

Edie de Jesús Gómez Marrugo ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0003-1433-3001>

¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Doctorado Interinstitucional de Educación. Facultad de Ciencias y Educación. Línea de Investigación Educación Superior y Educación Media- Superior. Bogotá, Colombia. e- mail: eddgomez@udistrital.edu.co

* Autor de correspondencia:
Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Doctorado Interinstitucional de Educación. Facultad de Ciencias y Educación. Línea de Investigación Educación Superior y Educación Media-Superior. Bogotá, Colombia. Calle 13 # 31-75. e-mail: eddgomez@udistrital.edu.co

Para citar este artículo:
Gómez Marrugo, E. de J. (2024).
Prácticas sociales, maestros y
educación media en Bogotá.
Papeles, 16(31), e1635. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1635>

Prácticas sociales, maestros y educación media en Bogotá

Social practices, teachers, and middle school education in Bogota

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1635>

Recibido: 30 de septiembre de 2023

Aprobado: 30 de diciembre de 2023

Publicado: 07 de marzo de 2024



Resumen

Introducción: las prácticas sociales son estudiadas por las relaciones que se establecen entre las personas que participan en su construcción en un espacio determinado. El campo de la educación media es uno de los espacios donde se generan estas prácticas y se estructuran de acuerdo con la posición y el interés de los agentes en los procesos de interacción en los que participan, y así se genera una suerte de encuentro que desafía nuestro pensamiento por el sentido que le asigna cada uno de los individuos que participan en los vínculos sociales propiciados en un espacio de interacción definido. Las prácticas sociales, el maestro y la educación media se constituyen en elementos de indagación por su relevancia en los procesos escolares, que a su vez están siendo afectados por factores externos a las dinámicas de la escuela. **Metodología:** se utilizó para este fin un ejercicio de revisión documental de las categorías mencionadas con el propósito de identificar las tendencias de estudio que abordan el tema, buscando comprender y comparar la forma en que se piensa el maestro y la profesión docente en el contexto internacional, regional y nacional. **Resultados y discusión:** en la revisión de las referencias bibliográficas seleccionadas, se observa que la tendencia de las prácticas gira en torno al componente pedagógico. Por su parte, el aspecto social se explora en profundidad desde el campo sociológico. Frente al maestro, pareciera que el malestar docente es generalizado en el entendido de que sus reclamos son similares en diferentes lugares del mundo. **Conclusiones:** se cierra poniendo de manifiesto los conceptos relevantes de las categorías tratadas.

Palabras clave

Prácticas sociales; maestro; profesión docente; educación y educación media

Abstract

Introduction: Social practices are studied by the relationships established between the people who participate in their construction in each space. The field of secondary education is one of the spaces where these practices are generated and structured according to the position and interest of the agents in the processes of interaction in which they participate, thus generating a sort of encounter that challenges our thinking by the meaning assigned by each of the individuals who participate in the social links created in a defined space of interaction. Social practices, the teacher and secondary education become elements of inquiry due to their relevance in school processes, which in turn are being affected by factors external to the school dynamics. **Methodology:** Used for this purpose is based on a documentary review of the categories mentioned to identify the study trends that address the subject, seeking to understand and compare the way in which the teacher and the teaching profession are thought of in the international, regional, and national context. **Results and discussion:** In the review of the selected bibliographic sources, it is observed that the trend of practices revolves around the pedagogical component, while the social aspect is explored in

Keywords

Social practices; teacher; teaching profession; education and middle school education

depth from the sociological field. About teachers, it seems that teacher discomfort is generalized, in the understanding that their claims are similar in different parts of the world. **Conclusions:** The article closes by highlighting the relevant concepts of the categories addressed.

1. Introducción

Las prácticas sociales son un insumo esencial para pensar el campo escolar, de modo que este es uno de los escenarios en los que se producen y cobran sentido por las relaciones que se tejen en su interior. Los agentes y las instituciones se convierten así en pieza clave en la construcción de las prácticas, para lo cual se requieren espacios sociales que posibiliten procesos intersubjetivos con marcada diferencia entre quienes se empeñan en dotarlas de significados y aquellos para los que pasan desapercibidas.

Uno de esos agentes son los maestros, cuya profesión atraviesa por un estado de enrarecimiento que afecta profundamente sus prácticas en la escuela, hasta tal punto de que se contempla como trabajador proletarizado, explotado laboralmente y desplazado de la función que antes desarrollaba en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Además, es considerado técnico educativo y dispensador de currículo (Fernández Liria et al., 2016), ya que otros elaboran los programas escolares que deben desplegar con sus estudiantes. A pesar de esto, la figura del maestro es reconocida por la conexión que guarda entre el saber que posee, las estrategias que utiliza para expresarlo y las relaciones que propicia en los espacios de interacción de los que forma parte. Así que las prácticas sociales, el maestro y la educación media son elementos que se corresponden y se asumen como objeto de indagación por la trayectoria social y cultural en los entornos de aplicación; por consiguiente, el objetivo de la indagación es comprender cómo se perciben estas prácticas, el maestro y la educación secundaria en perspectiva de los estudios académicos que exploran su contenido y significado.

