



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2024,
Volumen 8, Número 1.

DOI de la Revista: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1

PAN Y CIRCO CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

**BREAD AND CIRCUSES WITH
EDUCATIONAL POLICIES**

Héctor Sevilla Godínez
Universidad de Guadalajara, México

David Alejandro Pérez Salmerón
Universidad de Guadalajara, México

Rudy Martín Inda Ramírez
Universidad de Guadalajara, México

Pan y Circo con las Políticas Educativas

Héctor Sevilla Godínez¹

hector.sevilla@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1055-6059>

Profesor e Investigador en CUValles.

Universidad de Guadalajara

México

David Alejandro Pérez Salmerón

david.perez0391@alumnos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7910-2688>

Egresado de la Maestría en Tecnologías

para el Aprendizaje en CUValles

Universidad de Guadalajara

México

Rudy Martín Inda Ramírez

rudy.inda2827@alumnos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2298-6021>

Egresado de la Maestría en Tecnologías

para el Aprendizaje en CUValles

Universidad de Guadalajara

México

RESUMEN

En el presente texto se pretende mostrar, desde una perspectiva crítica, la inadecuación de algunos discursos y narrativas propias de la política educativa al contrastarlas con la realidad social del sistema educativo mexicano. La metodología utilizada es la investigación documental, así como el análisis del discurso de diversas autoridades en el ámbito educativo. La educación está inmersa en una dinámica sociocultural, por lo que el énfasis del trabajo está puesto en las representaciones sociales y los significados que están implícitos en los discursos y documentos oficiales. A la vez, se pretende contrastar la situación nacional con la Agenda 2030 de la ONU, esencialmente con aquellos Objetivos de Desarrollo Sostenible que se relacionan con la educación. Se muestra el contundente divorcio entre el discurso y los resultados, así como las realidades educativas de los profesores y estudiantes. La intención, por tanto, es favorecer el pensamiento crítico y analítico ante la educación, para no reaccionar de manera sumisa a todos los discursos tranquilizadores y centrados en falacias que están vertidos en la cotidianidad de la política educativa nacional e internacional.

Palabras clave: política, narrativa, discurso, educación, responsabilidad social

¹ Autor principal

Correspondencia: hector.sevilla@academicos.udg.mx

Bread And Circuses With Educational Policies

ABSTRACT

This text aims to critically demonstrate the inadequacy of certain discourses and narratives within educational policy by contrasting them with the social reality of the Mexican educational system. The methodology employed includes documentary research and the analysis of discourse from various authorities within the field of education. Education is embedded in a sociocultural dynamic, so the emphasis of this work is placed on social representations and the implied meanings found in official discourses and documents. Simultaneously, the text seeks to juxtapose the national situation with the United Nations' 2030 Agenda, specifically focusing on those Sustainable Development Goals related to education. It highlights the stark disconnect between discourse and outcomes, as well as the educational realities faced by teachers and students. The intention, therefore, is to foster critical and analytical thinking regarding education, encouraging individuals not to passively respond to the soothing yet fallacious discourses prevalent in both national and international educational policies in daily life.

Keywords: politics, narrative, discourse, education, social responsibility

Artículo recibido 20 enero 2024

Aceptado para publicación: 25 febrero 2024



INTRODUCCION

Los retos que trajo la pandemia a la educación

Resulta poco posible establecer un diálogo actualizado en el ámbito educativo sin hacer alusión, de manera directa o indirecta, a las consecuencias que atrajo la pandemia por COVID-19 en los sistemas educativos del mundo y en las dinámicas didácticas que se establecieron a partir de la misma.

Fernández y otros (2022) advierten que “la COVID-19 trajo la suspensión temporal de la educación presencial conllevando a la urgente transformación y adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario” (p. 198). Se perdió la interacción directa, esa que a tantas personas motiva para estudiar, pero ese no ha sido el único problema, muchas familias han perdido negocios, se han terminado vidas, se han destruido proyectos. Tras la pandemia, el rezago educativo ha sido evidente, como bien lo establecen análisis recientes. Pineda (2023, s/p) alude que “junto con la reducción histórica del 4,3% del Producto Interno Bruto (PIB) mundial en 2020, uno de los estragos alarmantes que trajo consigo la pandemia —y del que recién comienzan a visibilizarse sus consecuencias en el largo plazo— es el rezago educativo, que impactó de forma más sensible en regiones que ya tenían problemáticas socioeconómicas y políticas previas, como lo es para el caso de América Latina y el Caribe”.

La actual situación de la educación en América Latina nos obliga a replantear nuestro entendimiento del liderazgo educativo en el siglo XXI (Sierra-Villamil, 2016), pues el resto de este siglo no será igual al modo en que era antes. Se requieren, para concretarlo en pocas palabras, de nuevas iniciativas, centradas en el análisis de los contextos educativos particulares de cada región del país. No se requieren acciones partidistas con fines políticos, sino un auténtico interés por comprender y mejorar la situación educativa nacional. Kae y Reyes (2022), en su análisis de políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión, mencionan que “México tiene un marco jurídico para la planeación democrática, pero hay poca claridad en la manera en que se incorpora la consulta pública en la política pública” (p. 43). Visto así, de poco sirve que haya ocurrencias que están desenraizadas de las necesidades reales de la población.

Es imprescindible que sean incorporados distintos factores de inclusión social en el marco de la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la igualdad de género, y que estos sean fundamento de las políticas

educativas. Para que esto sea realizable se necesita prestar atención a las necesidades de las instituciones educativas, puesto que “hablar de calidad educativa y no delegar las decisiones pedagógicas en las instituciones que deben conseguirla resulta incoherente y obsoleto, pues pensar que todo se resuelve mejor desde un poder centralizado supone no entender la complejidad de la vida y de la educación, ambas contextualizadas en muy distintos entornos y vivencias” (Casanova, 2021, p. 13). En tales procesos puede ser muy útil el liderazgo comunitario (Rojas-Andrade, 2013) y la intervención que de ello deriva.

Al inicio de la pandemia, la ONU (2020) estimó que más de 156 millones de estudiantes estaban fuera de la escuela en América Latina debido al coronavirus. No todos regresaron a sus estudios, no en todos los casos mantienen el entusiasmo. Lo anterior se agrava si consideramos que las desigualdades socioeconómicas siguen ocasionando deficiencias en el aprovechamiento de la tecnología. Durante el confinamiento muchos estudiantes no contaban con acceso a internet, incluso en algunos casos debían compartir los aparatos electrónicos. La brecha digital y la brecha social ocasionó repercusiones en el desenvolvimiento educativo. Fernández y otros (2022) reconocen que “no todas las familias disponen de una conexión a Internet para la educación virtual, ni el poder adquisitivo para contar con equipos que permitan la conexión en línea con el mundo académico” (p. 200). Así, el problema no es solo no poder conectarse, sino conectarse al desánimo, la pobreza, la deserción y la apatía.

