

LA DIMENSIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN: HEGEMONÍA Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS. 1. IMPLICACIONES CONCEPTUALES Y REFERENTES PARA SU ESTUDIO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO
Coordinador Marcela Gómez Sollano

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México

TÍTULO DEL PRIMER TRABAJO

HEGEMONÍA Y REFORMAS EDUCATIVAS. CATEGORÍAS PARA SU ANÁLISIS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA CHILENA

Participante 1 Cecilia Paz Millán La Rivera

Pontificia Universidad Católica de Chile

TÍTULO DEL SEGUNDO TRABAJO

HEGEMONÍA Y ALTERNATIVAS: TENSIONES, CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES. LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA INFANCIA EN COLOMBIA

Participante 2 Cecilia Rincón Verdugo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Participante 3 Ana Virginia Triviño Rocancio

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

TÍTULO DEL TERCER TRABAJO

LA POLÍTICA, LO POLÍTICO Y LA EDUCACIÓN. TRAMAS DISCURSIVAS PARA SU ESTUDIO DESDE LA PROPUESTA DE AUTONOMÍA ESCOLAR EN MÉXICO

Participante 4 Martha Josefina Franco García

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 2II

Área temática A.1) Filosofía, teoría y campo de la educación

Línea temática 9. Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo

Resumen general del Simposio: Los equipos participantes del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) iniciamos el proyecto de investigación titulado “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” (DGAPA-IN400714), del cual derivan los trabajos que se presentan en este simposio.

En ese momento, México iniciaba un proceso de resistencia del movimiento magisterial articulado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) ante la Reforma Educativa promovida por el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) como parte de las reformas estructurales propuestas al inicio de su mandato presidencial.

En el Programa APPeAL sabíamos que la coyuntura política de México en ese momento no era un proceso aislado, ya que en otros países de la región latinoamericana el escenario apuntaba al inicio de una ofensiva en contra de los derechos humanos, sobre todo los relacionados con la educación, particularmente con la educación pública. En ese contexto, los investigadores nos planteamos como objetivo centrar nuestro análisis en las tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas que se desplegaban como parte de los procesos de reformas educativas promovidas en algunas regiones de América Latina.

En este marco, ubicar, entre otras, parte de la experiencia chilena, colombiana y mexicana constituyó un referente central, específicamente para pensar los procesos vinculados con los movimientos sociales promovidos por los docentes, así como en defensa de las infancias y la gestión escolar, con lo que esto representa en la reconfiguración del campo de la educación y de la pedagogía.

Como parte de esta reflexión, se abre la siguiente pregunta como base para la reflexión: ¿Qué implicaciones tiene en la conformación teórico-conceptual del campo de la educación la producción de alternativas pedagógicas y qué características adquiere en la disputa de la lucha por la hegemonía? En lo particular, el presente simposio se dedicará a profundizar dicho debate en el contexto de la historia reciente de Chile, Colombia y México.

Palabras clave: hegemonía, alternativas pedagógicas, política educativa, conformación teórico-conceptual de campo de la educación, tensiones y articulaciones en educación

Semblanza de los participantes del simposio

Coordinador Marcela Gómez Sollano

Pedagoga con estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía por la UNAM. Profesora de Carrera de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable en México del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Integrante del grupo de investigación sobre Filosofía, teoría y campo de la educación del COMIE. Líneas de investigación: Teoría y epistemología de la educación; Formación de sujetos de la educación en América Latina; Historia y prospectiva de la educación. Participa como autora, coordinadora y coautora de diversas publicaciones relacionadas con estas líneas, así como en diferentes comités evaluadores y editoriales.

Participante 1 Cecilia Paz Millán La Rivera

Antropóloga y socióloga chilena. Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Realizó estudios de sociología en Chile. Es investigadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Ha realizado estancias de investigación en diversos países e instituciones de educación superior. Sus líneas de investigación se relacionan con aspectos de carácter teórico-metodológico sobre el campo de las ciencias sociales, así como con la relación con la formación de los sujetos de la educación, particularmente del nivel básico. Es autora de diversos artículos y capítulos de libro relacionados con estas líneas de investigación.

Participante 2 Cecilia Rincón Verdugo

Doctora en Pedagogía por la UNAM, Decana de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia Fue Coordinadora de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la UDFJC; Directora de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación de Bogotá, Directora General del Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico de Bogotá. Es responsable en Colombia del programa APPeAL. Sus líneas de especialización se relacionan con temas del derecho a la educación de niños y adolescentes.

Participante 3 Virginia Triviño Roncancio

Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia. Profesora del Área de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación del Distrito Capital e investigadora del grupo de investigación INFANCIAS de la UDFJC. Es Profesora de Licenciatura en Pedagogía Infantil y de la Maestría en Educación Universidad de Chile y Co-coordinadora del Programa

APPeAL de Colombia. Sus líneas de especialización se relacionan con formación de maestros y experiencias pedagógicas para las infancias y adolescencias.

Participante 4 Martha Josefina Franco García

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 y Coordinadora de la Maestría en Educación y Lengua Indígena. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Es miembro en su carácter de investigadora invitada del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPeAL, México). Sus líneas de Investigación se relacionan con migración y educación, particularmente de la población indígena.

Textos del simposio

TÍTULO DEL PRIMER TEXTO

HEGEMONÍA Y REFORMAS EDUCATIVAS. CATEGORÍAS PARA SU ANÁLISIS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA CHILENA

Autor 1

Resumen: El presente trabajo se centra en el análisis de las tensiones que generó la propuesta de Ley de Carrera Docente, segundo proyecto presentado en el marco de la reforma educativa que fue extensamente discutido en el parlamento en el gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) en Chile. Se analiza de la propuesta de ley los siguientes aspectos, que en tanto categorías intermedias permiten situar dimensiones específicas que, en tanto categorías intermedias, aportan una base para pensar las tensiones y formas de articulación entre la producción de alternativas y la lucha por la hegemonía, a partir de las opciones que los profesores chilenos organizados generaron en este proceso, a saber: el *proyecto ético-político* propuesto y que tensión genera entre los profesores; los *saberes* que se reconocen y valoran y, por lo tanto, los que se invisibilizan; los *sujetos* que se busca construir y lo que los interpela del proyecto de ley; y, por último, identificar qué tanto lo que promueven los profesores es una *alternativa* al proyecto propuesto. Se utiliza fuentes secundarias, entrevistas y declaraciones en medios de prensa de dos actores: el Colegio de profesores y el Colectivo Para una Nueva Educación ¡A Dignificar la Carrera Docente! Actores que se eligen por la importancia que tuvieron en el proceso de la discusión de la ley en el parlamento.

Palabras claves: proyecto ético-político, saberes en educación, sujetos de la educación, alternativas pedagógicas, hegemonía, tensiones y articulaciones.

Texto completo de la ponencia

En esta ponencia se analizan las tensiones que generó la propuesta de Ley Plan Nacional Docente en Chile, segundo proyecto presentado en el marco de la reforma educativa que se discutió en el parlamento en el segundo periodo del gobierno de Michel Bachelet (214-2018).

Particularmente el análisis se articula a partir de las nociones ordenadoras para situar la relación entre hegemonía, reformas educativas y alternativas, mismas que constituyen, junto con las categorías intermedias construidas referente centrales para profundizar en la propuesta de ley, así como en el debate abierto por dos actores del magisterio chileno organizado: el Colegio de profesores y el Colectivo Para una Nueva Educación ¡A Dignificar la Carrera Docente! Actores que se eligen por la importancia que tuvieron en el proceso de la discusión de la ley en el parlamento.

Delimitación: Nociones ordenadoras y categorías de análisis

La hegemonía se expresa en la capacidad que tiene un grupo dominante para sumar a sus intereses las de otras personas, generando una voluntad colectiva que se mantiene en la medida que dirige y domina a otros grupos sociales (Gramsci, 1975). Este proceso, que es moderno, se articula con alternativas que se distinguen de lo hegemónico pero que a su vez se vinculan. Las tensiones entre hegemonía-alternativas permiten transformaciones y desplazamientos de las subjetividades que habilitan (o no), en determinado momento, una crisis y un reagrupamiento de fuerzas que cambia el orden hegemónico.

El proceso de articulación entre hegemonía y alternativa incluye una multiplicidad de aspectos y una complejidad que sólo pueden ser aprehensibles en las particularidades y momentos concretos. En el caso del campo educativo, una expresión de las tensiones entre hegemonía y alternativas, son las reformas educativas que se impulsan como parte de políticas concretas, tanto a nivel regional como mundial.