Las relaciones que construyen los maestros con los demás agentes en el campo escolar están asociadas con las prácticas, las cuales vienen siendo objeto de análisis desde diferentes tendencias, es el caso del componente pedagógico (Álvarez, 2023; Martínez Boom, 2000; Quiceno Castrillón, 2006); a su vez, se ubican en el horizonte de lo social (Jaramillo, 2014), contribuyendo de esta manera a las transformaciones de la cultura adquirida (Londoño Orozco et al., 2009), y también se presentan al enlazar la educación con la escuela y la familia en función de la reproducción del capital cultural que se quiere conservar o aumentar (Gutiérrez, 2003). En consonancia con lo planteado, la hipótesis que se desarrolla es la correspondencia entre las prácticas sociales, el maestro y la educación afectados por el desprestigio de la profesión docente.

El desarrollo de las prácticas de los maestros ocurre en un lugar específico, que para ser estudiadas conviene identificar las características que definen el escenario de observación. Este escenario se refiere a la educación media, que está dentro de la educación secundaria en América Latina, y llama la atención por la acogida que se le viene asignando a este segmento educativo por parte de los Gobiernos en la región desde el siglo XXI, lo cual se expresa con la ampliación de la cobertura escolar para atender a la demanda de la población en edad de acceder a los procesos académicos que se ofrecen en este ciclo de la educación. No obstante, en la región continúa pendiente alcanzar la universalización de la educación secundaria que garantice los derechos educativos de los estudiantes (Ducoing, 2017) y el desarrollo sus potencialidades cognitivas y sociales.

En el artículo, se presentan, en primer lugar, diferentes miradas de las prácticas sociales en educación; en segundo lugar, se aborda la forma en que se piensa al docente y la profesión que representa; posteriormente, se resaltan los planteamientos de investigaciones recientes sobre la educación secundaria en América Latina, Colombia y Bogotá, destacando los alcances y los problemas que afectan la consecución de los objetivos que persigue, especialmente la adquisición de parte de los jóvenes de las competencias cognitivas que demanda el campo profesional y el mercado laboral, la formación de la ciudadanía para el fortalecimiento de la sociedad y la movilización social que podría contribuir a la reducción de las desigualdades sociales que afectan a la población vulnerable en la región. El punto de cierre se hace con las conclusiones y las referencias.

La indagación es pertinente porque permite determinar la relación entre las categorías tratadas, su pertinencia en la sociedad, el valor simbólico otorgado al maestro, las prácticas sociales y la educación secundaria; asimismo, los resultados del análisis se podrían convertir en insumos de otras búsquedas que aporten al campo de la investigación educativa.

2. Metodología

La metodología que se utilizó para indagar diferentes modos de contemplar las categorías de prácticas sociales, maestro y educación media fue la técnica de revisión documental, esto es, el proceso mediante el cual el investigador recopila, revisa, analiza, selecciona y extrae información de diversas fuentes sobre un tema particular con el propósito de acercarse al conocimiento para comprenderlo en profundidad (Hurtado, 2000). La exploración bibliográfica consta de 179 documentos (que en su mayoría son publicaciones de lo

que va del siglo XXI), que corresponden a 39 libros, 16 capítulos de libros, 80 artículos de revistas indexadas y 9 artículos de prensa.

Para el análisis de la información de estas fuentes, se utilizó un fichero manual, estableciendo un dato por cada ficha (acorde con cada categoría), que posteriormente se compararon para hallar relaciones y diferencias entre ellas. En total, se obtuvieron 1908 fichas, y al cruzar y analizar los datos construidos, se obtuvo que la relevancia de las prácticas está en el componente pedagógico; por su parte, las prácticas sociales se abordan desde múltiples estudios de orden sociológico. En la mayoría de las referencias revisadas, se menciona al maestro y la educación, y así se constituye una simbiosis entre ellos, es decir, el docente se constituye en un agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La pertinencia del fichero se debe a que facilita el procedimiento de cruzar todas las opciones posibles y permite diseñar para cada uno de los actos o de los símbolos fundamentales la red de relaciones de oposición y de equivalencia que los determinan mediante una simple relación de codificación que permitirá relevar las concurrencias y las mutuas exclusiones (Bourdieu, 2007).

Asimismo, se hizo un comparativo entre 25 tesis de maestría y 10 tesis de doctorado, que están en el total de los documentos seleccionados. En el análisis de las tesis, se consideró información de orden formal, como título, año de publicación, objetivos específicos, planteamiento del problema, metodología y resultados o conclusiones; pero, ante todo, cómo se observó el ciclo de educación media y las prácticas sociales del maestro. En cuanto al análisis de los insumos recabados, se utilizó un documento de Excel que permitió comparar y establecer las relaciones y diferencias entre los datos recogidos; por ejemplo, se precisa la combinación tanto de las prácticas sociales como pedagógicas en algunos de los estudios que se abordaron.

3. Resultados y discusión

3.1 Prácticas sociales

La educación en su amplia trayectoria se ha pensado desde el componente pedagógico en el que el maestro tiene una responsabilidad específica al ser considerado sujeto de saber en el proceso de interacción social que constituye la labor educativa. La literatura relacionada con las prácticas pedagógicas supera ampliamente el análisis de la educación en perspectiva social. Razón suficiente para explorar y profundizar la educación como práctica social para develar las “rarezas” que encierra en la interacción con sentido de los agentes que participan en el proceso académico, y genera interés investigativo porque “nuestras prácticas sociales en educación siguen desafiando nuestro pensamiento, pero, como nos da dificultad dejar que ellas nos sorprendan con sus actos, solo aplicamos mecánicamente sus enunciados” (Vélez de la Calle, 2006, p. 11).