No podemos perder de vista que la inclusión no se reduce al uso de las tecnologías. Como bien advierten Kae y Reyes (2022), “en la actualidad, la inclusión educativa se entiende como una cuestión de derechos humanos que hace referencia a un amplio grupo de alumnado, entre los que se encuentran la población indígena (...) y otros colectivos en riesgo de exclusión” (p. 5). Acorde con esto, cada ser humano tiene derechos que le corresponden y deben ser respetados. Todos debieran contar con los mismos derechos que cuentan las demás personas, esto sin importar si se tienen barreras de aprendizaje, se pertenece a tal o cual clase social, se es indígena o incluso si se tiene una preferencia sexual que no concuerde con la de los demás. Debe resaltarse la importancia de defender los derechos humanos y promover una cultura de equidad en donde todos podamos ser partícipes de la educación de calidad.

Fernández y otros (2022) refieren que en tiempos de pandemia “a los docentes se les otorga una responsabilidad muy grande, que es redireccionar las acciones formativas orientadas a impulsar la

competitividad y el futuro deseable de los estudiantes” (p. 202). Aparte de tener que migrar sus clases de forma presencial a plataformas en línea, los profesores tuvieron que cumplir con los objetivos de aprendizaje para los alumnos, una tarea complicada ya que el cambio abrupto de modalidad no solo afectó a los estudiantes, sino al docente que tuvo que cambiar sus estrategias y adaptarse de inmediato. No cabe duda de que la pandemia causada por COVID-19 afectó la forma de educar. Las universidades no solo se enfrentaron a un cambio de modalidad, sino a un ajuste emergente debido al riesgo sanitario, lo cual generó que los procesos educativos migraran de la presencialidad a la virtualidad.

La educación ante la UNESCO y sus objetivos

Tal como afirma la UNESCO (2017), su razón de ser es que “contribuye a la edificación de la paz, a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (p. 7). La proyección que se tiene para el 2030 plantea un panorama lleno de buenas acciones y enfoques novedosos. No obstante, las acciones no solo deben ser planteadas, requieren ser ejecutadas para que produzcan cambios y mejoras.

De acuerdo con la UNESCO (2017), “la finalidad de los 17 ODS [Objetivos de Desarrollo Sostenible] es garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro” (p. 6). En contraste, la realidad es que los 17 objetivos de desarrollo sustentable siguen siendo propuestas que no pasan de ahí. Cada individuo se centra en sus propias necesidades y olvida con frecuencia la consideración de los demás. Desde tal perspectiva, al menos en México, estamos muy lejos de cumplir los objetivos de la agenda 2030. Lo anterior se sustenta en que existen desigualdades en los diferentes contextos y, pese al posible esfuerzo que se realice por cumplir estos objetivos, resultará muy complicado. Es necesario contar con igualdad de oportunidades, pero se reiteran diversos factores que impiden que esto sea así.

Son miles los aspirantes a nivel nacional que cada semestre realizan trámites para ingresar a la universidad, sin embargo, no todos logran ingresar y continuar con su educación, no por falta de interés o disposición, sino por falta de cupo y espacio. De acuerdo con UNESCO (2021), “la educación [debe ser vista] como un bien público, un bien común mundial, un derecho humano fundamental y una base para garantizar que se cumplan otros derechos” (p. 19), pero esto no es realidad para todos. No solo hay merma en el cumplimiento de lograr educación de calidad para todos (el cuarto ODS), sino que no hay

educación para todos, de cualquier tipo que esta sea. Se pueden tener décadas de aprendizajes sobre lo que sirve y lo que no en el ámbito educativo y su relación con la sociedad (Murillo y Krichesky, 2015), pero la mejora de las labores de las escuelas no acontecerá sin un plan nacional claro, con voluntad política y, sobre todo, inversión y honestidad.

En su análisis de la agenda 2030, la UNESCO (2021) advierte que “promover la salud y el bienestar [implica contar con] programas políticos para seguros de salud, precios asequibles de medicamentos, servicios de salud, incluidos los servicios de salud sexual y reproductiva, prevención de drogas, transferencia de conocimiento y tecnología” (p. 17), lo cual suena fantástico, pero no se cumple en la cotidianidad; actualmente, el sistema de salud mexicano no es capaz de proveer medicamentos para todos o inclusive no se cuenta con la atención necesaria y especializada para ciertos casos.

La erradicación de la pobreza (Primer ODS), implica “planificar e implementar, en colaboración con ONG, el sector privado y/o grupos comunitarios, oportunidades de participación o de aprendizaje en el servicio a nivel local, para empoderar a las personas en situación de pobreza, reducir su vulnerabilidad ante distintos peligros y aumentar su resiliencia” (UNESCO, 2021, p. 13). En México, la versión oficial alude que la pobreza ha disminuido, pero no puede hablarse de disminución de pobreza cuando se mantiene la vulnerabilidad de depender de las ofrendas y ayudas externas. De acuerdo con Rodríguez (2023), los mexicanos más pobres dependen cada vez más de las remesas y los apoyos del gobierno mexicano. De poco sirve que el ingreso en los hogares se haya incrementado en un 11% (INEGI, 2023, p. 1), en los últimos dos años, si al mismo tiempo se advierte el rezago educativo y el inadecuado plan de servicios de salud. Las personas gastarán más para salvaguardar la salud o educarse, si es que lo logran. Orquestar la dependencia hacia el gobierno, en virtud de mantener cautivos a los votantes, no es salir de la pobreza, es perpetuarla. En esa discusión está pendiente la educación superior para los pueblos indígenas (Mato, 2018), para lo cual podrían considerarse algunas historias de éxito logradas en otros países de la región.

Por su lado, el ODS 2 tiene por meta “poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria, la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible” (UNESCO, 2021, p. 14). Para que un proyecto social sea sostenible debe emerger de la particularidad e cada contexto, por ende es absurdo plantear proyectos nacionales que intenten homogeneizar lo que sucede en un país de más de 130 millones de habitantes.