Las reformas educativas se suelen asociar a progreso y por tanto a un cambio. No obstante, sus implementaciones no siempre conllevan verdaderas transformaciones ya que las reformas son parte de los procesos de regulación social. Como señala Popkewitz, “cualquier concepto de cambio ha de tener en cuenta las normas de estructuración. Podemos considerar la estructura como pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y la práctica en el mundo”. (Popkewitz, 2000, p. 33).

En consecuencia, las reformas educativas son parte de las regulaciones que buscan imponerse y/o consensuarse existiendo siempre la posibilidad de expresiones de resistencia, sobre todo, porque las reformas suelen ser, como señalan Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán (2001) actos del gobierno y de un conjunto de especialistas que no siempre son pedagogos. Ellos diagnostican la situación de la educación y plantean los cambios que se requiere para su mejoramiento, siendo los profesores y directores los encargados de apropiarse y poner en práctica lo dictaminado. La estrategia de pensar los cambios desde arriba y bajar a los profesores no ha tenido buenos resultados, ya que el protagonista de la educación que es el docente no participa del diagnóstico, ni construye propuestas desde sus mismas prácticas, que a veces, pueden dar luces del camino a seguir o sino, por lo menos, dar cuenta de cómo se vive lo pedagógico en el día a día.

En la complejidad de los procesos educativos en América Latina, el equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL, México) ha propuesto un ejercicio de delimitación y problematización que permita comprender la articulación entre los procesos hegemónicos y sus alternativas, vinculando lo conceptual con lo empírico a través de categorías intermedias.

Las categorías intermedias se dividen en tres dimensiones: *ethos*, *procedimental* y *pedagógico*. De cada dimensión interesa centrarnos sólo en algunas categorías que permitan una comprensión y acercamiento a la disputa que se está dando en el campo educativo en Chile, específicamente entre una de las leyes de

la reforma educativa, la Carrera Docente y dos actores: el Colegio de Profesores y el Colectivo Para una Nueva Educación ¡A Dignificar la Carrera Docente!

De la dimensión *ethos*, resulta pertinente y útil la categoría intermedia de *proyecto ético político*, entendida como “aquello que da sentido a la experiencia y fundamenta la toma de decisiones y las acciones”. (Gómez Sollano y Corenstein, 2013, p. 56).

Lo ético incluye la moral, que es la práctica de las acciones o conductas consideradas buenas para los seres humanos y que es regulada por normas sociales. También la moral se asocia a los valores que le dan sentido y significado a un grupo humano por considerar positivo aquello que se valora.

Para Rancière, la política es la trasgresión a lo establecido, es la búsqueda de la igualdad que existe por naturaleza entre los seres humanos, pero que es pérdida por el orden humano que regula la policía. La actividad política se daría cuando *las partes que no tiene parte* irrumpen en el orden de dominación, siendo visible la desigualdad; es decir, cuando el subordinado, la multitud, los ignorantes, entre otros, logran modificar su lugar en el espacio y transforman el ruido en discurso. Por tanto, la actividad política surge cuando se evidencia la desigualdad que quiere ser ocultada.

En el caso de la policía, concepto que también aporta Rancière, es distinto, ya que depende de los periodos históricos y localidades, sin embargo, siempre tienen en común, el orden de los espacios. La policía busca definir, el ser, hacer y decir de los sujetos. De tal forma la política siempre se enfrenta a la policía, es un constante encuentro a través del desencuentro (Rancière, 2007).

Con respecto a la primera categoría intermedia, se busca comprender cuál es el *proyecto ético-político*, es decir, qué sostiene ética y políticamente la propuesta de ley de Carrera Docente, qué es lo que se cuestiona, y qué proponen en cambio el colegio de profesores y el colectivo Para una nueva educación ¡A dignificar la carrera docente!

En cuanto a la dimensión *procedimental*, interesa analizar las categorías intermedias *estrategias*, *saberes* y *sujetos*.

Las *estrategias*, se entienden como “medios materiales y simbólicos que hacen viable la acción y configuran el cambio. Lo estratégico se juega en el orden de la experiencia en general”. Los *saberes* son “producciones sociales relacionadas con los conocimientos y las experiencias de los sujetos; se transmiten por medios de lenguajes verbales y no verbales, y los habilitan para una práctica específica”. Los *sujetos* “es una construcción singular que condensa una multiplicidad de formas de ser social; se estructura en la relación con el otro”. (Gómez y Corenstein, 2013, p. 56).

Estas tres categorías se articulan y convergen en la comprensión del proceso de la reforma educativa que se vivió en Chile. Toda reforma educativa implica cambios, que la mayoría de las veces tensiona las prácticas de los maestros, es decir, los interpela en su quehacer (*estrategias*), en sus conocimientos y experiencias (*saberes*) y en su construcción de sí mismos como maestros (*sujetos*).

En esta dimensión interesa comprender de la propuesta de ley los siguientes aspectos. En el nivel de *estrategias*, de qué manera se busca materializar el proyecto ético-político propuesto y qué tensiones genera entre los profesores; en el nivel de *saberes*, qué saberes se reconocen y valoran, y cuáles por lo tanto se invisibilizan; en el nivel de los *sujetos*, qué sujeto se busca construir y qué los interpela del proyecto de ley, como también identificar qué tanto lo que promueven los profesores es una alternativa al proyecto propuesto.

Iniciativa del Plan Nacional Docente

La Ley de Carrera Docente desde el ingreso al parlamento generó desacuerdos y tensiones entre los profesores lo que se expresó en diversas movilizaciones y cartas enviadas al ejecutivo.

El proyecto de ley de Carrera Docente en su informe resumido en el portal del Ministerio de Educación (2015) señala que: “tiene por objeto atraer a personas destacadas y con vocación a la profesión docente, retener a los mejores profesores e incentivar a todos a realizar su mejor esfuerzo y a su desarrollo profesional continuo. Se busca construir una profesión con el más alto nivel de conocimientos y habilidades, asociada a la responsabilidad y autonomía profesional. Para ello, se propone un sistema más exigente, pero al mismo tiempo más estimulante, que combina, por una parte, la adquisición de habilidades, conocimientos y experiencia y, por otra parte, el desempeño del docente en el establecimiento”.

El proyecto se divide en cuatro ejes: 1) Formación inicial, 2) Desarrollo Profesional, 3) Disminución de las horas lectivas y 4) Formación continua.

1) Formación Inicial: Se busca reestablecer el prestigio de la profesión docente y mejorar las exigencias de los interesados en formarse en la docencia, incentivando a los más talentosos.

Se propone que los futuros docentes que deseen trabajar en colegios subsidiados por el Estado deben haber rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU); el título debe haber sido entregado por una institución acreditada y se debe aprobar un examen inicial de excelencia profesional docente. El examen inicial de excelencia profesional docente es uno de los puntos de tensión con el Colegio de Profesores y otros actores.

2) Desarrollo Profesional: La nueva carrera docente a través de distintas medidas busca mejorar el desarrollo profesional durante toda la carrera y a su vez, reconocer los méritos.

a) Con respecto a la selección de los profesionales en las escuelas públicas, se propone empoderar al director junto con su equipo técnico pedagógico para que sean ellos quienes seleccionen a los maestros más adecuados según las necesidades de la comunidad escolar.

b) Como Sistema se propone escalafones asociados a la experiencia y desempeño del docente en el aula a través de evaluaciones. Se plantean cuatro niveles de desarrollo: inicial, preparado, avanzado y experto.

Cada nivel se asocia a un determinado perfil que corresponde a habilidades y conocimientos pertinentes a cada escalafón. El paso de un nivel a otro se da a través de la evaluación y los años de experiencia. Cada nivel se asocia a un beneficio económico y a mayores responsabilidades en los tramos superiores. La nueva estructura privilegia el desempeño del docente por sobre la antigüedad en cuanto a las remuneraciones.

Sobre la evaluación, ésta debe ser obligatoria para todos los docentes de establecimientos públicos y conocido por la comunidad escolar.

3) **Disminución de horas lectivas.** Para los profesores de colegios subvencionados por el estado se les reduce 5% las horas lectivas, es decir, de 75% se reduce a 70%. Equivale a dos horas menos para jornadas de 44 horas.

4) **Formación Continua.** El Ministerio de Educación considera fundamental acompañar el desarrollo profesional para su desarrollo integral y buen desempeño. El Ministerio de Educación (MINEDUC), a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ofrece distintas ofertas de programas de perfeccionamiento.

Críticas y propuestas en torno al proyecto de ley sobre la carrera docente

Ethos: Proyecto ético-político

Con respecto al proyecto ético-político de la propuesta de ley, uno de los nudos críticos es cómo se entiende la escuela y el rol del profesor.

Una de las críticas del Colegio de Profesores es que la escuela no es considerada como una comunidad de aprendizaje, lo que se manifiesta en la forma, por ejemplo, de concebir las certificaciones para avanzar en el escalafón de la carrera docente. Estos ascensos se miden a través de las competencias individuales omitiendo el trabajo colaborativo que es fundamental en la profesión docente.

