tomando en consideración que es una de las grandes riquezas de nuestro mundo, hablar de interculturalidad toma sentido para la construcción de un mundo más armónico en un sentido filosófico-político. Sabernos parte de países pluriculturales implica convivir con la diferencia. De ahí que la interculturalidad es un tema de profunda importancia social y política, que interpela al conjunto de la humanidad y a todos los sectores de la sociedad, puesto que la posibilidad de su construcción, se vuelve un requerimiento para la supervivencia pacífica de nuestras sociedades y para garantizar sus perspectivas de futuro.

Asimismo, desde una visión de interculturalidad, romper los imaginarios sociales y culturales que proponen al desarrollo como el único camino posible a seguir permite abrir la posibilidad para pensar en el buen vivir como una alternativa en la que no se busque alcanzar estadios preestablecidos o fomentar prácticas sociales que nos lleven a ellos a partir de una explotación desmedida de la naturaleza y del ser.

Por lo anterior, la interculturalidad crítica deviene en la posibilidad de fomentar procesos que se inician desde abajo hacia arriba y que busquen la transformación social. Aborda factores estructurales históricos, políticos, económicos, etc. “Problematiza todos estos factores y analiza a fondo los problemas y las causas de la exclusión y dominación

cultural, para enfrentar y resignificar y reconstruir las estructuras sociopolíticas, culturales, principalmente.” (Venegas en Cevallos, 2012, p.104).

Entonces, la interculturalidad implica tensión entre lo diverso; lo diverso es lo otro, y lo otro implica convivir con lo diverso. Asimismo, es colectiva o comunitaria, no es un asunto individual, es personal porque compartimos la misma situación con otros. De ahí que “la interculturalidad en tanto proceso de diálogo entre culturas, que fortalece la identidad, promueve la recuperación de la memoria histórica y la eliminación de jerarquías en un nuevo entorno de aprendizaje” (Cevallos,2012, p.13). Ante esto, podemos decir que la interculturalidad, “significa relaciones, interacciones; interculturalidad no es simple coexistencia de culturas diferentes, sino la con-vivencia de éstas en su diversidad y diferencia, y la con-vivencia sólo es posible desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre diversos pueblos culturalmente diferenciados y con universos de sentidos propios y distintos de la existencia (Guerrero, 2010, p.247-248.) Esto, constituye una propuesta social como resultado del acumulado de las luchas sociales e históricas al proceso de colonialidad del poder, propuesta que implica abrirse a la diversidad para fomentar una convivencia pacífica, no desde una romantización, pues el conflicto es inherente a la humanidad, pero si desde el respeto.

Es la base para el diálogo en equidad de condiciones con todas las otredades sociales y culturales, de todos los actores sociales diversos, los mismos que deberían tener también equidad de oportunidades y de poder para su desarrollo autónomo. A partir del respeto a los derechos a su especificidad cultural a su diferencia, pero esto no puede ser posible si alguno de ellos irrespeta a los otros y ejerce formas de dominación y de poder sobre los demás; de ahí que no puede haber interculturalidad si existe dominación y hegemonía.

A partir del Buen Vivir, la interculturalidad se promueve como tarea política, lo cual significa, considerar que su construcción pasa por la necesidad de hacer visible cómo opera la colonialidad del poder y el universalismo europeo en tres niveles claves, ante esto Guerrero (2010) explica:1) el control de la economía, la política, la cultura, la naturaleza y la vida, 2) la colonialidad del saber que opera a nivel epistémico, filosófico, científico, para la

subalternización de las lenguas y los conocimientos, 3) la colonialidad del ser para el dominio de la sexualidad, de las subjetividades, las sensibilidades, los imaginarios y los cuerpos ((p.251).

Entonces, construir una sociedad intercultural, implica romper la visión homogeneizante, universalista de la colonialidad del poder que niega la diversidad y la diferencia de otras culturas a las que sólo mira en condición de culturas subalternas, primitivas, atrasadas, sin posibilidad de un conocimiento propio y de un futuro propio. Es reconocer al otro como proceso en construcción; lo cual requiere de la participación de toda la sociedad en su conjunto. La interculturalidad debe implicar un diálogo en igualdad de condiciones, porque desde el discurso dominante de la cultura occidental se plantea la interculturalidad como la posibilidad de integrar a las culturas indígenas a su circuito, diluyéndolas, cometiendo epistemicidio (Boaventura de Sousa, 2009).

Por lo anterior el Buen Vivir es un concepto que a partir de su génesis indigenista puede irse enriqueciendo con las aportaciones de las diferentes culturas, siempre en un contexto situado y reconociendo sus pilares fundamentales en las antípodas del pensamiento eurocéntrico. Es alejarse de la creencia de que la única esperanza para el bien de la humanidad es el desarrollo, actualmente se habla de desarrollo sostenible.

El buen vivir va mucho más allá de la satisfacción de necesidades o el acceso a servicios y bienes. El buen vivir bien no puede ser equiparado con el desarrollo tal como es concebido en el mundo occidental. En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo como un estado anterior o posterior al subdesarrollo, se habla de crear condiciones materiales y espirituales para una vida armónica en permanente construcción.

Las ideas sobre el Buen Vivir son tanto una crítica al desarrollo en cualquiera de sus variedades como un conjunto de propuestas alternativas que comparten elementos clave sobre un bienestar que sólo es posible en comunidades expandidas en un sentido social y ecológico. Ante el vínculo entre progreso y desarrollo Acosta y Gudynas en Rojas (2011) explican:

El ethos del progreso está íntimamente relacionado con las posturas culturales propias de la modernidad de origen europeo. Aparece bajo la atribución de un nuevo protagonismo otorgado al ser humano, por fuera de la naturaleza, la que debía ser dominada y manipulada (p.103).

La idea de progreso tiene una larga historia, expresada tanto en los usos del término, como en servir de fundamento a otros conceptos, entre los que se destacan las posturas contemporáneas del desarrollo. El Buen Vivir se aleja de la visión del crecimiento como motor del progreso y en particular de la idea de que el recorrido histórico de los países industrializados sea una guía que deben repetir las naciones del sur; porque el Buen Vivir no acepta que la historia sea un proceso lineal único, y en cambio, entiende que hay múltiples historias con distintas direccionalidades.

Bajo ese contexto, surge el Buen Vivir como campo en debate, Acosta y Gudynas en Rojas (2011) exponen:

[...] muchos de los proyectos presentados bajo la etiqueta del “desarrollo” generaron impactos negativos sustantivos, tanto en las esferas sociales como ambientales. Entre ellos se cuentan, por ejemplo, desplazamientos desde las zonas rurales, pérdida de circuitos económicos locales, desaparición de industrias, junto a efectos como la desaparición de áreas naturales, deforestación o contaminación urbana. No pretendemos decir que fracasaron todos los emprendimientos que han invocado metas del desarrollo. Pero sí deseamos puntualizar que ello sucedió en muchos casos, y que hay actores sociales claves que reaccionan negativamente o están defraudados por ese tipo de iniciativas (más allá de la validez o no de esas posiciones) (p.105).

Éstas y otras disconformidades con el desarrollo explican la profusión de exploraciones para proponer una alternativa, dado que el planeta no tiene la capacidad de absorción y resiliencia para continuar por esta misma senda. Se recomienda, entonces, dejar de ver a los recursos

naturales como una condición para el crecimiento económico o como un simple objeto de las políticas de desarrollo³⁴.

Por eso, se apunta hacia una alternativa que disuelva la postura dicotómica, bajo la cual la sociedad y la Naturaleza están separadas. En cambio, se proponen expandidas, donde lo social y ecológico están íntimamente asociados uno con el otro. Este cambio radical en cómo se asignan los valores tiene distintas consecuencias a la hora de elaborar estrategias y acciones para incidir en y con el mundo. Ya que “pensar en la vida como recurso es pensar en una forma totalmente instrumental, totalmente negadora y destructora de la vida” (Lander, en León, 2010, p. 29)

En una visión radical, el Buen Vivir reconoce que la Naturaleza tiene valores propios, de ahí que se le atribuyan derechos, porque se busca trascender la visión eurocéntrica y antropocéntrica, la cual indica que el mundo está allí para ser utilizado como instrumento para el beneficio del ser humano. De esta manera, el Buen Vivir es una propuesta alternativa al desarrollo sostenible, al proponer formas otras a partir de un fondo que descoloca al mercado del centro de las relaciones sociales y con la naturaleza. Asimismo, invita a una descolonización que permita vislumbrar espacios diferentes en donde no se pretenda alcanzar un estadio, y trascender la propuesta de desarrollo sostenible que, aunque abarca las dimensiones de lo económico, social y ecológico, no emana de una relación de interconexión entre las cosas, mantiene la visión instrumental de las cosas como recursos que proporcionan beneficios.

Finalmente, por lo anterior, el término interculturalidad aún requiere la deconstrucción de categorías, de paradigmas, de estructuras, que interpelan los sentidos que se han levantado sobre la realidad. Al respecto, la propuesta del Buen Vivir, invita a promover espacios políticos y socialmente más justos e igualitarios, de ahí la profundidad y extensión de la propuesta a todos los ámbitos de nuestra sociedad.

³⁴ En este trabajo la crítica va en el sentido del desarrollo sostenible como discurso emanado de la colonialidad del poder, el cual impide que propuestas otras se lleven a cabo como el Buen Vivir.

Ahora bien, en el siguiente apartado se entrelazan la educación y Buen Vivir como posibilidad de vislumbrar un camino diferente al actual, una mirada más allá de la pedagogía del indicador, más allá de concebirnos como capital humano.

3.1.3.- Educación y Buen Vivir

Desde el abordaje de esta investigación, se retoma el Buen Vivir como posibilidad político-filosófica a partir de sus pilares de cooperación e interconexión entre los otros y el entorno de una manera armónica, es decir sin cosificarlos y reducirlos a recursos. Lo anterior abre camino hacia la construcción de propuestas educativas que expresen la emergencia de espacios socio-culturales accesibles a la diversidad en donde logren converger epistemes, sujetos, creencias hacia un mismo horizonte de sentido: una educación que trascienda la lógica mercantil del sujeto. Espacios a partir de proyectos políticos que cuestionen las lógicas hegemónicas y construyan formas alternativas de participación en la sociedad para un bien común.

En efecto, “Una sociedad capitalista como esta, con el corazón en el conocimiento y el alma en la fragmentación social, requiere otras competencias para sobrevivir” (Cevallos, 2012, p.24). Por lo que pensar en ejercicios a partir del desenganche y promover alternativas a la lógica del desarrollo sostenible desde un marco del sentido de la educación en la vida, pueden cobrar una profunda relevancia ante la necesidad de afrontar y proponer acciones frente a esta crisis civilizatoria.

Conviene subrayar que un proyecto educativo transformador tiene siempre como horizonte de sentido un modelo de sociedad deseable; lo cual se traduce en un cambio para construir una nueva sociedad y, por ende, nuevas mentalidades y subjetividades para esa sociedad, con otros valores, otras prácticas, otros saberes, otros conocimientos, otras utopías y otras luchas. Lo anterior, evidencia el reconocimiento de que cada saber está asentado

sobre, o fuertemente marcado por, una cierta visión del mundo; lo cual no es un detalle menor; porque esa visión condiciona las decisiones y acciones de cada sujeto.

Entonces, a partir de esta postura ético-política se propone entender a la educación como una herramienta emancipadora, de transformación y cambio social, en cualquier país. Una posibilidad que se debe concretar en acciones puntuales coherentes con esa postura, la cual se podría apoyar de una mirada intercultural para la consecución del Buen Vivir.

Concebida la educación, así, como un camino liberador “plantea desafíos en muchos ámbitos, desde el desmontaje de estructuras mentales, fruto de una educación occidentalizada que ha privilegiado la formación disciplinar y fragmentada, hasta el diseño de instituciones en las que se integran sistemas de conocimientos que respondan a la complejidad de la realidad” (Cevallos, 2012, p.13). Desde esta perspectiva, con base en las epistemologías del Sur, la educación y el Buen Vivir entretejen un encuentro que permite vislumbrar un camino diferente en la práctica pedagógica de los espacios socio-educativos.

Esa forma de entender a la educación puede colocar las bases del cambio sobre la conciencia de cada ser humano, de cada sujeto, de cada docente, de cada actor de la educación. Ante esto, el Buen Vivir es el horizonte que debe encontrar salidas inéditas en lo que aún no existe, por lo que una de las primeras características que se proponen a partir de esta propuesta filosófica-política para la educación es la conciencia política y social, la cual brinde prioridad y relevancia a lo humano.

La escuela liberadora se construye con una visión diferente a la tradicional, con rasgos neoliberales como los que engloba la pedagogía del indicador, los cuales determinan la práctica pedagógica que se ha aplicado como política de Estado fuertemente en los últimos sexenios de nuestro país³⁵, busca la ruptura de la práctica docente tradicional y conductista

³⁵ Aunque no es el tema de esta investigación, la NEM indica en el discurso ir en un sentido diferente, sin embargo, sería necesario contrastarlo con la realidad. En algunos acercamientos extemporáneos se ha podido observar que la lógica de la pedagogía del indicador no ha desaparecido.

para liderar la práctica de una educación en la realidad de cualquier país, que busca que la sociedad y el sistema de inequidades e injusticias se transformen con nuestro accionar, con nuestra pedagogía, con nuestra vida práctica. Hablar y construir la escuela para la emancipación es levantar los cimientos de una escuela: “En donde los maestros adoptemos el buen vivir, no solo como tema académico y metodológico, sino como forma de vida en el continuo interaprendizaje.” (Pallasco en Cevallos, 2012, p.124)

Entonces, ante la actual crisis civilizatoria que trastoca de diferentes maneras a los sujetos siguiendo Freddy Álvarez (2016) “Queremos que la educación para el Buen Vivir nos prepare a la corresponsabilidad con el planeta, a la lucha contra el cambio climático, y contra la miseria y la pobreza y por una alternativa al desarrollo (p.14). Porque hablar de educación y Buen Vivir implica fomentar relaciones por la convivencia, el reconocimiento y la interrelación con la vida en todas sus expresiones. Con el propósito de responder a la pregunta que plantea Freddy A. *¿qué mundo queremos construir mediante la educación?*

En el ámbito pragmático, existen diversas experiencias como las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), las cuales fueron creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de una tradición cultural, en las cuales se integran los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales (incluyendo los propios del modo de producción de conocimiento usualmente nombrado como «la ciencia», o también «las ciencias», y las así Llamadas «humanidades»), poniéndolas en relación. por la capacidad demostrada por estas IES en América Latina y programas de responder creativamente a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, así como por su contribución a la promoción de la diversidad cultural y lingüística, a la construcción de relaciones interculturales más equitativas, y a aprovechar las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural en la producción de conocimientos otros problemas se relacionan con la incapacidad que históricamente han tenido las sociedades de la región para reconocer su carácter culturalmente diverso y beneficiarse de las oportunidades que tal diversidad podría brindar tanto para repensarse a sí mismas, como para producir conocimientos y tecnologías propias

y formar profesionales conscientes de esa diversidad y capacitados para trabajar a partir de ella.

Otro espacio de gran relevancia para exponer una relación tangible entre el Buen Vivir y la educación es la UNAE, a partir de su modelo pedagógico y su oferta educativa. Aunque en la actualidad el ámbito político de este país ha cambiado y el Buen Vivir ya no se encuentra de manera explícita en su política pública, aún continúa siendo un referente por el trabajo que se realiza y la manera como se realiza. Es una institución interesada en promover una educación para el s. XXI, con un fuerte compromiso social que forme docentes investigadores capaces de transformar el contexto.

3.2.- El caso de Ecuador Licenciatura de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)

3.2.1.- El contexto sociocultural.

En las páginas anteriores se expusieron las principales características de la propuesta filosófico-política del Buen Vivir, aunque es un proyecto que abarca todos los ámbitos del ser humano, en esta investigación nos centramos en su relación con la educación. Por lo que “En Ecuador hay avances teóricos, epistemológicos, políticos, sociales, culturales y pedagógicos alrededor de la interculturalidad y del buen vivir” (Venegas en Cevallos, 2012, p.99). Debido a lo anterior, los lineamientos generales de la nueva sociedad que se pretendió conformar, quedaron establecidos a partir de la promulgación de su Constitución de Montecristi, en el año 2008, con el concepto de Estado Plurinacional y la incorporación del Buen Vivir. Esta transición planteó la posibilidad de un cambio de paradigma de la República, frente a lo cual una pregunta básica fue ¿qué proyecto educativo se necesita para hacer realidad esas orientaciones para construir esa sociedad hacia el buen vivir?

Por lo anterior, la política pública de Ecuador fue un gran trampolín para la creación de este espacio educativo, la UNAE, ya que el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013

se diseñó a partir de plantear nuevos retos orientados hacia la materialización y radicalización del proyecto de cambio para una revolución ciudadana. Esto con el propósito de construir un Estado plurinacional e intercultural, además de fomentar el Buen Vivir de las y los ecuatorianos. En este Plan se expuso la intención de una apuesta de cambio que buscaba una visión más amplia. Posteriormente, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 se nutrió de la experiencia de los dos planes anteriores; fue un conjunto de objetivos que expresaron la voluntad de continuar con la transformación histórica del Ecuador, a partir del mismo camino. Finalmente, en el subsecuente Plan Nacional de Desarrollo 2017- 2021, para todo el Ecuador, para toda una vida, el discurso del Buen Vivir no era explícito, sin embargo, se tenía el propósito de profundizar, innovar, mejorar para que todas(os) los ecuatorianos tuvieran la posibilidad de disfrutar los logros alcanzados, y garantizar la realización plena en condiciones de igualdad de oportunidades, de equidad y justicia social.

Entonces, a partir de la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior, se estableció la creación de cuatro universidades desde una política pública desde y para el Buen Vivir. De ahí que “La presencia de la UNAE en todo el país se fundamenta en la misma Constitución de la República del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Superior (UNAE, 2017, p.38). Su estructura se sustenta en convertirse en una Universidad de investigación, a partir de una democracia cognitiva que genere conocimientos contextualizados.

El nacimiento de esta Universidad respondió a un arduo proceso en el ámbito de lo político. Este espacio nació el 27 de mayo del 2015, con un fuerte apoyo por parte del gobierno y una gran esperanza en la formación de los futuros docentes del país en diferentes áreas con un enfoque desde el Buen Vivir para los tiempos y necesidades actuales. Asimismo, se ubica en un lugar que permita a estudiantes de bajos recursos estudiar una carrera.

En el texto “Sacha Yachay” (2017) se encuentran algunas ideas principales del propósito de esta Universidad:

- 1) Mirar a la UNAE como una apuesta por la transformación de la educación.

2) Ver el cambio a partir de la educación implica nuevos cambios en la formación de maestros.

3) Ver a la escuela del Buen Vivir como el lugar de transformación de la educación.

Ese es el objetivo de cambio de la UNAE, porque “La educación para el Buen Vivir nos indica que el centro del cambio es la vida, y que lo que se encuentra en riesgo con el cambio climático, el aumento de las desigualdades y el déficit de democracia, es la vida misma” (UNAE,2017, p.15-16). Entonces, pensar en una educación desde y para el Buen Vivir, significa colocar a la vida en el centro, pensar en posibilidades de escenarios y prácticas educativas en beneficio de su cuidado, generadoras de una educación democrática a partir de un desenganche epistémico que permita pensar y hacer de un modo diferente al actual.

Por lo anterior, la presencia de la UNAE en la Amazonía, no es solo la presencia de una universidad, es la presencia de una institución emblemática dedicada a la formación de los docentes, los cuales se requieren para conformar a la sociedad plasmada en la Constitución y su ideal. Además de ser un apoyo para uno de los sectores sociales más vulnerables en beneficio de su educación.

