



IDEP 

El ser maestro exige una política integral

Being a teacher requires a comprehensive policy

Ser professor requer una política abrangente

Zulma G. Delgado Ríos

Zulma G. Delgado Ríos¹

¹ Doctorado en Educación, Universidad de Baja California (México); Magister en Estética e Historia del Arte (UJTL, Bogotá); Docente, Secretaría de Educación de Bogotá; Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, SED; Docente Catedrático, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); correo electrónico: delgadozulma12@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2119>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

Resumen

El documento plantea un acercamiento crítico a las tendencias políticas que demarcan la realidad docente en Colombia, integrado a la perspectiva del quehacer docente bajo las teorías de la resistencia. Ello permite visibilizar las estrategias de participación política de los maestros y la necesaria discusión sobre la formación docente dentro de un marco socio-económico y cultural más dialógico entre las comunidades. Finalmente, propone las condiciones para ejercer la docencia desde cierta política integral como una estrategia de mejoramiento que vincula al ser docente dentro de las prioridades del campo político.

Palabras clave:

Educación pública, política educativa, formación docente, política integral.

Abstract

The document proposes a critical approach to the political tendencies that demarcate the teaching reality in Colombia from 2010 to 2018, integrated into the perspective of the teaching task under the theories of resistance. This makes it possible to visualize the strategies of political participation of teachers and the necessary discussion on teacher training within a more dialogical socio-economical and cultural framework between communities. Finally, it proposes the conditions to exercise teaching from a certain integral policy as a strategy of improvement that links the teaching being within the priorities of the political field.

Keywords:

Public education, educational policy, teacher training, comprehensive policy.

Resumo

O documento propõe uma abordagem crítica das tendências políticas que demarcaram a realidade docente na Colômbia de 2010 a 2018, integrada na perspectiva da tarefa de ensino sob as teorias da resistência. Isso permite visualizar as estratégias de participação política dos professores e a discussão necessária sobre a formação de professores dentro de um quadro sócio-econômico e cultural mais dialógico entre as comunidades. Por fim, propõe as condições para exercer o ensino a partir de uma determinada política integral como estratégia de melhoria que vincula o ensino às prioridades do campo político.

Palavras-chave:

Educação pública, política educacional, formação de professores, política abrangente.



Introducción

Cada año empieza la labor docente con un reto importante: pensar el significado de ser maestro en cada contexto. Un campo que señala con celo sus cuidados y necesidades hacia la profesionalización desde la comunidad y el individuo mismo. Intentar comprenderlo hace parte del camino intelectual y ético que busca aportar teóricamente diferentes panoramas sobre la formación de seres humanos, en espera de que estos reconocimientos puedan ampliar o familiarizar al lector sobre aspectos de la política educativa y su intervención pedagógica desde la reflexión directa de los actores.

Así, es posible identificar algunos elementos alrededor de la política educativa, desde el sentido de la práctica docente y la formación como licenciados, en temas que aún están por debatir y revelar, para facilitar una descripción crítica de los factores que inciden en la dignificación de las condiciones educativas.

Dicha lectura propone una mirada atenta a la participación del maestro en las políticas de formación y las posibilidades de crecimiento, mientras potencia las dinámicas institucionales que amplían la perspectiva de realización y ejecución de las políticas educativas y permite describir un panorama externo a las instituciones y realidades sociales; en tal sentido, se sugiere pensar en la configuración del maestro como una gran presencia que inspira nuevas poéticas de posibilidad desde los lenguajes que encierra su práctica.

El maestro debe enfocar su intención pedagógica en el “sentido y sentido” (Rancière, 2009), es decir, entre las significaciones establecidas y lo sentido o padecido con dimensiones de posibilidad y transformación. Lo que significa advertir cierto desarrollo profesional durante la práctica pedagógica que le permita ser un actor clave en el diseño de políticas integrales para la educación mientras, al tiempo, dignifica el quehacer profesional docente desde la importancia a los procesos y modos de participación en la construcción de la política educativa. En esta medida, el presente artículo valora el trabajo en equipo, la innovación, la movilización y la formación política como parte de las consideraciones que el maestro puede aportar hacia un planteamiento integral en materia educativa.

Para ello, de manera libre y extraoficial, se han retomado algunas investigaciones sobre las dinámicas de la política educativa en Colombia, lo cual permite reflexionar sobre la actividad docente desde un enfoque socio-cultural, haciendo visibles los esquemas jerárquicos de control y poder sobre la política, que responde a una teoría reproductivista, y, en contrasentido, leer una teoría de la resistencia desde las bases y actores educativos.

En relación a estos últimos, la crítica política es expuesta claramente por las agremiaciones sindicales desde los pliegos de peticiones y demandas sociales dirigidas a mejorar las condiciones del sector educativo. El presente documento cruza de forma reflexiva los aportes de los sindicatos de maestros y los motivos de movilización social que han llevado a que, en los últimos años, Colombia incluya algunos aspectos en materia de financiación y calidad educativa para la educación básica, media o superior.

Lo anterior implica una aproximación al marco político para Latinoamérica, desde el carácter polémico, desestabilizador de las prácticas, que deja ver los conflictos de orden social. Inclusiones y exclusiones que pueden ser identificadas como marcos de políticas homogéneas y ensambladoras de estadios políticos. De esta breve presentación se ampliarán algunas alternativas hacia la construcción de una política integral que atienda los desafíos educativos a partir de la intervención administrativa, identificando oportunidades para que la labor docente logre potenciar escenarios para la enseñanza y el aprendizaje en ámbitos propios de la participación en temas y tensiones políticas, económicas y profesionales.

Tensiones entre la práctica individual, colectiva y pública de las políticas educativas

Lo magnífico de la virtud docente es encontrar a la gente en un tráfico vivaz de emociones en el aula, un poco de sensatez y revoltijo de tareas que buscan engrandecer el espíritu. La necesidad de comunicar una experiencia vital es más fuerte en el ocupado trabajo de discernir qué va primero, si la experiencia o la dinámica institucional; ese sentir de la práctica pedagógica en el cruce de caminos hacia lo político resalta que:

Al respecto, todos hemos sido testigos durante las últimas décadas -particularmente en los discursos políticos- de la disociación existente entre el reconocimiento de la importancia de los docentes por un lado, y la ausencia de medidas concretas, ya sea desde el punto de vista financiero, de los niveles de participación en la gestión o del mejoramiento de los procesos de formación docente, por el otro (Tedesco, s.f. p. 3).

No obstante, de nada ha servido considerar al profesional educativo dentro de unas líneas de poder y presión social bajo las críticas de sociólogos y filósofos de la educación, sin prestar interés al mejoramiento de las condiciones financieras de la educación o al nivel de participación docente en la creación y gestión de políticas educativas. Acciones que reflejan la desvalorización social y económica que presentan los temas educativos en el gabinete político.

Integrando las dos posturas mencionadas se crea una tensión en el ejercicio profesional del docente: por una parte se plantea una política educativa hecha a pedazos, desde el intervencionismo extranjero hacia la propia concepción de las instituciones y sus agentes, que en consecuencia imponen estrategias descontextualizadas desde lenguajes de exigibilidad sobre las condiciones didácticas y pedagógicas en el aula, mientras por otro lado está el docente, quien otorga “sentido y sentido” al quehacer político con inagotables ejemplos de creatividad. Por ello resulta fundamental plantear la pregunta sobre ¿qué equivalencias existen entre el interés puesto por los docentes en su práctica y las imponentes medidas evaluativas exigidas desde la gestión y administración de resultados?