El colectivo cuestiona del proyecto que es “una sobreideologización liberal [...] Las ideas provienen del Management (gestión de procesos de negocio). Son una creación del padre del capitalismo fundamentalista en Chile, Milton Friedman [...] Se trata de un deseo, sin importar que sea científico o no, educativo o no. Un deseo que consiste en que los seres humanos se saquen los ojos compitiendo entre sí”. (Figueroa, 2015, p. 5). En la misma línea el Colegio de Profesores cuestiona el enfoque del proyecto que se basa en la rendición de cuentas (*accountability*) que sólo se explica por la desconfianza y la falta de apoyo al profesor (Colegio de Profesores, 2015).

Lo que se propone con esta lógica, es que los actores involucrados en la educación pública rindan y den cuenta por su actuar, siendo coherente a esos principios las evaluaciones individualizadas y la rendición de cuentas de los maestros. La propuesta del gobierno busca de una forma policial definir el ser, hacer y decir de los maestros, restringiendo el quehacer pedagógico a la estandarización, vigilancia, control, evaluación, premios y castigos que simplifican la realidad pedagógica y desprofesionalizan al docente.

Las críticas expresadas a la propuesta de ley se suman a las que se han hecho desde el retorno a la democracia, perpetuándose el disenso sobre cuál es el sentido de la educación, cómo se entiende la escuela y cuál es el rol del docente. El proyecto educativo heredado de la dictadura y nutrido de “nuevas” concepciones educativas en democracia, no ha logrado destrabar dos narrativas que se contradicen, una, que le da centralidad al Estado y otra, que enfatiza las lógicas de mercado y en particular la regulación del sistema educativo desde la libre demanda. (Corvalán, 2012)

A partir del proyecto de ley y las críticas que se le han hecho, surgen diversas preguntas que pueden parecer obvias, pero que a la luz del proyecto no lo son. ¿Es posible equiparar el campo pedagógico al empresarial? Es decir, ¿podemos aplicar la lógica de producción mercantil y de control de calidad, al proceso de formación pedagógica de sujetos con quienes se intercambia no sólo contenidos específicos de comprensión del mundo, sino también vínculos y formas de relacionarnos con el otro, de estar y pensar el mundo? ¿Puede un maestro fortalecerse en su profesión si las políticas estatales insisten en un dispositivo policial?

En este sentido el proyecto también propone un desarrollo profesional y de prestigio que se sostiene en la competencia entre los maestros y en una carrera de evaluaciones que condiciona sus sueldos, aumentando a medida que suben en el escalafón.

Frente a esta propuesta, se cuestiona que la profesión de la pedagogía que es fundamental para la sociedad no tenga un piso razonable de ingresos que esté acorde con las altas exigencias que deben tener como profesionales de la educación.

Procedimental: Estrategias, saberes y sujetos

En cuanto a las estrategias, saberes y sujetos, se propone que para ingresar a la carrera magisterial no sea suficiente el título profesional, ni un concurso, sino que esté supeditado a una certificación. Es decir, el primer año ingresan a contrata al sistema, el segundo año pasan por un proceso de certificación y recién después de este proceso pueden postular a un concurso público para poder acceder a la titularidad. Lo que se busca con esta estrategia es asegurar que el docente efectivamente sea un profesional.

El Colegio de Profesores asegura que esta medida y otras se sostienen en la desconfianza y en el exceso de control. Argumentan que no se da garantía al ejercicio de la profesión, sino que se premia el esfuerzo individual omitiendo los derechos laborales. Un docente podría estar, señalan ellos, en el mejor de los casos hasta tres años a contrata, es decir, sin ninguna seguridad laboral y sin prestaciones hasta poder acceder a la titularidad (Colegio de Profesores, 2015).

Tanto el Colectivo como el Colegio de Profesores comparten que las propuestas se centran en evaluaciones que responsabilizan individualmente al docente de los logros y fracasos, categorizando a los profesores, según su desempeño, a través de indicadores que no responden a la realidad pedagógica. Es un sistema competitivo y punitivo que opera con carácter gerencial dejando gran parte de las decisiones a los directores.

Como sostiene el colectivo, la evaluación y certificación instalan la sospecha en los profesores a través de una permanente vigilancia. Existe una sobre ideologización que asume que la certificación individual y la competencia son positivos para los procesos de aprendizaje. Esto, en oposición a todas las evidencias científicas que muestran que las comunidades educativas y los aprendizajes se nutren mejor de la colaboración.

Como señala tanto el Colegio de Profesores como el Colectivo, lo pedagógico incluye aspectos afectivos, morales, de colaboración, además de los contenidos concretos que pueden ser medidos en pruebas. La complejidad de la carrera de la pedagogía está, entre otras, en que no son suficientes los conocimientos disciplinarios, sino que se requieren también de otras habilidades para enseñar, que no todo “buen estudiante” tiene.

En cuanto al sujeto, argumentan el Colegio de Profesores y el colectivo, que las múltiples evaluaciones buscan construir un profesor enajenado que responde pruebas, aislado de su medio, por el tiempo que eso implica y totalmente ajeno a la dinámica de los procesos educativos que debieran ser creativos, críticos y transformadores. “Es una pedagogía de la competencia, que coloca al profesor mirando hacia afuera, hacia las exigencias del sistema para rendir ante parámetros globales, y no hacia adentro, hacia la comunidad, buscando responder de manera situada a los sujetos con los que se interactúa diariamente”. (Claro, 2015, p. 1)

En palabras de Miguel Claro (2015), con este proyecto se estimula a un sujeto individualista y competitivo para poder así, acceder a la asignación asociada al ascenso en cada tramo. Tal dinámica empobrece a las comunidades escolares, no fortaleciendo y omitiendo el intercambio de saberes, experiencias y la reflexión colectiva. El problema está, señala, en que ese proceso “mezquino” empobrece los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Se busca, por lo tanto, un sujeto individualista y entrenado para responder a ciertas pruebas estandarizadas que serán las únicas que le permitirán continuar en la profesión docente, además de aumentar su estatus y sueldo. Como señala Miguel Claro, ese perfil responde a la cultura chilena que se construye “en el exitismo, el individualismo, el consumismo y la discriminación, se requiere más que nunca de una pedagogía que salga del absurdo de la enseñanza para el rendimiento académico estandarizado, del sinsentido del conocimiento por el conocimiento y del entrenamiento de habilidades mecanizadas y fragmentadas” (Claro, 2015, p. 2). Finalmente, lo que provoca el proyecto es un sujeto agobiado y molesto por la sobrecarga de trabajo que implican, para los docentes, los sistemas de evaluación y precarizado en su condición concreta de educador.

Reflexiones finales

La propuesta de reforma, con una sociedad en su conjunto involucrada en el tema educativo podría haber sido una gran oportunidad para pensar en profundidad y con seriedad, qué educación se quiere en Chile. Lamentablemente la propuesta ha simplificado el proceso educativo y ha considerado al profesor como individuo, apostando a que los procesos educativos pueden ser mejorados sólo a través de la lógica policial sobrevalorando las evaluaciones punitivas.

En la propuesta, se omiten diversas reflexiones y aportes que han realizado distintos actores del ámbito educativo. Como señalan el Colegio de Profesores y el Colectivo, la concepción de escuela y de profesor difiere de la defendida por los maestros. Un mejor profesor y su prestigio no dependen de la cantidad de evaluaciones que pueda responder y de la capacidad individual que tenga de competir con sus pares y acceder a nuevos escalafones que además lo diferencian y categorizan con respecto a otros maestros.

Como en muchos ámbitos de la sociedad chilena, el proyecto perpetúa las lógicas heredadas en dictadura con un modelo ideológico que se sostiene en las creencias falaces del neoliberalismo que considera que el mundo opera como una empresa y que por tanto, todo accionar puede ser clasificado, evaluado y controlado para alcanzar una mayor eficiencia en los resultados. La realidad ha demostrado que es un modelo que no funciona en lo educativo, con las implicaciones que esto tiene en la formación de nuevas generaciones.

A pesar de las críticas al proyecto, es importante reconocer que todas las reformas propuestas por el actual gobierno son una respuesta a los diversos movimientos sociales que emergieron en Chile. Esto demuestra que los cambios suelen ser procesos que se construyen en las luchas cotidianas y colectivas, que en el caso chileno se cristalizó en las movilizaciones estudiantiles. A la luz de las reformas propuestas se constata que aún es necesario construir nuevas estrategias y convergencias de fuerzas sociales que posibiliten propuestas y una presión social, que permitan construir un proyecto educativo distinto a lo que existe y a lo que se propone.