Menos centralismo y más apertura a la autonomía de los estados resultaría más benéfico que la imposición de las líneas a seguir. Tal como advierte Casanova (2021, p. 10), “cada modelo de sociedad requiere de un modelo de educación que lo sustente, lo cual se comprueba claramente en la evolución de los diseños curriculares de las diferentes etapas históricas, también fácilmente constatable en los de las últimas décadas del pasado siglo y en los iniciales del actual”.

Considerando lo anterior, si bien los objetivos de la agenda 2030 son la ocasión para reflexionar sobre lo que debe hacerse, existen múltiples proyectos que requieren surgir para el cumplimiento de la agenda. No basta con esperar que la población lo haga por sí sola, son los pocos recursos con los que cuenta o en el estado de automatización asalariada que padece, resulta imperativo que el mundo siga otro sistema, no uno en los que los países más ricos siguen determinado el futuro de los más empobrecidos. Es absurdo tratar de señalar al individuo como el responsable de los males del mundo, cuando detrás hay sistemas, políticas internacionales, estructuras de poder e imperios financieros a los que poco interesa la igualdad. La agenda 2030 es útil por hacer un recuento de todo lo que debería solucionarse, pero no hay detrás planes concretos de acción o compromisos concretos de parte de los países que más se han favorecido del actual orden de las cosas.

Lo anterior ha sido constatado de manera reciente, justo cuando este texto se escribe, en la Cumbre de Desarrollo Sostenible llevada a cabo a mediados de septiembre de 2023 con la participación de varios que son considerados “líderes mundiales”. De manera concreta, advierten que se requiere un “impulso masivo a la inversión”, “reforma a la arquitectura financiera internacional” y “acción inmediata para construir un mundo sostenible”. Lo que no se ha dicho es cuando sucederá eso, qué participación tendrá cada uno de los países que tienen mayores riquezas y qué sucederá o a quien debe señalarse si no se cumple con lo planteado. Lo que se ha hecho es justo lo que se requiere cuando una institución ha perdido credibilidad: reconocer que no se ha cumplido lo prometido y prometer que se cumplirá. Desde luego, era poco creíble el cumplimiento de la agenda 2030, pero no hay ahora demasiados motivos para estar del todo confiados en que no estamos ante una especie de marketing político de reivindicación internacional. En el año 2015, los principales jefes de Estado se habían reunido para asegurar que se aceleraría el cumplimiento de los ODS planteados. A la mitad del camino hacia el 2030, la ONU (2023,

s/p) reconoce que “la situación actual permite proyectar que únicamente el 15% [de los ODS] llegarían a buen término, en tanto que algunos van revirtiendo los avances que habían conseguido”.

En México, necesitamos comenzar por definir cómo unir y hacer que funcionen entre sí la política educativa, la escuela y el aula para concretar dónde situar los esfuerzos de mejora (Bolívar, 2014). Del mismo modo, urge gestionar la autonomía pedagógica (Casanova, 2021), de modo que los educadores no sean simples peones al servicio de una ideología, sino académicos interesados en la cultura y la investigación. Si bien todos los problemas de inadecuación a la posibilidad que presenta la agenda 2030 son palpables, requerimos preguntarnos, desde ahí, por aquello que sí es posible realizar en México. ¿Están todas las instituciones, incluyendo las de educación básica, para la autonomía curricular? (Centro de Estudios Educativos, 2017); ¿podemos consolidar la transición a entornos de educación virtual en contextos de emergencia? (García y Santana, 2021); ¿contamos con modelos de liderazgo y educación que nos faculten para el buen vivir y la autonomía de los pueblos? (Gutiérrez, 2020); ¿qué tan cerca estamos de la gestión escolar democrática? (Lorea y otros, 2012); ¿qué tanto nuestras estrategias favorecen los procesos de democratización de la escuela? (Moliner y otros, 2016). Se requiere conocer los retos y la situación antes de levantar los ánimos e inflar los discursos triunfalistas o retadores.

Desafíos contemporáneos de la educación

Cuesta creer que en pleno siglo XXI, un siglo caracterizado por su avance tecnológico y la lucha por los derechos humanos, sigan existiendo conflictos sociales tan terribles como el asesinato, el abuso y la discriminación.

Erstad y otros (2021) mencionan que “es necesario generar una mejor comprensión conceptual y empírica sobre los procesos de transformación, tanto dentro como fuera de las escuelas” (p. 10). La transformación social no solo es responsabilidad de las instituciones educativas, sino del centro de la sociedad y la familia; si desde casa no se comienza con un adecuado testimonio, difícilmente las instituciones por sí mismas lo lograrán. Además, si el Estado no cumple con sus propias responsabilidades no será suficiente con señalar como culpables a quienes conforman la ciudadanía.

Partimos de la noción de que la educación es clave para generar transformación social, más no lo único. Tal como advierten Erstad y otros (2021), “las desigualdades sociales, la violencia de género y la xenofobia son fenómenos estructurales que van mucho más allá de las escuelas” (p. 19). Las políticas

públicas que favorezcan mejores condiciones sociales son imprescindibles para el cambio en la estructura de las comunidades. El cumplimiento por parte del Estado necesita ser complementado por la labor y el convencimiento de la ciudadanía. Para poder comprender el potencial de cada individuo, en aras de mejorar la sociedad, es necesario tomar en cuenta el concepto de Agencia Transformadora. Erstad y otros (2021) refieren que tal concepto “ha sido desarrollado en diversos campos del conocimiento durante las últimas décadas. En educación, se ha utilizado en distintos niveles de análisis que van desde perspectivas individuales hasta perspectivas colectivas” (p. 10). Para que los cambios sean más posibles y duraderos se requiere que cada individuo comprenda y acepte su rol de agente transformador. Este tomar la propia responsabilidad a cuestras no es asunto menor, pues de ello depende la fuerza colectiva.

Ya no basta con pensar en salvadores (nunca ha bastado) que vengan y digan a todos lo que deben pensar y hacer, mientras tal absorbe la carga de motivar y dar sentido a los actos ajenos. De hecho, “actualmente nos vemos enfrentados con la urgente necesidad de terminar con el mito del líder completo, caracterizado como el individuo perfecto que está a la cabeza de la organización, y que tiene la capacidad intelectual, los conocimientos, destrezas personales y habilidades que le permiten tener todo ordenado, controlado y resuelto” (Maureira, Moforte, y González, 2014, p. 140). Del mismo modo no es suficiente con alinearse a los ODS propuestos por la ONU o aparentar que se está en sintonía con ello mediante palabras afines en los discursos educativos dichos con pompa y elegancia. La agencia transformadora surge de abajo hacia arriba, pero requiere de estructuras que no la dispersen.