Diversos asuntos políticos imponen jurídicamente nuevos decretos y normativas sobre las formas de administrar, evaluar y distribuir los recursos, mientras que desafortunadamente carecen de reconocimiento hacia las incommensurables diferencias entre las realidades y los contextos educativos. Se trata de configuraciones macro políticas basadas en consideraciones económicas, es decir, en relaciones de costo-beneficio, como si se tratara de una superposición de retazos, de cortes y disposiciones de otras latitudes, con intereses y presupuestos ajustados a una dinámica productivista.

En otro escenario se encuentra la población beneficiaria, con altos índices de necesidades básicas insatisfechas, dificultades de atención según los campos de inclusión, y en condiciones sociales que distancian las oportunidades de los esfuerzos por el aprendizaje. Situaciones claramente diferenciadas en países donde la educación es el motor de cambio y transformación de la mayoría de sus habitantes, como un modelo de vida que denota claramente dinámicas relacionales entre la ciudadanía y el espacio que habita.

En Latinoamérica son numerosos los casos que reflejan esa interrelación entre las políticas y los alcances de cambio en la población; solo por mencionar algunos, Tedesco (2007) se refiere a las reformas educativas neoliberales iniciadas en Chile durante los años noventa, o a la reforma educativa uruguaya que mantiene la centralización política sin atender casi las demandas

sociales; además, en Argentina se revelan problemas relacionados con la fragmentación y la desigualdad en la destinación de los recursos y, desde otra referencia, Aguerrondo señala que las nuevas competencias para la enseñanza tienden a burocratizar o jerarquizar sus resultados (2003, pp. 367-371), desde una mirada que prioriza el diseño de políticas sobre lo público, por encima del quehacer individual o colectivo (Flores, 2009).

Esta falta de unidad en la interpretación de las principales macroreformas educativas deja sin piso las discusiones sobre los cambios profundos que demanda Latinoamérica en esta materia, situando al Estado como un ente regulador del factor económico y de la distribución general del gasto. Tal contrasentido de lo político lleva a que el manejo educativo sea motor de críticas y detractores, debido a su dependencia de un Estado dictador que desentiende el horizonte de sentido sobre lo pedagógico.

Por su parte, con el enfoque de la re-significación y la resistencia social se ha tratado de reconocer que los procesos de reformas políticas se sitúan en beneficio de la calidad educativa y la renovación magisterial, como instancias que reconocen y retribuyen la labor social del magisterio. Sin embargo, muchas de estas medidas solo han sido negociadas o, más bien, exigidas tras un ambiente de lucha sindical que busca fortalecer diferentes estrategias para el desarrollo profesional y la defensa de la educación como derecho.

Dando continuidad a las reivindicaciones docentes, se plantea retomar las iniciativas del trabajo pedagógico en el aula, para configurar el sentido de las prácticas políticas subjetivas desde el saber que asume el maestro en la contingencia cotidiana, lugar donde fluyen de manera voluntaria, imaginativa y crítica otras perspectivas de realización política en contextos específicos y contingencias emergentes. El cual resulta en un momento real de construir escenarios políticos que logren concertar efectivamente mecanismos de calidad desde este revoltijo de palabras, decretos y planes de gobierno.

Ahora, para ejemplificar el entorno de la política educativa, se retoman algunas reflexiones propuestas en La educación en Colombia 2010-2018, documento trabajado por la Fundación Empresarios por la Educación (Fexe, 2018), que plantea una serie de recursos analíticos de las condiciones educativas y revela una serie de conclusiones sobre el estado actual de las políticas y las proyecciones necesarias para el país.

Tras ocho años del plan de gobierno “Todos por un nuevo país”, cuyos centros son tres ejes estratégicos que conforman un círculo virtuoso: la paz, la equidad y la educación; se propuso el reto de “Colombia la más educada” para 2025, iniciativa desde la cual se asumieron compromisos sobre la ampliación de oportunidades formativas en cualquier contexto social, económico o cultural. Dicho documento revela una problemática específica, en tanto que los agentes que participaron en su construcción y direccionamiento, y los mecanismos administrativos del Estado, no aseguran el compromiso eficiente de los diferentes sectores en la realización política.

Ello ha generado diversas reacciones al interior de los colectivos y actores educativos desde la resistencia, la desconfianza y el recelo que provoca la política en relación al impacto sobre la desfinanciación, la distribución desigual de los presupuestos educativos y la pérdida de autonomía institucional para generar nuevos proyectos de base pedagógica; entre otros interrogantes que implican preguntas sobre la marginalización, la regularización y, efectivamente, la evaluación de la calidad educativa a partir de la estandarización de resultados de gestión. La crítica a la desigualdad de la política educativa frente a los colectivos, destacada por los investigadores de Fexe (2018), marca una tendencia defectuosa e insuficiente en el sistema. La radiografía sobre la desigualdad muestra las comparaciones y tensiones dadas en diferentes colectivos.



Figura 1. Radiografía de la inequidad



Nota. Fuente: Fundación Empresarios por la Educación (Fexe, 2018, p.10)

El estudio reveló los altos índices de desigualdad entre distintos grupos sociales, de manera que las dificultades para resolver la equidad corresponden a situaciones de orden territorial, donde la pobreza, la ubicación geográfica y el origen socioeconómico amplían las diferencias entre el sector educativo oficial y privado, rural y urbano. Según el gráfico, los campesinos, grupos étnicos y las condiciones de discapacidad señalan al país como el segundo más desigual de Latinoamérica luego de Honduras; según el PISA,

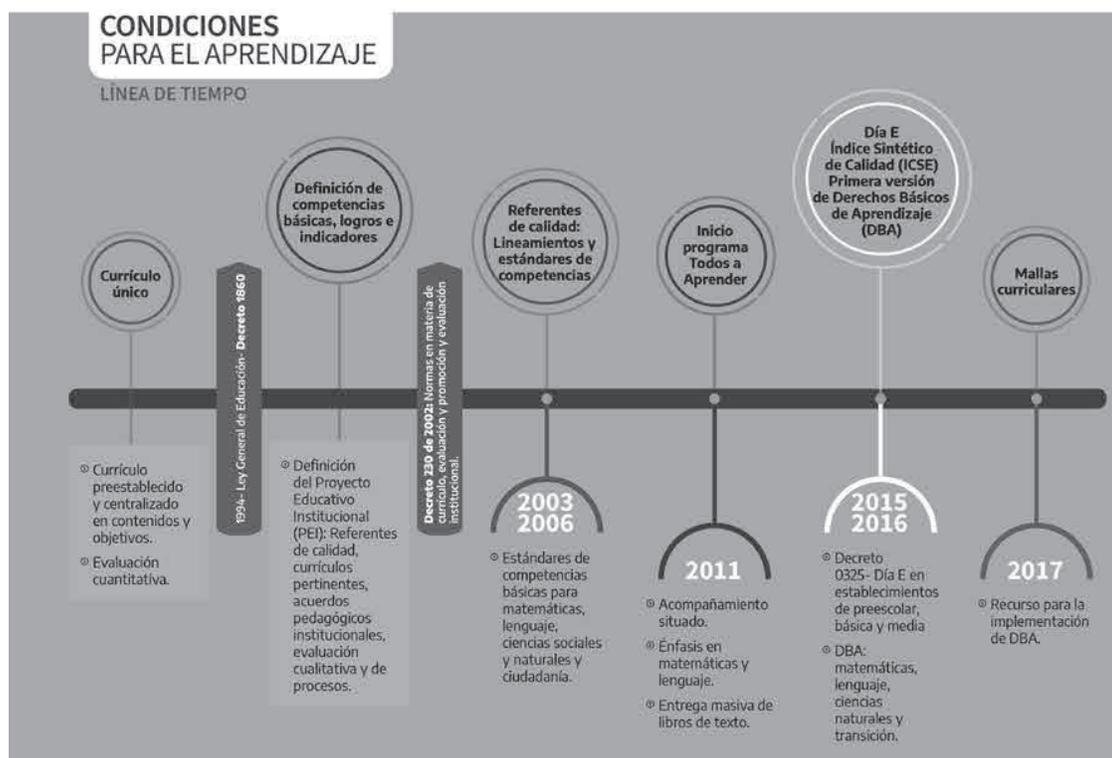
las diferencias entre resultados de colegios oficiales y públicos entre 2015 y 2016 han aumentado en un 12%, o 39 puntos, lo que equivale a más de un año de escolaridad (ICFES, 2015), mientras el MEN (2017) destaca que un 40% de los niños asentados en sectores de conflicto armado no asiste al colegio; en dichas zonas 65 escuelas fueron afectadas directamente por el conflicto armado entre 2013 y 2015.