Es de esperar que el proyecto de ley que aún se está discutiendo en el parlamento y que incorporará varios de los aportes entregados por el Colegio de Profesores y otros actores, difiera en el contenido y fondo de la propuesta original y brinde las bases para la construcción de propuestas, con las implicaciones teórico-conceptuales y político-pedagógicas que este proceso tiene para la conformación de la educación como una campo particular de conocimiento y de práctica.

Referencias bibliográficas

- Claro, Miguel (2015), *La "pedagogía" que promueve el proyecto de carrera docente del gobierno*. Santiago de Chile, OPECH.
- Colegio de Profesores (2015), *Análisis preliminar del proyecto del Sistema de Desarrollo Profesional Docente presentado por el MINEDUC*, Santiago de Chile, Colegio de Profesores.
- Corvalán, Javier (2012), "El campo educativo. Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina", en *Revista Estudios Pedagógicos*, núm. 2, Santiago de Chile, pp. 287-298.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán (2001), "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Iberoamericana de Educación*, núm. 25, enero-abril. Madrid, pp. 17-41.
- Figuroa, Andrés (2015), *El proyecto de ley de carrera docente del gobierno en lumpenescos y anticientíficos*. (Entrevista de Rodrigo Comejo). Santiago de Chile, OPECH, 2015.
- Gramsci, Antonio (1975), *Cuadernos de la cárcel*. México, Era.
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein (2013), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, FFyL/DGAPA-UNAM.
- Ministerio de Educación (2015). *Proyecto de ley: Nueva carrera docente. Sistema de promoción y desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile, MINEDUC. [En Línea] <<http://www.mineduc.cl/>>
- Popkewitz, Thomas (2000), *Sociología política de las reformas educativas*. Coruña, Morata.
- Ranciére, Jacques (2007), *El odio a la democracia*. Buenos Aires, Amorrortu.

TÍTULO DEL SEGUNDO TEXTO

HEGEMONÍA Y ALTERNATIVAS: TENSIONES, CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES. LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA INFANCIA EN COLOMBIA

Autor 2, Autor 3

Resumen: Esta ponencia presenta el análisis y los hallazgos del proyecto de investigación “Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas - 1982 - 2015”. Una investigación histórica interpretativa que evidenció las tensiones y articulaciones discursivas que han configurado la política educativa para la infancia, así como a los sujetos, los discursos y las prácticas. El estudio se preguntó por el papel que juegan y han jugado las alternativas pedagógicas y sociales en el proceso de consolidación de las políticas educativas para la infancia en las últimas décadas.

Particularmente, el periodo en el que se centra la investigación se caracteriza como una época marcada por la relevancia que la sociedad y el Estado han dado a la educación infantil.

La investigación logra demostrar como las políticas para la infancia, se han ido configurado entre las tensiones producidas por las propuestas hegemónicas y las construcciones alternativas lideradas por el Estado, o por grupos sociales y políticos. Estas tensiones en clave de tiempo histórico, evidencian que las reformas y transformaciones educativas surgen en propuestas alternativas que interpelan la realidad educativa del país, y como alternativas han pretendido modificar y/o transformar la educación infantil en Colombia.

Palabras claves: política educativa, infancia, hegemonía, alternativas pedagógicas, tensiones y articulaciones discursivas en educación.

Texto completo de la ponencia

Políticas educativas para la infancia: entre propuestas hegemónicas y construcciones alternativas

La reflexión de la política educativa para la infancia y los resultados que se presentan en este simposio, son el producto de un trabajo investigativo en el proyecto “Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 – 2015)”. Los resultados dan cuenta de los procesos desde los cuales se han ido configurando los sujetos, las tensiones y transformaciones suscitadas por las reformas educativas promovidas en Colombia, desde la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (115/94) y la Ley de Infancia y Adolescencia (1098 del 2006). Este período se caracteriza por la importancia y relevancia que la sociedad colombiana le ha dado a la educación infantil, indaga por el significado, el sentido, las transformaciones y los alcances de la política educativa para la infancia durante estos treinta años.

La investigación logra demostrar como las políticas para la infancia, se han ido configurado entre las tensiones producidas por las propuestas hegemónicas y las construcciones alternativas lideradas por el Estado, o por grupos sociales y políticos. Estas tensiones en clave de tiempo histórico, evidencian que las reformas y transformaciones educativas surgen en propuestas alternativas que interpelan la realidad educativa del país, y como alternativas han pretendido modificar y/o transformar la educación infantil en Colombia.

Consideramos que las políticas son expresión de procesos históricos que varían su contenido en función de los paradigmas hegemónicos existentes en un determinado momento o también debido a coyunturas que obligan a ciertas rupturas en el ámbito de lo educativo. Las reformas pueden implicar continuidad, repetición y/o rupturas de las políticas existentes en el marco de la hegemonía.

Tanto las políticas educativas como las reformas buscan definir el espacio de lo público y por tanto regular lo social. En el caso de la política educativa, las reformas han sido una forma de regulación, con una intencionalidad discursiva para construir un sentido de “cambio y de progreso” ir hacia una mejora en materia de educación para la infancia; si bien en la práctica a veces no logran modificaciones en las realidades que busca cambiar; las políticas discursivamente promueven unos significados que devienen de una promesa de cambio de lo instituido, que convierten a esta política en reforma al alterar las prácticas y las formas de pensar de los sujetos actores de la educación para la infancia.

Por tanto, cada política y reforma sugiere luchas de poder entre el orden instituido o hegemónico y los grupos o ideas que disputan un lugar en el marco de la hegemonía y que se presentan como alternativas e instituyentes. Por lo tanto, siempre una política y/o reforma será una imposición y regulación del orden educativo que podrá ser, más o menos, negociado con los afectados directamente; en tanto las reformas en el campo educativo implican relaciones de fuerza y disputas que buscan legitimar unas ideas, unas miradas, unas formas de organización, unas prácticas y unos imaginarios sociales sobre la educación y la infancia en este caso.

En este marco, la política para la infancia que busca en Colombia legitimar a los niños y las niñas como sujetos de derecho y como sujetos políticos, se asume como un conjunto de **objetivos colectivos** considerados necesarios o deseables para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas colombianos, que estructura **medios y acciones**, con la finalidad de orientar las prácticas y los discursos de los sujetos encargados de la infancia, con el fin de **modificar la situación de la infancia, su realidad** percibida como insatisfactoria o problemática y su experiencia de vida (Perez, Uprimmy y Rodriguez, 2007).

Así las cosas, es necesario considerar que las reformas educativas para la infancia en Colombia de las últimas tres décadas, están instaladas desde imposiciones regulatorias que devienen de los cambios a nivel social, económico y político del orden mundial y que han definido en la región de América Latina, los fines, principios, objetivos, medios y acciones de la política educativa. Una hegemonía que en el país y en la región debido a su diversidad geográfica y cultural ha asumido diferentes formas y fondos, ha impedido

situar el sentido de los alternativo (Rincón y Triviño, 2017) por lo tanto la política educativa para la infancia se ha desplazado permanente e históricamente entre tensiones y articulaciones.

La infancia entre el asistencialismo y la educación

En Colombia, desde inicios del Siglo XX se registran iniciativas de cuidado a los niños menores de cinco años enmarcadas en un modelo asistencial, donde se crearon “hospicios y salas de asilo de tradición europea, dirigidos por comunidades religiosas, en las que se atienden niñas y niños huérfanos y abandonados” (Cerdea 1996, citado por Secretaria Distrital de Integración Social-SDIS, 2010, p.13), proporcionándoles “los cuidados y protección necesarios para su supervivencia y bienestar, así como algo de educación bajo algunos de los planteamientos pedagógicos de Fröebel y Montessori”; por lo que los servicios brindados por estas instituciones, estaban destinados esencialmente a la “satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y formación de hábitos”. (Cerdea 2003, citado por Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2014, p.15).

Para esta misma época, se crea el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) en Bogotá, que empieza a desarrollar acciones para “procurar la protección del menor y la estabilidad y bienestar de la familia” (SDIS, 2010, p.14). Posteriormente, en 1963, mediante el decreto 1710, se establece que “el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo: La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario” (MEN, 2014, p.18).

En este contexto se inicia desde diferentes sectores de la sociedad pero también desde el Estado un discurso alternativo que logra, a través del juego de resistencias, apoyos y negociaciones articular diferentes imaginarios y combinarlos en una identidad, logrando en el marco de lo hegemónico entrar a ser parte de la práctica articuladora política, al relacionar elementos de la propuesta alternativa con las propuestas estatales, para construir una idea compartida sobre la educación, quedando plasmado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) el Proyecto Educativo Institucional (PEI (Proyecto Educativo Institucional), la educación preescolar de tres años y los planes decenales de educación que tenían como objetivo plantear un horizonte sobre el tipo de educación que se desea en el país a lo largo de 10 años.