Cabe resaltar que somos capaces de adaptarnos a las necesidades emergentes, así como al uso de las herramientas tecnológicas, sin embargo, no todos tienen las mismas oportunidades. Las tecnologías son un gran apoyo para poder tener una agencia transformadora, pero es necesario ser conscientes de que no todos pueden disfrutar de estos beneficios.

Las instituciones educativas en su carácter de guía tienen el poder de transformar la mentalidad de los jóvenes, construyendo la sociedad del mañana; a su vez, puede generar en los jóvenes el deseo de construir una sociedad progresista que elimine poco a poco las problemáticas sociales. Erstad y otros (2021) coinciden con ello al aludir que “las escuelas son instituciones de suma importancia para propiciar la construcción de conocimiento entre las generaciones más jóvenes, y una herramienta

esencial para la formación de una ciudadanía participativa” (p. 10). Los centros educativos, que parten del contexto particular de esos jóvenes, necesitan retornar a su autonomía y dirección (López y otros, 2018), así como resignificar las políticas en materia de autonomía de gestión escolar (Luna, 2020). Cuando el estudiante es visto de verdad, con todas sus luces y sombras, pero sobre todo desde su realidad concreta, no desde la figurada en el escritorio de algún sitio ajeno, entonces podrá asumir su propia responsabilidad formativa. De hecho, según Erstad y otros (2021) “con la llegada de los dispositivos digitales y las redes sociales, el aprendizaje ha adquirido un carácter distribuido, basado en la ubicación y autodirigido” (p. 11). El estudiante necesita volverse autogestor con relación a su conocimiento, llevarlo a su propio ritmo en medios digitales y recibir el apoyo de una dirección escolar y un plantel docente que lo conozca, que lo ubique y sepa de él.

Entre los retos centrales de este momento histórico está el recuperar la capacidad de ver y analizar de manera crítica la realidad de la que se parte, sin esconder la merma, maquillar los números o presentar resultados educativos que más que halagadores no son más que pantomima y simulación.

Las problemáticas sociales en relación con la educación son cada vez más notorias. La brecha digital se potenció aún más tras el confinamiento por el COVID-19, sin embargo, como menciona Ramírez (2022), “en tiempos de crisis (...) la educación abierta global se presenta como una alternativa para aumentar el potencial de la educación a través de prácticas y herramientas que logren el acceso abierto” (p. 94-95). Es necesario reinventar la educación en relación con las problemáticas contemporáneas, tomando en cuenta la cultura y la región, con el objetivo de reducir la brecha digital. A pesar de las propuestas y acciones realizadas durante el confinamiento, la brecha digital sigue siendo muy grande y las desigualdades sociales son cada vez más evidentes, sobre todo en regiones marginadas donde el acceso a internet y recursos electrónicos se complica a tal grado que la llamada “educación para todos” sigue siendo una propuesta que no pasa de ahí.

Según Ramírez (2022), “las dos primeras décadas del siglo XXI nos siguen mostrando y demostrando la dinámica necesidad de cambio que deben tener las instituciones de todo el mundo para adaptarse a los nuevos escenarios y competencias digitales” (p. 94); por ende, es indispensable que las instituciones de los diversos niveles educativos se adapten a las necesidades emergentes. La tecnología ha tomado un papel relevante en muchos de los ámbitos y sobre todo en la educación donde no solo los alumnos

deben adaptarse, sino los profesores, así como los padres y madres de familia, quienes juegan un papel importante para la adaptación educativa. La educación tiene, sin duda, un horizonte digital, lo cual es a la vez un avance y una imposición.

Horizontes digitales en educación: entre avance e imposición

La pandemia por COVID-19 fue la ocasión que detonó la emergencia de herramientas tecnológicas que podemos y debemos seguir aprovechando. No obstante, el fácil y rápido acceso a la información no supone ni educación ni la capacidad de juzgar la credibilidad y validez de la información contactada. Es por ello por lo que Ramírez y otros (2022) mencionan que “ante las características que presenta la sociedad actual es necesario reflexionar detenidamente sobre la información que recibimos” (p. 11). La implementación de la tecnología digital no es la solución de los problemas en educación. Si bien ahora contamos con la facilidad de adquirir información de manera más rápida, es importante reflexionar lo que estamos buscando y por qué lo buscamos. En ese orden de ideas, resulta imperativo contar con la habilidad de discriminar la información y ser críticos con el contenido que buscamos.

A su vez, Soto y otros (2021, p. 5) advierten que “la enseñanza a distancia no tiene por qué ser distante. Así lo ponen de manifiesto diferentes e interesantes proyectos y experiencias promovidos en lugares, instituciones y organismos diversos”. Ahora bien, no se trata solo del uso de la tecnología como recurso, sino que esta modifica la estructuración del pensamiento de los estudiantes y las maneras en que interactuamos. De acuerdo con Ramírez y otros (2022) “la transformación digital implica la integración de la tecnología digital en todas las áreas de una organización. Esto puede cambiar fundamentalmente el funcionamiento de la educación y la evolución de sus componentes y sistemas, ya sean educativos, tecnológicos o administrativos” (p. 12). Asimismo, la organización se ve impulsada, no siempre por su decisión, a adaptarse al uso de las nuevas tecnologías, promoviendo así una cultura tecnológica que exige desarrollar habilidades tecnológicas. La tecnología está en constante actualización y hay que preguntarse si las instituciones educativas deben y necesitan estar en todos los casos a la vanguardia en equipamiento tecnológico para poder sobresalir y adaptarse a esta época tecnológica o si deben aprovechar aquellas tecnologías que, aun cuando no sean del todo emergentes, pueden ser útiles para el propósito educativo.

La educación 4.0 conduce a que la comunidad educativa se ajuste a la digitalización de la educación. En estricto sentido, lo que se puede digitalizar son los métodos de enseñanza, así como los materiales didácticos, no tanto la educación, pues esa es más bien la acción, efecto y permanencia de una serie de conductas y situaciones concretas. Díaz-Noguera y Barragán-Sánchez (2021) aludieron a la transformación digital en los centros educativos, pero esta no solo se reduce a tales, sino que engloba a la sociedad en general.