Sin embargo, cada sector social ha generado el reconocimiento de sus demandas educativas tras procesos de movilización y lucha social; desde 1996 las marchas campesinas impulsan el contrato social con solicitudes específicas en educación y, a partir de 1998, se crea la cátedra de estudios afrocolombianos. Solo hasta 2005 la reorganización de entidades territoriales da cabida a la atención de grupos étnicos y poblaciones vulnerables en las instituciones educativas (Directiva 08 de 2003 y 08 de 2004), pero hasta el momento no se cuenta con el presupuesto de atención y seguimiento a sus necesidades específicas, por lo que son vinculadas bajo el intrincado concepto de “inclusión escolar”.

Atender con cuidado dichas problemáticas y retos sociales, al interior de las políticas educativas, vincula nuevos asuntos polémicos frente a las relaciones de equidad entre el sector público y privado,

los procesos de aprendizaje y el equilibrio de responsabilidades y exigencias para el quehacer profesional del docente. Por ello, Flores propone un desarrollo de transferencias cognitivas desde el cual los objetivos del quehacer individual docente son imperativos en las estrategias institucionales (2009, p. 6), considerando así los procesos de enseñanza y aprendizaje de maestros y estudiantes como partes determinantes en la construcción de la política educativa, desde las necesidades de renovación y actualización de las dinámicas escolares; sin embargo, las formas de priorizar las necesidades de los actores no apunta a soluciones exactas a manos de uno de ellos. Al respecto, la investigación Fexe (2018) organizó una línea del tiempo sobre las políticas educativas que orientan las condiciones para el aprendizaje.

Figura 2. Línea del tiempo. Condiciones para el aprendizaje



Nota. Fuente: Fundación Empresarios por la Educación (Fexe, 2018, p. 13)

Desde esta perspectiva investigativa se plantea la atención a las comunidades y sus necesidades educativas partiendo de políticas que reproducen modelos e intereses internacionales, haciendo énfasis en las desigualdades sociales y dando prioridad a sistemas político-administrativos. De igual manera, se extiende un campo de acción hacia comunidades minorizadas y normativas ajustadas a dichas poblaciones, como los DBA, los derechos mínimos de aprendizaje, el día de la excelencia o los estándares de competencias, que disfrazan una política homogénea ante los retos de la diversidad y la inclusión. Normativas que desconocen las tensiones sobre el tiempo y el espacio geográfico de las comunidades educativas.

Frente a tal panorama, el quehacer de las agremiaciones de maestros, sindicalizados o no, impulsa las discusiones sobre política educativa; según los indicadores de manifestación social por la educación, en Colombia las principales causas que motivan la acción colectiva de los educadores se concentran en la defensa de la educación y en las políticas públicas que afectan asuntos

institucionales y propios de la condición laboral docente, como por ejemplo las tablas salariales, las prestaciones de salud y la estabilidad laboral. Según fuentes del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP, 2018), las acciones colectivas del gremio docente parten de luchas reiteradas por recursos económicos que amplíen el ingreso de población a las universidades y colegios del sector oficial, exigiendo mejores condiciones físicas y de formación a las comunidades; en tanto, docentes y estudiantes se mantienen como actores principales en el restablecimiento del derecho a la educación pública.

Tal como se indica en las siguientes tablas y figuras, el OACEP hace una relación del número de manifestaciones sociales por año, clasificando los motivos y asuntos que reivindican los actores frente a la situación social, mientras destaca el número de acciones colectivas registradas por año que se clasifican en los motivos y tendencias de la acción social colectiva desde el 2010 hasta el 2015 en Colombia.

Tabla 1. Motivos de manifestación por la educación 2010 (2) – 2011

No.	Motivos	2010-2	2011	Total	%
01	Defensa de la educación pública y derecho a la educación (no privatización, mayor financiación)	30	85	115	20,90
02	Políticas públicas en educación: acciones, internacionales locales. Políticas en educación superior	12	89	101	18,36
06	Cuestiones docentes: traslados, vinculaciones, evaluación, salud, condiciones salariales, pliegos laborales, otros	30	45	75	16,63
07	Mejoramiento de la calidad de educación y asuntos de las instituciones educativas	22	48	70	12,72
	Pactos de educación (firma, contricción, denuncia)	12	35	47	8,54
09	Construcción de políticas públicas alternativas (estatuto único de la profesión docente)	5	30	35	6,36
11	Contra la violación DD.HH.	11	16	27	4,90
12	Autoridades locales (a favor o en contra de...)	15	11	26	7,72
13	Otros: otras educaciones, otras políticas gubernamentales	5	21	26	7,72
14	Proyectos pedagógicos alternativos, generación de iniciativas globales por la educación y solidaridad con otros sectores	2	13	15	2,72
15	Fechas y eventos conmemorativos y defensa de los derechos de los niños, niñas y jóvenes	9	4	13	2,36
Total		153	397	550	100%

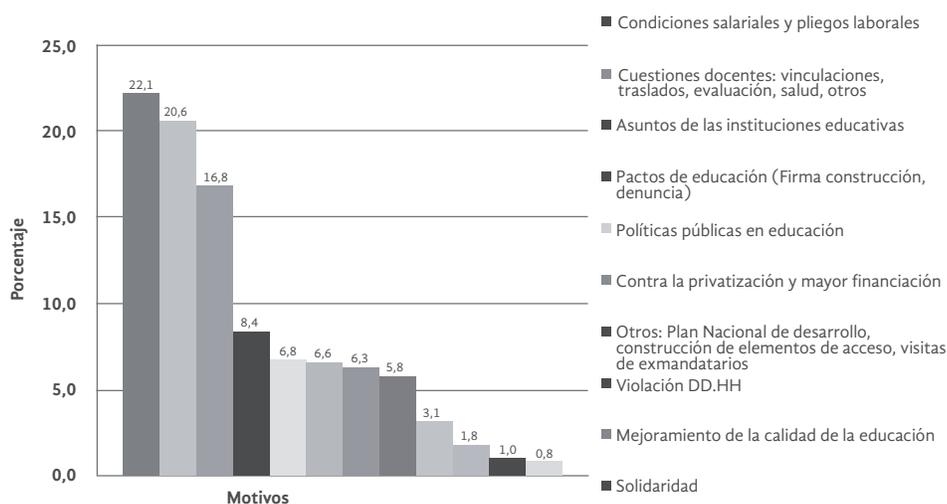
Nota. Fuente: Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP, 2012, p. 26)