En relación a la educación para la primera infancia, se evidencia una evolución en su concepción, la cual va trascendiendo de una noción ligada al cuidado y bienestar físico y nutricional, evidente principalmente en las instituciones públicas destinadas a poblaciones vulnerables, a una noción de desarrollo integral en la que se busca fortalecer las diferentes dimensiones del niño.

Se visibiliza en este primer periodo, que la primera infancia no era concebida por sí misma como una etapa fundamental en el desarrollo del individuo, sino que estaba relacionada con la prevención de patologías sociales, el cuidado de la salud física y nutricional del niño y la preparación para la educación básica, por lo

que se consideraba la atención del binomio madre-hijo, vinculando a la familia en la atención nutricional y bienestar físico del niño; por lo que era considerada una atención asistencialista centrada en alimentación, cuidado e higiene, siendo una tendencia marcada para las clases sociales bajas, quienes reciben atención en las instituciones oficiales.

Se identifica así una tensión entre el asistencialismo y la educación, la cual incorpora la idea de iniciar procesos formativos o educativos en la primera infancia, visión que se orienta hacia las clases medias y altas de la población, en las que los niños asistían a jardines privados en los que se implementaban modelos pedagógicos acordes a su edad, ya que su atención y cuidado lo suplían las familias; y el asistencialismo, asociado principalmente a poblaciones vulnerables y de bajos recursos económicos, a los que había que garantizar la condiciones de salud física y nutricional que garantizaran su existencia, cimentando de esta forma la idea social que permanece en la actualidad en donde se asocia lo público al asistencialismo y lo educativo a lo privado, una idea que continua permeando las representaciones en torno a la educación para la infancia hasta tiempo después en el que las instituciones de carácter público fortalecen el componente pedagógico de la atención a los niños y niñas. Tensión que se manifiesta especialmente porque durante finales de los 90, después de la expedición de los lineamientos para Educación Preescolar, no se identifican otras iniciativas del Ministerio de Educación Nacional por profundizar una construcción pedagógica en torno al Preescolar. Sin embargo, por su parte el ICBF, continúa el desarrollo de lineamientos que permitan establecer estándares para la atención de los niños y niñas beneficiarios de sus programas, buscando complementar con algunas orientaciones pedagógicas la atención en nutrición y cuidado de los niños y niñas.

En el año 2006 se dio a conocer el documento titulado “Lineamiento técnico modalidades hogares infantiles, lactantes y preescolares” del ICBF, el cual hace referencia a la planeación de actividades mediante el seguimiento de una ruta que permite establecer una finalidad a las acciones y actividades en los centros de atención a la primera infancia. En este sentido, se resalta la importancia de que las actividades tengan una intencionalidad pedagógica, mencionando elementos esenciales a reforzar en cada etapa. Así la materialización del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, marca una ruptura en el antes y después de la educación inicial, lo cual no indica que este haya sido asumido en su totalidad ni que se encuentre instaurado en las prácticas institucionales, sino que se reconoce como una herramienta alternativa para el trabajo pedagógico liderado por la Capital, que abandera concepciones en torno a los sujetos niños y niñas, maestros, y familia, que movilizan al reconocimiento de roles fundamentados en el derecho y la integralidad y que de igual forma buscan diluir prácticas instauradas desde décadas atrás. Esta apuesta busca posicionar un discurso distante del hegemónico en el que se hace hincapié al reconocimiento del niño y niña como sujeto activo en la construcción del aprendizaje y en el aprehender su entorno.

Es así como mientras a nivel nacional, se reglamentó y legisló la Ley General de Educación (Ley 115/94), producto de una articulación discursiva en la que se vincularon elementos del discurso alternativo propuesto por el movimiento pedagógico sobre la educación, quedaron otros elementos pendientes sobre

la educación para la primera infancia, vacío que es retomado desde la institucionalidad en la ciudad de Bogotá, para crear un discurso que altera lo instituido y transforma las representaciones sobre la atención de la primera infancia en la ciudad, dando a través de la práctica articuladora una nueva identidad a los niños y niñas, una identidad ligada a ser sujetos de derechos y la corresponsabilidad del Estado, la familia y la ciudadanía para la garantía y protección de los mismos, situando así nuevos significados sociales al articular estas identidades a los discursos alternativos, que a su vez establecen unos significados a las prácticas pedagógicas y a los sujetos inmersas en éstas.

La calidad de la educación de la infancia: entre la eficiencia y el derecho

En los discursos y los documentos de política educativa colombiana, lo hegemónico y lo alternativo se entrecruzan entre las huellas del pasado y el presente de la educación, estableciendo articulaciones discursivas y prácticas, que permiten identificar los elementos que caracterizan lo hegemónico de la política educativa y las propuestas alternativas que han surgido en el país. Así se identifica otra tensión que enuncia la presencia de propuestas hegemónicas y la pugna con propuestas alternativas. Pero además es considerado como uno de los paradigmas que más fuertemente ha decidido y definido el quehacer educativo para la infancia.

Nos referimos entonces al discurso de la *calidad de la educación*, desde los criterios de eficiencia y eficacia, donde los resultados de la educación son medidos por pruebas estandarizadas que desconocen las particularidades del territorio nacional. Esta propuesta Estatal asume la educación como un servicio público y no como un derecho para todos y todas y las somete a las lógicas neoliberales.

En los intersticios de esta propuesta hegemónica emergen los discursos alternativos que surgen como respuesta a la problemática planteada por esta idea de calidad de la educación, que desde diferentes análisis ha generado mayor inequidad en cuanto a la educación como una oportunidad para todos. En este proceso se ha venido trabajando en una propuesta alternativa, desde la Secretaría de Educación de Bogotá a partir de 2004. La cual es considerada alternativa en tanto que parte de la propuesta o experiencia colectiva de los maestros y maestras, en sus planteamientos como parte del Movimiento Pedagógico Colombiano que aporta a la construcción de un nuevo proyecto cultural y educativo.

Así, lo alternativo en el campo de lo pedagógico y educativo se expresa, desde la teoría de la resistencia y del conflicto, a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que son los sujetos, los actores de alternativas que se articulan a la sociedad en sus prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna forma marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran. (Laclau y Mouffe, 1987, p. 3). En este sentido, la idea de la calidad de la educación como un derecho, enunciada desde los planteamiento del gobierno de Luis Eduardo Garzón, toma forma y fuerza en Bogotá, durante el periodo 2008 a 2012, en el Plan Sectorial de educación “Educación de calidad para una Bogotá positiva”, en donde

se reconfigura el sentido de la calidad educativa promoviendo la idea que “el desarrollo de la educación se inscribe en las políticas generales de la ciudad, cuyos propósitos se han orientado a consolidar la democracia, a reducir la pobreza y a mejorar la calidad de vida de sus habitantes”. (Alcandía Mayor de Bogotá, 2008, p. 9) Con ello se establece la educación no sólo como medio para reducir la pobreza; sino que, para superar la inequidad, la desigualdad y la pobreza, se requiere de una educación de calidad, planteamiento que se configura en el discurso de la política educativa, a partir de considerar que:

En sociedades con profundas e históricas inequidades sociales, la calidad educativa constituye una condición para mejorar las oportunidades, para lograr una inserción plena en la vida social y productiva, a la vez que contribuye de manera indiscutible al desarrollo de la sociedad en su conjunto. Hay que señalar que el aporte de la educación de calidad para el logro de la equidad social no sólo se refiere a la superación de condiciones de pobreza y a la ruptura de sus círculos de reproducción, también contribuye a la superación de las diferentes formas de exclusión dadas por la condición de género, étnica, discapacidad u otra situación particular. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p. 72)

Esta idea de calidad de la educación, emerge como una alternativa, en tanto considera que la calidad de la educación no puede estar determinada sólo por los resultados de unas pruebas ajenas a los contextos reales de la escuela y las condiciones sociales de la población, sino que garantizar y mejorar la calidad de la educación, convoca la necesidad de mejorar las condiciones materiales y pedagógicas de las instituciones educativas, a fin de garantizar el pleno derecho a la educación, asegurar el acceso, la permanencia y la disponibilidad de los recursos que permitan a los niños y niñas, a los jóvenes y adultos una formación para la vida. (Abel Rodríguez Céspedes, citado por Rincón y Triviño, 2017, p 225)

Tener como fundamento de la Política Educativa para la Infancia el derecho a una educación de calidad, implicó entender la educación como un sistema complejo integral y permanente, que convoca para la atención y educación de la infancia a todos los sectores de la administración pública, incluyendo los espacios de los jardines y los colegios, en el cual no sólo se construyan aprendizajes, sino que se reconozca desde la diferencia al niño y niña como ciudadano autónomo en el marco de la cultura global, nacional y local. (Rincón y Triviño, 2017, p. 226)

En este sentido, la educación para la infancia y en especial para la primera infancia, se orienta en el Distrito Capital, desde el documento “La Calidad en la Educación Inicial: un compromiso de ciudad”. En éste se amplían algunos referentes de la educación inicial y se enfatiza en una perspectiva de atención integral como garantía al ejercicio complementario de los derechos. Aquí se realizan varios movimientos: del enfoque asistencialista al enfoque de garantía integral de derechos; del Estado que remedia al Estado que garantiza, promueve y previene; por último, de una responsabilidad del Estado a una corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad” (2013, p.18), adelantos conceptuales que permitieron ir avanzando en la constitución de una guía para el posterior lineamiento pedagógico.