Según lo señala Ball (2022), “para re imaginar el futuro se debe ver hacia atrás para entender por qué las escuelas son como son” (p. 10). Actualmente, muchos de los medios para compartir el conocimiento están al alcance, en virtud de los Recursos Educativos Abiertos (REA), que permiten obtener información más confiable y de forma gratuita. Pero no basta con tener acceso para que, por arte de magia, se tenga la capacidad de aprovecharlos. No por tener una computadora llena de obras de arte se ha vuelto uno especialista o experto en historia del arte. Un poema no se escribirá mejor por hacerlo en un aparato de última tecnología, si bien este puede ayudar a que se transmita a más personas.

Nos encontramos en un mundo globalizado donde es más común que la tecnología esté inmersa en los contextos cotidianos. De acuerdo con Cordero y otros (2021), “la globalización, entendida como un proceso internacional de integración global [...] en el campo educativo, hace que las instituciones de diferentes países participen en la competencia por acreditar los mejores docentes, estudiantes y graduados” (p. 73). Se trata de un evidente ejemplo de la imposición que se crea para que las diferentes universidades del mundo se adapten y se familiaricen con el uso de las tecnologías, pese a que en muchas ocasiones no todos los países cuentan con la facilidad de adentrarse a este juego global, pues persiste mucho rezago tecnológico en diferentes sectores poblacionales, abriendo cabida a una brecha digital y social que, en lugar de reducirse, va en aumento. En otras palabras, las instituciones educativas exigen a sus docentes, y estos a sus estudiantes, a capacitarse para utilizar mejor las tecnologías, a la vez que se exigen a ellas mismas adquirir las más vanguardistas. No obstante, esta exigencia no ha surgido de una voluntad pura, sino a partir de un sistema de condicionamiento internacional en el que no disponer de las últimas novedades o propuestas tecnológicas supondría no ofrecer educación de calidad. Esta evidente imposición no es idéntica a la elección soberana, pues si bien se sigue el camino de la adaptación no es porque haya habido otras opciones que sean socialmente aceptables.



Cordero y otros (2021) reconocen que “las condiciones sociales, políticas, económicas, entre otras, son cambiantes en cada nación” (p. 72). La tecnología no va a tener el mismo impacto en todos los países, no importa que se ofrezca la idea de que todos podrán acceder a las mismas oportunidades si se adentran al mundo tecnológico, ya que, si bien muchas personas tienen facilidades, muchos más no cuentan con estas, creando así cada vez más desigualdades. Tener acceso a una tienda digital no ofrece el poder económico de comprar en ella, por ejemplo.

Zuluaga y Largo (2020, p. 183) apuntan a la necesidad de repensar la educación y no dispersarse en el camino. Para ellos, “la formación como misión de la educación potencia la autonomía, facilita la realización personal, la cualificación de los sujetos que la integran, y permite el reconocimiento del aprendizaje comunitario desde las potencialidades de cada uno de los sujetos, mediado por el enseñar y el aprender”. La formación de la agenda institucional y el proceso de toma de decisiones (Casar y Maldonado, 2010) en el entorno educativo debería mantener eso presente.

Las desigualdades sociales no son algo reciente. Cordero y otros (2021) refieren que “durante la Edad Media, una gran parte de la población no tenía acceso a los conocimientos, ni siquiera a la lectura y la escritura, [...] pues esto era privilegio de personas influyentes política y socialmente” (p. 74). Ese es un claro ejemplo de que, desde siempre, el acceso al conocimiento y el poder de valerse del mismo no ha sido distribuido de la misma manera. La tecnología parece ofrecer la promesa de llevar el conocimiento a aquellas personas que no pueden acceder a él, por distancia, situaciones económicas, falta de tiempo, entre otras; sin embargo, los que no tienen el recurso para consumir la tecnología o no han adquirido el hábito del pensamiento crítico quedan rezagados o son manipulados por lo que observan en las redes sociales. Si bien las tecnologías nos traen beneficios, no todo uso que se les da es educativo. No importa qué discurso político se nos ofrezca o cuál sea la agenda política en boga, al final no todos cuentan ni con las mismas oportunidades ni con las competencias digitales y/o críticas que permiten mejores rendimientos laborales o académicos.

Políticas docentes: delineando la neurona de obra barata

Cuevas e Inclán (2021) aluden que “a lo largo del siglo XX y de las dos primeras décadas del XXI el papel de los docentes ha sido altamente trascendente” (p. 352), pero esto no ha sido acompañado de mejores condiciones laborales, prestaciones u oportunidades de progreso personal y profesional.



En algunas ocasiones, el docente termina siendo una especie de “peón del sistema”, lo cual debiera de hacernos reflexionar en que todos somos parte de un juego en el que las políticas educativas nos mueven a partir de conveniencias que no están siempre a la luz. La sobrecarga de trabajo bajo el lema de ponerse la camiseta o volverse un apóstol de la enseñanza no hará más que aumentar el número de los mártires del gis. No basta con el planteamiento de metas rimbombantes que se alineen discursivamente a los ODS propuestos por la ONU, es necesario partir de la comprensión de la realidad de los estudiantes y *de los docentes*, no solo de los primeros. Soto y otros (2021, p. 9) reconocen que “para la construcción del pensamiento práctico en cada experiencia docente necesitamos comprender el *habitus* educativo colectivo, dominante y el hábito particular incorporado de los estudiantes en formación”.

Para evitar ser simples títeres del sistema, los docentes deben de actuar acorde con las necesidades educativas, enfocados a una educación de calidad con la aplicación de metodologías que favorezcan la autogestión y conduzcan a un mejor rendimiento académico, siempre y cuando todo esto no los aleje de sus propios intereses y cuidados. El docente debe estar atento a la salud mental de sus estudiantes, tanto como a la suya.

Las instituciones están inmersas en políticas educativas que provienen de una línea jerárquica, de modo que si no eligen los caminos que les sean convenientes, serán también simuladoras al sujetarse a un discurso con el que no se identifican. Es necesario que de manera crítica se revise si las políticas educativas tienen en mente el bienestar y el progreso de la educación.

El desarrollo sostenible es algo de lo que se ha venido hablando en los últimos años, así como también la inclusión, la interdependencia, los derechos humanos, la paz, la interculturalidad, entre otros. Todos estos pueden ser parte de una agenda institucional, siempre y cuando sean congruentes con los modos y formas que correspondan a cada contexto en su implementación.