En el campo educativo, encontramos que la pedagogía en sí misma es una práctica social, carácter que adquiere cuando actúa como discurso o como ideología, opera alrededor del enseñante y el aprendiz, relación que adquiere sentido en el encuentro

entre los agentes que propician los espacios por interés, estrategias intencionadas o de manera impuesta (Díaz Villa, 1993). El campo educativo se convierte así en escenario de luchas, tensiones e intereses mediados por las prácticas y los capitales culturales que se producen. Son dinámicas recurrentes que tienen historia y estructura propia, y estas tensiones se agudizan en la recomposición y el interés de los agentes o grupos sociales.

Las prácticas sociales se relacionan con distintos aspectos de los agentes y las instituciones que expresan su dimensión y complejidad propia. De acuerdo con la indagación sobre las prácticas del maestro, se podrían establecer tres tendencias de análisis que dan cuenta de ellas. En primer lugar, se ubican los autores que las desarrollan desde el componente pedagógico, cuyo énfasis está en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje (Rincón Bedoya y Arcila Rodríguez, 2019; Martínez Boom, 2000; Quiceno Castrillón, 2006). Hay quienes enfatizan las prácticas en la relación maestro-alumno, en la construcción de conocimiento mutuo, arguyendo que las reflexiones que emergen se convierten en procesos de apropiación social de los saberes que transforman vidas (Varón Arciniegas et al., 2020). En este segmento, también se relacionan las prácticas con la lectura y la escritura por el carácter de continuidad propia; por el proceso de reproducción que viene de la familia, la escuela, y se fortalece en la universidad, y por la forma en que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información (Belinche, 2014; Domínguez Morales et al., 2012; Tamayo Osorio, 2016). También se presentan en las actividades de aprendizaje en beneficio tanto de los individuos como de la comunidad que se interviene (García y Galli, 2016). Y en el plano de la intersubjetividad tienden a ser una condición para aprender (Gurevich, 2009; Monteiro y Rodrigues, 2011).

En una segunda tendencia, las prácticas se hallan en el contexto social en el sentido de

La educación en su amplia trayectoria se ha pensado desde el componente pedagógico en el que el maestro tiene una responsabilidad específica al ser considerado sujeto de saber en el proceso de interacción social que constituye la labor educativa.

que permiten explicar las relaciones entre la acción humana y las situaciones sociales, culturales, políticas e históricas, en las que ocurren estas acciones y los conocimientos que se producen (Jaramillo, 2014). De igual forma, “la práctica posibilita el mantenimiento y la transformación de la cultura, y que como tal es portadora de sentido y susceptible de interpretación” (Londoño Orozco et al., 2009, p. 25).

Las prácticas establecen nexos con las interacciones en cuya experiencia los sujetos se constituyen, reconocen, se asumen y crean su lugar en el mundo por medio de las enunciaciones que dan cuenta de la experiencia de los grupos sociales constituidos (Martin y Larrañaga, 2016). “Las prácticas [...] no solo son generadas desde lo social, sino que son generadas de dinámicas sociales, son la fuerza que hace que estos acuerdos sobre cómo debe ser o no una práctica, se respeten y cumplan” (Murcia et al., 2016, p. 270).

A su vez, son acciones que los agentes le otorgan valor de acuerdo con el reconocimiento que alcanzan en el espacio social de encuentro (Domínguez Morales et al., 2012). El valor de las prácticas equivale al sentido que se les atribuye a través de las valoraciones del acervo cultural sobre el que se establecen los significados y la importancia por parte de los agentes, lo cual comprende los repertorios de valoración de las actividades, así como el conjunto de significados, creencias y emociones asociadas a una práctica concreta (Ariztía, 2017). Según este autor, el sentido de las prácticas remite al hecho de que están situadas en el marco de acciones de reconocimiento colectivo, valoradas acorde con el alcance que tienen en la persona y el grupo que las desarrolla.

Una tercera tendencia se podría ubicar en el estudio de la educación como práctica social, un tema que tiene un recorrido académico amplio desde el análisis sociológico de Pierre Bourdieu por las relaciones que establecen

“Las prácticas [...] no solo son generadas desde lo social, sino que son generadas de dinámicas sociales, son la fuerza que hace que estos acuerdos sobre cómo debe ser o no una práctica, se respeten y cumplan.”

los agentes en la estructura social mediante el lenguaje, el mito, las clases sociales, el juego en el campo y el habitus que generan las prácticas. Al plantearse de esta manera, la educación se problematiza porque enlaza la escuela y la familia en la medida en que la reproducción de la estructura del capital cultural se pone en marcha en la relación entre las familias y la lógica de la institución escolar (Gutiérrez, 2003).

La educación como práctica social implica acudir al mecanismo de reproducción social, que históricamente la familia lo utiliza para legitimar su posición en el campo, así que ella es un “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988, p. 122). La incidencia de la familia en la educación es una práctica relevante en sintonía con la reproducción de la cultura adquirida.