Esta Universidad, en su modelo pedagógico:

[...] concibe la relación docencia-investigación-vinculación con la colectividad como triada fundamental que alinea la formación y el desarrollo del talento humano del ámbito educativo según las prioridades del Sistema Nacional de Educación y de las matrices de producción del conocimiento (UNAE, 20016, p.31).

Este espacio educativo busca caracterizarse como una institución formadora de accionar un cambio sustancial y necesario dentro del sistema educativo. Asimismo, cuenta con un cuerpo docente de alto nivel y una riqueza en la diversidad de perfiles, nacionalidades y experiencias. Todo esto con el propósito de aportar al proceso formativo

del nuevo ideal docente, a partir de una concepción más integradora, competente y pertinente ante las demandas que la sociedad plantea a la escuela de su país. Como se expone en el texto UNAE (2019):

La formación del docente a partir de la instrumentación de los modelos pedagógicos y curriculares de la UNAE, plantea una nueva manera de formar a los futuros docentes. Donde, a los aspirantes se les motiva a desarrollar sus competencias profesionales y humanas con métodos y didácticas innovadoras como: lesson study, la clase invertida, el trabajo colaborativo en redes y el uso del portafolio digital. Todo esto, permite que los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores estén en constante proceso reflexivo y de valoración crítica permanente (p.119).

La institución surgió como una respuesta por parte del Estado para lograr desde la educación la transformación de la sociedad a partir de la incorporación del discurso del Buen Vivir. Para esto, el rector fundador³⁶ fue Freddy Álvarez, de nacionalidad colombiana. Su formación como Dr. En Filosofía y su acercamiento hacia la cosmovisión del Buen Vivir, lo han llevado a encontrar un imperativo ético, en el cual propone un trabajo sobre educación en relación con Buen Vivir, desde una perspectiva profunda ante la crisis civilizatoria actual.

Al respecto, dentro del contexto político esta es la génesis con la que surge la UNAE, por lo que Álvarez (2017) expuso:

El desafío más grande es el de hacer algo novedoso, pero no por novedoso, sino por emancipador, algo que garantice el futuro de la humanidad. Esto no es otra cosa que el desafío de la coherencia –lo único que nos da fuerza–; se trata no solo de un problema político, en el fondo, es un problema ético (Entrevista a Freddy Álvarez, Gaceta republicana cultura)

³⁶ La actual rectora es Rebeca Castellanos Gómez.

Por lo anterior, la organización y las acciones para el logro de los ideales entre entretener la educación el Buen Vivir, se han concretado en un trabajo para formar a los futuros docentes a través de su oferta académica, la cual consiste en pregrado, posgrado, educación continua y centro de idiomas. Las carreras que ofrece son: Educación básica, Educación ciencias experimentales, Educación especial, Educación inicial, Educación Intercultural Bilingüe, Pedagogía de las Artes y las Humanidades y Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. El trabajo se basa en las dimensiones de tutorías, innovación, prácticas pre profesionales y escuela de innovación.

Esta Institución ha enfrentado logros y desafíos, ha tenido que adaptarse a los cambios políticos de su país. Tales cambios, se pudieran conocer a través de la información recabada en las entrevistas, en donde los interlocutores expresaban un aumento considerable del trabajo, derivado de la reducción del presupuesto, lo cual culminó en tener una menor plantilla docente y repercutió en una mayor cantidad de alumnos por atender.

Sin embargo, los interlocutores expresaron que aún se continúa preservando parte del discurso de la propuesta del Buen Vivir en su modelo educativo. De acuerdo con esto, todos(as) expresaron su afinidad a esta propuesta y al modelo educativo de la UNAE, lo consideran innovador, acorde a las necesidades actuales, con una plantilla docente versátil y de mucho compromiso social, por lo que expresaron estar contentos con el trabajo realizado, a pesar de la carga de trabajo actual, además expusieron que en su modelo se reconoce la integración de las Neurociencias a partir de un enfoque sociocultural. Este espacio tiene como rasgo distintivo, el aprender haciendo; lo cual se concreta mediante la teorización desde la experiencia, a partir de las prácticas pre profesionales desde los primeros años y la elaboración de los proyectos integradores de saberes (PIENSA). De una manera integral, el trabajo se fomenta a través de un sistema de recursos; compuesto por conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes, desarrollado en la práctica y la experiencia. Todo esto, con una visión de cooperación y el fomento de un aprendizaje basado en proporcionar apoyo en términos pedagógicos, desde un compromiso social, ético y profesional, a partir de una visión de evaluación formativa.

3.2.2- Su Práctica Pedagógica.

El acercamiento con los interlocutores de la licenciatura en educación básica dentro de la UNAE, nos permitió observar la PP. de sujetos que participan en la formación de los futuros profesionales de la educación a partir de esta visión en la que se entreteje el Buen Vivir y la educación.

El análisis de la información pretende conocer cómo se lleva a cabo la PP. en un espacio formal, con la burocracia y los tiempos institucionalizados. Asimismo, los logros que han tenido, los retos a los que se han enfrentado, y como han encontrado soluciones. Develar esto, es un ejercicio que se pretende hacer “sin caer en la <<utopía angelical>> de la convivencia armónica e idílica, sino aceptando que las relaciones están atravesadas por discursos de poder, por lo que los conflictos son parte inherente de cualquier diálogo [y en cualquier institución escolar]” (Mendoza en Daubarrete, 2020, p. 37). En este espacio, se observó cómo se concretan las acciones entre el Buen Vivir y la educación en un espacio educativo formal, en un contexto específico de Ecuador. De igual forma, el análisis de la información se realizó a través de las interrelaciones que se dan en la tríada: Institución-sujeto-discurso desde lo glocal en el espacio y tiempo a través de cuatro ejes:

- 1) Los temas recurrentes en el discurso escrito y oral por parte de los interlocutores.
- 2) Las acciones realizadas por parte de los interlocutores para llevar a cabo su práctica pedagógica dentro de su contexto.
- 3) Diferencias radicales entre los discursos de los diferentes interlocutores entrevistados con base a su función en el sistema educativo.
- 4) Prácticas de resistencia por parte de los interlocutores entrevistados.

En este espacio educativo se encuentran en tensión dos visiones: la agenda 2030 y la propuesta del Buen Vivir. La primera enfocada en los objetivos de desarrollo sostenible a través de entenderlos en las dimensiones económica, social y ecológica, y la segunda como una alternativa al desarrollo a partir de evidenciar una relación armónica entre uno mismo, los otros y su entorno, proponiendo un acercamiento que no cosifique y no se centre en estar en sintonía con el mercado, sino con la vida. Por lo anterior, a partir de un análisis *a priori*, se podría exponer una incompatibilidad. Sin embargo, en este espacio los sujetos realizan un ejercicio permanente de construcción tomando en cuenta el contexto internacional, su formación profesional, la complejidad de la dinámica socio-escolar, las directrices de su política educativa y el ambiente político actual con el propósito de formar a los futuros docentes que respondan en crear una sociedad desde y para el Buen Vivir, en el contexto actual con base en una visión de docente investigador que incida en los contextos de su país.

La idea anterior se sustenta en la manera de asumir integralmente los procesos y componentes de la investigación y la práctica, que acompañan al futuro docente durante su dinámica formativa. Además, estimulan su participación protagónica al decidir y proponer soluciones a los problemas en las diferentes situaciones educativas, en la misma medida que se configura el futuro de su identidad docente, en los contextos de la escuela, donde realiza su práctica preprofesional (Fraga (coord.,2019, p.127).

El acercamiento a este espacio se realizó de manera virtual, ante la situación inesperada de la propagación del virus SARS-COV2. Sin embargo, la actitud de disposición y el constante apoyo por parte de los interlocutores fueron un gran soporte para obtener la información. Se tuvo acercamiento con cuatro docentes-investigadores a través de entrevistas profundas semiestructuradas para conocer acerca del trabajo que realizan en la institución, Asimismo, se tuvo acercamientos con dos de los interlocutores entrevistados para la observación pasiva de su PP. *in situ*. De igual forma se tuvo un acercamiento con dos investigadores en el cargo de dirección, derivado de que existió un cambio de personal en el puesto se entrevistó a dos personas, los cuales expresaron varios puntos en común ante la forma de trabajo de la UNAE.

En la UNAE la tríada docencia-investigación-vinculación con la colectividad se comienza a develar, a partir de considerar el acercamiento a la realidad en espacios educativos y realizar lo que exponen como teorizar la práctica (UNAE, 2019). Este es uno de los rasgos distintivos de la Universidad; el cual se pudo observar en campo a partir de la malla curricular de la carrera, la información proporcionada en las entrevistas y las observaciones en las reuniones y en las clases virtuales

El análisis comienza a partir de la concepción que se tiene de la PP. por parte de los profesores-investigadores entrevistados. En términos generales se concibe como un proceso, es decir, algo continuo, abordar el fenómeno educativo desde la complejidad es un rasgo del modelo pedagógico de la Universidad. También se considera importante que tenga vínculo con la investigación, reflexión sobre la acción basada en la resolución de problemas de la práctica educativa, teniendo en el centro un acercamiento al contexto educativo. Lo anterior, con el propósito de que sean conscientes desde su visión de lo que implica ser docente; lo cual va más allá del conocimiento teórico, implica ser empático, manejo de emociones, ética y práctica de valores, autoconocimiento personal y trabajo colaborativo y en un encuentro permanente de conocimientos, saberes, habilidades, emociones y valores, para convertirse en un acto de avanzada en compañía. Esto, engloba la idea que se expone en el texto UNAE (2019), promover la formación de un docente emancipado, investigador de su propia práctica, para lo cual se apoyan de la tríada docencia-investigación- vinculación con la colectividad, la cual se ira develando poco a poco a través de la información recabada en campo.

La visión expuesta por los interlocutores evidencia fuertemente la dimensión micro, a través de su formación profesional como investigadores, su visión y concepto de educación. A partir de la tríada en la que se sustenta el modelo educativo de la UNAE se abre un abanico de posibilidades en la formación de la identidad de los futuros docentes, pero también en la propia identidad de los interlocutores, los cuales poseen las habilidades que desean formar en los estudiantes. Esto resulta imperante en la forma de concebir la PP., ya que un docente desde su formación y en servicio, debe estar en constante reflexión y análisis de su postura ética-política la cual guiará sus acciones.

En la licenciatura en educación básica se puede observar mediante la forma en que está organizada, la identidad que se desea formar en los futuros docentes y la que debe tener el docente para lograr poner en práctica esta visión. Esta se divide en 9 ciclos (semestres), asimismo, en la malla curricular se observan 2 unidades de formación: básica y profesional. En el documento que rige la organización de la carrera se observa cómo está considerado el aprendizaje; este se desarrolla con el docente, de manera autónoma y de manera práctica, lo anterior con el objetivo de que el futuro docente desarrolle habilidades que le acompañen durante su trayecto profesional estando en servicio.

Acorde a lo anterior, existen núcleos problemáticos que a través de preguntas intentan guiar el trabajo que se realiza en la carrera; estas son: ¿Qué caracteriza a los sujetos, contextos y sistemas socio-educativos?, ¿qué y cómo enseñar?, ¿qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?, ¿qué valores y mecanismos de participación de los sujetos aprenden y de la comunidad? ¿qué funciones y perfiles docentes? Las respuestas se encuentran en la manera en que está organizada la malla curricular a través de diferentes asignaturas en los campos de formación y la forma en que se gestiona el trabajo en las reuniones a partir de buscar estrategias y actividades que estén interrelacionadas para potenciar la formación del futuro docente a través una mirada compleja de la PP.

En el apartado de campos de formación, se considera un aspecto de formación teórica con asignaturas; las cuales abarcan desde el ámbito político, la neurociencia educativa, modelos y medios educativos hasta el ámbito curricular. A este respecto, se puede contrastar lo que mencionaron los interlocutores ante la necesidad de romper las costumbres de pensamiento y abrirse hacia una mirada del Sur que permita incorporar diferentes saberes. De tal manera se construye una propuesta de formación con los estudiantes que les permita tener una visión contextualizada, política-pedagógica de su quehacer en los espacios educativos con el propósito de transformar la sociedad.

Otro aspecto dentro de este apartado es la praxis preprofesional, la cual se fomenta a través una formación teórico-metodológica a través de cátedras integradoras en relación con

las asignaturas de formación teórica, asimismo, a través de asignaturas como enseñanza y aprendizaje de la lengua, de las matemáticas, de la literatura, estadística. También se fomenta a través de la práctica preprofesional, la cual comienza con aproximaciones diagnósticas a la política educativa, a los contextos familiares y comunitarios y a los modelos pedagógicos de las instituciones. Esta fase resulta importante porque se dan las primeras herramientas teórico-metodológicas a los estudiantes para que comiencen a desarrollar un pensamiento político-pedagógico mediante un enfoque integrador, el cual se irá cristalizando en su PIENSA.

Posteriormente, a partir del diagnóstico se realiza el diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje comunitaria, los cuales aplican en los espacios escolares en los que realizan sus prácticas. Lo anterior con el propósito de que los estudiantes a partir de un diagnóstico contextualizado desarrollan las habilidades de diseñar un proyecto de intervención para incidir en el problema detectado. Finalmente, este apartado se concluye con la evaluación del modelo de intervención, lo cual concluye el proceso de una intervención desde el inicio hasta el final. Cabe resaltar que paralelamente se acompañan de otras asignaturas que enriquecen la formación.

Paralelamente, en el apartado epistemología y metodología de investigación, se parte de la investigación educativa y sus bases teórico-epistemológicas. En esta área se revisan diferentes modalidades como son la investigación-acción, la observación participante, el diseño de un plan de intervención curricular, diseño y aplicación de ambientes de aprendizaje, evaluación y análisis e interpretación de resultados, a partir de los PIENSA, los cuales tienen como propósito desarrollar habilidades de investigación a partir de la observación, identificar un problema, describir un contexto y hacer una propuesta con el objetivo de incidir en el.

Asimismo, existe un apartado de comunicación, lenguajes, lectura y escritura académica. Esto evidencia el aspecto de la tríada docencia-investigación, ya que el futuro docente debe desarrollar una curiosidad epistemológica para entender e incidir en el espacio educativo desde un compromiso ético-político. En palabras de los interlocutores “La UNAE

tiene un fuerte compromiso social con la educación”, además “de fomentar un trabajo desde la diversidad”. Por lo que, a través de la tríada y la articulación de las actividades en el trabajo con los estudiantes, los sujetos que dan vida a este proyecto se encuentran en una construcción constante por acompañar a los estudiantes a pesar de las deficiencias que han detectado en ellos, principalmente en el ámbito de la comprensión lectora.

El profesional docente que se forma en la UNAE se capacita con las habilidades investigativas necesarias para delinear contextos y actividades que le permitan trabajar de acuerdo al escenario de la escuela donde realiza sus prácticas preprofesionales y después de acuerdo a la escuela donde ejerza su profesión. Esto, con el propósito de proveer una educación personalizada y significativa a sus educandos. En el modelo pedagógico de la UNAE se concibe la formación siempre partiendo de las necesidades de los sujetos educativos, es decir, de la comunidad educativa que se desenvuelve en la institución en la cual está el practicante; Por lo tanto, el docente tiene que diseñar contextos.

Una de las herramientas que más se utilizan es la investigación, como una vía principal de la transformación de la escuela ecuatoriana. Las competencias profesionales del docente contemporáneo son las competencias esencialmente investigativas, debido a que están ligadas a la construcción del pensamiento práctico- reflexivo, que capacita al docente en formación, para interpretar e intervenir en la realidad educativa con el objetivo de cambiar y mejorar las situaciones, procesos y sistemas educativos.

En la observación de la gestión del trabajo, de la PP. *in situ* de forma virtual y en las entrevistas, los interlocutores fueron enfáticos en la importancia de la interrelación entre lo que se observa en campo y la teoría. Esta idea es central en el trabajo de la carrera, es lo que se expresó anteriormente como teorizar la práctica, a través de esto, se tiene como objetivo desarrollar las habilidades de investigación que les permita a los futuros docentes implementar proyectos a partir de una mirada científica crítica en la que sea a partir de que la teoría y práctica se complementan para explicar, analizar y partir del contexto para proponer proyectos de transformación social.

En el modelo pedagógico de la UNAE (2019) “se concibe la formación docente desde la práctica a la teoría y no al contrario, como se ha hecho tradicionalmente. En otras palabras, el propósito no es buscar principios teóricos para aplicarlos en la práctica, sino a partir de problemas, situaciones y procesos reales extraídos de la praxis, buscar soluciones dentro en la teoría” (p.132). Esto implica un trabajo de cambio de paradigma y de construir propuestas epistémico-metodológicas que sean coherentes con esta característica.

Los sujetos en este espacio educativo, se encuentran limitados y enmarcados por el ámbito burocrático, sin embargo, sus herramientas teórico- metodológicas, les permiten afrontarlos con propuestas específicas y siempre propositivas. Por supuesto en el ámbito personal se pudo observar un desgaste, ya que en el inicio del acercamiento era fácil tener una reunión para recabar información y al finalizar, eso cada vez era más complicado para ellos. Una de las características fue la actitud de disposición y amabilidad ante el contexto atípico de la pandemia.

Asimismo, el discurso teórico de la UNAE y los interlocutores entrevistados, expresaron la necesidad de encontrar puentes desde un pensamiento del Sur para provocar procesos educativos más humanizantes. Además, explicaron que hablar del buen vivir, implica una visión del mundo, en donde se considere a todo ser vivo, así como ver la relación de persona y naturaleza, porque estamos formados en un modelo que fragmenta. Ante esto, se sugiere hacer nexos inter y transinterdisciplinarios y cuestionar la concepción del mundo para tomar decisiones, en función de los intereses en común en vínculo con la naturaleza. Lo anterior, desde una perspectiva crítica constructiva, siempre desde una relación entre experiencia y teoría.

En este ejercicio de construcción por una educación desde y para el buen vivir en el que los sujetos de este espacio educativo se enfrentan a los procesos internacionales, nacionales y complejos de vivir en un mundo en el que el cambio es común, se considera que todos participan desde su visión del mundo. Por lo anterior, en la PP. se promueve enseñar a

los estudiantes desde la reflexión, además de reconocer el error como una parte importante del proceso de aprendizaje. Incluso “armar la planificación con los estudiantes, desde los aprendizajes que tienen el silabo, pero ajustado a los intereses del estudiante basado en el proyecto vital de cada estudiante”.

En este espacio se apuesta por una transformación social, a partir de ir rompiendo las costumbres de pensamiento, con actividades en las clases que movilicen el pensamiento y permitan un trabajo colaborativo. Sin embargo, uno de los interlocutores, expuso “en la escuela no nos enseñaron a ser felices y el buen vivir está unido a la felicidad”, por ello tender puentes es una parte importante en el trabajo con los estudiantes.

En las entrevistas y en las observaciones, los interlocutores expusieron la importancia de estar atentos a la forma en la que se dirigen e interactúan con los estudiantes y compañeros con el lenguaje verbal. Asimismo, se expuso una visión de evaluación formativa, la cual está centrada en el proceso.

En particular, el ideal que se tiene del docente a formar es a partir de tener contacto directo con el ambiente socio-escolar para desarrollar un pensamiento analítico. Todos coinciden en la idea del proceso de teorizar desde la práctica, de ahí que las prácticas preprofesionales sean un elemento importante en el trabajo con los estudiantes. Asimismo, derivado de la diversidad de perfiles se pudo observar cómo integran su visión a partir de su disciplina, pero desde un abordaje complejo. La interlocutora de las asignaturas relacionadas con la neurociencia, a partir de su formación como psicológica explicaba la importancia de fomentar una cultura de salud mental, a partir de un enfoque socio-cultural.