Tabla 2. Motivos de la manifestación por la educación 2012 – 2013

No.	Motivos	2010-2	2011	Total	%
1	Asuntos de las instituciones educativas	20	67	87	21
2	Derecho a la educación	18	31	49	12
3	Defensa de la educación pública (no privatización, mayor financiación)	16	35	51	12
4	Condiciones salariales y pliegos laborales	14	32	46	11
5	Cuestiones docentes: vinculaciones, traslados, evaluación, salud, otros	12	48	60	15
6	Políticas públicas en educación	12	1	13	3
7	Violación DD.HH.	8	19	27	7
8	Mejoramiento de la calidad de la educación	7	17	24	6
9	Construcción de políticas públicas alternativas	4	31	35	9
10	Políticas gubernamentales	2	3	5	1
11	Otros: Reforma Tributaria / semana de indignación / fechas y eventos	4	6	10	2
12	Solidaridad		3	3	1
13	políticas internacionales	1	0	1	0
Total		118	293	411	100

Nota. Fuente: Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP, 2012)

Figura 3. Motivos de la acción colectiva 2014 - 2015



Nota. Fuente: Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP, 2018, p. 47)

De acuerdo con los datos presentados en las *Tablas 1 y 2*, y en la *Figura 3*, es posible concluir que durante los años 2010 a 2015 las movilizaciones partieron especialmente de motivos como el aumento de presupuesto educativo, relacionado con asuntos laborales como el salario docente y la vinculación a un régimen de salud, pensión, evaluación, traslados, etc. Del mismo modo, se dio una lucha contra la privatización, la desfinanciación y el respeto por los acuerdos y pactos por la educación, todos ellos aspectos muy significativos para afrontar las políticas de calidad.

Ahora bien, las condiciones laborales implican una serie de efectos psicológicos en el quehacer profesional docente; entre ellos, la desmoralización, el abandono de la profesión, el ausentismo escolar y la complementariedad con otros empleos y ocupaciones (Tedesco, s.f.), que tienen un doble impacto negativo: la afectación en la salud del maestro y la desvalorización de su función educativa; lo cual revela el impacto indirecto de la inversión económica en el docente, las instituciones y el desarrollo de los aprendizajes. Al tiempo que un panorama viral de afectación desde las políticas económicas, que modifican la sostenibilidad de las instituciones, manteniendo un estado de precariedad en las condiciones de enseñanza, la desatención de los actores y la desviación administrativa de los recursos.

Con ello en mente, es importante señalar las deudas, los asuntos que han quedado relegados por el Estado a la hora de invertir en el sector educativo, entre ellos, particularmente el docente, actor directo y fundamental como promotor del conocimiento y transformador didáctico del mismo, en quien debería recaer la atención prioritaria del sistema político-administrativo, priorizando su salud y estado psicosocial (Tedesco, s.f.); sin embargo, se ha visto como una posible víctima de las saturadas cuestiones políticas que poco dominio establecen sobre lo pedagógico y sobre otros factores que intervienen en la profesionalización. Esta afectación directa sobre el maestro indica una falta de claridad sobre la responsabilidad laboral del Estado hacia los servidores públicos, así como un descuido de las necesidades integrales de las comunidades; como ejemplo, vale la pena reconocer la voz de una docente líder en las zonas rurales inscritas en el proyecto Comunidades Aprendizaje:

Hay que reivindicar la educación como derecho en las zonas rurales, la mayoría de las sedes rurales son dispersas y carecen de los servicios básicos, así como de materiales y acompañamiento. Muchos estudiantes terminan la escuela primaria y no pueden continuar su educación secundaria o media por falta de cupos, por distancias geográficas o por recursos económicos (Fexe, 2018).

Su testimonio ratifica la desarticulación entre las políticas organizativas y las realidades en los contextos; por eso es necesario adecuar la gestión administrativa de los recursos humanos y políticos, de tal manera que prime el respeto por la salud, las condiciones laborales y la profesión docente, entendiéndolas como un aporte a la calidad de vida de la sociedad. Para ello se propone dar mayor atención a la formación de licenciados, ampliar la cobertura educativa del sector oficial y la sostenibilidad de los proyectos de educación superior permanente; así será posible alcanzar mayores índices de educación profesional y posibilidades concretas para que los licenciados continúen con su carrera, facilitando las condiciones de ascenso y permanencia en el ejercicio docente. Las políticas integrales buscan aspectos de mejora para el proyecto de vida, más allá de los marcos económicos que limitan el presupuesto para la educación.

La dinámica educativa se ha convertido en parte de una estructura funcionalista en términos administrativos, económicos y políticos, antes que en un proceso de condiciones pedagógicas para los actores y las instituciones. Como ejemplo se puede citar la actual crisis en la financiación del sistema educativo colombiano, la cual pone en evidencia los vicios administrativos y políticos que precarizan su sostenibilidad: “La universidad pública colombiana soporta diversos problemas estructurales que se han agudizado en los últimos 25 años, entre los cuales se encuentran el déficit democrático, la falta de autonomía y una crónica desfinanciación” (Vega, 2018); tales factores evidencian la falta de cobertura presupuestal, la poca participación política y el descontento social alrededor de las restrictivas condiciones educativas que limitan las posibilidades de formación para los licenciados, las comunidades diferenciales y los contextos culturales.

Prueba de ello en Colombia es la Resolución No. 18583 de 2017 decretada por el MEN, que, exceptuando al programa de enseñanza de una segunda lengua, reduce de 10 a 8 semestres todos los programas de licenciaturas y determina cuatro lineamientos como aspectos comunes a todas las licenciaturas y prioridad en la formación: los fundamentos generales; los disciplinares; el componente pedagógico y la didáctica disciplinar. Al respecto, algunos rectores de las universidades recalcan la importancia de dignificar ante del sociedad la labor del docente como profesional.

[Es necesario que] la formación inicial de profesores y de profesoras en el país tenga toda la atención del mundo porque, precisamente, uno de los problemas que hemos tenido en las facultades de educación ha sido la subvaloración de la formación profesional de los profesores [...] Efectivamente, deben existir las mejores condiciones para que haya formación inicial de profesores en el contexto de profesores que investigan en el aula (Sánchez, 2015).

A la crisis de la educación se suma la inclusión de programas para la excelencia educativa para los que se desvían presupuestos del sector oficial al sector privado vía programas de préstamo beca, que reducen el campo de inversión del Estado hacia el sector público.

Para completar, el programa de “Ser Pilo Paga”, promovido por la administración de Juan Manuel Santos, agravó los problemas financieros de las universidades públicas al transferirles a las privadas, vía subsidio a la demanda, 900 mil millones de pesos para financiar 40 mil estudiantes, una cifra con la que se hubiera podido costear a 500 mil estudiantes en establecimientos públicos (Vega, 2018).