En el proceso de construcción de las prácticas sociales, están los agentes y los grupos sociales a través del habitus (Bourdieu et al., 2001), en razón de los capitales incorporados en el transcurso de la vida de las personas. Para Bourdieu, las prácticas insinúan que la acción social exige explicitación de las experiencias

vividas, no se atribuyen de manera absoluta al individuo, son repetitivas y poseen una connotación creadora (Martínez, 2007). Las prácticas, en concordancia con la educación, son construcción colectiva a través de racionalidades jerarquizadas dotadas de sentido y estrategias reflexivas de lo social (Martín Criado, 1996).

Las prácticas de un individuo, y de aquellos que pertenecen a una categoría social, o que poseen un nivel de instrucción determinado, tienden a constituir un sistema, de modo que cierto tipo de prácticas en un ámbito cualquiera de la cultura implica, con una probabilidad alta, una modalidad particular de ellas, comparable en todos los demás ámbitos o escenarios de interacción (Bourdieu, 2002). Uno de estos escenarios lo constituye el campo escolar donde las prácticas sociales poseen su propia connotación por las relaciones que los agentes construyen permanentemente, que definen la vida en la escuela, le dan forma a la estructura social, ya para acumular capitales, ya para posicionarse mejor (Chacón Sánchez, 2020).

De acuerdo con lo expuesto, las prácticas sociales están en consonancia con las relaciones que se construyen a través del encuentro pedagógico del maestro con sus estudiantes en un espacio social definido mediado por la educación y la participación de la familia en la apuesta por la reproducción de los capitales adquiridos. Abordar las prácticas sociales es un trabajo dispendioso por la amplitud de su contenido y el significado que hay detrás de lo aparente en las dinámicas sociales que las producen. Es oportuno decir que la información sobre las prácticas sociales en el campo de la educación media en Bogotá es incipiente.

3.2 Maestros y profesión docente

La profesión docente se ha venido deslegitimando por diferentes factores que alteran la naturaleza de la educación y las prácticas que

desarrolla. En el panorama internacional, hay voces que reconocen al maestro en su función de enseñar la cultura universal y la formación ciudadana en los alumnos, y critican profundamente el énfasis en el desarrollo de competencias escolares (Enkvist, 2010, 2014; Fernández Liria et al., 2017; Meirieu, 2018; Ruiz Román, 2010; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996), de modo que “establecer como dogma pedagógico que lo que hay que hacer ya no es enseñar contenidos sino entrenar competencias [...] supone una alteración profunda de los fines del sistema educativo” (Fernández Liria et al., 2017, pp. 23-24). Estos autores critican la polarización de la educación en el entendido de que los expertos elaboran las prescripciones metodológicas y los docentes se encargan de ejecutar las innovaciones y los procedimientos estandarizados impuestos, de esta manera “los profesores se convierten en técnicos educativos o, si se prefiere, en meros dispensadores de currículos sometidos a una progresiva proletarización” (p. 73).

La instrumentalización de las prácticas del maestro expresada en el desarrollo de las estrategias pedagógicas externas es recurrente en el aula por la fuerza de las instituciones de donde proceden las orientaciones escolares, ya de las leyes educativas, ya de las instituciones al servicio del gran capital, que se han esforzado en algo que es clave: destrozando la figura del profesor, cuestionando continuamente la calidad y cantidad de su formación, de su forma de acceso a la función pública, de su actitud pedagógica, que es una irrealidad constante en la capacidad de transmitir conocimientos sin poseer saber alguno mediante el dominio de todas las metodologías que puedan inventarse (Fernández Liria et al., 2017).

De este argumento se podrían resaltar dos ideas relevantes: las imposiciones pedagógicas que provienen de las instituciones afines al sistema educativo en trabajo conjunto con los intelectuales de la educación y el nivel de



formación de los maestros que los legitima para desarrollar las prácticas escolares en atención al saber pedagógico y el conocimiento de la asignatura que se enseña. De acuerdo con Enkvist (2014), el docente es autoridad en su materia, es quien evalúa el proceso escolar, pero las nuevas pedagogías no admiten ningún tipo de autoridad en sus prácticas, sino que prefieren que los estudiantes se guíen a sí mismos.

Una de estas pedagogías criticadas por Enkvist (2010) es la tecnología escolar que ha creado división del trabajo en los docentes al ser desplazados por otros agentes que asumieron la función que antes hacían reduciéndolos a un proletariado en condiciones deplorables, así que las decisiones que solían tomar los docentes las toman ahora expertos en tecnologías que elaboran programas. Al mismo tiempo, se recluta a personal sin competencias pedagógicas, aduciendo que ni las tareas de supervisión ni la administración las exigen, y además se recomienda que los docentes trabajen en equipos para racionalizar el trabajo. Al igual que la fábrica, existe una manera de considerar al docente un trabajador en cadena y de vigilarlo para usar efectivamente su fuerza de trabajo. Los docentes comparados con otros trabajadores son un grupo laboral oprimido, y ese proceso

merece llamarse una proletarización del cuerpo docente (Enkvist, 2010).