Cabe señalar que el trabajo se debe ajustar a una lógica de normatividad, a través del constante envío de informes solicitados de las actividades desarrolladas y avances del sílabo por asignatura. Se incluyen informes como tutores de acompañamiento tanto grupales como de casos específicos para derivación a Bienestar Universitario, informes de las prácticas preprofesionales, informes al concluir el ciclo de las actividades desarrolladas en el periodo. También se observó que las reuniones de trabajo, son un punto importante, aunque

en ocasiones se sobreponían a las clases, los docentes-investigadores desarrollaban estrategias para realizarlas, estas consistían en ser breves, puntuales en sus comentarios, dejar el trabajo en clase organizado. En estas reuniones se atienden asuntos relacionados con las cátedras, y uno de los principales propósitos era fomentar un trabajo integral entre las asignaturas a partir de la asignatura impartida.

Por lo anterior, se realizan reuniones para la gestión del trabajo, en las cuales se observaron preguntas recurrentes como; ¿Cómo podemos contribuir desde nuestras asignaturas para el apoyo de las otras? ¿Qué acuerdos podemos tomar en común para potenciar y mejorar la escritura académica? Este fue un punto central en todas las reuniones, encontrar estrategias para que las asignaturas de cada docente aportaran algo en las otras y el aprendizaje sea más enriquecedor para el estudiante. Una situación a resaltar era la dificultad que representaba en algunas ocasiones tener esas reuniones, ya que varios docentes externaron el problema de tener varias actividades en el mismo horario incluyendo clases. Ante tal situación la mayoría lo resolvió con aportaciones muy puntuales para minimizar el tiempo de la reunión y dejar trabajo a los estudiantes para asistir a la reunión. Un rasgo fue la actitud resolutiva, siempre exponía la dificultad, pero también una solución a la misma o al menos una posibilidad para llevar a cabo el trabajo en beneficio de los estudiantes. Este es un ejemplo de cómo un espacio habilitado por la normatividad se puede convertir en un espacio para realizar acciones políticas que impacten en la vida personal y académica de los estudiantes.

La experiencia educativa de la UNAE está en un proceso, en una construcción permanente para ajustarse al contexto político, pero con el propósito de no dejar fuera la esencia del nacimiento de la Universidad, es una escuela joven, los resultados aun no son muy visibles, sin embargo, el ímpetu y la convicción del trabajo de los sujetos es algo que sostiene al proyecto.

Para finalizar este análisis cabe preguntarse principalmente ¿cuál será el rumbo o la dirección de este espacio? ¿será posible mantener la esencia de la unión entre el Buen Vivir

y la educación como se planteó en su nacimiento? ¿Hasta dónde puede llegar un proyecto de génesis emancipadora en nuestro contexto actual?

En el próximo capítulo se esbozará la propuesta de práctica pedagógica en un espacio de escuela primaria pública en México, a partir del análisis de la información en ambos espacios educativos. Estos, no son del mismo nivel, pero sí coinciden en la visión del docente de educación básica, el primero de un docente en servicio y el segundo de un docente en formación, sin embargo, al ser el fenómeno educativo un proceso dentro de contextos cambiante, la propuesta mira en torno a las habilidades que se deben desarrollar de manera permanente en un docente de educación básica.

Capítulo 4 Hacia la construcción de una Práctica Pedagógica desde el Buen Vivir.

Hoy más que nunca estamos obligados a responder a los desafíos planetarios, a transformar los modos de pensar, sentir y hacer.

Freddy Álvarez

4.1.- La práctica pedagógica como práctica social

4.1.1.--Hacia una resignificación de la Práctica Pedagógica.

En el presente capítulo se traza una ruta a partir del marco analítico de esta investigación y la información obtenida, los cuales brindaron la posibilidad de construir un concepto de PP. que permita sustentar una propuesta viable desde el Buen Vivir en las aulas de la primaria en México. Como explica Tamayo (2017) “La complejidad de la práctica pedagógica en el ámbito escolar, como categoría de análisis, permite el entendimiento de la realidad del docente de múltiples formas y desde diferentes miradas que convergen y operan dialécticamente al mismo tiempo” (p.1). Ante esto, el propósito de construir este concepto se aleja de petrificar la PP, simplemente es una herramienta para entender cómo se pueden ir construyendo escenarios educativos en una línea diferente a la actual dentro de los espacios educativos complejos formales de educación primaria de nuestro país.

En este marco, se considera una emergencia analizar y resignificar esta categoría a partir de una mirada crítica desde una investigación interdisciplinaria. Esto, como resultado de los cambios en la dinámica socio-escolar, la crisis civilizatoria, la celeridad en la producción del conocimiento, la globalización, la situación de aislamiento y reincorporación provocadas ante la situación de COVID-19 en los espacios educativos. Frente a esto, nos apoyamos de lo que Zemelman (2005) explica como:

la necesidad de resignificar [la cual] surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿Por qué el desajuste? El ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos [o categorías] se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste (p.63).

Este desajuste provoca consecuencias de orden práctico, al organizar el conocimiento dentro de un marco que ya no es propio de la dinámica que se quiere conocer. Es decir, cuando el punto de referencia con el que analizamos se aleja de una perspectiva y momento histórico, genera un desfase ante la incapacidad de analizar los hechos y por lo tanto de incidir en ellos. De esta manera se propone detenerse un momento para analizar la dinámica socio-escolar actual dentro del contexto histórico en el que nos encontramos con sus complejidades dentro de esta crisis civilizatoria, para pensar caminos posibles que nos lleven a diseñar escenarios educativos diferentes a los actuales, aún dentro de los espacios formales.

Al respecto, con el propósito de alejarse en la medida de lo posible de este desajuste, este trabajo intenta superar como explica Bonilla (2019) “La precaria identidad ontológica de muchos de los trabajos que se asumen de las pedagogías críticas [ya que] resulta peligrosa porque amenaza la coherencia y consistencia teórica de su campo epistémico” (s/p). Por lo anterior se parte de una perspectiva histórica y se visibiliza a la PP. como una emanación de los saberes de la Pedagogía a partir de teorías. En este trabajo se entiende esta disciplina como aquella que tiene por objeto de estudio a la educación junto con su práctica concreta. Pero también como explica Cabaluz (2015), la pedagogía es un espacio plural, dinámico e histórico, atravesado por intereses de diversa índole y por relaciones de poder. Finalmente,

Gómez (2018) explica que ha sido afectada por los distintos paradigmas que han influido a la ciencia en general, de ahí que se encuentra en constante cambio.

A este respecto, la perspectiva histórica de esta investigación nos ayuda a comprender a la Pedagogía como una disciplina condicionada y atravesada por su contexto histórico, asimismo, por la visión del mundo y del ideal de hombre. Esto ha sido y es un elemento imprescindible en el proceso de la humanidad, tomando en cuenta que la educación emana de la sociedad y su cultura, tanto para conservarla, renovarla o transformarla. Es decir, es una acompañante y promotora de los ideales y valores establecidos por la sociedad en momento determinado.

Entonces, al ser la educación adaptable a las necesidades de la época y su cultura, lo es también su PP. Esta, al tener consecuencias sociales importantes no puede ser pensada al margen de la(s) cultura(s) y de los contextos nacionales e internacionales en los cuales está inmersa. De ahí que, como explica Bonilla (2019) partir de un análisis crítico del contexto, de los modos de producción, de la colonialidad del poder, de la lucha de clases, de paradigmas civilizatorios y así cuestionar verdades consideradas inamovibles con el propósito de pensar en la construcción de un proyecto para transformar a la sociedad, resulta imperativo en estos momentos de crisis civilizatoria.

Al respecto, el carácter histórico de la Pedagogía nos muestra como a través del tiempo han ido surgiendo nuevas ideas filosóficas, nuevos intereses, autores, modelos pedagógicos. Tales ideas emergen a partir de procesos en contextos sociales, políticos, etc. específicos, los cuales se encuentran adscritos a la cultura, es decir, a los modos de vida de los grupos, al ser la cultura³⁷ necesaria para la sobrevivencia, no es de sorprender que existan grandes esfuerzos por preservarla a través de la educación.

Entonces, al ser la Pedagogía la disciplina encargada del fenómeno educativo y su relación con la humanidad, Bórquez (2006) nos explica como:

³⁷ Se entiende el carácter dinámico y amplio del concepto. Por lo que aquí lo acotaremos como el conjunto de prácticas, valores y principios que guían y rigen a una sociedad.

Desde su inicio el quehacer pedagógico aparece bifurcado en dos líneas: una de naturaleza filosófica, sujeta a los fines que la ética y la política proponen para el hombre, y la otra de naturaleza empírica, que consistía en la aplicación práctica de ciertas medidas o medios para que en sus primeros años de vida el niño pudiera obtener los aprendizajes más básicos (p.84.)

A este respecto, se exponen las principales tradiciones³⁸ y sus principales características con el propósito de evidenciar algunos de los principales cambios en la educación:

1) La tradicionalista: El docente es considerado el dueño del conocimiento, su tarea es transmitirlo al estudiante, el cual tiene un rol pasivo. Entre sus principales características se encuentran la pasividad, el enciclopedismo y la reproducción de tareas repetitivas.

2) La escuela nueva o activa: El docente se considera un acompañante que ofrece a los estudiantes posibilidades para el desarrollo de sus aptitudes. Se reivindicó el valor del niño y se reconoció al estudiante como sujeto activo con derechos, capacidades e intereses. Existe un rechazo por el castigo físico y psicológico.

3) La escuela crítica, surge a partir de la década de los sesenta: El docente analiza el contexto para su transformación. Reconoce en el campo educativo los conceptos de poder, política e historia. Además, pretende la construcción de los aprendizajes con mirada de justicia social en solidaridad y diálogo.

Acorde a lo anterior, reiteramos la idea de que la educación no es separable de su contexto, no es un hecho aislado de la vida social y cultural. Por lo que se reconoce como un proceso humano; en el cual las relaciones se encuentran al centro del fenómeno educativo. En este marco, reconocemos al fenómeno educativo dentro de un proceso a partir de prácticas sociales; las cuales mediante interacciones expresan y preservan la visión del mundo y la cultura de determinada época. Es decir, como explica Gómez (2018) unas relaciones sociales que manifiestan la intencionalidad del qué enseñar, del proceso de gestión educativo-

³⁸ Se reconoce la amplitud en la historia de la educación, el propósito de esta categorización es únicamente con fines didácticos, acotando sus características principales para evidenciar el carácter histórico que acompaña a este trabajo.

docente³⁹(p.109). Entonces, se parte de prácticas que inciden en esas relaciones desde supuestos epistémicos, ontológicos y metodológicos, los cuales delinear como expuso Freire (1997) el acto de la práctica pedagógica con una especificidad humana.

A este respecto, Bassi explica (2015), “las prácticas sociales y sus características nos dice mucho del tipo de sociedad en que nacen, se desarrollan y perduran” (p.41). De ahí, que en tanto toman sus formas de ciertas condiciones socio-históricas, son como son, pero esto no tiene que ser así, ya que pueden ser de modo diferente. Sin embargo, están enraizadas en ciertos procesos sociales y culturales que las delimitan y demarcan dentro de sus contextos. Por lo anterior, se sugiere constante atención en el análisis; el cual permita atender las necesidades desde un marco de comprensión acorde a la dinámica socio-escolar que se desea conocer e incluso transformar.

Porque, como explica Álvarez (2016) “El acto de educar tiene una relación diversa con el mundo, sus dinámicas y sus flujos, con sus poblaciones, con sus culturas” (p.2). Entonces, al ser una práctica social que se da entre sujetos y su relación con el mundo en determinado momento histórico, es imperante evitar su fosilización con el propósito de no situarla de forma ahistórica o descontextualizada en los espacios educativos. Este acto de educar implica el rescate del sujeto en un momento determinado de la historia y concebir la realidad como inacabable dentro de la dinámica socio-escolar.

Por lo anterior, en este trabajo se considera la emergencia de una constante vigilancia epistemológica; la cual “significa una reflexión epistemológica para no descuidar ningún instrumento conceptual o metodológico que le da forma a nuestra praxis de investigación científica y de esta forma, precisar el conocimiento sobre el error y sobre las supuestas verdades que exponemos para poder examinar las condiciones y los límites de validez de nuestro desarrollo sobre el conocimiento científico (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002 [1973] en Colin, 2019,p.136). De esta manera, estar atentos a través de una

³⁹ Entre otras, como son: la didáctica, la evaluación, de ahí la importancia de reconocer en este trabajo a la Pedagogía como disciplina marcada en un contexto histórico de la cual emana la práctica pedagógica.

autorreflexión constante de lo que se investiga, cómo se investiga, dónde y cuándo, resulta algo necesario en el diseño del concepto y de la propuesta de PP.

Al respecto, los espacios sociales se encuentran en construcción junto con sus prácticas sociales que sustentan ese proceso, ante esto nos apoyamos de la propuesta de Tamayo (2011) quien explica a la práctica pedagógica como una práctica social, al tener la educación siempre un carácter formador intencionado. Por eso: “El análisis de <<las prácticas pedagógicas>>, de esta manera, requiere el análisis de la realidad social, entendida desde sus diferentes dimensiones” (Tamayo, 2017, p.4). Debido a esto, la investigación parte de un abordaje interdisciplinario que permita tener una visión amplia y compleja de lo que sucede en la realidad socio-escolar, para lograr el diseño de una propuesta acorde a la misma.

De esta manera, es necesario ubicar las dimensiones que están interrelacionadas en el fenómeno educativo. Asimismo, tener claridad en la dimensión pragmática en relación con su espacio social, histórico y geográfico, con el propósito de realizar un recorte de la realidad; el cual permita un análisis de la interrelación entre las diferentes estructuras que la delimitan constantemente junto con el sujeto que le da vida: el docente. En este marco nos apoyamos de la clasificación de Tamayo (2011) a partir de tres dimensiones:

- 1) Dimensión política-pedagógica (macro): Tiene que ver con los aspectos sociocultural y político. Asimismo, con los ámbitos político, social, económico y sus fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos. En esta dimensión a partir de un marco normativo institucional se marca el deber ser del docente. En este trabajo se consideran los niveles: internacional, nacional y estatal.
- 2) Dimensión pedagógica: el contexto institucional (meso): Tiene que ver con las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las administrativas y las interacciones con la comunidad escolar. En este trabajo se considera a partir de los niveles de las áreas operativas como son sector, zona y escuela.

- 3) Dimensión pedagógica: el docente: sujeto que construye realidades (micro): Es el sujeto psico-social, hace referencia a la persona y al ser docente, con toda la subjetividad que esta interactuando en él, junto con los otros actores.

Por lo anterior, en este trabajo se considera a la PP. como el eje que articula estas tres dimensiones en las que se encuentra inmerso el fenómeno educativo y que se cristaliza en las acciones del docente, a partir de una mirada compleja. Asimismo, es parte central de las actividades del trabajo del profesor en el salón de clases, pero también más allá de él, en una relación dialéctica con la comunidad escolar, desde una mirada de lo glocal. Como expresó Freire (1994) es una práctica social que se configura y reconfigura a partir de una curiosidad epistemológica, una claridad política y una integridad ética, desde una actitud humana entre sujetos con el propósito de generar espacios educativos con una mirada de justicia social.

Asimismo, la PP. es una actividad dinámica que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre el docente y la comunidad escolar. También es el nexo entre la teoría y la práctica o como se expone en la UNAE (2019), teorización de la práctica. También, se considera que a partir de estas prácticas cada estudiante adquiere los aprendizajes, competencias y herramientas consideradas como necesarias en cierto momento histórico, sin embargo, en este trabajo se considera que tales aprendizajes deben provocar la movilización del pensamiento de forma crítica a partir de un sentido ético.

En efecto, este marco abre un abanico de posibilidades para dejar de enseñar sobre el mundo, y lograr enseñar con el mundo. A partir de un esfuerzo por sentir y hacer a través de lo que Mignolo y Vázquez (2017) expresan como desaprender y desengancharse de los modos, las maneras, las visiones en que se han construido las prácticas en los espacios escolares. Este desenganche es una posibilidad crítica para ampliar la mirada y dirigirla hacia conocer a cabalidad el discurso oficial y cuestionarlo e incluso enriquecerlo desde una postura ético-política encaminada hacia una educación centrada en lo humano como posibilidad inacabada, no como capital.

También, estar en constante interacción con sujetos y prácticas que caminen hacia diferentes modos de ser, pensar y sentir en el ámbito educativo puede resultar un ejercicio colectivo para enriquecer, dialogar y potenciar los esfuerzos que se realizan en determinados espacios. Además, promover el desenganche a partir de un esfuerzo colaborativo con la complejidad inherente a la convivencia humana, es un ejercicio permanente para cuestionar supuestos que están configurando y reconfigurando los imaginarios sociales.

4.1.2.- Coordinadas desde el Buen Vivir para entender la Práctica Pedagógica.

De acuerdo a lo anterior en este trabajo se entiende a la PP. como una práctica social.; la cual es el eje que amalgama las tres dimensiones explicadas anteriormente, a partir de una postura ético-política clara ante la relación entre sujetos. Al respecto, la complejidad de la dinámica socio-escolar permite distintas formas para abordarla, por lo tanto, la presente investigación pretende alejarse de una mirada petrificante o determinante acerca de esta categoría. Acorde a lo anterior, se presentan a continuación cinco coordenadas para entenderla.

Primera coordenada: Pensar la educación en clave de complejidad

Esta coordenada nos permite abordarla desde un enfoque interdisciplinario a través de estudiar la dinámica socio-escolar en términos de interacción entre varios elementos. Al respecto, se considera relevante atender a los procesos de pensamiento y de participación, por lo que un pensamiento epistémico, el cual conciba como expresa Zemelman (2007) “el conocimiento como acto de pensar [que] no se reduzca a la función cognitiva, sino que pueda organizar una apropiación en la que los contenidos se ubiquen en el marco de un sentido de vida” (p.28), tal abordaje resulta necesario para un análisis crítico frente al cuadro complejo del mundo, el cual impacta en los espacios educativos actuales.

Entonces, a partir de este enfoque nos apoyamos de Edgar Morín (1999) y su propuesta de ir más allá de una inteligencia ciega y mutilante, la cual da como resultado acciones mutilantes al eliminar el carácter de lo complejo. Asimismo, este autor explica que la complejidad es “...efectivamente, el tejido de eventos, acciones e interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p.32).

Pensar la educación en clave de la complejidad permite integrar una mirada interdisciplinaria que considere el entrecruce de diferentes dimensiones que están en constante interacción determinando el fenómeno educativo y brindando la posibilidad de incidir en el, cómo agentes activos.

Por su parte, Carlos Maldonado (2014) invita a pensar la educación en términos de la complejidad a partir de las ciencias de la complejidad, es decir concebirla como un sistema abierto. “*Complejizar* la educación equivale a poner claramente sobre la mesa, a plena luz del día, el papel fundamental del juego, la imaginación, la fantasía. En otras palabras, el significado de las emergencias y la autoorganización” (p.17). Porque, el espacio de la educación sucede, en entornos de complejidad, es decir, no lineales. Esto implica considerar diferentes elementos interactuando entre sí, además de tener presente la incertidumbre que acompaña al sujeto en un espacio escolar, considerar esta mirada invita a ir más allá de una concepción de pasos sucesivos que ocurren controladamente uno tras otro.