En esta apuesta política, se reconoce que el currículo que orienta la educación para la infancia y la primera infancia es una herramienta para la formación integral y la excelencia académica y por tanto para la calidad de la educación, la cual es entendida “como un proceso que supone en el estudiante el aprendizaje integral para el buen vivir, desarrollando un conjunto articulado de conocimientos, capacidades, emociones, pensamiento crítico, autonomía, actitudes y habilidades para vivir armónicamente en el planeta, realizando un proyecto de vida individual y colectivo”. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p.51)

En lo anterior, se puede evidenciar como el discurso de la calidad de la educación para la infancia y la primera infancia, ha marcado un derrotero y principio básico de la política educativa en Bogotá, que ha trascendido a nivel nacional. Instaurando un discurso alternativo que se moviliza desde lo hegemónico, lo cual implica articulaciones y tensiones en los programas de gobierno que se mueven desde los principios del derecho, de la inclusión y nuevamente en la superación de la condición de vulnerabilidad e irregularidad de la infancia como derroteros para educar y atender a los niños y niñas de la ciudad.

Reflexiones finales

Se puede decir que en Colombia, la política educativa para la infancia se ha movido en los últimos treinta años, en la idea de la educación como medio para la movilidad social y el desarrollo nacional, logrando una voluntad colectiva en torno a un interés común, es decir la educación para todos. Son los medios y fines de la misma lo que se ha ido adaptando a las demandas sociales, económicas y culturales, determinando el tipo de educación que se desea.

En los procesos de articulación de la política se busca incluir la mayor parte de los intereses de los diferentes grupos sociales, buscando que todos se sientan representados, aunque las diferencias o necesidades concretas de ciertos grupos como los indígenas, las comunidades afrodescendientes y otros, no sean resueltas específicamente en el discurso y la práctica de la política educativa sino a finales del año 2012.

Es así como el discurso de la política en general emplea términos como calidad, universalización, necesidades de aprendizaje, derecho, pertinencia, acceso, permanencia, entre otros, que van articulados a interés económicos y sociales en tiempos definidos y que logran ser alimentados por otros discursos que respaldan sus planteamientos, por ejemplo en el caso de la educación inicial, las teorías psicológicas, económicas y de las neurociencias, que respaldan la inversión en el desarrollo infantil con miras a reducir la pobreza y promover la productividad.

Lo anteriormente mencionado, se evidenció en las diferentes épocas donde en el marco de los proyectos económicos se dan prácticas articuladoras que ponen su énfasis en un primer momento en la cobertura, ya que de acuerdo al momento históricos se pedía que la educación fuera para todos, para posteriormente incluir las demandas de equidad, es decir que se recibiera una educación contextualizada acorde a las necesidades poblaciones, donde se va incluyendo poco a poco la necesidad de garantizar el derecho a

una educación con calidad a todos los niños y niñas, ampliando no sólo el principio de cobertura, sino de acceso y permanencia.

Asimismo, vemos que estas articulaciones hacen que a comienzos del siglo XX, la política centre su atención en la educación para los niños y niñas entre los cero y cinco años a fin prevenir problemas de deserción y repitencia durante la vida escolar, pero además para dar respuestas a los cambios económicos y las exigencias realizadas por los acuerdos internacionales. A partir de lo cual se generan transformaciones en las formas de cuidado y crianza de los niños y niñas menores de cinco años. Así, la delegación a terceros de las actividades de cuidado y educación de los niños menores de cinco años toman mayor fuerza, desarrollándose políticas sociales que fomentaron la creación de jardines infantiles, instituciones que en un principio estaban encaminadas al cuidado y luego fueron trascendiendo a la educación para la primera infancia, al menos en el caso colombiano para las instituciones con financiación pública.

Sin embargo, en este marco de articulaciones hegemónicas de la política, emergen propuestas alternativas como es el caso de Bogotá, que sin desconocer estas articulaciones nacionales, logra a nivel local que en un periodo de doce años se avance cualitativa y cuantitativamente en materia de educación, en tanto que la ruta trazada en los Planes Sectoriales de Educación (2004–2016) fueron una apuesta que se aproxima a la realización de lo propuesto en la Ley 115/94 y la Constitución Política de Colombia, resignificando el derecho a la educación de la infancia y la primera infancia, más allá de un servicio público, constituyéndose de esta manera en un elemento alternativo a lo que sucedía a nivel nacional, donde se realizan articulaciones entre las necesidades y las propuestas políticas en las cuales de una u otra forma se solapan las reales obligaciones de los gobiernos en torno a la educación.

En general la apertura de las políticas, lineamientos y decretos para la infancia en el contexto de la ciudad implicó la movilización no sólo a nivel administrativo, organizacional y de recursos, sino a nivel social y particularmente en lo que permitiera aproximarse de manera progresiva a aquello que se planteaba desde su génesis la política para la infancia. En palabras de Laclau y Mouffe (1987) era preciso que la infancia en este caso se hubiera impuesto como nuevo imaginario social, que hubiera pasado a construir un punto nodal fundamental en la construcción de lo político. (p. 197) De esta manera la gestación y nacimiento de esta Política pensada para la infancia se convierte en una alternativa a algunas aproximaciones anteriormente hechas, afirmación que puede ser sustentada identificando los avances realizados en materia de educación, atención, cuidado, restablecimiento de derechos, y protección de la infancia.

Referencias bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2012), *Plan Sectorial de Educación. 2012 – 2016 “Calidad para todos y todas”*. Bogotá, Colombia.

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) (2013), *La Calidad en la Educación Inicial: un compromiso de ciudad*. Bogotá, Colombia.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.

Pérez, Luis, Cesar Rodríguez y Rodrigo Uprimny (2007), *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Bogotá, Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP, Anthropos, 2007.

Rincón, Cecilia y Virginia Triviño (2017), “Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 – 2015)”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 19. Tunja, Colombia, pp 205 – 232.

Roth, André-Noël (2002), *Políticas Públicas, Formulación e Implementación*. Bogotá, Aurora.

Secretaría de Educación Distrital - SED (2012), “Plan Sectorial de Educación: Educación de Calidad para una Bogotá Positiva 2008-2012”. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá. [En línea] <http://colegio.redp.edu.co/antojoseuribe/images/stories/pdf/plan_sec_edu_2008_2012.pdf>

Secretaria Distrital de Integración Social – SDIS (2010), *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá. [En línea] <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf>

TÍTULO DEL TERCER TEXTO

LA POLÍTICA, LO POLÍTICO Y LA EDUCACIÓN. TRAMAS DISCURSIVAS PARA SU ESTUDIO DESDE LA PROPUESTA DE AUTONOMÍA ESCOLAR EN MÉXICO

Autor 4

Resumen: Las instituciones educativas en México se articulan de manera importante a las políticas educativas ya que éstas determinan en gran medida sus funciones (estructura, currícula, contenidos, etc). Reconocer la forma en que la política, lo político y la educación conforman un entramado social, permite ampliar la mirada para reconocer lo que sucede en la vida y dinámica escolar. Para ello, en este trabajo recuperamos las nociones de la política y lo político planteadas por Chantal Mouffe para situar las particularidades históricas de la trama discursiva que se construye sobre la cuestión de la autonomía escolar, sobre todo desde la lógica que sustenta el Estado mexicano como dispositivo de control instaurado específicamente en las instituciones que conforman el sistema de educación básica. Nuestro interés por la autonomía de gestión, se debe a que la política educativa en México plantea este aspecto de manera central en la organización de las escuelas. Para ello, el Estado ha normado a través del tiempo, mecanismos para verificar su operación. En este trabajo se realiza un análisis documental para identificar las tensiones que dicha política presenta al advertir una contradicción entre autonomía de las escuelas, frente al fuerte control y formas de regulación que el Estado despliega a partir de la política educativa en la que sustenta su quehacer. De esta manera, aparece en el plano de la política de Estado la disputa en dos dimensiones, uno, el de las decisiones de alto consenso donde lo político influye en la toma de decisiones y dos, las negociaciones cotidianas en la escuela donde las autoridades educativas vigilan que se cumpla la normativa sin estar exentos de relaciones antagónicas por parte de los profesores.