En estas condiciones la culpabilidad del fracaso escolar recae en las dinámicas organizativas, los intereses económicos del Estado y la jerarquización de los grupos sociales que acceden al conocimiento. Con ello se promueve una lógica del funcionamiento mínimo de los aprendizajes, con amplias limitaciones en los recursos para inversión de planta física y humana, que afectan el desarrollo de la innovación y la investigación desde las prácticas escolares.

Al interior de las instituciones educativas y otros agentes intermediarios de las políticas educativas, es notoria la abnegación por entregar resultados estadísticos sobre unas metas que cumplen con normativas de disminución del gasto, con menor número de población atendida desde una naturaleza dependiente del acto legislativo. Normativas que cumplen la promesa regulatoria sobre la sociedad, estableciendo el debate sobre el derecho a la educación y el empobrecimiento de la práctica pedagógica, al considerarlas solo un índice económico del gasto estatal.

¿Cómo puede el maestro participar en la política educativa?

El análisis expuesto sobre el sector educativo revela el estado de vulnerabilidad de la práctica docente, atravesada por la imposición de estándares geopolíticos y tecnológicos que amplían las brechas sociales; el docente pierde su “horizonte de expectativas” (Koselleck, 2004) personales y profesionales por delimitar su enseñanza dentro del sistema de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), frente a los cuales no existe un debate de pertinencia ante las realidades institucionales.

En relación con la crítica del sistema educativo, no puede censurarse el papel de los diversos actores, sin ellos no existiría el proceso formativo. No se trata de discriminar o de crear un escenario para docentes “idóneos o no idóneos” (Profelandia, 2018); de hecho, es penoso nombrar el modo discriminativo en

que se plantean críticas a los docentes desde instituciones públicas y privadas, o las distinciones a los maestros elegibles para otorgar una plaza laboral en un total de aspirantes a la carrera docente, que desacreditan el espacio de formación del licenciado, tal como sucede con el actual concurso de méritos en diferentes países de Latinoamérica, o las evaluaciones periódicas que se realizan al quehacer del docente para procesos de vinculación a la carrera o de ascenso en el escalafón.

La profunda interrelación entre los sistemas de capitales económicos y administrativos, evidente en su capacidad para clasificar, medir y valorar los resultados de sus grupos sociales (Ávila, 2004), prueba la existencia de un esquema que adopta la educación desde los mecanismos de regulación de la OCDE, el Banco Mundial y otros organismos multilaterales desde los cuales se modelan los procesos educativos y se validan estándares operativos para la educación.

Ahora bien, vincularse a dichos estadios de dominación y poder sobre la producción de saber y la medición de resultados, implica determinadas acciones, como el cambio de legitimidad en el rol del maestro, que corresponde a la transformación social (Tedesco, s.f.), es decir, una relación pedagógica entre los agentes transmisores y el orden social. Allí aparece la necesidad de formación docente, apartada de las rígidas discusiones sobre la economía educativa, los desarrollos tecnológicos o las tipologías para la evaluación educativa. Es decir, se parte de la discusión sobre las necesidades de formación docente, aportando al desarrollo personal y social de las comunidades educativas.

En tal sentido, a pesar de las críticas que se plantean a las políticas educativas de corte económico y funcionalista, es necesario pensar la profesionalización docente como un paso hacia el reconocimiento de la labor social del magisterio, buscando revertir los factores que han desvalorizado social y económicamente a la profesión. Esta perspectiva implica una demanda de formación integral que incentive psicológicamente al maestro, estimule su desarrollo de potenciales intelectuales y mejore sus condiciones laborales, para asegurar uno de los aspectos de la calidad educativa.

De acuerdo a este diagnóstico del rol docente, las diferentes teorías reproductivistas no explican cómo los agentes educativos sobrellevan las tensiones propias de las complejas realidades profesionales y del contexto socio-cultural, ni como logran centrar su interés en la formación del ser, o sus capacidades para participar en la historia social y cultural de las comunidades; cuando todo ello determina amplias exigencias intelectuales y actitudinales desde un campo de observación sobre los proyectos de innovación e investigación que, para no ir más allá, se destacan en las mesas locales de educación.

Dicha organización de fuerzas, ideas y proyecciones, latentes entre las comunidades y el quehacer docente, permite ubicar el campo teórico en las prácticas de resistencia (Cortés, 2016), que han tratado de demostrar cómo los mecanismos de reproducción social y cultural nunca han sido absolutos, pues allí sobresalen las condiciones creativas del docente y las manifestaciones de su sentido sobre el mundo; nuevos futuros colectivos desde las escuelas como lugares que forman políticamente las nociones del ser con los otros, desde la lucha y la resistencia. Ejemplo de ello son las cátedras de paz impulsadas por varios sectores en Colombia, donde los temas de memoria, reconciliación y perdón son conceptos que re-imaginan circunstancias distintas para la educación.

Desde otra perspectiva se crean las teorías situadas en el contexto de la pedagogía crítica, que proponen una tarea de interpretación sobre la situación del contexto, del otro y de las “funciones dispares en lo educativo” (Habermas, 1998), como un diálogo mediado entre tensiones de poder o de validez. Formas de entender sociológicamente el tipo de relaciones políticas y la dualidad que soportan los actores educativos, entre otras tantas realidades latinoamericanas, que mantienen los estilos de gobernanza, y a los gobiernos, bajo tensiones normativas hacia las comunidades. Ello permite proponer una conciencia dual sobre el sistema político y las estrategias que utilizan los actores en sus prácticas pedagógicas de resistencia.

Desde luego, cambiar el entorno funcionalista de la sociedad por el deber ser de la praxis pedagógica hacia la reparación social, la re-significación del territorio escolar, la formación de cierta subjetividad política y la trasposición didáctica, desde lenguajes incluyentes en el entorno sociocultural, enmarca una necesidad muy amplia de formación docente y plantea propuestas sobre la inversión social, la realización objetiva y la productividad, apoyándose en ideas como la “Solidaridad orgánica” (Durkheim, 1982); la “Sistematicidad de la marcha social” (Davies y Moore, 1972) y el “Capital humano” (Schultz, 1983).

El conjunto de un marco teórico humanista lleva a entender las experiencias educativas dotadas de significados como estrategias cualitativas del entorno, por ello implica construir las bases formativas desde una experiencia subjetiva y “exitosa” en las instituciones, que priorice el carácter identitario de sus actores, el deber ser del currículo desde un reconocimiento del entorno bio-psico-social, y las dinámicas de una estructura de la pedagogía crítica, que cambia profundamente los resultados comparativos y funcionalistas de las calculadas estrategias políticas, cuyas evaluaciones estandarizadas solo permiten deducir explicaciones

en el marco de la dificultad, la deficiencia, la privación, pues su propósito es estigmatizar y controlar a la sociedad bajo la implementación y regulación de megaproyectos.

El desafío consiste en atender los procesos educativos de los sujetos en sus contextos y motivar investigaciones que realcen el trabajo pedagógico de los maestros. Ello implica, utilizando las tesis de Tedesco (s.f.), que el licenciado logre conocer los procesos cognitivos exigidos por cada disciplina, interviniendo entre el saber disciplinar y el saber científico; al tiempo que una formación de la personalidad que le permita impulsar continuos desafíos en la labor y en el aprendizaje cotidiano, es decir, una “formación en servicio” (Tedesco, s.f.).