Asimismo, Rolando García (2006), sugiere una mirada a partir de los sistemas complejos como sistemas abiertos, los cuales son la representación de un recorte de la realidad, pero con intercambios hacia el medio ambiente, a partir de una visión de totalidad organizada. Esto, brinda la posibilidad de entender que un sistema aprende y como consecuencia, puede adaptarse; entonces la adaptación es el resultado de la capacidad que tiene un fenómeno determinado para aprender, a partir de la autoorganización.

Por lo que en este trabajo se invita a tener un pensamiento complejo y un abordaje interdisciplinario, a partir de visualizar contextos, culturas, reconociendo los entrecruces entre las dimensiones que interactúan y delimitan a la educación. A este respecto Gómez (2018) propone: “Así, por ejemplo, en el hoy, no hay ninguna disciplina que pueda por sí sola resolver los conflictos planteados por este mundo” (p.28), por lo cual se invita a incorporar una reflexión epistemológica que intente metodológicamente presentar la importancia de conectar diferentes dimensiones en una sola visión comprometida, es decir, la complejidad como ciencia, método y paradigma.

De ahí que esta primera coordenada nos guía hacia una latitud que reconozca, evidencie y además incorpore la visión a partir de la complejidad con el propósito de alejarse de un abordaje desde la simplicidad; la cual reduzca a la PP. en un acto centrado en las acciones del docente y únicamente en la búsqueda de estrategias para la enseñanza-aprendizaje.

Segunda coordenada: Pensar en términos socio-históricos la PP., ya que no se da en el vacío, ni en la neutralidad.

Entender el tiempo histórico es un apoyo para comprender la educación, los sistemas escolares y la PP. como procesos dinámicos delineados a través de la historia por mitos organizativos. Por lo anterior, en este trabajo se consideran las situaciones actuales como resultado de procesos; los cuales responden a lo que Wallerstein (1999) denominó sistemas históricos con límites temporales, espaciales dentro de una red integrada por procesos de diferentes ámbitos que mantienen unido al sistema y le dan soporte.

En definitiva, estos sistemas históricos se construyen a partir de relaciones sociales y culturales, las cuales señalan formas de comprender el mundo e incidir en el, a partir de intereses y necesidades. Entonces, se construyen estructuras como el sistema educativo nacional, el cual delinea, configura y reconfigura a partir de políticas y fines educativos una guía para construir reformas, planes y programas que definan y demarquen las acciones en la educación del país.

En esta coordenada situamos la dimensión pedagógica macro política-pedagógica, ante lo cual, Tamayo (2011) explica:

Se refiere a la complejidad de la dimensión sociocultural y política de la educación. [...] Tiene que ver con el ámbito político, social y económico que se concreta en la propuesta educativa y en sus fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y de gestión que determinan el *currículum* y *el modelo educativo* [en determinado momento histórico]. Aquí se incluye también el aspecto laboral del maestro/a, en

tanto está determinado por las normas jurídicas y reglamentaciones que marca su “deber ser”. [...] se ponen en juego tanto elementos explícitos de la política educativa en el currículum como los elementos implícitos u ocultos, que son transferidos por diversos mecanismos a los individuos, y que dan como resultado sus prácticas específicas, tanto de manera consciente como inconsciente (p.123).

A este respecto, consideramos la política educativa y sus fines como el marco que establece prioridades, límites, metas, contenidos y medios de lo que se desea alcanzar en el ámbito educativo de un país. De esta manera, se impregna a la educación de la posibilidad de generar transformaciones en la sociedad. Esta coordenada nos guía para conocer los elementos que están delineando formal e institucionalmente el trabajo docente a partir de los niveles internacional, nacional y estatal.

A partir de lo anterior, es posible reconocer una cultura educativa con sus ideales, valores y costumbres en determinado momento socio- histórico. Tal reconocimiento puede ser un apoyo en el trabajo educativo al reconocer el impacto de esta cultura; la cual configura y reconfigura las relaciones sociales en las escuelas. Asimismo, considerar que cada dimensión tiene sus propios modos de operar, permite reconocer esta relación compleja, además abre la posibilidad de trascender una mirada reduccionista del fenómeno educativo, para reconocer la necesidad de ir más allá de una PP. centrada únicamente en estrategias de enseñanza-aprendizaje. El reconocer la educación y la cultura escolar ubicadas en un contexto socio-histórico determinado que responde a intereses de diversos actores, invita a pensar en términos de posicionamiento político ante nuestras acciones.

En este sentido, Zuluaga explica: “La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en las instituciones” (Zuluaga, 1994, p.26). De acuerdo con esto, al nombrar estos procesos emanados de la dimensión macro se delimitan, normalizan y legitiman los espacios escolares y finalmente se construyen escenarios educativos día tras día, práctica

tras práctica a partir de un marco institucional interiorizado, en ocasiones desde un trabajo acrítico, en otras desde una perspectiva crítica.

Desde esta perspectiva, reconocer a la PP. como la emanación de un momento socio-histórico determinado con su cultura y delineada por políticas diseñadas por actores con intereses específicos, puede ser un apoyo para la toma de decisiones desde una mirada crítica. Por lo anterior, pensar la PP. en términos ahistóricos y de neutralidad, implica un riesgo en la forma de concebirla, construirla y guiarla, es decir, en las acciones que se generen a partir de su concepción epistemológica. Finalmente, esta coordenada nos conduce a entender que se da en determinado momento socio-histórico, por lo que conocer los discursos y el trasfondo donde emanan, nos invita a tomar consciencia, cual sujetos políticos, y visibilizar que nuestras decisiones tienen un fuerte impacto en la educación de los estudiantes, sus familias y el país.

Tercera coordenada: Las estructuras condicionan la cultura escolar a través de las instituciones, pero no la determinan.

En el primer capítulo se expuso un recorrido histórico exponiendo la reconfiguración de la PP. a partir de la política educativa, en el marco de una agenda global; la cual ha influido en la cultura educativa de los espacios formales. Por lo anterior como explica Gómez (2018) “la educación es una actividad cultural que desborda concretos individuales” (p. 60). En este trabajo se considera imperante la cultura; la cual determina, legitima y normaliza las directrices a partir de un discurso formal; el cual se cristaliza desde algunos mecanismos establecidos como son: el consejo técnico escolar, las reuniones y actividades escolares en un espacio y tiempo determinado. Asimismo, los concretos individuales dan forma a las instituciones, a partir de sus modos de interpretar el mundo.

El espacio formal principal para la construcción de la dinámica socio-escolar es la institución; la cual es un lugar creado con el propósito de poner en práctica leyes, acuerdos, etc. emanadas de la dimensión macro, así como dotar de escolarización al fenómeno educativo, a través de diversos mecanismos. Las instituciones desde una visión reproduccionista se conocen como aparatos ideológicos; sin embargo, son creados por y para

las personas y responden a través de una lógica de burocracia con reglas y funciones que despersonalizan a los sujetos, convirtiéndolos en ejecutores de normas establecidas. A partir de lo anterior, se evidencia un proceso de asignación y distribución de roles que normaliza un control a través de crear reglas y valores que cada sujeto va interiorizando poco a poco en la mayoría de las ocasiones de forma acrítica.

Por lo anterior, agregamos lo que explica Viñao (1995), la cultura y organización delimitan el espacio y tiempos escolares como elementos organizadores que definen la PP. mediante instrumentos como el calendario escolar, las jornadas escolares, los ritos como los espacios de consejo técnico escolar, así como los edificios escolares o como en el caso de los últimos años las denominadas “aulas virtuales”⁴⁰. Entonces, este espacio físico o virtual se convierte en territorio, en un discurso con valores determinados desde las instituciones, por lo que no es neutro, es una construcción social, es una configuración de espacios en determinado contexto socio-histórico.

En esta coordenada nos apoyamos de lo que Gómez (2018) explica “La cultura educativa es cultura haciéndose, reproduciendo al conjunto de la sociedad como cultura y autoconstatándose” (p.103), en estructuras definidas por intereses y discursos externos, los cuales condicionan la dinámica socio-escolar, a partir de diferentes mecanismos.

Asimismo, se sitúa dentro de lo que Tamayo (2011) concibe como la dimensión pedagógica meso: estructura organizacional, el contexto institucional:

El trabajo cotidiano fuera del salón de clases tiene que ver con las actividades de organización y funcionalidad de la escuela. Las actividades dentro del aula, incluye las relacionadas directamente con el proceso enseñanza- aprendizaje y las no relacionadas directamente con éste, como los aspectos administrativos y de documentación oficiales, por ejemplo, así como las interacciones con los alumnos (p.126).

⁴⁰ Este concepto se escuchó en reiteradas ocasiones en el acercamiento a los interlocutores de la escuela primaria.

Entonces, las actividades a realizar en la escuela desde la gestión, interacción con padres de familia, hasta el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que son producto de interacciones sociales están atravesados por una cultura que se caracteriza por la producción que el ser humano hace de sus experiencias internas y externas. En efecto, en ocasiones la cultura se adapta para responder a las nuevas realidades y la relación con el ambiente, pero también a veces se resiste a cambiar, finalmente, al estar atravesada por relaciones de poder se visibiliza cómo funcionan para mantener un determinado orden social. Por lo anterior estar atentos a la cultura y su rol dinámico o estático resulta de gran apoyo en la PP.

En este marco de análisis se considera a las instituciones como las principales instancias para delinear las pautas y configurar los escenarios. Sin embargo, esta coordenada nos guía para estar atentos frente a la posibilidad de trabajar desde las grietas Walsh (2014), y dejar de ser entes pasivos ante las estructuras y sus lineamientos. Es a partir de ese lugar en donde existe la oportunidad de promover una conciencia histórica, de movilizar el pensamiento a partir del inacabamiento, de desenganche, por lo tanto, se abre la oportunidad de una veta para que esos condicionamientos puedan evidenciarse, analizarse y así encaminarse hacia prácticas más críticas, humanas y emancipadoras.

Cuarta coordenada: La PP. se da a partir de una curiosidad epistemológica y en comunidad.

La educación es un fenómeno complejo que se da entre sujetos, por lo que esta coordenada se evidencia su carácter humano. Tal situación, invita a repensar constantemente que cada sujeto se encuentra envuelto en su propia subjetividad, por lo que cuando entramos en contacto, estas también lo hacen. De ahí, la importancia de reflexionar constantemente ante el acto de cosificar a los sujetos e instrumentalizar la PP.

La educación encierra la posibilidad de un movimiento dialéctico, un ejercicio de constante reflexión entre las acciones, pero principalmente en el pensar lo que se hace, cómo, para qué y para quién. Todo esto a partir de una reflexión que provoque rupturas, decisiones y nuevos compromisos ético-políticos.

Entonces, esta propuesta se adscribe a lo que Walsh (2014) denomina como un “una práctica político-epistémica insurgente [...]. El esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apunten el pensar <<desde>> y <<con>>, alentando procesos y prácticas de teorización- del pensar-hacer-...” (p-73-74). Una PP. insurgente abre la posibilidad de romper con la pedagogía del indicador, al movilizar el pensamiento más allá de términos bancarios del conocimiento. Sin embargo, el esfuerzo de tomar acción en los escenarios educativos a partir de una pedagogía desde formas otras como son el Buen Vivir implica un compromiso ético de estar autoevaluando constantemente nuestro ser y hacer.

Lo anterior cómo posibilidad de generar espacios comunitarios que trasciendan el estar únicamente reunidos en un espacio físico o virtual analizando los resultados cuantitativos y leyendo la realidad únicamente desde el lenguaje que el discurso formal impone. Para provocar estos encuentros se necesita ampliar la mirada más allá de lo establecido institucionalmente, es atreverse a pensar en términos de cooperación, teniendo como horizonte el bien común, Probablemente, esto resulta un reto ante la forma en que se nos ha fomentado socialmente la competencia individual para la obtención de los mejores resultados académicos desde lo macro hasta lo micro.

Por lo anterior, repensar cual es el centro de las acciones en los espacios escolares, resulta de gran apoyo para la toma de decisiones. Tal posibilidad se puede generar a partir de la curiosidad “como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital” (Freire,1997, p.16). Al ser parte de la cuestión de vida del ser, la curiosidad puede ser una catapulta para una PP. que trascienda la mirada economicista- instrumental, y comience a indagar diferentes posibilidades en los espacios educativos, posibilidades que permitan estar en sintonía con el cuidado de la vida. A partir de tener presente la escolarización a la que está adscrita la educación de nuestro país y los requerimientos constantes que se realizan desde las autoridades educativas. Esta tensión no se puede dejar de lado al ser la realidad de todos los docentes del SEM.

Al respecto se retoma la curiosidad para trascender la lógica de escolarización a partir de lo que Freire expuso como curiosidad epistemológica “[...] la superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad ingenua [...]se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces [...] curiosidad epistemológica <<rigorizándose>> metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud” (Freire,1997, p.15). A partir de esta superación, acaece la posibilidad de cuestionar los espacios, pero no desde una mirada unilateral de la agenda educativa global inclinada hacia la pedagogía del indicador. El docente puede a partir de aprender con otros y de otros ser consciente de su praxis de una forma más exacta, ser críticos de nuestro trabajo, de nuestra congruencia teórico-metodológica con el único propósito de fomentar una educación humana y libertaria desde el Buen Vivir en comunidad, atravesando los retos necesarios desde una actitud indagadora, pero también sistematizada para poder visibilizar de una mejor manera los retos y los logros.

Quinta coordenada: En el docente se cristaliza la PP. a partir de su subjetividad. Sin embargo, este(a) no es sujeto pasivo ante la dinámica escolar.

En esta investigación se ha reiterado la categoría PP. como central al ser emanada de la disciplina de la Pedagogía, entendiendo esta como un espacio con saberes teóricos encargada de estudiar el fenómeno de la educación, sin embargo, como algo dinámico enmarcado en un determinado momento socio-histórico influenciado por la cultura. Entonces, se necesita un sujeto capaz de cristalizarla: el docente, reconociéndolo como portador de una subjetividad.

Por lo anterior, la formación del profesional de la educación a través de diferentes escuelas formadoras desde el ámbito público y privado, tiene un fuerte impacto al momento de enfrentarse a la dinámica socio-escolar frente a grupo. Esto, puede traer consecuencias a nivel de reconocer las herramientas teórico-metodológica y la postura ético-política que delinea las decisiones y acciones en los espacios escolares. Por consiguiente, esto puede constituir un obstáculo o impulso para el objetivo deseado.

Por lo anterior, “es de una importancia determinante la figura del maestro y la maestra como actores fundamentales en la edificación real e imaginaria de las bases de funcionamiento y proyección de la sociedad” (UNAE, 2019, p.7). Esta idea es fundamental para una mirada que configure y reconfigure las bases de una docencia con posibilidades de reconocerse como parte importante en el proceso educativo del país, sin embargo, a partir de conocer y reconocer a los intereses a los que sirve y si sus prácticas son congruentes con esto.

Tomando en cuenta lo anterior, el docente tendría la posibilidad de auto reconocerse como sujeto ante el proceso educativo, no solo como formador de capital humano, lo que podría abrir la ventana a que cuestione ser únicamente un consumidor de capacitación bancaria y proponga espacios diferentes en comunidad para analizar la dinámica socio-escolar desde otras miradas, con el propósito de enriquecer su praxis.

Entonces, el docente atravesado por su subjetividad es pieza clave en la educación del país, ahí radica la importancia de su formación, profesionalización, acompañamiento, pero también el reconocimiento de lo que hace. En esta coordenada se sitúa lo que Tamayo (2011) expone como la dimensión pedagógica micro:

“se refiere al maestro/a como actor de la práctica; es la dimensión individual, el sujeto psico-social. Hace referencias a dos aspectos: a la persona y al ser docente. El/la maestro/a construido a partir de su historia, de la interacción e interpretación de su mundo, es lo que piensa y percibe, sus normas y valores, sus saberes, sus conocimientos, su propia capacidad de desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales; la historia del maestro/a se entrelaza con la historicidad de la escuela y el aspecto cultural específico (p.129).

En este marco, el docente tiene la posibilidad de analizar sus acciones a través de conocer el proceso histórico que ha dado forma a las circunstancias actuales en el ámbito de la educación. Así como los documentos que delinean su práctica pedagógica en el ámbito oficial, pero también con herramientas teórico-metodológicas, a partir de un pensamiento

epistémico que le permita ser un profesional de la educación, más allá de un simple técnico que ejecuta planes y programas educativos.

De esta manera, se abre la posibilidad a partir de su subjetividad a un docente capaz de vislumbrar una educación entendida como explica Zapata (2003) como creación, alejada de una instrucción bancaria, la cual puede incorporar los principios: “dejar pensar, dejar aprender, dejar vivir, dejar crear” (p.68). Con el propósito de fomentar el pensamiento crítico en él y en sus estudiantes, para crear nuevos escenarios educativos congruentes con la visión de una educación humana y libertaria. Todo esto en teoría no está alejado del discurso oficial, el problema en cuestión es la contradicción entre los textos escritos que dan sustento al modelo educativo y las solicitudes en la práctica que petrifican la educación a partir de la pedagogía del indicador.

Por lo anterior, esta quinta coordenada requiere que el docente asuma la politicidad de su práctica a partir del conocimiento y su experiencia, siempre ubicado en su contexto y tiempo socio-histórico. Es decir, tener claridad en favor de que está formando a los estudiantes y a sí mismo, por qué y para qué trabaja, el tipo de sociedad en cuya invención le gustaría participar; y entonces podrá realizar un análisis crítico de la congruencia de sus actos y palabras, para ajustar lo que sea necesario y mantener las acciones que van construyendo las bases de su PP.

Por todo lo anterior es importante reconocer que abordar prácticas es ocuparse de un proceso complejo, porque como explica Remedi en Carbajal y Treviño (2015) es involucrarse en un doble movimiento, ante lo que está operando sobre condiciones instituidas a partir de la norma, pero también de lo emergente a partir de la propia dinámica socio-escolar. Es una trama de intersubjetividades en los espacios educativos dentro de un intercambio de subjetividades que se enfrentan en dimensiones de poder delimitando, reconfigurando a la propia práctica día a día.

Finalmente, se considera que estas cinco coordenadas están constantemente en interacción dándole vida a la PP.; la cual emana de un pensamiento educativo que parte de una concepción del mundo y de la vida que determina el ideal de sociedad y por lo tanto el

educativo. Con una determinada concepción de hombre, con contenidos, valores, estrategias que forman y conforman la cultura educativa en los espacios escolares. De esta manera, la visión de una práctica centrada únicamente en las acciones del docente dentro de un salón de clases, reduce la posibilidad de la potencialidad que brinda integrar esta mirada de interrelación de las tres dimensiones en un dinamismo que va configurando y reconfigurando la PP. a partir de diferentes esferas de la realidad. En esta investigación se considera como posibilidad partir de un docente crítico con una curiosidad epistemológica, alejado de ser un ente pasivo determinado por la estructura y sus condiciones, por lo que estas coordenadas puestas en juego podrían ser la posibilidad de una metamorfosis del docente que la vida a la PP. en la educación primaria de nuestro país.

4.1.3.- El docente como sujeto humano-crítico a partir de una consciencia histórica.

En el apartado anterior se expuso una propuesta de concepto para resignificar la categoría PP. y cinco coordenadas para entenderla mejor, todo esto como resultado del análisis de los datos obtenidos en el acercamiento etnográfico en los dos espacios seleccionados. En este apartado se expone nuevamente la importancia del docente cómo sujeto crítico con una consciencia histórica que le permita transformar la PP.