No es loable culpar a los docentes de los problemas educativos del país. Sin embargo, “casi la totalidad de informes, tanto nacionales como internacionales, sobre efectividad escolar y logros de aprendizaje en estudiantes, destacan el papel determinante de la calidad del docente como el primer factor de explicación de la calidad de los aprendizajes” (Maureira, Moforte, y González, 2014, p. 148). Desde luego, un docente capacitado promueve y favorece la educación de calidad, pero el logro de esta última

no es labor exclusiva del docente, quien se debe a una institución y es parte de un sistema educativo cuyas políticas y estructura ni elige ni define y, en ocasiones, ni siquiera se le permite opinar.

Así como no debe utilizarse a la figura del docente como la del responsable absoluto del devenir educativo de la nación, tampoco debiera colocarse en el estudiante la responsabilidad completa, o en ocasiones la culpa, de su inapropiado aprovechamiento. Es cierto que la intención de la educación es proyectar la ciudadanía madura de la juventud, pero eso no significa que se impongan ideologías, credos o cosmovisiones en nombre de la adaptación. Si a un estudiante cuyo rendimiento es bajo se le juzga por no tener suficiente motivación o se cree que lo que necesita es ser impulsado, sin antes promover su consciencia y su elección ante lo que vive se le está psicologizando. De acuerdo con Palacios y otros (2020), “la psicologización en educación es un fenómeno de larga data, ya que la institucionalización disciplinar de la psicología se ha visto facilitada por los usos que las élites le han dado para abordar” (p. 64). Es un inadecuado uso de la psicología, pues se le toma como una herramienta para sugestionar al estudiante para que crea que basta con que él quiera para que todo a su alrededor cambie, que todo está en sus manos o que si no logra algo ha sido problema suyo, sin que se permita la posibilidad de juzgar al sistema, la estructura institucional o la política educativa.

De acuerdo con Pykett (2017), “la psicologización es una tecnología de poder que se despliega a partir de las estrategias de gobernanza psicológica utilizadas por los estados nacionales, agencias supranacionales y agentes no estatales para gobernar a la población desde estos saberes y técnicas psicológicas” (p. 64). Se inculca la educación basándose en lo que el gobierno quiere que la población aprenda. Por ejemplo, la UNESCO (2017) plantea un plan de políticas de mejoras que México está lejos de lograr, ya que existen varios factores que lo impiden: la corrupción, falta de recursos, falta de infraestructura, división política, educación politizada, entre otras. Si a esto le sigue el discurso de que el problema estructural es solo del país, pero se dejan de ver las condiciones de endeudamiento nacional ante los grandes monopolios bancarios, señalando a la víctima como responsable unívoca de su malestar, entonces se está psicologizando porque se impondrá que es el país el que debe girar de acuerdo con lo que indican las políticas mundiales, pero sin que la opción de que estas sean cuestionadas se encuentre latente.



A través de la psicologización se venden ideas que no siempre van acorde a las necesidades de los individuos, puesto que somos diferentes y no necesitamos lo mismo ni funcionamos con los mismos métodos o planes motivacionales. Desde luego, no se dice con todo esto que la psicología debe suprimirse de la educación, lo cual sería absurdo; lo que se expresa es que utilizar estrategias psicológicas para convencer al estudiante, al docente, a la institución educativa o a los países no desarrollados de que su problema es su actitud o su poca motivación es algo poco honorable porque revictimiza a quienes están siendo afectados, o al menos no vistos, por el sistema político, ideológico y educativo imperante.

Pan y Circo con las políticas educativas

Cada escenario debiera ser el punto de partida de las políticas educativas, pues eso facilitaría que se trabaje para satisfacer las necesidades y demandas detectadas en cada uno de ellos. Lo contrario es que las políticas educativas sean impuestas en nombre del poder, sin tomar en cuenta las circunstancias de cada caso, en pro de la uniformidad.

Actuar de esa manera es mantener la teatralidad académica, parecida a la del investigador que no es capaz de percibir su propia epistemología en sus investigaciones, de modo que solo produce, pero sin tener en claro hacia dónde va el discurso de sus propias letras. Tello (2012) plantea que los investigadores deben revisar la coherencia y solidez de sus investigaciones y no solo enfocarse en presentar o publicar sus resultados, dejando de lado el proceso metodológico, su posicionamiento y su perspectiva. Acontece que los investigadores toman como referencia a autores de los que no conocen su sustento epistemológico. Cabe preguntar si, de la misma manera, las instituciones educativas están al tanto de la epistemología detrás de sus propios métodos o implícitas en las políticas que se les exige adoptar y cumplir.

Toda educación tiene una carga política, así como también sustentos epistemológicos, su propia filosofía e ideología, de lo cual deriva la sustancia de su labor cotidiana. Por ejemplo, Martínez (2001) refiere que “las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de calidad y equidad; [además] los defectos estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos” (p. 42). Es necesario construir currículum desde abajo, de manera estructural ascendente (Cárdenas y otros, 2021);

también se requiere evaluar la distribución del liderazgo en las escuelas, sobre todo las vulnerables (Cabrera y Garay, 2019); asimismo, hay que replantear lo que se entiende por gobernanza y gestión pública y educativa (Aguilar, 2006 y 2008).

Los grupos marginados que siguen existiendo son evidencia del desafío de que las políticas educativas aterricen en políticas públicas y repercutan en el ámbito social. Para que esto funcione es necesario que exista colaboración entre los sistemas educativos y el Estado. La equidad educativa no sirve de mucho si no se tiene equidad social. En la misma escuela puede haber estudiantes con mayores y menores privilegios, los cuales seguirán separándose. Es prioritario propiciar entornos que permitan rendimiento académico y, a la vez, equidad social. Durante el sexenio de Peña Nieto, en México, se establecía lo siguiente de las mejoras educativas propuestas:

Las políticas de mejora de la educación de las últimas décadas han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tempo variables según los países. Tras las estrategias de arriba-abajo con los gobiernos conservadores de los ochenta, una “segunda ola” (reestructuración) se dirigió a rediseñar la organización de las escuelas y el ejercicio de la profesión docente. Actualmente, en una especie de “tercera ola”, se da un paso más en el rediseño organizativo, para poner el foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento de la escuela, sin el cual no cabe hablar de mejora o calidad (Bolívar, 2014, p. 862).

Es prioritario empaparse de la identidad en la educación superior en México (Villaseñor, 1997) abriendo los ojos y el entendimiento. No hay problema en capacitar en las tecnologías (SEP, 2020), pero hay que saber para qué se hace y a qué política educativa o discurso ideológico se está sirviendo con ello. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ahora desaparecido y sustraído del sistema educativo nacional, planteó (2019) la ideación de políticas para mejorar la gestión escolar en México. La discusión sobre esta desacreditación no tuvo eco en los docentes nacionales, si es que supieron que alguna vez aconteció.