Todo indica que resistirse a la incursión de nuevas pedagogías en la escuela no es el camino correcto, más bien, el papel fundamental de la educación y de los maestros estaría en la vía de ayudar a los estudiantes para que le den sentido, interpreten, contextualicen y critiquen la información que reciben, más que ser principalmente transmisores (Ruiz Román, 2010).

Frente a los sobresaltos por los que atraviesa la profesión docente, son precisamente los maestros quienes deben hacerles frente a las imposiciones que alteran sus prácticas sociales. Recurriendo a Meirieu (2018), hace falta que se atrevan a resistir las formas de manipulación social, a resistir toda forma de normalización y servilismo, “hay que resistir con todas las fuerzas a la reducción del individuo a sus pulsiones arcaicas instrumentalizadas por la maquinaria mercantil. Hay que combatir día a día por la libertad y la democracia” (p. 107).

Así como hay autores que resaltan el trabajo de los maestros centrado en la enseñanza y el aprendizaje subordinando el peso de las nuevas pedagogías, también están aquellos que defienden estas tendencias metodológicas. Pallarès Piquer et al. (2018) plantean que la escuela no solo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos y las libertades fundamentales requeridas para la formación ciudadana y democrática, sino que también debe constituirse en un taller experiencial en el que se consolide el ejercicio de tales ideales. Para estos autores, la educación, particularmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra en un momento de redefinición por la “vinculación entre la educación y la tecnología que se estructura a partir de una serie de dispositivos, pedagogías, postulados y prácticas que configuran las formas en las que el pensamiento se vuelve ‘posible’” (p. 24).

Las nuevas tecnologías no están modificando radicalmente el aprendizaje, lo que realmente hacen “es convertirse en mecanismo de mediación, que ayudan a la acción educativa en la compleja tarea de estructurar el significado de las propias actividades, y colaboran con el alumnado en su empresa por comprender, analizar y representar el mundo” (Pallarès Piquer et al., 2018, p. 35). La consolidación de este propósito requiere la presencia del maestro; por tanto, lo conveniente es que sus prácticas se ajusten a las orientaciones que las tendencias metodológicas y el interés de los estudiantes demandan.

El panorama regional no está tan distante de la concepción que se tiene del maestro a nivel internacional. Así que es acertado que los maestros estén involucrados en los cambios o en las reformas que se plantean sobre el sistema educativo, porque, aunque no tienen el monopolio de la sabiduría educativa, sus perspectivas directas de las escuelas y su responsabilidad de aplicar las políticas oficiales son un argumento de que deben ocupar un lugar central en las modificaciones escolares concretadas (Tyack y Cuban, 2001). La visión política de estos autores sobre el maestro los acerca en parte al pensamiento de Giroux (1996), quien sostiene que el trabajo de los educadores es lograr que lo pedagógico sea más político atendiendo a las condiciones en las que se enseña y conocer los intereses de los estudiantes para desarrollar mejores prácticas escolares; además, es urgente que el maestro asuma una postura crítica sobre el surgimiento de los medios de información electrónicos, que, unido a una menguante confianza en el poder de la acción humana, han socavado las visiones tradicionales de instrucción y el significado de la pedagogía.

La perspectiva de la educación del maestro debe estar correlacionada con la autocrítica para que se convierta en práctica política y ética por medio de la cual los estudiantes se vuelvan responsables de sí mismos y ante los demás. En consecuencia, al hacer del

proyecto político de la educación un asunto primordial, los educadores pueden definir y debatir los parámetros por los cuales las comunidades de diferencia, definidas por las relaciones de representación y recepción dentro de sistemas superpuestos y transnacionales de información, intercambio y distribución, pueden abordar lo que significa recibir educación como una práctica de libertad (Giroux, 1996).

La ocasión de que los maestros asuman la educación con actitud crítica y con criterio político implica que “el educador no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino que debe desafiar al educando a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que vive” (Freire, 2006, p. 52). Según Freire, la enseñanza con seriedad y rigurosidad de una disciplina específica debería situar al educador en disposición de luchar frente al discurso fatalista de que la única salida histórica actual es la aceptación de lo establecido; debe tomar posición de la realidad empezando por el lugar donde desarrolla su práctica.

Hay autores que coinciden con la postura crítica y política de la pedagogía y del maestro a través de sus prácticas (Herrada, 2016; Pedroza Flores y Villalobos, 2006). Para ello, el docente requiere reconocer y estar cerca de los avances de la ciencia, el desarrollo de la tecnología y el avance acelerado de las redes de información sin dejar de lado la enseñanza desde una visión amplia, con autoridad y con criterio democrático atendiendo a las exigencias de la sociedad (Herrada, 2016).

Por su parte, Pedroza Flores y Villalobos (2006) indican que el papel de los docentes es fundamental en cuanto comprenden cómo el sentimiento y la ideología configuran el conocimiento, las resistencias y el sentido de identidad. Esto está en consonancia con Giroux (1996) cuando sostiene la relevancia del maestro de percibir la forma en que se configuran las identidades sociales de los jóvenes influenciadas por la fuerza de los medios de comunicación a los que acceden.