La educación es un pilar en la construcción de cualquier país, por lo tanto, el docente tiene como tarea o profesión el acompañamiento de las personas en su formación. Entonces “El docente es el guía para llevar a cabo un sistema educativo acorde a la realidad que vive el país” (Sarmiento, *et al*, 2021, p.139), por lo que atender, entender y construir con él resulta clave en la PP., al ser quien la diseña y le da vida. Asimismo, al estar confrontados con nuevos fenómenos sociales que advienen de forma rápida y desestabilizadora dentro de una realidad compleja; se requiere una constante atención para crear formas de incidir en ellas y crear una educación humana, libertaria al cuidado de la vida.

Entonces, al ser la educación considerada como uno de los pilares de cualquier país, quienes educan tienen a su cargo una función también valiosa. De ahí que “Si los maestros de hoy, fuimos formados con métodos del siglo XX, usamos disciplinas del siglo XIX y nos

encontramos todos los días con estudiantes del siglo XXI, vale la pena preguntarnos qué tenemos en común entre estudiantes y maestros” (UNAE, 2017, p.18), ante esta idea es necesario evidenciar pensar en los docentes, ¿para qué mundo? ¿cómo se puede construir en los contextos actuales? Todo esto supone repensar y transformar la educación sin perder de vista nunca el valor que tiene el educar y la estimación que los docentes merecen en acciones concretas.

Por lo anterior resulta imperante la recolocación del docente como un sujeto complejo, a partir de una nueva óptica con su conciencia histórica. En la vida nos situamos en el ámbito de lo inacabado, es decir, de la posibilidad porque “la realidad está dándose y el sujeto está siempre siendo” (Zemelman, 2007, p.9). De ahí, que al ser el docente un sujeto inacabado, en constante movimiento, atender los diferentes momentos desde la formación, hasta el fin de su tiempo laboral, resulta importante, sin embargo, esta investigación propone develar que no puede continuar desde una óptica cosificante y bancaria, ya que el sujeto tiene la posibilidad de reinventarse a partir de la movilización crítica del pensamiento ante la realidad socio-escolar delineada por los actores, las estructuras, las instituciones.

Actualmente, el discurso oficial encaminado a “evitar el rezago educativo, desarrollar las habilidades necesarias, prevenir la deserción escolar y fomentar una educación de calidad (ahora excelencia)”⁴¹, exige del docente una práctica encaminada a la búsqueda de una homogeneización y “fabricación” al considerar que todos(as) los estudiantes deben llegar al mismo nivel de aprendizaje, en el mismo periodo, como si fueran máquinas en las cuales se introduce la información y ellos, simplemente la procesan y almacenan. Además de fomentar la inmersión de prácticas de gerencialismo educativo y exceso de burocratización como el fortalecimiento de políticas de control docente a través de la entrega de evidencias cuantitativas y cualitativas; esto es resultado de la adopción de valores de mercado en la educación pública (calidad, eficiencia y competitividad).

⁴¹ Esta información fue compartida y observada por los interlocutores de la Escuela primaria, contrastada con los materiales realizados por parte de las Instituciones Educativas oficiales.

Esta situación encierra a nuestra sociedad dentro de una lógica de escolarización y por consecuencia, a la mente (Ilich, 1971), a través de considerar como sinónimos educación, escolarización e instrucción. Dentro de esta lógica se tiene como meta final obtener un certificado; en donde la educación se transforma en un servicio considerado factor clave para el desarrollo y minimiza la autonomía del sujeto al considerar como única vía para ingresar al conocimiento a través de la escuela, dejando de lado la capacidad intrínseca de aprender en la vida⁴². Esta forma de concebir a la educación y sus fines, fomenta una situación en la cual, los docentes, están constantemente en la búsqueda de materiales y actividades que solucionen las problemáticas en el aula: que el estudiante logre el aprendizaje esperado en el nivel más alto.

Esta lógica expresa lo que Meirieu (1998)), define como la paradoja de la educación como fabricación⁴³, en donde se van colocando las partes necesarias para darle vida al sujeto con las características necesarias. Ante las necesidades de un mundo industrializado, globalizado en donde la educación se concibe como un servicio (por no decir mercancía), la PP. en el espacio denominado “primaria”, se delinea como una actividad petrificada instrumental, en donde la visión de formar a una persona, queda atrapada en un discurso, el cual expone a la educación como herramienta para mejorar la vida con acciones de cuantificar los resultados para la obtención de certificaciones a partir de indicadores que legitimen y promuevan una lógica en donde la calidad en la educación (y del sujeto) esté definida por los resultados, situación que desdibuja a la persona.

En el contexto en que se sitúa este trabajo de investigación, consideramos que en las antípodas de esta construcción de un docente como “fabricador” está aquella perspectiva que ancla al docente como un sujeto humano-histórico a partir de desarrollar su conciencia histórica, capaz de incorporar visiones no eurocéntricas y escolarizantes, lo cual permite transmutar esta visión de fabricación al concebir a la educación como creación, (Zapata, 2008), al reconocer como sugiere Freire (1997), la condición de humano del sujeto, al hablar

⁴² El propósito no es invitar a dejar la escuela, es preguntarse ¿cuál es su sentido actual dentro de la agenda educativa global?

⁴³ El texto expone a través de la analogía con la obra literaria Frankenstein cómo las escuelas caen en la trampa de fabricar.

de una pedagogía comunitaria, más allá de la competencia y el individualismo, según Huanacuni, (2010), un docente que se asuma como hombre constructor de realidades, de acuerdo con Zemelman (2007). Asimismo, un docente que se construya y reconstruya con la posibilidad de su paso por el mundo al tener presente el inacabamiento del sujeto, al reconocerse como un proceso.

Un docente con consciencia histórica deviene en la oportunidad de vislumbrar un horizonte de posibilidades, en el cual, sus ideas se pueden plasmar en acciones a partir del ámbito de la autonomía. Un docente reconocedor de esa interacción en la realidad socio-escolar, el cual se esfuerza por dejar de lado prácticas cosificantes ante él y los actores, es decir, romper con la relación sujeto-objeto por otra de sujeto-sujeto. Asimismo, respeta los saberes con los que llega el estudiante, genera las condiciones para una Pedagogía de la Autonomía (1997), la cual reconoce y visibiliza el proceso dinámico y dialógico de la educación. Ante esto deja de colocar el acento en la certidumbre, se asume como un sujeto histórico, el cual observa el pasado para entender su presente y vislumbrar un futuro, consciente del momento determinado de la historia, en el cual le corresponde llevar a cabo una PP. que no es neutral, porque responde a los intereses de algún grupo de poder, mediante sus mecanismos. En eso radica la importancia de un docente con una consciencia de lo político en su práctica pedagógica.

En relación con la posibilidad de un docente con consciencia histórica, el cual funda su autonomía con responsabilidad ante una labor por demás valiosa: ser un apoyo para que cada ser a quien dirija su quehacer, despliegue su potencial desde una relación dialógica, la cual no desdibuje la humanidad de ambos al dar prioridad a lo pedagógico-instrumental, ni a lo económico-laboral. Todo esto con el propósito de apoyar en la formación de los sujetos (estudiantes) que serán los protagonistas de la historia cuando él ya no esté. Freire (1997) explica “la educación es una forma de intervención en el mundo”, de ahí, su importancia en la toma de conciencia, para construir una PP. crítica y decolonial ante los momentos actuales en donde los índices de violencia en nuestro país incrementan, en donde la competencia se ha establecido como un valor de la sociedad actual y la vida se ha desdibujado de los intereses actuales, en donde cabe decir que lo único importante es “producir” y “consumir”.

4.2.- Una propuesta de PP. hacia el Buen Vivir desde la ecología de saberes en la escuela primaria de México.

Tomar en una mano los saberes del pasado y en la otra, las ciencias y las disciplinas contemporáneas, colocando sus relaciones en función de los grandes retos del futuro y redefinir las finalidades globales para no repetir los defectos del pasado en el futuro, no dejar en el pasado las sabidurías indispensables para el futuro, no hacer del futuro un tiempo desconectado del pasado, ser capaces de hacer rupturas y continuidades, e innovar como si fuera el momento de lo absolutamente inédito e inaudito.

Freddy Álvarez

4.2.1.- Hacia una comunidad educativa.

En este apartado se presenta la construcción de una propuesta de PP. aplicable en los espacios de educación primaria de nuestro país. Esta, se sustenta a partir del concepto de PP. y las cinco coordenadas expuestas anteriormente.

En esta investigación, se considera que ante la crisis civilizatoria del s. XXI es necesario cuestionar los marcos que configuran y determinan los fines de la educación, la identidad del docente, la PP. y el espacio en donde se lleva a cabo la dinámica socio-escolar con su cultura, la cual se construye y normaliza por parte de los sujetos constantemente.

Al respecto, un pensamiento alternativo de alternativas, es una opción como posibilidad de definir en qué mundo nos encontramos, conocer y considerar el contexto a nivel internacional, nacional, estatal y local, es decir, desde lo glocal, para proponer caminos capaces de llevarnos hacia un horizonte de sentido que permita transformarlo a partir de pensar, ¿qué se puede hacer?, y después ¿cómo hacerlo? De acuerdo con lo anterior, se considera como una opción epistémico- política, una ecología de saberes, porque:

[...] está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer. Ésta se centra en las relaciones entre conocimientos y en las jerarquías que son generadas entre ellos, desde el punto en que las prácticas concretas no serían posibles sin tales jerarquías. sin embargo, más que subscribirse a una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos, la ecología de saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento. (De Sousa, 2010, p.38).

De esta manera, una actitud de apertura ante lo que diferentes conocimientos pueden aportar para esta propuesta es indispensable, con el propósito de enriquecer el encuentro interdisciplinario, pero también con la cosmovisión del Buen Vivir; la cual nos permite dar un giro en la forma en la que se conciben los fines de la educación, y por lo tanto la PP.

Un elemento imperante en la construcción de esta propuesta, es partir de fomentar la construcción de una comunidad educativa, teniendo como base una cultura de colaboración entre sujetos. Al respecto, se rescata de la interacción de los interlocutores en ambos espacios educativos, la posibilidad de fomentar ambientes armónicos y respetuosos, a partir de compartir una visión en común de la misión y visión del propio espacio educativo. Lo anterior, no exime de conflictos, pero si permite la resolución de los mismos a partir del diálogo y un liderazgo que fomente dirigir los esfuerzos hacia una meta común de todos los actores involucrados desde sus posibilidades.

Asimismo, el rol de los directores como líderes asertivos, es un asunto primordial, en ambos casos se observó la actitud de ser una barrera de contención ante la dimensión normativa, así como promover herramientas y tiempos que permitieran facilitar el trabajo, al tener una mirada humana hacia los docentes más allá de una visión cosificante y eficientista. Finalmente, sugerir y escuchar actividades y responsabilidades por parte de cada uno de los sujetos es una forma de invitar a todos a colaborar, para promover que cada uno aporte algo a la comunidad para enriquecerla.

Desde esta perspectiva, se propone reconocer la intervención concreta de cada sujeto junto a sus conocimientos; ahí radica, una de las potencialidades de pensar desde una ecología de saberes en lo micro, así como, tener presente que todos(as) aprendemos de todos (as). Entonces, en esta investigación se denomina al espacio en donde se concreta la dinámica socio-escolar como una “comunidad educativa”, la cual implica la interacción y participación de todos los actores en un plano horizontal de reconocer la voz de cada sujeto a partir del diálogo en situaciones concretas en las que cada uno junto con su conocimiento tiene una intervención en sintonía con los fines de una visión concreta de educación, la cual se busca construir en conjunto. Dentro de esta comunidad educativa, lo interesante es cómo construimos desde nuestras regiones, respuestas a los problemas locales, a partir de las herramientas epistémico-metodológicas que se tienen, considerando cómo marco de la comunidad, a la vida, desde una mirada del Buen Vivir.

Al respecto, entender que:

La comunidad, sin duda alguna, representa uno de los primeros espacios de socialización de los seres humanos, sin importar si son urbanos o rurales, lo que sí importa es que allí se desarrollan una serie de situaciones de orden social, político, económico y por supuesto, cultural, que permiten a ese ser humano, ser sujeto, es

decir, actuar junto con otros de manera colectiva en la acción política (Roa,2014, p.27).

Entonces, al ser la comunidad un espacio en donde interactúan diferentes actores; los cuales desarrollan sus propias formas organizativas y simbólicas de representar su realidad en la dinámica socio-escolar, atender y entender la cultura que se ha construido resulta necesario para ir construyendo un lugar desde y para el Buen Vivir.

Comenzar a construir un espacio con las características de basarse en la cooperación a todos los niveles y la premisa de que nadie posee el conocimiento absoluto, resulta un reto frente a las lógicas sociales actuales construidas alrededor de la idea de que el mercado esté en el centro de las relaciones. Tal idea, en las escuelas fomenta una cultura de competencia, en la que la educación bancaria y la pedagogía del indicador han sido imperantes y sostienen una lógica de escolarización a partir de petrificar la PP. Esto, es uno de los principales retos, porque implica cuestionar la lógica mercantil, burocrática, enmarcada por el control y normatividad, envolviendo en un torbellino de evidencias y exigencias administrativas a los actores.

Acorde a lo anterior, en esta propuesta nos vamos a situar en una lógica que permita tomar distancia de una capacitación bancaria, al comenzar cada ciclo escolar y en momentos específicos del mismo. Esto, implica voltear hacia un acompañamiento en donde el docente pueda llegar a una auto reflexión y autoevaluación de su praxis. En donde sean otros actores con diferentes saberes, conocimientos y experiencias los que compartan algo que sea de apoyo para el trabajo del docente, pero siempre teniendo presente que el conocedor de su realidad es él.

Tal visión, implica alejarse de la idea de que el sujeto necesita expertos que le indiquen cada acción y cómo realizarla, es decir una guía de trabajo estricta con actividades alejadas de movilizar el pensamiento o de la realidad del docente; tal lógica bancaria no puede ser la base para la gestión de la PP. desde el Buen Vivir. Por lo que no se pretende fomentar que sean los expertos quienes lleguen a depositar conocimientos en ellos, o cursos específicos

sin la posibilidad de ajustes con base a sus intereses, se propone que los sujetos conozcan varias opciones y sea a través de un diálogo la forma de organizar el trabajo entre ambos.

Lo anterior, como una posibilidad de respetar y discutir los conocimientos de cada uno, a partir de la premisa de tú sabes algo que yo no sé, yo sé algo que tú o sabes, de ahí podemos partir hacia un diálogo enriquecedor para ambos. Se propone que para esto se realice un esfuerzo por empezar una descolonización del pensamiento y del ser, que nos lleve en la medida de lo posible a tomar distancia de una mirada colonizante, como poseedor de la verdad absoluta, con la intención de cometer epistemicidio ante cada situación en la que se trabaje.

Entonces, un proyecto basado en la creación de una visión comunitaria a partir de un diálogo desde la ecología de saberes, implica la subversión de los valores hegemónicos centrados en el capital y en una visión universalista. Es, además, una invitación a todas las personas que consideran posible construir una sociedad más justa, humana, equitativa y solidaria para sumar esfuerzos, contextos, experiencias e ignorancias hacia la construcción de un camino diferente al actual en el ámbito educativo que este más acorde a las complejas necesidades actuales de la humanidad.

Desde esta perspectiva, la presente propuesta parte de la recuperación del ser (docente, director y supervisor) como sujeto activo, a partir de la conciencia del inacabamiento. Asimismo, de colocar en el centro la premisa de un trabajo entre sujetos y no entre objetos, ya que alejarse de la cosificación es necesaria para dar vida a una nueva PP., es decir una nueva manera de ver, pensar, sentir, relacionarse para generar un cambio en la visión educativa. Lo anterior, supone una nueva y diferente manera de mirar el entorno, de problematizar la realidad y fundamentalmente de pensar nuestra intervención humana y sus consecuencias en ese entorno.

De esta manera “El problema radica en entender a la comunidad educativa como algo más allá de lo estrictamente normativo, ya que, esto sería caer en tecnicismos alejados

de la realidad y de los intereses de las personas que componen la comunidad educativa” (Roa,2014, p.27). Por lo anterior, el acto educativo y su PP., se proponen de forma circular, a partir de reconocer el lugar y función de cada uno, pero evidenciando que todo está interrelacionado y se complementa a partir de la aportación de cada sujeto. El maestro junto con los estudiantes y la comunidad intervienen en la dinámica socio-escolar de los espacios educativos.

Finalmente, en el marco de esta investigación, pensar en una comunidad educativa desde el Buen Vivir, implica trascender la dimensión normativa, más allá de la lógica de una dinámica fragmentada y desvinculada de las actividades unas con otras y con el único propósito de generar evidencias, sin entablar un análisis crítico de las condiciones y situaciones que existen en el espacio escolar. Manifestar una forma de trabajo que se aleje de centrarse únicamente en la pedagogía del indicador que coloca en el centro a la escolarización y el mercado, implica pensar desde la antípoda de educación libertaria que permita observar a la educación como un proceso, el cual está en constante cambio como explica Illich (1971) “tramas de aprendizaje que aumenten la oportunidad para que cada que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse” (p.14). Una verdadera comunidad educativa, que reflexione constantemente sobre sus prácticas, y si es posible las sistematice y las socialice. Desde esta mirada, se considera que existe la posibilidad de ir construyendo esas comunidades a partir de reconocer que todo se complementa y fomenta lógicas desde lecturas otras del mundo.

4.2.2.- La educación y la movilización del pensamiento desde el Sur.

En esta investigación el universalismo europeo y la colonización del saber son ejercicios de poder que devienen en un problema grave de crisis de pensamiento y epistemicidio. Al respecto, se trata de visibilizar que toda ontología o visión del mundo crea una forma particular de ver, hacer y relacionarse. Es decir, la forma de entender el mundo en los distintos

grupos sociales y el impacto que este tiene en la configuración del mismo y sus mecanismos de legitimación son aspectos fundamentales a considerar en cualquier propuesta educativa.

De acuerdo con lo anterior, reconocer que desde nuestro nacimiento estamos inmersos en un proceso de educabilidad, a partir de pertenecer a una cultura que introyecta a través de diferentes mecanismos un paradigma del que no podemos ser desvinculados en el ámbito educativo formal e informal. Desde esta perspectiva estar atentos a la visión que delinea nuestras costumbres y acciones como seres y profesionales de la educación es imperante para poder tener un punto de partida y cuestionar nuestra propia PP.

De esta manera, mediante el trabajo en una comunidad educativa fomentar la movilización del pensamiento para visibilizar el fondo que guía nuestras acciones en un sentido más amplio de la teoría cognitiva, entrelazada con una dimensión filosófica de horizonte de sentido, se considera como un momento *cenit* dentro de la PP. Ya que como explica Collado (2017): “el reto de educar desde un pensamiento complejo conlleva el desarrollo de una pedagogía de la pregunta donde los educandos [sujetos] se cuestionan su realidad contextual y buscan su propia respuesta hermenéutica” (p.22-23). Al asumir ese reto, nos proponemos construir escenarios educativos desde el Buen Vivir, es decir, desde una mirada otra que sea la encargada de dirigir las decisiones y las acciones en un espacio cooptado por la burocratización y la instrumentalización llena de universalismos *a priori*, limitantes de ampliar la mirada acerca del mundo y negando posibilidades de ser y hacer de un modo diferente.