Palabras clave: la política, lo político, autonomía de gestión escolar, trama discursiva en educación, dispositivo

Texto completo de la ponencia

Entre la política y lo político: entramado conceptual y objeto de estudio

La construcción social que históricamente se le asigna a la escuela, tiene un registro directo con las políticas de Estado, así, advertimos que la pedagogía circunscrita en el ámbito de lo escolar, “es política por su inscripción de reglas y normas mediante las cuales se clasifican las experiencias, se identifican los conflictos y se proporcionan los procedimientos con el fin de ordenar lo que se percibe, piensa y actúa” (Popkewitz, 2009, p. 19) y con ello, se excluye o no se considera, lo que no se ajusta a sus parámetros.

En el caso mexicano, identificamos que el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de manera histórica ha determinado cómo deben transformarse las escuelas mediante una reglamentación y puesta en marcha de un operativo administrativo de seguimiento y control, formas en que intenta garantizar la inscripción y operación de las reformas en los centros escolares.

Considerando lo anterior, en esta ponencia vamos a revisar desde las nociones de la política y lo político, las condiciones en que se inscribe la autonomía de gestión en los centros escolares en México. Siguiendo a Mouffe reconocemos que “la política es el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (Mouffe, 2011, p.23). En esta perspectiva, la política configura el espacio institucional normado por reglas, leyes, reglamentos, etc. Mientras que lo político se relaciona más con el nivel ontológico, es decir, con el modo en que se instituye la sociedad. Al respecto, Mouffe precisa que en el campo de lo político es importante considerar las relaciones de poder, conflicto y antagonismo, ya que “lo político es la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas” (Mouffe, 2011, p.16). La autora advierte lo político como una cualidad humana interrelacional en la que subyacen relaciones de poder que tienden a antagonizar el espacio institucional y social. No obstante, en este plano, “lo político como efecto de la actividad colectiva de lo que llamamos lo público... es lo que se abre cuando se toma la palabra”. (Martínez, 2016); cuestión compleja que entre tensiones, relaciones de poder y contradicciones, posibilita de facto actuar y vivir en sociedad, porque permite al agente social actuar con los otros.

Desde estos planteamientos, reconocemos a la escuela como un espacio complejo donde los actores sociales y educativos se relacionan de diferentes formas entre ellos, así como con el currículum, la sociedad, el conocimiento y con los lineamientos instaurados por el Estado a partir de políticas concretas. En este sentido, podemos reconocer a la escuela como espacio en que se condensan, articulan y tensan la política y lo político. Y es que como refiere Marchart siguiendo a Ricoeur, más que ser separables, la política y lo político se hallan en una relación paradójica” (Marchart, 2009, p.58). Y es precisamente en la conformación institucional donde se observa relaciones de poder a partir de normas, sanciones y acuerdos que rigen la vida social que se expresan de manera particular en las escuelas. En este escenario, aparecen también, las tácticas intersticiales de los sujetos, es decir, “las modalidades de las cuales los agentes participantes en el campo se sirven para abrirse paso, alcanzar un espacio, un nombre, afirmar su existencia, empujar

sus límites, antagonizar con los que niegan el campo y formar equivalencias con quienes lo afirman desde posiciones diferentes a las nuestras, buscando articulaciones políticas”. (Buenfil, 2003, p 84)

Entendemos a la escuela inscrita en la institución de la sociedad, en “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relaciones variables, un componente funcional y un componente imaginario”. (Castoriadis, 1989, p. 211). Lo importante es advertir desde lo funcional y simbólico, las tramas discursivas que permiten el juego (que es posible desde una estructura, un deber ser, normas, acuerdos y sanciones que desde lo instituido controla el Estado) y el rejuego (que se establece en las prácticas instituyentes), que se conforman y despliegan en la escuela, como un intento de sostener la trama discursiva del proceso instaurador de la vida escolar; reconociendo que “las escuelas deben verse no simplemente como espacios instruccionales, sino como complejos de culturas dominantes y subordinadas, cada una ideológicamente vinculada al poder que poseen, para definir y legitimar una construcción social de la realidad”. (Giroux, en Mc Laren 1984)

El supuesto que sostiene este trabajo es que la narrativa del Estado sobre autonomía de gestión tensa de manera particular la “autonomía de cada una de las escuelas”; es decir, su derecho a decidir los puntos nodales de la vida escolar como qué, para qué, cómo, quiénes, con qué y para qué aprender y enseñar. Y es que la autonomía de gestión articulada a la escuela como centro del quehacer docente y de formación, implicaría fundamentalmente la toma de decisiones respecto a un posicionamiento epistemológico en torno a cómo y para qué educar y el papel que la escuela cumple en este proceso.

Autonomía de gestión escolar y la política del Estado

Reconocemos que la política de Estado, sus normas y registro sobre el que se acuña la actual noción del estado sobre autonomía de gestión, tiene su antecedente en la década de los noventas con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB), que identificaba a la escuela como el centro del quehacer educativo refiriendo que “el sistema escolar habría de poseer una estructura que partiera de la escuela, el espacio de interacción cotidiano del maestro, el alumno y los padres de familia, y se extendiera a la comunidad municipal, la entidad federativa y por último, al conjunto de la Federación”. (Zedillo, *et al.* 1992, p. 10), esto en relación con la participación social, con el interés de que otros actores se sumaran, responsabilizaran y resolvieran las necesidades educativas de los centros escolares.

Sin embargo, la política, como proceso que determina quién consigue qué, cómo y cuándo, se normó por el Estado y de manera vertical, sin tener de por medio un entramado local que sostuviera la política desde lo político; es decir, desde la discusión y posturas divergentes que posibilitaran una toma de posiciones desde la verdadera participación social, por ello, ésta se redujo a ser una práctica burocrática. La verdadera participación de los padres fue y sigue siendo la económica, instaurada con anterioridad, la cual se ha mantenido porque permite sufragar los gastos de mantenimiento a la infraestructura escolar,

pagar servicios básicos (agua, luz, teléfono, internet), material de limpieza y papelería. Para ello, el directivo escolar organiza al comité de padres de familia quien con las cuotas de los padres, atiende las necesidades de infraestructura de las escuelas, más allá del Consejo de Participación Social.

Más adelante, en el 2001, con la puesta en marcha del Programa Escuelas de Calidad (PEC), se plantea que el colectivo escolar construya su plan anual y sobre éste trabaje de manera colegiada. En este programa, los gobiernos estatales se vuelven copartícipes en el financiamiento de las escuelas, mediante el Fideicomiso Estatal de Escuelas de Calidad (con base en la articulación y alineación de programas federales, estatales y municipales) para otorgar recursos a los centros educativos, vía un plan anual escolar. Cada entidad federativa a través de la Secretaría de Educación Pública de su estado, participa en otorgar parte del recurso económico, convoca y elige a las escuelas beneficiadas y realiza un control de la operación y rendición de cuentas de dicho programa. En este programa, la SEP federal también es copartícipe de los recursos económicos que se otorga a las escuelas seleccionadas.

El propósito del PEC fue “contribuir al mejoramiento de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas” (SEP, s/f). Con este programa, las instituciones educativas se inscriben en “un modelo de gestión escolar con enfoque estratégico en un marco de decisiones” (SEP, s/f), este esquema bien detallado, en que tuvieron que incursionar las escuelas, mostró la participación entre federación y estados, un poder que alineó a las escuelas a la rendición de cuentas, fuera de toda autonomía. Lo político, se situó allende el contexto de la vida escolar, en otros niveles de decisión, allí únicamente se limitó al colectivo escolar a realizar lo estipulado por los manuales del PEC.

Posteriormente, en el marco de las políticas internacionales respecto a la descentralización y autonomía escolar planteadas desde los noventa y replanteadas, se instaura el acuerdo 717 en la vida de las escuelas con una fuerza inusitada, posicionando la Ruta de Mejora y los Consejos Técnicos como ejes mediante los cuales se va a regir el colectivo escolar, con lo que se opera la autonomía de gestión planteada en dicho documento.

Esta autonomía de gestión aparece como un término recurrente en el texto del artículo tercero constitucional, en la LGE y en diferentes documentos articulados a la actual reforma y es definida por el Estado como “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la capacidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centre su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes atendidos”. (SEP, 2014); esto, a partir de los lineamientos establecidos por el acuerdo 717 y el conjunto de acciones de operación que de manera procesual se han emitido.