En estas circunstancias vale la pena abordar el escenario de lo micro político, partiendo de una mirada a la sociología educativa que vincule una discusión interna en las instituciones encaminada a la re-configuración de relaciones, afectos, disposiciones y capacidades, hacia la democratización de la pedagogía crítica como motor de cambios sociales. Todo desde un sentido amplio de lo político, ajustándose a una serie de preguntas y acciones sociales capaces de atender la complejidad analítica que opera entre la praxis teórica y la pedagógica; así, es posible proponer un enfoque donde interactúe la actividad humana en algunos retos:

1. Estructurar los proyectos de selección, formación, evaluación y plan de carrera docente de acuerdo con los retos de las comunidades, desde una perspectiva humanista que valore social y culturalmente la labor docente.
2. Formar y desarrollar el talento directivo y docente de primer nivel en términos psicológicos de carácter humanista, fundamentando el saber pedagógico como administrativo.
3. Asegurar que la inversión educativa llegue a los estudiantes para que se mantengan a lo largo del sistema escolar en las mejores condiciones de infraestructura, al tiempo que un material didáctico acorde a sus necesidades institucionales y un horizonte de expectativas desde la ampliación de cobertura hacia la educación superior.
4. Promover el desarrollo de contenidos y pedagogías pertinentes a los contextos regionales y globales. Esto, a partir de exigir las competencias del campo investigativo en las disciplinas pedagógicas, promoviendo las discusiones de corte académico y las publicaciones de experiencias que motivan profesionalmente al magisterio y al docente en formación; impulsando la innovación e investigación pedagógica de los maestros desde las aulas.

5. Desarrollar ambientes para la subjetivación política desde escenarios para el aprendizaje y la convivencia, de tal forma que los docentes construyan colectivamente un nuevo orden social desde sus propias configuraciones de sentido, mientras se valoran y reconocen las propuestas existentes como prácticas de resistencia.
6. Intensificar los espacios para la formación docente en servicio y otras estrategias vinculantes de una política integral. Así como mantener y ampliar los espacios de formación permanente para los docentes de carrera.

Lo importante es desintoxicar el quehacer netamente administrativo-político, para llevarlo hacia una propuesta que integre la realidad social y la acción coordinada de gestión y desarrollo de los proyectos educativos locales, partiendo de un campo teórico que históricamente ha desatendido las prioridades humanas por cierto estructuralismo social (Ávila, 2004), de modo que se asegure el interés fáctico del accionar de los sujetos y sus prácticas, desde el acceso a los recursos económicos, políticos y pedagógicos en las comunidades.

La política educativa: hacia una estrategia integral para la formación de maestros

¿Dónde queda la misión tutelar de asegurar la calidad y proporcionar elementos para mejorar el desempeño educativo de las comunidades?, ¿cuáles son las expectativas identificadas y los recursos necesarios para atender los procesos integrales de la comunidad?, ¿qué condiciones reales permiten las políticas educativas para lograr un avance en materia de calidad, equidad y responsabilidad social?

De acuerdo con el Fexe (2018) la formación de docentes ha determinado un aumento en la calidad educativa, ligado a la inversión económica como apoyo de la profesionalización. Así, la lucha alrededor de temas presupuestales que, tras largos períodos de lucha sindical de las centrales de trabajadores por la educación, ha logrado algunas victorias para conseguir mejoras salariales del profesorado o apoyo para la formación pos-gradual, mientras proponen otras estrategias evaluativas sobre el quehacer docente, han significado mejoras en la calidad.

Por citar un ejemplo, en Colombia se logra un cambio importante tras un largo proceso de negociación y presión sindical del magisterio para regular la evaluación anual por competencias reglamentada por el Decreto 1657 de 2016, cuyo propósito era transformar la práctica pedagógica. El Decreto tocaba la asignación presupuestal para la educación, particularmente con la intención

de regular el número de ascensos permitidos; con ello, un gran número de docentes quedaba excluido en materia de aumento salarial y debía pagar un porcentaje por cursos de actualización para lograr estándares planteados en la evaluación diagnóstica formativa. El docente auto-gestionaba los recursos para su capacitación profesional.

Sin embargo, el punto es la necesidad de pensar la formación docente como una medida tutelar de perfeccionamiento profesional, inherente a la calidad educativa, como proyecto de profesionalización que se lidere desde la asignación presupuestal a nivel nacional. Las medidas centradas en el factor económico, tanto del Estado como del docente, para quienes, por ejemplo, trabajaban bajo el Decreto 1278 de 2002, descalificaban la labor y ponían en juego una serie de pre-condicionamientos económicos; el Decreto generó tensiones al interior del magisterio, pues exigía la evaluación anual a un grupo de docentes mientras eximía a otro.

De cara a tales realidades institucionales, evaluativas y financieras en la educación, es necesario fortalecer los procesos de vinculación al ejercicio docente, partiendo de cierto “profesionalismo colectivo” (Tedesco, s.f.), como forma de sistematizar las evidencias y experiencias de la labor educativa institucional. Estas acciones implican un arduo trabajo de liderazgo y acción colectiva, por lo que suponen que ningún proceso pedagógico es independiente de otro.

A pesar de que las instituciones siguen viendo por separado los niveles de atención a sus necesidades, priorizando aquellas relacionadas con la gestión económica, se sugiere mantener un interés en las dinámicas de gestión educativa que motiven directamente a las comunidades para reorientar las prioridades de la administración escolar. Dichas experiencias deberán ser vistas como un conjunto de acciones institucionales que, desde una visión de trabajo mancomunado, permiten desarrollar oportunidades para el mejoramiento; en tal sentido, vale la pena repasar los procesos planteados por Arnaut para la transformación de la profesión docente:

Desde reformas político-administrativas con responsabilidades sobre la conducción de carácter técnico de los sistemas educativos, donde éstos últimos incluyen responsabilidades de conducción, planeación, acompañamiento y ejecución de proyectos y programas en las diferentes entidades territoriales (2004).

Se quiere plantear así la necesidad de reconocer las prácticas docentes como instancias centrales que integran las realidades socio-culturales de las comunidades y proponen cambios en las reformas políticas, administrativas y educativas. Ahora bien, ello

implica una necesaria comunicación con los actores para plantear las políticas educativas, de tal forma que puedan confrontar y complementar experiencias desde la innovación y la investigación pedagógica; para eso las políticas educativas deben apoyarse en las redes de maestros y contar con la acreditación de su participación como parte de los requisitos de formación permanente, así como valorar las estrategias didácticas y la comunicación de los proyectos de aula como transformación política.

Lo que está en juego es el accionar político, desde las posibilidades de hacer visible al otro en su espacio social y orden de sentido, para entender las posibilidades de crear una comunidad política. Se plantea una crítica a la forma de gobernanza reproductiva para hacer énfasis en las manifestaciones de resistencia, de propuesta y de orden político al pensar la educación como servicio, ajustada a las necesidades de las comunidades y que apunta al desarrollo socio-cultural y personal de los actores educativos. Este balance de los elementos que forman las necesidades básicas docentes, y el diagnóstico de las oportunidades para desarrollar sus capacidades profesionales, debe plantearse como oportunidad de mejora al sistema de gestión política del Estado.

Se busca reorientar el quehacer político desde el factor ético de la educación como derecho, de libre acceso e igualdad de oportunidades; pero ¿podría entonces aclararse una definición de política integral desde las posibilidades de atender los resultados

en el aprendizaje y el desequilibrio entre las posibilidades administrativas y profesionales de los maestros? Esto es la conformación de un conjunto de ideas complementarias que permite conceptualizar la política educativa integral como un “fenómeno multidimensional que incluye aspectos económicos”, académicos y geográficos (Engel, 2004).