La movilización del pensamiento propuesta en esta investigación es a partir de conocer autores más allá del discurso oficial, es decir, sujetos que han abierto camino desde el Sur para vislumbrar escenarios diferentes al actual, a partir de cuestionar los mitos organizativos emanadas de la colonialidad del poder. El conocer discursos nuevos y diferentes a los establecidos oficialmente, es una posibilidad para la construcción de una visión más amplia del fenómeno. Entonces, al ampliar la visión y movilizar el pensamiento hacia la generación de puentes que permitan al docente cuestionar el contexto glocal actual,

para así reconfigurar el concepto de escuela, los usos y costumbres de la cultura escolar puede devenir en una PP. que reconozca la necesidad de una curiosidad epistemológica en sintonía con una educación libertaria, humana desde el Buen Vivir.

Para proponer una educación y movilización del pensamiento desde el Sur “Es necesaria una ecología de saberes pensada desde una perspectiva epistemológica descolonizadora, intercultural y transfronteriza que origine nuevas aperturas metodológicas a nuestro conocimiento humano (Collado,2017, p.89). Abrirse a la posibilidad de detenernos a reflexionar y analizar nuestra visión del mundo, de la educación de nuestras prácticas y conocer posibilidades diferentes, requiere de una actitud más allá de lo conocido, pensar en clave descolonizadora es ir más allá de lo aprendido. La movilización del pensamiento desde el Sur invita a los sujetos a una heurística en su modo de llevar a cabo la toma de decisiones y cuestionar la congruencia de su propia práctica.

Entonces, como se ha expuesto reiteradamente en esta investigación, el docente a partir de su pensamiento, de su subjetividad, de sus decisiones y acciones cristaliza la PP en la dinámica socio-escolar, por lo que atender esta dimensión resulta imperante. Proponemos que a partir de conocer herramientas epistémico-metodológicas diferentes a las que posee, el docente, podría leer la dinámica socio-escolar en un sentido más amplio al que la dimensión normativa busca adscribirlo.

A este respecto, los docentes somos sujetos políticos, en el sentido de provocar escenarios educativos con prácticas que sean acordes a una apuesta por cambiar las condiciones actuales en la que se encuentra inmersa la humanidad dentro de la crisis civilizatoria. Por lo tanto, hoy es imperante una movilización de pensamiento, a partir de formas otras que busquen salir de la lógica universalista y dar voz a epistemes diferentes a las hegemónicas, con el propósito de buscar responder a los grandes desafíos planetarios.

Específicamente, en el ámbito educativo, transformar los modos de pensar, sentir y hacer en la dinámica socio-escolar a partir de teorizar la práctica, como resultado de una movilización de pensamiento desde el Sur, puede incidir más allá de un aula con cuatro paredes y reconocer que solo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable, pero siempre dentro de un marco de sentido que coloque a la vida en el centro. De esta manera la educación ya no es pensada en términos de adaptación al mundo sino de transformación del existente por nuevos mundos.

Finalmente, una educación y movilización de pensamiento desde el Sur invita a que “La escuela debe estar más abierta a la incertidumbre, a la creatividad. Debe preocuparse más por la verdad (la búsqueda del conocimiento) que por el control. (Pulido en contrato social por la educación,2012, p.136-137). Abrirse a generar comunidades educativas a partir de una educación y movilización del pensamiento, que genere prácticas y no únicamente discursos enfocados en dejar de centrarse en la pedagogía del indicador, y comenzar a responder ante la crisis civilizatoria que tiene en riesgo la vida desde lo ecológico, axiológico y social.

4.2.3.- Un giro en el horizonte de sentido de la educación: Descolocar al mercado del centro y colocar la vida.

Hablar de generar cambios en la estructura del pensamiento, de las ideas y visión del mundo en el ámbito pragmático, y no únicamente desde la generación de discursos, no es tarea menor, pues requiere de una suma de voluntades, ya que las ontologías se ponen en juego. Es por ello que hablar de una propuesta educativa desde el Buen Vivir es algo por lo que tenemos que trabajar desde la comunidad.

Este paradigma cuestiona los modos de vivir actualmente “Cuestiona también a la sociedad cuya referencia de vida es el consumo, la sobrevivencia individual, la acumulación, el tener éxito individual por encima de todo” (Acurio en contrato social por la educación.2012,p.111).Este cuestionamiento es el que nos da pauta a buscar posibilidades

diferentes a las actuales, es a partir de un compromiso ético-político que los sujetos relacionados a la educación formal busquemos incorporar nuevas visiones que sean un apoyo para la construcción de escenarios educativos diferentes. Diseñar comunidades educativas que se centren en el Buen Vivir, es colocar la vida al centro, lo que no implica dejar de lado aprender conocimientos necesarios, sin embargo, la verdadera importancia radica en lograr dar un giro que permita descentrar todos los esfuerzos por generar una PP. que tenga como prioridad lograr los aprendizajes esperados con el propósito de obtener los mejores resultados en las pruebas estandarizadas a cualquier nivel.

Por lo que cuestionar nuestro modo de vida actual centrado en formar capital humano capaz de adquirir las competencias necesarias que permitan insertarse en el mundo laboral para hacer más competitivo al país es necesario en estos momentos. El problema central es que en ocasiones los índices de violencia, ansiedad, problemas emocionales en los espacios escolares van en aumento y las herramientas con las que se cuentan, en la mayoría de los casos no son suficientes para atenderlos. Además, las solicitudes se centran principalmente en datos duros de resultados académicos, lo que encierra en un círculo al docente que le dificulta atender todas las necesidades que acontecen en las escuelas, para centrarse en los reportes cuantitativos solicitados por la autoridad educativa.

De esta manera nos apoyamos de lo que Walsh (2007) expone: “En esencia, lo que está en juego entonces, son sistemas distintos de pensar y de construir conocimiento” (p.107). Esta idea encierra el reto principal al que se enfrenta la construcción de esta propuesta, porque como se ha expuesto durante todo el texto, la cultura condiciona al sujeto a partir de costumbres y prácticas, sin embargo también se ha enunciado que no lo determina, y es ahí en donde este trabajo intenta ser una posibilidad real en los espacios escolares a nivel pragmático, visibilizando y considerando las tensiones y dificultades de la burocratización e instrumentalización que se vive en las escuelas.

La posibilidad de intentar una propuesta educativa desde el Buen Vivir en espacios educativos formales de la educación primaria, parte de la movilización del pensamiento desde

el Sur, a partir de construir comunidades educativas con una curiosidad epistemológica, con el propósito de diseñar dinámicas socio-escolares diferentes. Ya que como expone Collado (2016): “Las escuelas formales institucionalizadas son “micro mundos” donde los estudiantes aprenden y desarrollan gran parte de su identidad personal, por eso constituyen una herramienta con dos caras: puede ser la causa o la solución de muchos problemas socio ecológicos” (p.10). Es desde ahí, a partir de las grietas (Walsh, 2016) en donde puede ser posible comenzar a dar pasos para la construcción de una PP. como la que aquí se propone.

Estos micro mundos son espacios que se pueden reconfigurar a partir de las decisiones y acciones de los sujetos que allí participan y le dan vida a la PP., a partir de la generación de escenarios educativos. De ahí, la importancia de provocar un giro en el horizonte de sentido de la educación, ya que el panorama actual de la humanidad frente a la desigualdad social y los problemas socio-ecológicos exponen la necesidad de un cambio de rumbo. La dinámica de consumir objetos materiales, conocimientos con el propósito de acceder a mejores condiciones de estatus social, es una forma atomizada de relacionarse. La propuesta es obtener y compartir con el propósito de un bien común y en una actitud recíproca, recordando la interconexión que subyace a los seres entre ellos y su entorno para pensar en relaciones sociales centradas en la vida y no en el mercado.

La propuesta se apoya del desarrollo o ampliación de la conciencia histórica de los sujetos que se encuentran involucrados en el ámbito educativo formal, con el propósito de construir un nuevo horizonte de sentido. Cabe señalar que no es una acción de tipo quirúrgico, es decir, se remueve algo y se acabó el problema. Es importante comprender que toda acción implica el reconocimiento del trabajo con sujetos y experiencias situadas; por lo que toda PP. se despliega en un campo continuo de negociación de significados; es una experiencia mediada con otros, en la que se construye colectivamente de acuerdo con múltiples subjetividades.

Entonces, descolocar al mercado del centro de la acción educativa implica vislumbrar que el neoliberalismo ha definido los objetivos educativos en las últimas décadas;

a través de utilizar indicadores que midan la productividad en términos de datos duros, es decir, la pedagogía del indicador guiando las acciones y promoviendo un docente como fabricante. Por lo tanto, una educación que no prepare capital humano, que no sea instrumental, no tiene ningún sentido para el neoliberalismo, porque el mercado es el eje para la toma de decisiones.

Partiendo de lo anterior, la propuesta filosófico-política del Buen Vivir, define una serie de valores que no son compatibles con el mercado, el principal es la cooperación, en la antípoda de la competencia. El acto educativo que prepare para la competencia es una gran contradicción para el Buen Vivir, ya que la apuesta por el Buen Vivir no es solo declarativa, sino sobre todo propositiva. Por lo que, en esta investigación, a partir del acercamiento a dos escenarios educativos formales en los cuales el centro es el docente en su proceso de formación o en servicio, pero enfrentándose a la dinámica socio escolar y configurándose y reconfigurándose queremos aportar en su construcción y en su “aterrizaje” al hecho educativo, a sus concepciones, objetivos, indicadores y resultados.

Desde una propuesta, construir comunidades educativas que movilicen su pensamiento desde el Sur, guiadas de las cinco coordenadas expuestas anteriormente, es la base para comenzar con la movilización del pensamiento y provocar romper estructuras y superar los mitos organizativos, no con el propósito de generar otros nuevos, sino de fomentar un pensamiento epistémico que pueda ver más allá de lo las circunstancias actuales.

Dar un giro colocando la vida al centro implica reconocer que nos humanizamos en sociedad y, en consecuencia, nos educamos unos a otros; que, del mismo modo como unos a otros nos transmitimos conocimientos, también nos transmitimos valores, visiones del mundo, modos de relacionarnos; maneras de ser ciudadanos, por ello la educación es un acto humano, el cual debe superar al docente como fabricante, para lograr un docente histórico-crítico.

Entonces, el Buen Vivir como alternativa a la forma actual implica colocar a la naturaleza como base de la vida y su interrelación con la humanidad. El docente del Buen Vivir es alguien que vive en el encariñamiento con la naturaleza, con la comunidad. Porque, esta propuesta, en rigor, es otro paradigma, en consecuencia, otro modo de ver, comprender, convivir, vincularse, situarse, aprehender el mundo y con él, construir. Asimismo, reconocer la memoria de nuestras culturas originarias y sus más profundos modos de pensar, de pensarse, de crear y organizar su vida colectiva.

Entonces, descolocar al mercado del centro como el espacio que rige las acciones humanas y colocar la vida implica una posibilidad de ser, porque guarda dentro de sí las mejores aspiraciones de un futuro definitivamente más humano. Porque:

La educación para el Buen Vivir tiene la necesidad de construir y proponer lo común, debido al carácter diferencial de las sociedades, las culturas y los individuos. Enseñar lo común no es destruir las diferencias, por el contrario, es reconocerlas. Al ser el mundo un lugar donde debemos convivir entre diferentes, lo común es el campo del encuentro de las diferencias. (Alvarez,2016, p.11).

De esta manera, proponemos desde el Buen Vivir que el nuevo fundamento de la educación sea la ética; en efecto, la ética le concede autenticidad a la educación. Esta autenticidad promueve que la finalidad de la educación no recaiga más en el capital, porque cuando esto sucede, es casi como si se desvaneciera la humanidad. Al desvanecerse queda cuerpos inertes vacíos de espíritu, de emoción, de pasión y se convierten en capital humano, únicamente con la posibilidad de ser recipientes de los aprendizajes esperados con el propósito de ser futuros trabajadores, dejando de lado el sentido humano de cuidar a partir de esta cosmovisión la relación armónica con uno mismo, con los otros y con el entorno.

Para finalizar, en el ámbito pragmático de esta propuesta se sugiere la construcción de espacios pedagógico-políticos que permitan la movilización del pensamiento, a partir de agendas centradas en lo humano, superando la visión mercantilista. En estos espacios se

promoverán situaciones en donde el docente pueda llegar a una curiosidad epistemológica y sea él quien decida las acciones a realizar para el análisis y de su PP. y cómo puede incidir en ella.

Como una primera agenda se propone la generación de talleres de acompañamiento, en donde las acciones del trabajo entre académicos y docentes de educación primaria estén centradas en comprender las problemáticas actuales que acontecen a la humanidad y se analice que “En la educación no nos jugamos el futuro de las matemáticas, o la ortografía, o la geografía, o la poesía; cuando decidimos educar nos estamos jugando el futuro del mundo y de la humanidad (Alvarez,2016, p.2). Entonces, a partir de este análisis pueden acaecer propuestas de escenarios educativos a partir de una PP. desde el Sur, en sintonía con un compromiso ético-político con la vida y no con el mercado

Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones; sobre la problemática relacionada con la PP. en el periodo que abarca este estudio a partir de la triangulación de la información recabada en cada espacio educativo, la revisión de bibliografía y de documentos oficiales.

A través del tiempo, los sistemas escolares, los procesos educativos y la PP. se han transformado conforme a los requerimientos del modo de producción capitalista. En consonancia con lo que plantea Wallerstein (1988) al considerar que tenemos mucha influencia de la ideología del progreso, así la ciencia moderna ha forjado y legitimado una alianza con el capitalismo histórico. Esta relación ha delineado por varias décadas la realidad escolar en los espacios educativos.

En este marco, la PP. nos sirvió de eje como categoría central para entender mejor la dinámica socio-escolar en el discurso educativo y sus cambios en las últimas tres décadas. Asimismo, es el eje que nos ayudó a observar y analizar dos modelos educativos con ciertas características que influyen en lo que sucede al interior de las instituciones en las tres

dimensiones. Todo esto en el contexto de la cuarta revolución industrial, la crisis civilizatoria, la agenda educativa económica y una era poscovid. en la cual se incluyó el hito de comenzar a trabajar en una modalidad a distancia inesperadamente como resultado del cierre de escuelas frente a la situación de la propagación del virus COVID-19⁴⁴.

Se analizaron las principales implicaciones de la agenda educativa global, bajo las condiciones establecidas por Organismos Internacionales de corte económico como la OCDE, el BM, acompañadas con el manto humanista de la ONU, pero encaminada a promover una PP. en la escuela primaria promotora de una educación de calidad, cuantificable y estática, a través de una Pedagogía del Indicador, lo cual deja de lado el dinamismo y la complejidad del fenómeno educativo, así como el de sus actores. Esto limita la posibilidad de poder construir comunidades educativas que permitan fomentar relaciones de armonía entre uno mismo, con los otros y el entorno como sugiere el Buen Vivir.

Asimismo, se abordaron las preguntas que guiaron esta investigación problematizando sobre éstas, en cada capítulo a partir de la recolección de datos, la revisión de documentos oficiales y la revisión bibliográfica se logró entender mejor ¿Por qué es importante analizar la PP. en la educación primaria de México actualmente?, ¿Cómo pueden apoyar los principios filosóficos comunitarios del Buen Vivir basado en el *SUMAK KAWSAY* a construir una PP. que fomente el cuidado de la vida y relaciones de respeto entre uno mismo, las personas y su entorno? y ¿Qué viabilidad puede tener esta propuesta en los espacios de educación primaria pública de México?

El supuesto del que se partió fue que las Políticas Educativas en el s.XXI han instrumentalizado la Práctica Pedagógica en la educación primaria, a través de priorizar una pedagogía del indicador. Esto ha fomentado que las decisiones en el ámbito educativo estén dirigidas hacia la cuantificación como garantía de la calidad, a través de una visión economicista y de competencia. Por lo que se infiere que se necesita un cambio estructural que permita vislumbrar nuevas formas y construir nuevos escenarios educativos en el

⁴⁴ Al finalizar la investigación se observó la reincorporación a los espacios físicos escolares, pero trascendió el tiempo de esta investigación.

momento actual de crisis civilizatoria, el cual demanda una imperante atención hacia nuestro estilo de vida con relación a nosotros, los otros y el entorno.

Consideramos que las políticas educativas planteadas por el Estado, son el resultado de la reconfiguración social, económica y política de la humanidad en un entramado neoliberal, bajo la égida de los tres principales organismos que toman las decisiones a nivel mundial OCDE, BM y ONU. Por lo tanto, las políticas actuales orientadas hacia la calidad, a través de la lógica de medición cuantitativa con pruebas estandarizadas fomentan una petrificación del fenómeno educativo y aunque en otro sentido se dirigen hacia la equidad, en el espacio educativo de la primaria se observó en el centro la importancia de adquirir los aprendizajes esperados centrados en español y matemáticas. Asimismo, en el espacio de la UNAE, también se observó una necesidad de que se desarrollaran las habilidades necesarias en los estudiantes, pero a partir de tener incorporada una visión del Buen Vivir, engarzada con la educación. Acorde con Ornelas (1995), entre los dos sentidos de la educación, formar al ciudadano y mejorar la calidad, el primero ha tomado protagonismo en la actualidad.

Con la inmersión a campo se encontró una instrumentalización de la PP. en la educación primaria desde la gestión hasta la docencia, sin embargo, los actores buscan a través de algunas actividades superar en la medida de sus posibilidades esta situación. Sin embargo, al estar inmersos en la Pedagogía del indicador con el trinomio calidad-evaluación cuantitativa-prueba estandarizada resulta una gran dificultad superarla, aunado a la capacitación bancaria centrada en los marcos de referencia limitados, la cual limita la movilidad del pensamiento,

En cuanto a la necesidad de un cambio estructural, se observó a la PP. como el eje que amalgama a la dimensión macro, meso y micro del Sistema Educativo, en la mayoría de las ocasiones el exceso de burocratización y exigencia en los resultados cuantitativos de los estudiantes, dejan de lado el dinamismo del fenómeno educativo. Ante esta situación se encontró que el cambio puede ser propuesto por el docente a través de ampliar sus marcos de referencia, más allá del discurso oficial, como se pudo observar en la plantilla docente de la UNAE, al tener herramientas epistémico-metodológicas más amplias, existía la capacidad de

agencia del docente en una dimensión mayor, al estar constantemente inmersos en una dinámica propositiva, a partir de conocer la complejidad de la educación.

Entre las condiciones socio- políticas y el sujeto existen mediaciones complejas que lo atraviesan, a través de instituciones, ideologías, valores que van delineando al sujeto y como se construye. Se puede observar en textos y contextos rastros de los procesos históricos de la construcción de las estructuras actuales.

De esta manera, se pudo observar la tensión que genera un discurso enfocado a la mejora de aprendizajes o educación socioemocional como es el caso de aprendizajes clave y en la práctica se continúa con la lógica de dedicar el mayor tiempo a español y matemáticas, esto fomenta una PP. que considere a las otras asignaturas como “relleno” porque el tiempo no alcanza. Durante las sesiones se observó que los docentes consideran que no tienen los conocimientos necesarios para el trabajo emocional, de ahí que se concluya la propuesta de que es a partir de sus necesidades de donde se debe partir y no al revés. Es decir, que sea el docente el que plantee las necesidades que tiene, y a partir de ahí proponga el acompañamiento que requiere para su trabajo o espacios de trabajo entre pares más allá de la lógica de un consejo técnico, con una guía preestablecida que dicta el trabajo reduciendo al docente a un técnico ejecutor y procesador de datos duros.

En lo que se refiere al ámbito político, en ambas instituciones los cambios surgidos durante las primeras décadas del s. XXI han impedido la continuidad en algunos programas educativos. Esto implica un constante cambio, por lo que el docente tiene que estar ajustándose a los requerimientos de cada periodo presidencial.