Normativamente, la autonomía de gestión aparece planteada en el Decreto por el que se reforman los artículos 3o. y 73 en el apartado quinto, sobre la necesidad de “Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren

en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta”. (Cámara de Diputados, 2013, p. 3). Referida de esta manera, la autonomía de gestión parece centrarse en el ámbito de los recursos materiales, no obstante, encontramos otros documentos más explícitos, que sin perder el eje referido precisan en dónde se inscribe la idea de la autonomía de gestión.

En el acuerdo 717, el Estado considera que la función de la escuela es brindar un servicio; con esto, el binomio autonomía de gestión se reduce a “gestión” como tarea de un servicio (término empresarial-administrativo). También advertimos en este documento la relación entre la capacidad de la escuela como capacidad-logro. En este vínculo, la primera determina la segunda, con ello se le otorga un peso sustantivo a las escuelas (colectivos escolares) como gestoras y responsables de subsanar sus problemáticas, a pesar de que éstas se determinan más allá de sus muros y es producto de las grandes desigualdades sociales existentes en nuestro país. (Salinas 2013)

Dispositivo y lógica de control

Por otra parte, cabe señalar que la intención de la SEP es el vínculo directo con las escuelas bajo una relación de autoridad y subordinación, mediante el cumplimiento de éstas a los lineamientos de operación. Para ello, la información y rendición de cuentas está establecida de manera vertical: se crea por ley el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE); se aplica una evaluación a nivel nacional a directivos, docentes y alumnos (también por ley); se piden evidencias de la evaluación interna (instrumentos de evaluación, gráficas de resultados, videos, fotografías, etc.); además de la vigilancia de instancias intermedias (estados y municipios) y padres de familia, actualmente piezas fundamentales para la transparencia en el manejo y aplicación de los recursos financieros.

De esta manera, padres y madres por normativa (no por responsabilidad y decisión comunitaria), se encuentran agrupados en varias tareas: las correspondientes a la asociación de padres de familia, las de participación social y las de contraloría social, esta última con funciones de fiscalización. En este contexto el Estado se muestra como policía (Rancièrre, 1996) y despliega como nunca antes, operativos de control y vigilancia de manera vertical y desde la misma base. El artículo 14 de la LGE, señala que las autoridades educativas federales y locales deben promover la transparencia, vigilando que el director de cada plantel educativo rinda ante toda la comunidad escolar, un informe de actividades y rendición de cuentas al finalizar cada ciclo escolar (Cámara de Diputados, 2013, p. 10).

Así, “la escuela al centro”, lo que estipula es una gestión desde un esquema de organización y acompañamiento que lejos de posibilitar la autonomía del colectivo escolar desde la agencia con la intención de decidir sobre lo educativo, arma vía una normatividad legal sin precedente (acuerdos que en el 2013 y 2014 proliferaron), el comportamiento de las escuelas. De esta manera, la escuela “se convierte en el punto donde se concentra todo el esfuerzo del sistema educativo” bajo líneas de operación. Esto circunscribe las acciones

emanadas de la política en procesos a realizar por parte de los colectivos docentes para hacer frente a problemáticas que emanan de contextos socio-económicos que rebasa la vida de las escuelas, deteniendo vía la estructura de control medio (jefes de sector y supervisores), la manifestación de lo político, como posibilidad de construir desde lo público, las decisiones torales de cada centro educativo.

Política, procesos y agentes educativos

Para hacer posible y operar el proyecto de autonomía de gestión de las escuelas, emanado de la política educativa inscrita en el contexto internacional sobre corresponsabilidad social, rendición de cuentas y logros de los centros escolares, para aminorar la carga del Estado (Torres, 1997), la base no son los sujetos sino las normas. Los sujetos tienen una función específica para actuar conforme a las reglas impuestas y los podemos agrupar en dos: los responsables de instrumentar la estrategia y quienes la ponen en marcha en los centros educativos.

Los responsables de instrumentar la estrategia son, en orden jerárquico la SEP, la CONAGO-Educación (Secretario de Educación y Gobernadores), el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (titulares de Educación Federal y Estatal) quienes vigilan el cumplimiento y acuerdan ajustes, el Consejo Directivo Nacional La Escuela al Centro (titulares de las subsecretarías de educación básica y de los niveles de preescolar, primaria, secundaria, especial e indígena) órgano ejecutivo de la estrategia, y el Equipo Nacional Base de Supervisores (1200 supervisores de las 32 entidades federativas) encargados de comunicarse con la totalidad de supervisores del país (SEP, s/f).

Por otro lado aparecen los actores sociales articulados a la escuela que tendrán que actuar a partir de los lineamientos verticales impuestos, con el propósito -según la SEP- que las escuelas fortalezcan su autonomía de gestión. Para ello, se requiere “la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales, del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente, de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos” (SEP, 2014). Advertimos roles específicos: vigilancia de las autoridades externas a la escuela, vigilancia y asesoría de la supervisión escolar, liderazgo y vigilancia del director, trabajo colegiado de los docentes, colaboración y vigilancia de los padres de familia y la comunidad. Todo jerárquicamente estructurado para no dejar cabo suelto a la agencia del colegiado escolar. Esta estructura de poder, lo que en el fondo sostiene, es el control de los sujetos para disuadir los antagonismos que genera la acción de lo político, para delimitar en lo posible, las políticas de Estado, donde se advierte como unívoca la norma que emana de manera vertical. De esta manera, la autonomía de gestión de los agentes educativos no tiene trama en el ejercicio de la participación que posibilite sostener un proyecto colectivo desde el qué y el para qué educar.

En el posicionamiento inflexible de la autoridad educativa, las alternativas pedagógicas que podrían situarse en la autonomía escolar difícilmente son posibles, ya que la programación de ritmos, formas, procesos e interacciones son normados por agentes externos hegemónicos que sitúan la escuela, la esperanza y la utopía; no obstante, diversos colectivos escolares de múltiples formas intentan pensar y actuar desde otro referente el acto pedagógico y a la institución donde éste se realiza.

Hallazgos ¿quién al centro?

En el marco de las tensiones y contradicciones; encontramos que existe una narrativa discursiva sobre la toma de decisiones en la escuela, perfilándola como centro de participación y democracia; sin embargo, lo que percibimos de manera contundente es que la rectoría federal en materia de educación sigue marcando el rumbo educativo que incluye a los Estados como corresponsables de los recursos, en la operación y vigilancia.

Con ello reconocemos que “las reformas de los estándares conectan la agencia y la participación en lo que parecería un oxímoron de la teoría política: patrones de gobierno centralizados y descentralizados”. (Popkewitz, 2009, p. 144). Con ello, el discurso del Estado, posiciona su política de corresponsabilidad, pero pensada para aminorar gastos del presupuesto público, además de mantener el control a través de candados que limitan la toma de decisiones de los colectivos escolares, en los puntos torales de la educación.

Así, “La virtual ausencia del profesorado en la definición, discusión y toma de decisiones de política educativa termina por sellar el discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores. A pesar de que todas las políticas de mejoramiento y reforma dicen definirse en nombre del aprendizaje, el mundo de la escuela, del aula y del aprendizaje” (Torres, 1997, p. 15). Con esto, se limita la verdadera corresponsabilidad educativa y el discurso sobre autonomía de gestión de las escuelas enmascara de manera burda su contrario.

Referencias

- Buenfil, Rosa Nidia (2003), "Lo político, la política y las tácticas intersticiales", en Alicia de Alba, *Filosofía, teoría y campo de la educación: Perspectivas nacionales y regionales*. México, COMIE.
- Cámara de Diputados (2013), "Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos". México, DOF.
- Cámara de Diputados (2013), "Ley General de Educación", en *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF.
- Castoriadis, Cornelius (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.
- Marchart, Oliver (2009), *El pensamiento político postfundacional*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2016), *Vocabulario de la Política* (documento de trabajo interno). México, Seminario de Investigación y Formación del Programa APPEAL/Facultad de Filosofía y Letras.
- Mc Laren, Peter (1984), *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI.
- Mouffe, Chantal (2011), *En torno a lo político*. Buenos Aires, FCE, 2011.
- Popkewitz, Thomas (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, Morata.
- Rancière, Jacques (1996), *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Salinas, Bertha (2013), "Introducción", en Bertha Salinas (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México, ANUIES/ COMIE.
- SEP (2014), "Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar", en *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF, 2014.
- SEP (s/f), Historia del Programa Escuelas de Calidad. [En línea] <http://docente.dtsepeyc.gob.mx/system/files/historia_del_pec.pdf>
- SEP (s/f), *La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica*. México, SEP.
- Torres, Rosa María (1997), "¿Mejorar la calidad de la Educación Básica? Las Estrategias del BM", en José Coraggio y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores/CEM.
- Zedillo, Ernesto et al. (1992), "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", en *Diario Oficial de la Federación*. México, DOF.