Desde la praxis pedagógica, la atención a políticas integrales puede situarse por encima de las prácticas administrativas o los criterios institucionales. En esta dirección, pensar las políticas integrales para la atención de las comunidades implica la participación de diversos sectores en la regulación de los programas de mejoramiento profesional, la actualización de línea académica y la capacitación frente a las demandas actuales de la sociedad y la cantidad poblacional.

Por tanto, no solo se trata del saber académico sino del bienestar integral del docente, para mejorar su calidad de vida incluyendo aspectos como seguridad social, salud y la atención y cuidado de la condición física y creativa, lúdica y didáctica, de tal forma que sea posible atender los cambios de época asumiendo toda una responsabilidad operativa y humana en el sistema educativo. En tal sentido, vale la pena revisar la siguiente adaptación de las propuestas de Arnaut (2004) y Engel (2004) al modelo de política integral.

Tabla 3. Modelo para una política integral. Adecuación entre los autores Arnaut y Engel

Estructura del modelo de política integral			
Integraciones necesarias	Programas que deben integrarse	Objetivo	Dimensiones a atender
Integración programática	Red de protección social	Atender situaciones de riesgo social, económico, cultural y ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de seguros • Seguridad social • Subsidio de vivienda, transporte, salud, alimentación
	Desarrollo humano	Proporcionar las condiciones para el desarrollo de bienestar físico, mental y emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Salud • Actividad deportiva • Entretenimiento • Actividad cultural - pluriculturalismo • Convivencia y gestión comunitaria
	Desarrollo económico	Generar opciones de ascenso y evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Comisiones • Mejoramiento en el escalafón • Apoyo económico educación posgradual • Incentivos a la educación • Acceso a las telecomunicaciones

Estructura del modelo de política integral			
Integraciones necesarias	Programas que deben integrarse	Objetivo	Dimensiones a atender
Integración programática	Desarrollo social	Aumentar la responsabilidad social del Estado y la movilidad social del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento saber étnico, minoritario • Movilidad rural-urbana-rural en condiciones de seguridad y vivienda
Integración curricular	Profesionalización	Fortalecimiento del quehacer docente desde ámbitos de formación, construcción de redes y reconocimientos a los colectivos de maestros	<ul style="list-style-type: none"> • Educación • Investigación e innovación • Formación política • Formación en tecnología educativa • Incentivos a la investigación e innovación en el aula • Autoevaluación
	Generación de infraestructura	Generar condiciones para la implementación de programas	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel institucional • Nivel local-regional • Nivel central • Nivel nacional • Infraestructura tecnológica • Plan sectorial de educación
Integración institucional	Niveles de gobierno	Crear mecanismos de articulación y estructuras organizativas para la concepción, organización, implementación, monitoreo y evaluación del impacto de programas hacia una política educativa integral	<ul style="list-style-type: none"> • Complementariedad de roles en la financiación, capacitación, administración y ejecución de programas • Creación de sistemas únicos de información para el acceso y reconocimiento a la labor pedagógica • Identificación de las necesidades, diagnóstico, organización y realización de programas de mejoramiento a la labor docente
	Sectores y actores sociales	Impulsar la participación ciudadana en el reconocimiento del rol docente, la apreciación y valoración del quehacer profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del vínculo sindical • Vínculos estratégicos con editoriales, material didáctico, alimentación escolar y otros proyectos que impactan y benefician la estructura educativa • Organizaciones de la sociedad civil, empresas y voluntariados que participen y accedan a la educación comunitaria

Nota. Fuente: Elaboración propia partiendo de los postulados de Arnaut (2004) y Engel (2004)

Así, la política integral para la formación docente permite reconocer algunos aportes de Arnaut y Engel a la “red de protección social y el desarrollo humano”, posibilitando programas de bienestar para el docente, atendiendo las necesidades del servicio de salud, vivienda, transporte y desarrollo cultural y comunitario. De modo que la atención a una política integral mantiene un desarrollo programático, curricular e institucional sostenible desde el presupuesto educativo nacional, por lo que tiene una importante influencia en la planeación económica y en la generación de una

infraestructura que soporte el accionar del maestro; eso lleva a un trabajo interinstitucional que no solo aboga por resultados y presiones cuantitativas de la evaluación de aprendizajes, sino que responde a la integralidad y profesionalización de la carrera docente desde la participación y gestión de niveles locales, regionales y nacionales.

La política integral es un trabajo de “unificación y articulación de recursos, circuitos administrativos y gestiones compartidas” (Caballero, 2007); un marco conceptual que no traza una ruta

definida y estable en cada paso o programa a seguir. La integralidad esboza caminos plurales pero consistentes en la atención de diversas corrientes, intensiones y propósitos que mejoran la calidad de vida docente, por tanto, apunta a la dignificación de su rol en la sociedad y brinda el estatus de protección social que amerita su labor. Por ello tiene sentido impulsar la integralidad en la política educativa de atención al maestro, y difundir en los países latinoamericanos un proceso participativo y de reforma política que establezca una prioritaria profesionalización del docente como constructor de comunidades.

Conclusiones

Resumiendo, se enfrenta una crisis educativa enmarcada en la burocracia administrativa reguladora del Estado, donde las políticas educativas han centrado su interés en el marco económico y en discusiones sobre el presupuesto, la privatización y las desigualdades en la financiación de lo público. Una tendencia en la gobernanza desde la mercantilización, las políticas neoliberales y los estándares globalizados, que ha desplazado los procesos locales bajo la pretensión de articular a nivel trasnacional; perspectiva que lleva a que los sectores rurales pierdan mecanismos de movilidad y respaldo a sus iniciativas micro políticas.

Ante esas exigencias de los estilos de gobernanza actual, límites económicos y desafíos sociales que enfrenta la educación pública, es posible proponer el desarrollo tutelar de estrategias de largo alcance, implicando la profesionalización docente y de las instituciones para lograr la capacidad de autorregularse y proyectarse con trabajos innovadores en las prácticas pedagógicas. En tal sentido, se busca una continua reflexión sobre la práctica y el perfeccionamiento institucional, es decir, entre los objetivos individuales y colectivos. Para ello, es necesario ampliar la oferta y la inversión en procesos continuos de transformación de la enseñanza para todos los actores, optimizando los procesos de capacitación y la organización de presupuestos más equitativos para la oferta de formación docente.

La educación se convierte así en estamento de realización de objetivos públicos que debe fortalecer la carrera magisterial con programas e incentivos para su profesionalización, convirtiendo la calidad en un asunto de estrategias colectivas que lidera el Estado mientras le coloca en manos de sus docentes y comunidades desde la confianza y credibilidad que soporta la construcción de políticas

educativas. Así, las instituciones estatales que lideran los procesos de formación y capacitación docente deberán ser el foco de las políticas económicas para la educación, atendiendo la importancia de las resoluciones e implicaciones políticas de la normatividad vigente, para la cualificación docente desde el fortalecimiento del sector público y de la educación como derecho.

De allí parte la estrategia de las políticas integrales de atención al docente, que valora las iniciativas educativas haciendo un reconocimiento a los años de experiencia y asegura la ubicación laboral por plazas que competen a la actualización en la carrera docente. Así, este proceso potencia el quehacer del maestro en el aula con incentivos y políticas educativas asertivas y pertinentes con el propio ejercicio de carrera.