El discurso oficial internacional y nacional atribuye el fracaso educativo principalmente al docente y su falta de capacitación, de ahí, la urgencia de una profesionalización constante, por supuesto, es necesario en toda disciplina, sin embargo, es imperante analizar detenidamente si funciona, si es viable, si se debe continuar ofertando una capacitación bancaria. Desde este trabajo se concluye que no, ya que tal lógica es una limitante para el desarrollo de una curiosidad epistemológico en el docente.

La subordinación del campo pedagógico al político-económico implica la instrumentalización del fenómeno educativo y a sus sujetos, porque esto normaliza una lógica burocrática de tener presente como marco de referencia principal el cumplimiento del indicador, en este caso, el logro de aprendizajes esperados. Esto limita la visión del proceso educativo a la educación bancaria, por lo que al abordar a la educación únicamente desde una visión disciplinar; la cual se centra únicamente en la búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje, limita la capacidad de buscar caminos diferentes al establecido por el discurso oficial.

Se concluye que el camino a seguir en el ámbito educativo, a partir del discurso legal, ha sido comenzar por reformar los espacios legales, es decir la Constitución, artículos, leyes como si esto fuera sinónimo de cambio en la dinámica socio-escolar. Como explica Tamayo (2011).

[...] las buenas intenciones plasmadas en los principios constitucionales, no son suficientes. Es necesario identificar los mecanismos más profundos que operan como limitantes de la transformación. Estos mecanismos se identifican en las intenciones profundas de los sistemas de gobierno, pero también en los procesos sociales y culturales que el contexto ofrece (p. 332).

A través de la inmersión en los espacios escolares formales, se observó la promoción de una lógica de capacitación bancaria, en donde se busca que los docentes consuman cursos para realizar su trabajo de calidad. Esta situación se aleja de la praxis (acción-reflexión), la cual requiere tiempo para realizarse; tiempo, el cual en los momentos actuales en donde se ha normalizado “estar ocupados” “tener exceso de trabajo”, “no tener tiempo”, es lo que menos tenemos, pues lo importante es ser productivos y eficientes.

La normalización del estrés es una situación de la sociedad actual, en donde, los índices de depresión y ansiedad son elevados, algo que se concluye es que desde la educación en el discurso se habla de formar a un ser integral con habilidades básicas y

socioemocionales, sin embargo, la respuesta continua del Estado es incidir en la situación, pero se deja de lado la causa subyacente, de ahí que solo se coloquen un tabique sobre otro sin una base sólida y se caigan, esto limita el trabajo congruente y consecutivo en los espacios escolares de la primaria en México.

El docente se encuentra en tensión entre su subjetividad, su formación, el discurso formal del estado y las solicitudes contradictorias por parte de la autoridad⁴⁵. Para replantear la PP. desde otros marcos de referencia se requiere también la resignificación y reconfiguración del docente., como se plantea en el trabajo de la licenciatura en la UNAE. De ahí que la propuesta planteada en este trabajo sea situada a partir del docente para superar las limitantes que el sistema le impone, sin que resulte en un ejercicio desgastante para él, por lo cual es indispensable un ejercicio de análisis crítico permanente, emancipatorio, lo cual implica, superar primero las propias barreras psicológicas y socio-culturales que se fueron consolidando en el tiempo un ejercicio auto reconstructivo y de empoderamiento docente.

Resalta la necesidad de que el docente recupere su voz, ya que actualmente, existen muchos actores involucrados en el diseño pedagógico, análisis, evaluación de la educación, desde académicos, OSC, políticos, padres de familia, sin incluir plenamente al docente, quién se encuentra en contacto directo con los estudiantes y conoce las necesidades de “primera mano”, por lo cual no se le puede reducir únicamente a un técnico que ejecute una guía o un programa. El docente junto a la comunidad escolar debe construir un proyecto pedagógico e invitar a los demás; esto se hace en la actualidad, sin embargo, se concluye que existen dificultades para abordar su realidad desde la complejidad, se basan únicamente en actividades de enseñanza-aprendizaje desde una visión reduccionista del fenómeno educativo.

A partir de la visión del docente en el discurso oficial, como ejecutor de guías de trabajo, planes y programas educativos, con el propósito de lograr una educación de calidad

⁴⁵ Como hablar de un formar un estudiante integral y en los tiempos lectivos siempre dar prioridad a las asignaturas de español y matemáticas. Así como dar prioridad a los resultados de pruebas estandarizadas también solo de estas asignaturas.

basada en la pedagogía del indicador, se coarta la posibilidad de movilizar el pensamiento a pesar de que constantemente se habla de una educación centrada en el estudiante, es pertinente analizar desde dónde, en el discurso que se va siguiendo; se puede decir que, desde un discurso reduccionista y economicista, porque el estudiante es objeto y debe adquirir los conocimientos del curriculum, únicamente se le considera como recipiente de información. Asimismo, el docente, se reduce a receptor de la información para el cumplimiento operativo de las indicaciones ajustadas a su contexto, esto continúa delineando la práctica pedagógica.

A través de la investigación se concluye después de observar a los dos espacios que el fomento de un pensamiento complejo y crítico es necesario, esto en contraste con la forma de abordar su trabajo en cada escenario. En el nivel primaria se observó que es de una manera desarticulada y fragmentada, lo cual dificulta pensar en diferentes maneras de abordar el fenómeno educativo, asimismo, el considerar ajena la investigación limita a que se busquen opciones de forma metodológica y crítica. En la licenciatura de educación se pudo observar como el pensamiento complejo y una visión de investigación son importantes en el docente para transmitir las a los futuros docentes.

En lo que se refiere a las conclusiones de este trabajo, es importante partir de un diagnóstico real, como el que se realizó a través de la metodología etnográfica seleccionada, con el propósito de proponer una PP. contextualizada en un determinado momento socio-histórico. De esta manera es ver el fenómeno educativo como un todo, observar los problemas que se mueven a partir de la pedagogía del indicador, de ahí que la esta propuesta se da en términos integrales a partir de cinco coordenadas y una dimensión pragmática.

La contradicción del Buen Vivir es entre lo nuevo y lo viejo, pero a su vez es retomar lo que el pasado de las filosofías originarios de Abya Yala y en esta investigación del Buen Vivir del Amazonas han dejado como legado, y como pueden apoyar en los momentos actuales, en el ámbito educativo, sin dejar de lado los avances de la ciencia y la tecnología, pero teniendo como centro la vida, no el mercado.

Esta propuesta educativa intenta la promoción de una educación emancipadora a partir de la búsqueda de crear personas libres para crear en vez de copiar. Por tanto, la apuesta está en motivar para enseñar a dudar, cuestionar y proponer desde los contextos y seguir trabajando en la posibilidad de ¿Cómo enseñar para el Buen Vivir?

Acorde a lo anterior, se concluye que no existen modelos educativos exitosos derivado de que las condiciones en la dinámica socio-escolar son cambiantes, el fenómeno educativo está inmerso en una dinámica multidimensional compleja que requiere apostar hacia un docente con herramientas epistémico-metodológicas que le permitan estar atentos al desajuste entre realidad y teoría, sin embargo, esto será difícil de lograr con una capacitación bancaria.

En el ámbito nacional, la propuesta de Reforma Educativa NEM sigue en construcción, lo que motiva a seguir observando y analizando las acciones por parte de las autoridades educativas mexicanas y la actitud por parte de los profesores en servicio. Por lo que se concluye la necesidad en los tiempos actuales de un abordaje interdisciplinar para ampliar la visión ante problemas como los que se presentan en el quehacer educativo.

Finalmente, esta investigación es un antecedente para formular la pregunta ¿Cómo se puede construir una PP. desde el Buen Vivir desde lo glocal en los docentes del nivel primaria?

¿Cuánta influencia tiene cada dimensión en la PP. en los docentes de nivel primaria?

Referencias⁴⁶

- Arnaut, A. y Giorguli, S. (coord.) (2010). Los grandes problemas de México. México: El Colegio de México (COLMEX).
- Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *RAES*, 11(18), pp. 74-87.
- Ayala, Reyes, S. (2020). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinar y urdimbre política. *INTER DISCIPLINA*. 8(22),137-155.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/76422/67828>.
- Álvarez G., F. J. (2013). El buen vivir, un paradigma anticapitalista. *Pacarina del Sur*, 4(16).
<http://www.pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/756-el-buen-vivir-un-paradigma-anticapitalista?>
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*.
<https://www.documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>.
- Banco Mundial (2011). *Aprendizaje para todos Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*.
<https://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/estrategia-de-educacion-2020-del-grupo-del-banco-mundial>.
- Banco Mundial (2019). *Proyecto del capital humano*.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30498>.

⁴⁶ Basado en la séptima edición de APA.

Bernal Martínez de Soria, Aurora (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y Educadores*, 11(1),129-144

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411108>.

Betancourt, L., González,G.,R. y Peraza, C. (2017). EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL MEXICANO FRENTE A LA REFORMA EDUCATIVA: LA CONTESTACIÓN LOCAL A UN PROYECTO GLOBAL. Congreso Nacional de Educación: COMIE.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1474.pdf>.

Bonal, X. (1998). Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. España: Paidós.

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia?. *Educ. Soc.* 30(108) 653-671.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=87313700002>.

Bonilla, M., L. (2019). *Apuntes para la re construcción de la historia de las pedagogías críticas*. Michoacán, México.

<https://luisbonillamolina.files.wordpress.com/2020/02/apuntes-para-la-re-construccion-de-la-historia-de-las-pedagogias-criticas-.pdf>.

Bórquez, B.R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.

Cabaluz, D. F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

Campero, C., G., H. (2010). Tomo IV EVOLUCIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA PARAESTATAL. México: Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.

Caudillo Félix, Gloria Alicia (2012). El buen vivir: un diálogo intercultural. *Ra Ximhai*, 8(2),345-364. [fecha de Consulta 14 de octubre de 2021]. ISSN: 1665-0441.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123366015>.

CEPAL (S/F). Implementación de Río+20.

<https://www.cepal.org/rio20/es/index>.

Coll, L.T. (2009). Una Alianza por la Calidad, o el reiterado fracaso y fraude de la evaluación. *El Cotidiano*, (154)39-52.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736005>.

Coll, L., T. (2018). LAS ESCUELAS INTEGRALES DE MICHOACÁN. UNA UTOPIA EN RESISTENCIA. Consolidación del proyecto político- sindical-educativo de la Sección XVIII [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
<http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0789753/0789753.pdf>.

Coll, T. (16 de julio de 2019). Una educación significativa y alternativa es posible. *La Jornada*.

<https://www.jornada.com.mx/2019/07/16/opinion/018a2pol>.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Ciudad de México.

Consejo Técnico Escolar. Primera Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. La Guía de trabajo fue elaborada por la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública.

Consejo Técnico Escolar. Cuarta Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. La Guía de trabajo fue elaborada por la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202012/202012-RSC-WpSZ5Wk2fS-GUACTECUARTASESINPPSFINAL.PDF>.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección XXII Oaxaca, (2017). *Bases para una propuesta de educación alternativa*.

<http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/05/Bases-para-un-proyecto-alternativo-CNTE.pdf>.

D´aubarrete, A. (Ed). (2020). *Antropología para la educación: Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinarias*. Ecuador: UNAE.

Delgado, R., G., C. (Coord.). (2014). *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.

Diario oficial de la Federación (2003). PROGRAMA Nacional de Educación 2001-2006.

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003.

Diario oficial de la Federación (2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>.

Diario oficial de la Federación (2013). LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf.

Diario oficial de la Federación (2008). PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008.

Diario oficial de la Federación (2019). LEY GENERAL DEL SISTEMA PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm/LGSCMM_orig_30sep19.pdf.

Diario oficial de la Federación (2020). Programa sectorial de educación 2020-2024.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020.

Díaz, Quero, Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*. 12(Ext), 88-103.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>.

Díaz, V., M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (1), 14.27. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>

Díaz, V., M. (2018). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28.

<https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>

Economistas sin fronteras (2016). El Buen Vivir como paradigma societal alternativo. *Dossieres EsF*. 23.

<http://ecosfron.org/wp-content/uploads/Dossieres-ESF-23.pdf>.

Escalante, G. F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México A.C.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.

Escobar, D, R. (2011). El retorno al sujeto en la reflexión sociológica actual y la construcción del mismo en el accionar social y político de las ONG defensoras de derechos humanos en Colombia. *Diálogos de Saberes: Investigaciones y Ciencias Sociales*. Enero-Junio. No. 34, pp.19-31.

<http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3718263>.

Flores-Crespo, P. (2011). ANÁLISIS DE POLÍTICA EDUCATIVA. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 687-698.

www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14019000002.

Fraga, L., O. (2019). *El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la universidad nacional de educación – UNAE*. Azogues – Ecuador. Editorial UNAE.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Distrito Federal, México: Siglo veintiuno editores, S.A.

Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo veintiuno editores, S.A.DE.C.V.

- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores, S.A.DE.C.V.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Fuenmayor, J. (2014). Política pública en América Latina en un contexto neoliberal. *Cinta moebio* (50), 39-52. Recuperado de [http:// www.moebio.uchile.cl/50/fuenmayor.htm](http://www.moebio.uchile.cl/50/fuenmayor.htm).
- García, Castaño, J., Pulido, Moyano, R. (1994). *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de la cultura*. España, Salamanca. Eudema Antropología Horizontes.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- González, C. P. (2004). *Las nuevas ciencias y humanidades: De la Academia a la Política*. México: Anthropos Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.
- Guerrero, A., P. (2010). *CORAZONAR UNA ANTROPOLOGÍA COMPROMETIDA CON LA VIDA. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ecuador, Quito. ABYA YALA. Universidad Politécnica Salesiana.
- Gudynas, E. (2011). "Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo". *América Latina en Movimiento*, ALAI (462), pp. 1-20.
- Hernández, N., L (2016). La larga marcha de la CNTE. *El Cotidiano*. (200), 20-31. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=32548630003>.

- Huanacuni, M. F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Editorial El Rebozo: México.
- Jarquín, Ramírez, M. (8 de diciembre de 2018). Gerencialismo educativo, el lastre neoliberal. *La Jornada*.
- Lander, E. (2009). Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria. *Aportes Revista de la Facultad de Economía*, 14 (41), 197-200.
- <http://www.eco.buap.mx/aportes/revista/41%20Ano%20XIV%20Numero%2041,%20mayo%20-%20agosto%20de%202009/17%20Estamos%20viviendo%20una%20profunda%20crisis%20civilizatoria-Edgardo%20Lander.pdf>
- Marañón, P., B.(coord.). (2014). *Buen Vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Martínez, R. (2008). *Proyecto de Creación del INEE*. México: Instituto Nacional para la Evaluación del Educación (INEE).
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes S.A. de Ediciones: Barcelona
- Miranda, A., J.C. (2021). *La Crisis del Reformismo Educativo en México. Observaciones críticas del período 2013-2020*. Universidad Pedagógica Nacional 22-A Querétaro.
- Moreno, B., J. C., Pérez, C., E. y Ruiz, N., P. (2004). El consenso de Washington: aciertos, yerros y omisiones. *Perfiles Latinoamericanos*, diciembre (025), 149-168.
- <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v12n25/v12n25a6.pdf>.

Nova Laverde, M. (2018). El "Buen Vivir": redefiniendo los debates sobre el "Desarrollo" y la "Justicia". *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, (3).

<https://doi.org/10.25965/trahs.936>.

OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida PRIMEROS RESULTADOS DEL PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (PISA) 2000 DE LA OCDE*. Recuperado de: OECD iLibrary | Conocimientos y aptitudes para la vida: Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE (oecd-ilibrary.org).

OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*.

www.oecd.org/education/school/46216786.pdf.

OCDE (2012). *Desarrollo Sostenible Integrar la economía, la sociedad y el medio ambiente*.

OCDE. (2018), *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA, PISA*.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

OCDE. (Sin fecha). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*.

[www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf).

OCDE. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018-Resultados*

www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf.

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: FCE.

Plá, S. (2019). *Calidad Educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

[Publicaciones del IISUE \(unam.mx\)](http://publicacionesdeliisue.unam.mx).

Programa de Mejora Escolar (PEMC) (2020).

Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo. *Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales*, Vol. 6 (2), 73-90.

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100520.pdf>.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro, G. y Grosfoguel, R. (Ed). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (93-126)*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Quintero, P. (Coord.). (2014). *Crisis civilizatoria, desarrollo y Buen Vivir*. Argentina: Ediciones del Signo.

Ríos, B., R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8168/6377>.

Robin, W. J. (2003). Un paseo por la antropología educativa. *Nueva antropología*, 19(62), 11-28

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000100002.

Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez, S. R. (2016). *Teoría y práctica del Buen Vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador* [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco].

<https://addi.ehu.es/handle/10810/19017>.

Rojas, M. (2011). *LA MEDICIÓN DEL PROGRESO Y DEL BIENESTAR PROPUESTAS DESDE AMÉRICA LATINA*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC.

<https://upaep.mx/ciie/index.php/bienestar-y-politicas-publicas/131-la-medicion-del-progreso-y-bienestar>.

Ruíz, G.(2014).El rescate de la utopía educativa:perspectivas de América Latina. En Hernández,H.,J., Quintano, N., J. y Ortega, G.,S.(coord.) *Educación y Utopía Ensayos y estudios (75-93)*. Salamanca: FahrenHouse.

Sarmiento Berrezueta SM, García Gallegos KH, Sacta Lazo EF (2021). Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente. REEA. No. Especial, (II). Abril-Mayo 2021. Pp. 121-141. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>.

Schwab, K. (2016). *La cuarta Revolución Industrial*. Penguin Random House Grupo Editorial.

[http://40.70.207.114/documentosV2/La%20cuarta%20revolucion%20industrial-Klaus%20Schwab%20\(1\).pdf](http://40.70.207.114/documentosV2/La%20cuarta%20revolucion%20industrial-Klaus%20Schwab%20(1).pdf).

Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

SEP (2020). Taller intensivo de capacitación horizontes: colaboración y autonomía. Guía de trabajo.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-CN38eYmUuT-01.Tallerintensivo_130720.pdf.

Sosa, Peinado, E. (1995). *Dos experiencias en educación: Brasil y Nicaragua*. México: UPN.

Suárez, N. (s/f). ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA LITERATURA DEDICADA AL CONCEPTO DEL “BUEN VIVIR” (SUMAK KAWSAY): GÉNESIS, PERSPECTIVAS, CONSTRUCCIÓN Y ALCANCES.

https://www.academia.edu/31666044/BUEN_VIVIR_ESTADO_DEL_ARTE.

Strange, T., y A. Bayley (2012). Desarrollo sostenible: Integrar la economía, la sociedad y el medio ambiente, Esenciales OCDE, OECD Publishing-Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264175617-es>.

Tamayo, G., J. (2011). DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA PRIMARIA. Estudio cualitativo en dos escuelas públicas de Monterrey, Nuevo León [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León].

Tanck de Estrada, D. (Ed.) (2010). Historia mínima de la educación en México. Distrito Federal, México. El Colegio de México/Turner.

Tenti, F., E. (1999). *Sociología de la educación. Carpeta de trabajo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti, F., E. (2010). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Torres, S.J. (2007). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid. España: Ediciones Morata.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR – UNAE (2016).

SACHA YACHAY La Universidad Nacional de Educación del Ecuador en la AMAZONÍA. Dirección Editorial UNAE.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR – UNAE (2016).

EDUCAMOS PARA EL BUEN VIVIR. Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador 2016. Dirección Editorial UNAE.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN – UNAE (2022) Malla curricular.

Licenciatura en educación básica.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* París: UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa/PDF/127583spa.pdf.multipage.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Informe final.

http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf.

UNESCO (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.*

https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S.