En el contexto latinoamericano, también se encuentran opiniones que destacan el trabajo del maestro en función de la formación personal, del conocimiento de la asignatura que desarrollan y la enseñanza enlazada con los postulados pedagógicos que orientan la práctica en la escuela (Carnoy, 2007; De Tezanos, 2009). Asimismo, son recurrentes las voces que se han pronunciado sobre la pérdida de sentido de la profesión docente por el enrarecimiento de su función debido a factores externos de tipo sociocultural que cuestionan sus prácticas, factores políticos relacionados con el posicionamiento del gremio magisterial que tiende a responder a intereses en contra de la educación y factores de orden interno asociados con la identidad de la profesión, específicamente las ideas respecto a lo que significa formar profesionalmente al maestro (Zorrilla Fierro, 2002).

A su vez, se cuestiona la deshumanización de la profesión docente por la que el maestro se vuelve cómplice de una educación deshumanizadora, impuesta, que les resta sentido y autenticidad a las prácticas para reproducir el orden social propio de la sociedad de clases (Lucio Gil y Cortez Morales, 2018). Los maestros también son observados como sujetos en riesgo por la incertidumbre que viven al contemplarse solos, son ellos “quienes asumen individualmente el gran proyecto educativo y son responsables por sus éxitos y sus fracasos; sujetos que ‘gestionan sus propio riesgo’ o se ‘autocontrolan’” (Alliaud y Antelo, 2005, pp. 4-5).

A nivel local, por demás, la profesión docente es el resultado de reclamos y luchas incesantes que han procurado cambios necesarios, aunque insuficientes, atados a una infinidad de situaciones y necesidades prácticas (Domínguez Morales et al., 2012), tanto de los maestros como de la sociedad en general. Las luchas de los docentes en el país guarda relación con la de sus colegas en distintos lugares del mundo en contra de las

imposiciones de modelos educativos que no se ajustan a las particularidades de la escuela como contexto relacional y vinculante; al asignar responsabilidad individual al maestro en el proceso educativo, el desprestigio social, salarial y, particularmente, el desplazamiento del terreno intelectual por otros agentes que han hablado por él han definido históricamente su estatuto y han condicionado su hacer y decir (Martínez Boom et al., 1989).

Las prácticas sociales del maestro están ligadas al pensamiento pedagógico, y el recorte de esto lo convierte en un simple operario o en un facilitador de aprendizajes que por efecto de la división del trabajo en educación desarrolla los contenidos académicos que otros han pensado, por lo cual se descomplejiza y se restringe su tarea (Martínez Boom y Unda Bernal, 1995). Los docentes comparten un estado de indefinición de la profesión por las múltiples funciones que desempeñan en la escuela, y no solo eso, el malestar docente anula los espacios para reflexionar sobre sus prácticas, sus potencias (Martínez Boom, 2000); ahora lo importante son los resultados escolares, los aprendizajes de los alumnos. Y, para ello, se cambia el antiguo proceso de formación por un modelo más eficiente para resolver aspectos específicos de las viejas rutinas en la escuela con el uso de las nuevas tecnologías por su carácter de rapidez, transmisión y a distancia (Martínez Boom, 2016).

Los docentes comparten un estado de indefinición de la profesión por las múltiples funciones que desempeñan en la escuela, y no solo eso, el malestar docente anula los espacios para reflexionar sobre sus prácticas, sus potencias.

Contrario al malestar docente que cuestiona Martínez Boom, hay planteamientos que enfatizan las potencias del buen maestro, expresadas en la incitación al placer de enseñar un saber específico, pero esto está sujeto a la comprensión y el amor que se tiene de este saber para ponerlo en perspectiva de los alumnos (Bustamante Zamudio, 2012; Jiménez Becerra, 2018). De todos modos, conviene indicar que el trabajo docente se convirtió en un ejercicio direccionado por unos fines que no son establecidos por el maestro, quien es un sujeto explotado que responde a las imposiciones metodológicas que atraviesa la escuela.

La proletarización de la profesión docente ligada a las múltiples funciones que desempeña están contempladas en la legislación que rige al magisterio en Colombia, son decisiones legales impuestas que han naturalizado los docentes, cuyos efectos se profundizan, en parte, porque las organizaciones sindicales que agremian a los maestros del sector público siguen apostando por las reivindicaciones salariales y se olvidaron de la reflexión de las prácticas escolares. Es evidente la división entre los maestros por las condiciones establecidas en los decretos reglamentarios que se manifiesta con luchas sociales en la escuela por la imposición o el reconocimiento de un capital simbólico. Por ejemplo, en el Decreto 2277 de 1979, la profesión docente se fija en el ejercicio de la enseñanza, garantiza la estabilidad del empleo, otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente, y se asciende en el escalafón docente por títulos y tiempo de servicio. Este decreto le dio cuerpo al primer estatuto docente acordado con el Estado, y se definió al maestro, después de siglos de lucha, como funcionario, particularmente como empleado oficial de régimen especial (Jiménez Becerra, 2021). El escalafón docente clasifica a los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia y méritos reconocidos, y está en sintonía con la

asignación económica y la posición en la tabla salarial a nivel nacional.

Por su parte, el Decreto 1278 de 2002, conocido como el nuevo estatuto de profesionalización docente, establece que la función docente es de carácter profesional, no necesariamente hay que tener título de licenciado en educación. Y, aparte de la asignación académica planteada en el marco del proyecto educativo institucional (PEI) de los establecimientos educativos, el docente asume también actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, especialmente a los padres y madres de familia, las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, entre otras.