Con ello, el campo profesional queda abierto a la diversificación de formas de evaluación docente, facilita el ascenso desde diferentes perspectivas de desarrollo profesional y da cabida a la participación en la creación de políticas educativas que mejoren y atiendan las necesidades del sector. En ello consiste el re-direccionamiento de la política educativa hacia el campo integral para la formación permanente del maestro, el cual busca construir cierta certificación de competencias profesionales, y de calidad educativa, que deja de lado las críticas sobre la responsabilidad en las pruebas y sus resultados para hacer énfasis en proyectos más participativos, de corte político y formativo para el magisterio, construyendo significativamente procesos de transformación del sistema educativo.

Pensar en el sentido de ser maestro en la actualidad revela una sinergia honrosa sobre una profesión que dignifica la estructura humana, soporta el desarrollo de la sociedad y permite el desarrollo intelectual, económico y cultural de las facultades con que se atienden los sueños propios y colectivos. Sería un error someterse a la apatía social y las restricciones económicas; la negociación de cualquier política educativa debe basarse en el hecho de una naturaleza humana puesta al servicio de la sociedad, por ello, es necesario reconocer su esfuerzo y provocar talentos más desafiantes para su propia realidad.

Valorar la determinación del maestro como una voluntad acérrima de la condición humana, como una innegable confianza en las virtudes, que avanza dando pasos de gigante sobre las adversidades, implica priorizar el diseño y realización de políticas integrales desde perspectivas de atención bio-psico-social para los maestros.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: Desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Apple, M. (1970). *Relevance and Curriculum: a study in Phenomenological Sociology of Knowledge*. Tesis doctoral no publicada, Berkeley.
- Apple, M. (1975). *Schooling and the Rights of Children*. Berkeley: McCutchan.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Subsecretaría de educación pública.
- Ávila, M. (2004). *Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein*. Cuenca: E.U. de Magisterio.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1971). *L' Ecole Capitaliste en France*. París: Maspéro.
- Berstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la trasmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Blanco, R., y Cusato, S. (S.f.). *Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Caballero, J. (2007). La política integral como respuesta a la multidimensionalidad de la pobreza. *Revista Espacios públicos*, Vol. 10, No. 19, pp. 150-168. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cecchini, S., y Madariaga, A. (2011). Programa de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe. *Cuaderno CEPAL*, No. 95. Santiago: Naciones Unidas.
- Compadrés, R., y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Revista Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. Obtenido desde [Http://www.usal.es/teoriaeducacion](http://www.usal.es/teoriaeducacion)
- Connell, R., Ashenden, D., Kessler, S., y Dowsett, C. (1981). Class and Gender Dynamics in a Ruling Class School. *Interchange* 12, <https://doi.org/10.1007/BF01192110>
- Coraggio, J. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?* Trabajo presentado en el Seminario O Banco Mundial e as Politicas de Educação no Brasil, organizado por Acao Educativa, 28 al 30 junio, Sao Paulo.
- Cortés, C. (2016). Prácticas de resistencia, re-significación y desplazamiento de y desde lo sensible. *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Davies, K., y Moore, W. (1972). Algunos principios de estratificación. En Bendix, R., y Lipset, S. *Clase, Status y poder, Vol. I*. Madrid: Euramérica.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*. Obtenido desde http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Durkheim_Unidad_3.pdf
- Engel, W. (2004). *Políticas integrales de reducción de la pobreza: el desafío de la efectividad*, Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <http://www.iadb.org/sds/doc/POV-SEFVIWandaEngel.doc>

- Fecode. (2017). *Acuerdos sobre la jornada única, Decreto 2105 de 2017*. Bogotá: Fecode.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flores, M. (2009). *Retos y problemáticas en la formación de docentes en educación básica. Un acercamiento a los profesores cognitivos*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 15, Procesos de formación.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y de la lectura de la realidad*. Barcelona: Península.
- Fundación Empresarios por la Educación (Fexe). (2018). *Ideas para tejer: reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018*. Bogotá: Fexe.
- Giroux, H., y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. 1. Madrid: Taurus.
- ICFES. (2015). *Informe Nacional de Resultados Colombia en PISA 2015*. Bogotá: ICFES. Obtenido desde file:///Users/andreaparra/Downloads/Informe%20nacional%20pisa-2015%20(1).pdf
- ICFES. (2016). *Estudio Nacional de Educación Cívica*. Bogotá: ICFES. Obtenido desde file:///Users/andreaparra/Downloads/Marco%20de%20referencia%20iccs-2016.pdf
- Kincheloe, J., y Steinberg, S. (1998). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lerena, C., y Fernández, M. (1988). *La investigación educativa en sociología. Jornadas nacionales sobre la investigación educativa, I.C.E. de la universidad de Cantabria, Santander*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of Historical Time*. Nueva York: Columbia University Press. En Cortés, C. (2016) *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Revista siglo XXI*. Madrid, <https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.404>
- Mariano, E. (1988). *Sociedad y educación en el legado de la ilustración: crédito y débito*. Madrid: Universidad Complutense, Departamento de Sociología III.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). *Resolución No. 1 8583 del 5 de Septiembre de 2017. Sobre las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura*. Bogotá: MEN.
- Navarro, J., y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America. Innovations and Trends*. Washington: Inter-American Development Bank.
- Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la pedagogía. (OACEP). (2012). *Boletín Movilizaciones*, No. 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la pedagogía. (OACEP). (2015). *Boletín Movilizaciones*, No. 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la pedagogía. (OACEP). (2018). *Boletín Movilizaciones*, No. 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Obtenido desde https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OCDE. (2018). *El financiamiento de la educación escolar en Colombia*. Bogotá: OCDE.
- Profelandia. (2018, Diciembre 11). *Idóneos y no idóneos, sin plaza y sin dinero*. Obtenido desde <https://profelandia.com/idoneos-y-no-idoneos-sin-plaza-y-sin-dinero/>
- Ranciere, J. (2009). The Aesthetic Dimension: Aesthetics, Politics, Knowledge. *Critical Inquiry*, No. 36, pp. 1-19, <https://doi.org/10.1086/606120>

- Rico, P. (2005). Teorías sociológicas contemporáneas. *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa. Unidad 164*. Zitácuaro, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 91-114.
- Sánchez, M. (Noviembre 24). ¿Por qué tanto revuelo con las reformas a las licenciaturas? *Periódico El turbión*. Obtenido desde <https://elturbion.com/?p=12017>
- Schultz, T. (1983). La Inversión en Capital Humano. *Educación y Sociedad*, Vol. 8, No. 3.
- Tedesco, J. (s.f.). *Profesionalización y capacitación Docente*. Buenos Aires: IIPPE, Instituto Internacional de planeamiento de la educación.
- Tedesco, J. (2007). Gobierno y gobernanza de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, No. 1, pp. 87-102.
- Vega, R. (2018, Noviembre 7). *Noche de brujas en el palacio presidencial: Pacto antidemocrático de rectores del SUE y Duque*. Obtenido desde <https://lanzasy letras.org/2018/11/07/noche-de-brujas-en-el-palacio-presidencial-pacto-antidemocratico-de-rectores-del-sue-y-duque/>
- Willis, P. (1986). Producción cultural y teorías de la reproducción. *Revista Educación y Sociedad*, No. 5.