Por otra parte, y de acuerdo con De la Cruz (2022), “se aprecia que, pese a los esfuerzos consistentes en la región y la proliferación de políticas educativas sustentadas en principios de equidad, persisten problemáticas que minan el derecho a la educación y al aprendizaje” (p. 72). Los sectores vulnerables por sus barreras de aprendizaje, situación económica o estatus migratorio son excluidos, lo cual es

indignante ya que en los discursos políticos se menciona que México *cuenta* con educación de calidad para todos. Claro está, eso se cuenta, pero no contamos con eso.

El cuarto ODS (UNESCO, 2017) enuncia que es prioritario “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 18), sin embargo, la brecha social sigue siendo muy amplia y muchas personas carecen de oportunidades equitativas que les permitan generar conocimientos y aprendizajes para poder competir con otros que sí han podido adquirir esos conocimientos.

Actualmente, las políticas educativas en América Latina (Santa María, 2021) necesitan una revisión urgente, no solo en vistas al cumplimiento de las ODS planteadas por la ONU, sino en virtud de encontrar sus deficiencias de raíz, más allá del escrutinio internacional. La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe no se explica solo a partir del Informe regional de monitoreo planteado por la ONU (2022), sino que exige que las autoridades educativas locales comprendan desde una óptica más íntima y enfocada lo que está aconteciendo con las comunidades en las que están insertas las instituciones.

Los seres humanos piensan en sí mismos como protagonistas de su propia historia, y eso está bien, pero también hay que considerar que cada individuo es, a la vez, el protagonista de su propia historia, lo cual pone en disputa a todos los que son actores secundarios. ¿Acaso es posible ser coprotagonistas de la historia colectiva? Podemos crear un guion donde las políticas educativas sean realizables y equitativas, centradas en los problemas concretos y no en los discursos llamativos. Es importante analizar las políticas educativas para poder juzgar si están cumpliendo lo que afirman o son simples discursos tranquilizadores y enaltecedores de la población.

De la Cruz (2022) reconoce que “las políticas educativas articulan, regulan y direccionan recursos, bienes, servicios y, al mismo tiempo, ofrecen legitimidad a los Estados para transformar e intervenir en materia educativa.” (p. 73). El gobierno debe invertir en la educación, sin embargo y a pesar de que se puede observar que se destina cierto presupuesto para la educación, en muchos casos no está enfocado a las necesidades de todos los sectores poblacionales, haciendo cada vez más notoria la brecha social que, con la implementación de las tecnologías en la educación, pone en evidencia la brecha digital. Se requiere de educación inclusiva y de equidad para todos, para poder generar una educación de calidad

que permita crear estrategias de aprendizaje para obtener un mejor rendimiento académico y de esta forma poder cumplir con los objetivos que nos plantea la UNESCO. Desestimar el presupuesto a la educación y a la investigación, desacreditar el esfuerzo de los estudiantes de posgrado y volver carentes las oportunidades de creación de conocimiento de vanguardia es una terrible contradicción de un gobierno que se pretende mostrar liberador.

La famosa frase “pan y circo”, atribuida al exdictador mexicano Porfirio Díaz, sigue resonando en la actualidad como un recordatorio atemporal de cómo los líderes pueden manipular a las masas a través de la distracción y el engaño. Aunque originalmente se utilizó para describir el control de la población a través de la satisfacción de sus necesidades básicas y la distracción de problemas más profundos, este concepto persiste en el siglo XXI en las políticas educativas y sociales de muchos países.

En un mundo donde la información es abundante, pero la educación de calidad sigue siendo un privilegio, las políticas educativas a menudo se enfocan en mantener a las masas conformes, ofreciendo una educación deficiente que no fomenta la crítica y la reflexión. Este enfoque permite a los líderes eludir la verdadera responsabilidad de abordar problemas sociales fundamentales.

De manera simultánea, por si fuera poco, la sociedad contemporánea se ha vuelto adicta al entretenimiento constante y a las redes sociales, perpetuando una forma de circo digital que distrae a las masas de las cuestiones reales que enfrentamos, tales como la desigualdad, el cambio climático y la corrupción o, incluso, la manera en que se engaña a la población de manera discursiva.

Para una sociedad más justa y consciente, es esencial que busquemos una educación de calidad y no nos dejemos engañar por las distracciones que, en ocasiones, son ofrecidas al interior del mismísimo sistema educativo internacional o nacional. Hermida y Martínez (2022) señalan que “la fortaleza o debilidad de un proyecto de política educativa puede verse, en el caso de México, en las rupturas y continuidades que tiene en el tiempo, incluso entre un sexenio y otro” (p. 99), lo que nos hace entender que para que las políticas educativas generen un verdadero cambio o impacto positivo se debe de tener continuidad de un gobierno a otro, ya que si cada sexenio se cambia sin analizar el propósito que se tiene de fondo nunca se va generar un verdadero impacto. Si bien es útil innovar y proponer cosas nuevas, no hay que descartar las políticas que pueden generar un impacto positivo en la educación. Si un gobierno descarta políticas educativas existentes, implementa nuevas y luego llega otro gobierno y

repite este comportamiento nunca se verá un cambio consistente. Desde luego, si las implementaciones son deficientes deben de cambiarse *ipso facto*, pero en tal caso lo llamativo es que hayan persistido un sexenio sin que se les haya cuestionado o destronado.

Saura (2021) nos comparte que “los ritmos políticos en educación son cada vez más acelerados, los contextos políticos más difusos y los actores políticos más privatizados” (p. 135). Lo vertiginoso del ámbito educativo, sus ritmos cambiantes, dejan perplejos a quienes intentan comprenderlos. Las políticas educativas van y vienen, dispuestas a ceder al mejor postor, siempre y cuando se sustente en bases axiológicas, esas que son tan fáciles de acomodar para lo que quiera decirse.