Este decreto se fundamenta en el mérito para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el escalafón nacional. El ejercicio de la carrera docente está ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son responsables de su desempeño en la labor que desarrollan, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su trabajo (art. 26).

Como era de esperarse, las críticas al Decreto 1278 de 2002 surgieron desde su imposición porque condiciona las prácticas del maestro, reduce la notabilidad de la profesión docente y la convierte en intrascendente, poco importante, y se pone en duda su existencia para desestimularla, desprotegerla y equipararla con la no prioridad que de conjunto se le otorga a la educación pública (Nieves, 2003). Además de las objeciones al nuevo estatuto de profesionalización docente, los cuestionamientos tocan a los líderes sindicales que representan a los maestros en la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), porque no han comprendido que las demandas de dicho estatuto no están en el campo reivindicativo tradicional, sino en las condiciones requeridas para un nuevo ejercicio profesional, en campos como la formación inicial y permanente, la

innovación, la investigación, la producción de saber pedagógico y la autonomía académica e intelectual (Jiménez Becerra, 2021).

El Decreto 1278 de 2002 se plantea como objetivo a mediano y largo plazo para mejorar la calidad de la educación, asimismo, romper el monopolio que tenían las escuelas normales y facultades de Educación en la formación de maestros y de profesores. Con este decreto, y bajo un nuevo concepto de docente, se pone a competir a maestros y profesores con profesionales de otras áreas, así como a los docentes nuevos con los del antiguo régimen. Los antiguos bajo preceptos de tiempos de antigüedad para la mejora de escalafón y los nuevos son medidos por resultados de desempeños en el aula y evaluados anualmente (Jiménez Becerra, 2021).

El énfasis de las prácticas del maestro en el desarrollo de competencias escolares ha obnubilado la enseñanza de la cultura universal y la formación ciudadana en los alumnos, por lo que los docentes han cedido terreno a las nuevas pedagogías y a las prescripciones metodológicas desarrolladas por los expertos en currículo, y así producir una suerte de instrumentalización de la profesión docente con el beneplácito de las instituciones que regulan la educación y la normatividad que rige a los maestros y condiciona sus prácticas. Una estrategia que podría hacerle frente a este problema está en el orden de la resistencia a lo que se hace llamar innovaciones pedagógicas asumiendo la educación con actitud crítica, desarrollando autonomía y compromiso social frente a los procesos educativos que se construyen en los establecimientos educativos.

3.3 Educación media en América Latina

En consonancia con las prácticas sociales del maestro, el campo de la educación media es uno de los escenarios de observación por la trayectoria académica y el impacto que tiene

en la sociedad, puesto que es el último nivel de escolaridad requerido para que los alumnos que aprobaron los estudios escolares acceden a la educación superior o al campo laboral.

En América Latina, la educación secundaria en la que se contempla la educación media (para el caso de Colombia) tuvo un incremento considerable de la cobertura por el crecimiento del público en edad de cursar los estudios correspondientes al nivel entre 2000 y 2012 (Delgado Barrera, 2014a; Ducoing, 2017; Ducoing y Barrón Tirado, 2017). A pesar del esfuerzo de los Estados latinoamericanos de garantizar la educación secundaria a toda la población (en algunos países es obligatoria en su totalidad, en otros no), el proceso de universalización no cubre las necesidades educativas de los jóvenes que demandan procesos de escolarización. Y aun cuando en buena parte de los países latinoamericanos la educación secundaria es obligatoria y es conceptuada como un derecho, aunque no en todos es gratuita, América Latina mantiene todavía una deuda pendiente en materia de escolarización con este grupo de población que todavía no ha ingresado a este ciclo educativo y que habiendo accedido ha reprobado o lo ha abandonado (Ducoing y Barrón Tirado, 2017).

Aparte de la universalización que se correlaciona con la equidad: acceso, permanencia y logros educativos, también se resalta el nivel de formación de los docentes, la participación de los padres y madres de familia, y las políticas públicas de educación media por su incidencia en la calidad de la educación.

En relación con el acceso, Ducoing (2017) plantea que, si bien el ciclo básico de la educación secundaria se ha expandido, reduciendo las disparidades en la región, quedan adolescentes desescolarizados, a pesar de las políticas y los programas emprendidos por los diferentes países en favor de las poblaciones más vulnerables, y la población por fuera de las aulas escolares conforma el rezago

educativo, que tiene caras muy heterogéneas en los diversos países, en atención a factores vinculados con las posibilidades de acceso, permanencia y conclusión del proceso escolar por parte de las poblaciones más vulnerables, las más pobres que habitan usualmente en las zonas rurales donde se concentra cerca del 40 % de la población latinoamericana (Ducoing y Barrón Tirado, 2017).