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.*

<https://unesdoc.unesco.org/search/4b3d8498-6580-4654-9918-001d685fa187>.

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.

http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf.

Valladares, L. (2017). La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 39(158), 183-203.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00186.pdf>.

Vanhulst, J. (2015) El laberinto de los discursos del Buen vivir: entre *Sumak Kawsay* y Socialismo del siglo XXI, *Polis*, 40, 1-25.

<http://journals.openedition.org/polis/10727>.

Villa Soto, J. C. y Norma Blazquez G. (2013). Vinculación de los enfoques interdisciplinarios: clave de un conocimiento integral. *Interdisciplina I* (1), 7-13.

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46542/41794>.

Wallesteirn, I. (s/f). *ANÁLISIS DE SISTEMAS-MUNDO Una introducción*. Siglo veintiuno editores.

<https://sociologiadeldesarrollo.files.wordpress.com/2014/11/223976110-26842642-immanuel-wallerstein- analisis-de-sistemas-mundo.pdf>.

Wallesteirn, I. (1999). *Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI editores.

Wallesteirn, I. (2007). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI editores.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro, México: En cortito que´s pa´largo.

Wingartz, O. (2019). *Dialéctica de la transformación social en América Latina*. México: UAQ.

Zapata, M. J. (2003). *Poíesis Educativa*. México: FUNDAp.

Zapata, M. J. (Ed). (2008). *La educación para pensar-se*. México: FUNDAp.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. *Voluntad de conocer*, 1-159.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. España: Anthropos

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI/Crefal.

Zuluaga, O. (1994). Pedagogía, práctica pedagógica y sujetos de la enseñanza. *Perspectivas docentes* (13). Enero-abril.

<https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/issue/view/96>

Conferencias

Bonilla, M. (20 de agosto 2021). *El apagón pedagógico global. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial*. Conferencia en la Escuela de Formación pedagógica en la Universidad Surcolombiana.

Torres, J. (6 de febrero de 2019). *Educación neoliberal. El discurso de excelencia y las prácticas de des socialización*. Conferencia Facultad de Filosofía y letras de la UNAM.

Bibliografía

Alcantara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista iberoamericana de educación*. Núm. 48, 147-165.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>.

Bonal, Sarró, X., Tarabini, Castellani, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/globalizacion-y-politica-educativa-los-mecanismos-como-metodo-de-estudio/investigacion-educativa/22871>.

Borboa, T.,m.,A. (2006). LA INTERCULTURALIDAD: ASPECTO INDISPENSABLE PARA UNAS ADECUADAS RELACIONES ENTRE DISTINTAS CULTURAS. EL CASO ENTRE “YORIS” Y” YOREMES” DEL CENTRO CEREMONIAL DE SAN JERÓNIMO DE MOCHICAHUI, EL FUERTE, SINALOA, MÉXICO. *Ra Ximhai Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*. 2(1), 45-71.

<http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-04articulosPDF/04%202006.pdf>.

Calduch, R. (1991) *Relaciones Internacionales*. Edit. Ediciones Ciencias Sociales. Madrid.

Castañeda, R. V. y Díaz, B., O.(2016). *El Consenso de Washington: algunas implicaciones para América Latina*.doi:10.19053/01203050.v36.n63.2017.4425.

Cardoso, V. H.A. (2006). El origen del neoliberalismo: tres perspectivas. *Espacios públicos*. 9(18),176-193.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67601812>.

Cruz, S. L. A. (2002). Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos. *Contaduría y Administración*, (205),13-26.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39520503>.

Cueva, A. (1977). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI.

Diario oficial de la Federación (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011.

Diario oficial de la Federación (2017). Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017.

Diario oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.

Duran, J. (2021). *Fabricar al hombre nuevo ¿trabajar, consumir y callarse?*. México, Querétaro: Akadémica.

Franco, R. y Lanzaro, J. (2006). Política y políticas públicas: determinación y autonomía. En Franco R. y Lanzaro J. (Ed), *Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina* (pp.13-40). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl. FLACSO. CEPAL.

García, T. A y Pardo, P. J (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio*, n.º 20-21,39-85.

<http://www.revistas.um.es>.

Girón, A. (2008). Fondo Monetario Internacional: de la estabilidad a la inestabilidad. El Consenso de Washington y las reformas estructurales en América Latina. En Girón A. (Ed.), *La globalización y el Consenso de Washington: sus influencias sobre la democracia y el desarrollo en el sur*. (pp.45 -59). Buenos Aires: CLACSO.

<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100711081005/03gironpdf>.

Gómez, L. F. (2013). Políticas públicas críticas para y desde América Latina. *Política y cultura*, (40),79-98.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=SO188-77422013000200005&Ing=es&tlng=es.

González, M., R. (2013). Revisitando la historia de las teorías del desarrollo. doi: 10.7770/CUHSO-V23N1-ART386.

González, García, R., Peraza, Sanginés, C. y Betancourt, López, R. (2017), EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL MEXICANO FRENTE A LA REFORMA EDUCATIVA: LA CONTESTACIÓN LOCAL A UN PROYECTO GLOBAL.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1474.pdf>.

Guevara, N. G. (2004). *Introducción a la teoría de la Educación*. UAM/Trillas.

Guillén R., A. (2007). La teoría latinoamericana del desarrollo. Reflexiones para una estrategia alternativa frente al neoliberalismo. En Vidal, G., Guillén R., A. (Ed), *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización* (pp. 489-518). Recuperado de

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/vidal_guillen/28Guillen.pdf.

Hernández,S. R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: Mc Gra Hill.

López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>.

- Magallón, A. M. (2007). *Discurso filosófico y conflicto social en Latinoamérica*. México: CIALC/UNAM.
- Maldonado, E. (2014). ¿Qué es eso de Pedagogía y educación en complejidad?. *Intersticios sociales* 7, 1-23. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000100002&lng=es&nrm=iso.
- Maxwell, A.J. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. United States of América. SAGE, Publications, INC.
- Martín, A., P. (2019). *Historia del Fondo monetario Internacional*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Martínez, P., J.(2011). La estructura teórica Centro/Periferia y el análisis del Sistema Económico Global: ¿obsoleta o necesaria? *Revista de Economía Mundial*,(29), 29-59. Recuperado de <http://www.Redalyc.org/articulo.0a?id=866186622169001>.
- Medellín, T. P. (2006). La política y las políticas públicas en regímenes de "obediencias endebles". Una propuesta para abordar las políticas públicas en América Latina. En Franco R. y Lanzaro J. (Ed), *Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina* (pp.101-144). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl. FLACSO. CEPAL.
- Moreno, B. J. C., Pérez, C. E. y R., N.P. (2004). El Consenso de Washington: Aciertos, yerros y omisiones. *Perfiles Latinoamericanos*, 12(025), 149-168.
Recuperado de <http://www.perfilesla.flacso.edu.mx>.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Quijano, A., Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.(pp.777- 832). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Regina, C.S. (2017). *INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES SILVIA REGINA CANAN ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?.* Buenos Aires, Argentina: Mercado de Letras /CLACSO.
- Reyes, G., E. (2001) Principales teorías sobre el desarrollo económico y social. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, (4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18100408>.
- Romero, S. M.E. (2015). *Los orígenes del neoliberalismo en México. La Escuela Austriaca.* México. D.F. Fondo de Cultura Económica, UNAM.
- Sandoval, V.J. y Hernández, C.G. (2018). Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico. *Ensayos Pedagógicos*, Vol. XIII (2), 137-160. www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11329.
- Sánchez, C. (11 de septiembre de 2019). *Orden de la Lista de Referencias.* Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>.
- Toussaint, E. (2006). *Banco mundial el golpe de Estado permanente. La agenda oculta del Consenso de Washington.* Recuperado de: <https://www.cadtm.org/Banco-mundial-El-Golpe-de-Estado-permanente-3028>.
- Vázquez, O.M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericano*. (60), 93-124. www.redalyc.org/articulo.oa?id=640/6403920004.
- Wallesteirn, I. (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el S.XVI.* México: Siglo XXI editores.

Wallesteirn, I. (1988). *El capitalismo histórico*. España, Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Zea, L. (1953). *Conciencia y posibilidad del mexicano. El occidente y la conciencia de México. Dos ensayos sobre México y lo mexicano*. México: Editorial Porrúa.

Zea, L. (2003). *La Filosofía americana, como filosofía sin más*. México: S. XXI.

Páginas web

<https://www.cencos22oaxaca.org/>

<https://guillermolasso.ec/wp-content/uploads/2020/10/Plan-de-Gobierno-Lasso-Borrero-2021-2025-1.pdf>.

<https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/EcuandorPlanNacionalTodaUnaVida20172021.pdf>.

<https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Ecuador%20Plan%20Nacional%20del%20Buen%20Vivir.pdf>.

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/%20Informacion-Legal/Normas-de-Regulacion/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir/Plan+Nacional+del+Buen+Vivir+2009-2013.pdf>.

Anexos

Guía de entrevista semiestructurada a Director de Licenciatura

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Institución: _____

Programa: _____

INTRODUCCIÓN: Buenos días, gracias por su participación.

*Breve presentación de la entrevistadora (formación profesional, laboral).

*Breve introducción del proyecto de investigación. (Analizar las implicaciones de las últimas reformas, para construir una propuesta desde el Buen Vivir).

*Agradeceremos nos pueda compartir su CV.

*El propósito de la entrevista es conocer la ruta teórico-metodológica para realizar el trabajo.

¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada? _____

Antigüedad como director: _____

Antigüedad como docente-investigador: _____

Preguntas generales:

1.-Puede platicarnos sobre la
UNAE_____

2.- ¿Podría ampliarnos la idea sobre la importancia de la Licenciatura en la actualidad?

Preguntas de estructura:

3.- ¿Cuáles han sido los logros y retos a los que han enfrentado?

Logros	
Retos	

--	--

4.- ¿Qué es lo que diferencia a esta licenciatura de las otras?

5.-¿Desea agregar algo más?

Gracias

Observaciones:

Guía de entrevista semiestructurada a Docente de Licenciatura

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Institución: _____ UNAE _____

Grupo Académico: _____

INTRODUCCIÓN: Buenos días, gracias por su participación.

*Breve presentación de la entrevistadora (formación profesional, laboral).

*Breve introducción del proyecto de investigación. (Analizar las implicaciones de las últimas reformas, para construir una propuesta desde el Buen Vivir).

¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada? _____

Antigüedad como docente- investigador: _____

Preguntas generales:

1.- ¿Desde cuándo ha estado trabajando en la licenciatura? _____

2.- ¿Cuál es línea de investigación?

Preguntas de estructura:

3.- ¿Cuál es la pertinencia de abrir espacios alternativos a la educación hegemónica?

4.- ¿Puede ampliar el trabajo teórico-metodológico que realiza en la unidad de formación básica y el Proyecto de integración de saberes: aproximación a la política en educación y en el buen vivir?

5.- ¿Cuáles han sido los logros y retos que ha tenido en la licenciatura?

Logros	
Retos	

6.- Puede comentar ¿Cómo se siente al realizar este trabajo?

7.- ¿Desea agregar algo más?

Gracias

Observaciones:

CUESTIONARIO

Reciba un cordial saludo, agradezco me apoye a contestar el presente cuestionario para recabar datos en mi investigación.

Propósito: Profundizar en su práctica pedagógica como profesor de la Universidad Nacional de Educación

Nombre:

Asignatura(s) que imparte en la UNAE:

Formación profesional:

Antigüedad en la UNAE:

Puesto de base o eventual:

Antigüedad como docente o docente/investigador:

- 1.- Podría explicar el Modelo Pedagógico actual de la UNAE
- 2.- ¿Hacia dónde dirige la mayor parte de su práctica pedagógica en el salón de clases?
- 3.- Puede describir su estilo enseñanza
- 4.- ¿Cuáles son los informes que le solicita su autoridad educativa?
- 5.- ¿Cuál es el enfoque de evaluación que utiliza?
- 6.- ¿En qué consiste la capacitación o acompañamiento que le brinda la autoridad educativa?
- 7.- ¿Cómo concibe la práctica pedagógica?
- 8.- ¿Cuál es su opinión respecto a la eliminación en la Unidad de formación básica y el Proyecto de integración de Saberes: aproximación a la política en educación y el Buen Vivir?

Muchas gracias por su participación

Guía de entrevista semiestructurada a Jefe de Sector

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

INTRODUCCIÓN: Buenos días, gracias por su participación.

*Breve presentación de la entrevistadora (formación profesional, laboral).

*Breve introducción del proyecto de investigación.

¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada? _____

Sector No. _____

Antigüedad como jefe de sector: _____

Antigüedad como supervisor: _____

Antigüedad como director: _____

Antigüedad como docente: _____

Escolaridad: _____

Preguntas generales:

¿Cuántas Reformas Educativas ha tenido que incorporar en su trabajo docente? _____

¿En qué porcentaje considera que conoce planes y programas de las dos últimas Reformas?

Pregunta de opinión

¿Cuál es su opinión acerca de su funcionalidad y aplicación?

Preguntas para ejemplificar

4.- Usted ha comentado que las reformas ____ o ____ funcionan y son aplicables. ¿Podría darme un ejemplo?

—

—

Pregunta de estructura

5.-Podría comentarme ¿Cuáles han sido las implicaciones que han tenido las dos últimas reformas en su trabajo en el ámbito administrativo y operativo?

Administrativo	
Operativo	

6-7.- Preguntas de simulación

Imaginemos que usted puede coordinar el proyecto educativo de USEBEQ en el nivel básico.

¿Cuál considera que debería ser el fin de la educación en la actualidad?

¿Qué acciones propondría para lograrlo?

¿Desea agregar algo más a la entrevista?

Gracias

Observaciones:

Guía de entrevista semiestructurada a Supervisor(a) de Zona

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

INTRODUCCIÓN: Buenos días, gracias por su participación.

*Breve presentación de la entrevistadora (formación profesional, laboral).

*Breve introducción del proyecto de investigación. .

¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada? _____

Sector No. _____

Zona: _____

Antigüedad como supervisor: _____

Antigüedad como director: _____

Antigüedad como docente: _____

Escolaridad: _____

Preguntas generales:

¿Cuántas Reformas Educativas ha tenido que incorporar en su trabajo docente? _____

¿En qué porcentaje considera que conoce planes y programas de las dos últimas Reformas?

Pregunta de opinión

¿Cuál es su opinión acerca de su funcionalidad y aplicación?

Preguntas para ejemplificar

4.- Usted ha comentado que las reformas ____ o ____ funcionan y son aplicables. ¿Podría darme un ejemplo?

Pregunta de estructura

5.-Podría comentarme ¿Cuáles han sido las implicaciones que han tenido las dos últimas reformas en su trabajo en el ámbito administrativo y operativo?

Administrativo	
----------------	--

Operativo	
-----------	--

6-7.- Preguntas de simulación

Imaginemos que usted puede coordinar el proyecto educativo de USEBEQ en el nivel básico.

¿Cuál considera que debería ser el fin de la educación en la actualidad?

¿Qué acciones propondría para lograrlo?

¿Desea agregar algo más a la entrevista?

Gracias

Observaciones:

Guía de entrevista a persona Asesor técnico pedagógico

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

INTRODUCCIÓN: Buenos días, gracias por su participación.

*Breve presentación de la entrevistadora (formación profesional, laboral).

*Breve introducción del proyecto de investigación.

¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada? _____

Sector No. _____

Zona: _____

Antigüedad como asesor técnico pedagógico: _____

Antigüedad como docente: _____

Escolaridad: _____

Preguntas generales:

1.- ¿Cómo obtuvo su plaza?

2.- ¿Qué la motivo a ser ATP?

3.- ¿Cuáles son sus funciones?

Pregunta de opinión

4.- ¿Cuál es su opinión de las últimas reformas educativas?

Preguntas de estructura

5.- ¿Cuáles han sido las implicaciones de las tres últimas reformas en el ámbito administrativo y pedagógico?

6.- ¿Cuáles son los informes que le solicitan?

7.- ¿Cuál considera que es el propósito de la educación?

8.- ¿Desea agregar algo más a la entrevista?

Gracias

Observaciones:

Guía de entrevista semiestructurada a Docente frente a grupo

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

INTRODUCCIÓN: Buenos días, gracias por su participación.

*Breve presentación de la entrevistadora (formación profesional, laboral).

*Breve introducción del proyecto de investigación.(Analizar las implicaciones de las últimas reformas, para construir una propuesta desde el Buen Vivir).

*El propósito de la entrevista es conocer su opinión y las implicaciones de las dos últimas Reformas Educativas en su trabajo, así como sus propuestas en torno a la educación.

¿Está de acuerdo en que la entrevista sea grabada? _____

Sector No. _____

Zona: _____

Antigüedad como docente: _____ Doble plaza: _____

Escolaridad: _____

Preguntas generales:

¿Cuántas Reformas Educativas ha tenido que incorporar en su trabajo docente? _____

¿En qué porcentaje considera que conoce planes y programas de las dos últimas Reformas?

Pregunta de opinión

¿Cuál es su opinión acerca de su funcionalidad y aplicación?

Preguntas para ejemplificar

4.- Usted ha comentado que las reformas ____ o ____ funcionan y son aplicables. ¿Podría darme un ejemplo?

—

—

Pregunta de estructura

5.-Podría comentarme ¿Cuáles han sido las implicaciones que han tenido las dos últimas reformas en su trabajo en los siguientes ámbitos?

Autoridades	
Docentes	
Padres de familia	
Estudiantes	

6-7.- Preguntas de simulación

Imaginemos que usted puede coordinar el proyecto educativo de USEBEQ en el nivel básico.

¿Cuál considera que debería ser el fin de la educación en la actualidad?

¿Qué acciones propondría para lograrlo?

¿Desea agregar algo más a la entrevista?

Gracias

Observaciones:

La práctica pedagógica en la Educación Primaria del S.XXI.

Hacia una propuesta desde el Buen Vivir.

Guía de entrevista 2 semiestructurada a Docente

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Objetivo de la Tesis: Analizar las implicaciones de las políticas educativas del S.XXI en la práctica docente de la educación primaria Insurgentes Queretanos en el Estado de Querétaro.

El propósito de la entrevista es conocer su opinión y las implicaciones de las Políticas Educativas del S.XXI en su trabajo, así como sus propuestas en torno a la educación.

INTRODUCCIÓN: Buenos días, gracias por su participación.

1.- ¿Cómo definiría la PP.?

2.- ¿Cómo definiría la planeación?

3.- ¿Cuáles fueron los principales cambios que tuvo que realizar a partir del comienzo de la modalidad del trabajo a distancia? ¿por qué?

4.- ¿Cómo fue incorporando esos cambios? ¿Cómo se siente actualmente en comparación del ciclo pasado trabajando en la modalidad a distancia?

5.- ¿Cuáles son los principales autores o conceptos en los que basa su trabajo práctico?
¿porqué?

6.- ¿Cuál es el método de lectura y escritura que utiliza? ¿por qué?

7.- ¿Cómo trabaja la dinámica de grupo? ¿por qué?

8.-Podría platicarme acerca de la evaluación educativa

9.-¿Cómo realiza la evaluación de los aprendizajes esperados? ¿Utiliza algún instrumento?

10.-¿Cuál es la importancia de enviar evidencias diarias?

11.-¿Cómo resuelve la situación de los estudiantes que no cuentan con el material necesario?

12.-Me puede platicar acerca de los proyectos CANVAS

¿Qué son? ¿cómo se trabajan? ¿por qué y para qué los utilizan?

Me puede compartir la planeación de su proyecto y su forma de evaluación por periodos.
Gracias.