CONCLUSIÓN

Coincidimos con Molina-Bedoya y Tabares-Fernández (2014) cuando señalan la imperiosa necesidad de una educación propia, que muestre resistencia al modelo de homogeneización, tanto de un esquema cultural como del uso de un sistema ideológico. El docente no debe ser más un servidor sumiso de un sistema opresor, por más que éste se denomine educativo. El profesional de la enseñanza debe ser también un empleador de la investigación-acción con sus propios estudiantes en el aula (Roz y Pascual, 2021). El pan y el circo deben terminar, pero antes debemos comer del banquete de la reflexión y degustar el placer del encuentro con la realidad, por más que esto nos aleje de la arena circense y nos coloque en el ámbito de la agencia transformadora. Nada que sea educativo puede reducirse, someterse y circunscribirse por completo a un discurso exterior, por más que se presente y plantee con la máscara pretenciosa de promover nuestro bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. FCE.

Aguilar, L. (2008). *Gobernanza: normalización conceptual y nuevas cuestiones*. Esade.

Ball, D. (2022). Reimagining American Education: Possible Futures: Coming to terms with the power of teaching. *Phi Delta Kappan*, 103 (7), 51-55.

Bolívar, A. (2014). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação y Sociedade*, Campinas, 26 (92), 859-888

Buendía, M., y otros (2021). Fundamentos filosóficos, ideológicos en la Política Educativa. *Revista tierra nuestra*, 15 (1), 29–35.



- Cabrera, Ó. y Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166), 141-159.
- Cárdenas, C., y otros (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30 (58), 34-58.
- Casanova, M. (2021). Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 9-22.
- Casar, M. y Maldonado, C. (2010). Formación de agenda y proceso de toma de decisiones. Una aproximación desde la ciencia política. En: M. Merino y G. M. Cejudo (comps.), *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública* (pp. 207-238). FCE/CIDE.
- Centro de Estudios Educativos (CEE). (2017). ¿Preparados para la autonomía curricular en educación básica? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 5-8.
- Córdero, Y. y otros (2022). Tendencias y desafíos políticos y socio culturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica. *Revista boletín REDIPE* 11 (1), 71-91.
- Cuevas, Y. e Inclan, C. (2021). Políticas docentes en América Latina: Diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 26 (89), 351-367.
- De la Cruz, G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52 (91), 71-92.
- Díaz-Noguera, M., y Barragán-Sánchez, R. (2021). *Centros educativos. Transformación digital y organizaciones sostenibles: aprender y enseñar en tiempos de pandemia*. Dykinson.
- Erstad, O., y otros (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Revista Comunicar*, 29 (66), 9-20.
- Fernández, F., y otros (2022). Educación universitaria en época de pandemia en América Latina. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10 (1), 198-210.
- García, S. y Santana, P. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: Estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24.
- Gutiérrez, S. (2020). Un modelo de liderazgo y educación propia para el buen vivir y la autonomía de los pueblos. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3 (2), 98-109.

- Hermida G., y Martínez, A. (2022). La autonomía escolar en México: entre el proyecto difuso de política educativa y la exigencia de comunidades escolares en pandemia. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 49 (92), 84-123.
- INEGI (2023). *Resultados de la Encuesta Nacional de Ingresos y gastos de los hogares (ENIGH) 2022*. Comunicado de prensa núm. 420/23.
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENIGH/ENIGH2022.pdf>
- INEE (2019). *Políticas para mejorar la gestión escolar en México*. <https://bit.ly/3zlG4A3>
- Isaza, L., Zapata, J. y González, V. (2021). Las ciencias sociales en épocas de crisis: escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia. En: N. Salinas-Arango y otros (comp.), *Estudiantes adultos y virtualidad: retos en torno a la permanencia universitaria* (pp. 307-329). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Lázaro, L (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 271-280.
- López, A., y otros (2018). La dirección escolar ante el desarrollo de la autonomía de los centros. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6 (2), 47-60.
- Lorea, M. y otros (2012). Gestión escolar democrática. Una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 89-113.
- Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (2), 195-234.
- Martínez, J. y otros (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, 13 (1), 107-125.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (2), 41-65.

- Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36 (146), 134-153.
- Molina-Bedoya, V, y Tabares-Fernández, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 38, 1-20.
- Moliner, O. y otros (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 116-129.
- Murillo, F., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102.
- ONU (2020). Más de 156 millones de estudiantes están fuera de la escuela en América Latina debido al coronavirus. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471822>
- ONU (2023). Actuaremos ahora, afirman los líderes mundiales, al adoptar una declaración para acelerar la Agenda 2030. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2023/09/1524202>
- Páez, J., y Tinajero, M. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e29), 1-14.
- Palacios, D., y otros (2020). Psicologización y lenguaje en educación políticas educativas latinoamericanas contemporáneas. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4 (1), 62-80.
- Pineda, R. (2023). Cómo recuperar el aprendizaje perdido por la pandemia. *El país*. <https://elpais.com/america/termometro-social/2023-04-26/como-recuperar-el-aprendizaje-perdido-por-la-pandemia.html>
- Ramírez, M. (2022). Educación abierta en América Latina en el marco de las nuevas recomendaciones de la UNESCO. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98 (36.2), 93-112.
- Ramírez-Montoya M., y otros (2022). Horizontes digitales complejos en el Futuro de la Educación 4.0. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25 (2), 9-21.
- Reyes, M. y Kae, K. (2022). Análisis de las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión en México, 1988-2021. *Revista Espaço Pedagógico*, 29 (1), 43-69.
- Rodríguez, D. (2023). Los mexicanos más pobres dependen cada vez más de las remesas y los apoyos del Gobierno. *El país*.

<https://elpais.com/mexico/2023-07-27/los-mexicanos-mas-pobres-dependen-mas-de-remesas-y-apoyos-del-gobierno.html>

- Rojas-Andrade, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina*, 25, 57-76.
- Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (especial), 13-40.
- Roz, C. y Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 73-88.
- Santa María, H. (2021). Política educativa en América Latina. *Rev. Innova Educ.* 3 (2), 321-334.
- Saura, G. (2021). Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación. *Foro de Educación*, 19 (1), 135-158.
- SEP (2020). Inicia SEP, en colaboración con Google, capacitación virtual de más de 500 mil maestros y padres de familia. Boletín N.º 101. <https://bit.ly/3fecQB>
- Sierra-Villamil, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, 81, 111-128
- Soto, E., y otros (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia*, 21 (65), 1-39.
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Revista Praxis Educativa*, 7 (1), 53-68.
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2017b). *UNESCO y la Agenda 2030*. UNESCO.
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO.
- Villaseñor, G. (1997). *La identidad en la educación superior en México*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Universidad Autónoma de Querétaro.

Zuluaga, J. y Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural.

Praxis, 16 (2), 179-186.