Los estudios sobre la educación secundaria básica en América Latina identifican cinco tipos de países que configuran escenarios distintos (Ducoing, 2017). En el primer grupo, se ubican Chile, Argentina y Perú, por el nivel de cobertura, acceso y permanencia de los estudiantes en la secundaria, especialmente la población vulnerable. En el segundo grupo, están Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá, en el que se mantiene un alto nivel de egreso de la educación básica primaria, pero un egreso medio en la secundaria básica, ya por las condiciones socioeconómicas, ya por la ubicación geográfica de los jóvenes que inciden en la deserción escolar. El tercer grupo está conformado por Paraguay y Uruguay, que presentan un alto nivel de egreso en la primaria, pero bajo en la educación secundaria. Además, los estudiantes invierten más tiempo para transitar de la básica primaria a la secundaria, de modo que este es un factor de exclusión que lo sufren con mayor fuerza los adolescentes que viven en áreas rurales. El Salvador y República Dominicana comparten el grupo cuatro caracterizado por un rezago escolar en todos los sectores sociales con marcado acento en los estratos más bajos de la población. Finalmente, el grupo cinco lo integran Nicaragua, Guatemala y Honduras, países donde la universalización de la educación básica es baja y el acceso a la escuela se presenta muy tardíamente. En estos Estados, existe una marcada polarización escolar que se manifiesta en desigualdades educativas, es decir, gran parte de los adolescentes de nivel socioeconómico bajo no

accede a la educación, mientras los sectores con altos ingresos económicos obtienen logros académicos similares a los de los países más avanzados de la región (Ducoing, 2017, pp. 123- 126).

Un agente importante en los cambios de la educación básica secundaria en torno al nivel de los aprendizajes y la relación con los estudiantes lo constituyen los docentes. Hay autores que consideran relevante su proceso de formación permanente que los habilita para desarrollar el trabajo escolar (Delgado Barrera, 2014b) y acceder a un salario atractivo que genere interés por la profesión. Por el contrario, cuando el nivel de formación de los maestros es bajo, afecta el rendimiento académico de los alumnos (Ortiz Chávez y Pastor Vargas, 2014).

Se plantea que los maestros son pieza clave del sistema educativo, así que las reformas de la educación deberían promover la formación y el trabajo docente que resalte su imagen para que encaje en el modelo escolar y simbolice el sistema establecido (Ducoing, 2017), a fin de responder a los intereses de los adolescentes y jóvenes que son afectados por la diversidad socioeconómica, por las nuevas formas de identificación de la cultura juvenil y porque no necesariamente todos los integrantes de este sector poblacional quieren continuar con sus estudios (Ducoing y Barrón Tirado, 2017). Según estos autores, “para muchos jóvenes, el acceso a la escuela secundaria solo significa postergar la incertidumbre y la indecisión que resulta de un mercado laboral cambiante, restrictivo y segmentado” (p. 17).

El trabajo no es solo de los maestros, es fundamental el acompañamiento y la participación permanente de los adultos responsables del proceso escolar de sus hijos (Chang Paiz, 2014), y de la sociedad en general, especialmente del Estado, cuya intervención no debería enfatizar únicamente la financiación de la educación, puesto que mayor inversión no significa calidad educativa. No

es la cantidad de dinero que se invierte para mejorar los aprendizajes escolares, es la forma en que se emplean estos recursos.

En América Latina, se han alcanzado logros importantes en la ampliación de la cobertura de la educación preescolar y secundaria, pero hay desafíos urgentes para lograr la universalización, eficiencia y calidad de los servicios educativos (Jiménez y Arce, 2014). Además de no haberse conseguido el acceso universal a la educación básica, existen deficiencias en la calidad educativa que se imparte a los jóvenes que ingresaron a la escuela, lo cual está relacionado no solo con las bajas tasas de acceso, las altas tasas de repetición y abandono escolar, sino también con el escaso impacto de la educación en la capacitación de las personas para insertarse socialmente, participar y desarrollar satisfactoriamente su proyecto de vida, y así contribuir al desarrollo de sus comunidades (De Medrano Ureta, 2005).

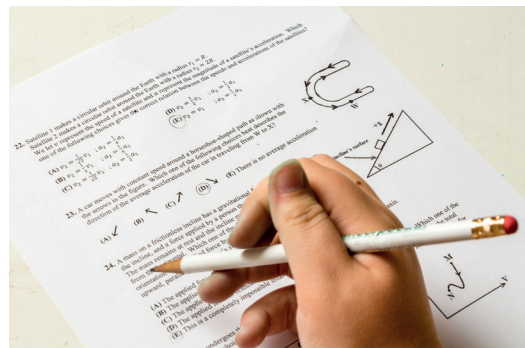
Colombia no es ajena a este problema, ya que la dificultad para acceder y permanecer en el sistema educativo está asociado principalmente a factores socioeconómicos y poblacionales que se concentran en los hogares con menores ingresos correspondientes a poblaciones rural, afrocolombiana e indígena (Delgado Barrera, 2014a). Y aunque se han planteado estrategias de acceso y permanencia de esta población en el campo escolar, entre ellos la flexibilización curricular y el programa de transferencias monetarias condicionadas, no logran impactar el interés de los estudiantes.

Si el valor simbólico de la educación media lo constituyen el desarrollo de competencias académicas y la culminación del ciclo para que los jóvenes ingresen al campo laboral o la universidad, este valor está subestimado, ya que no se han promovido las reformas del sistema educativo que conlleven la universalización vinculante de la población en edad escolar y la formación docente que

propicie bienestar del gremio y el interés de los estudiantes de acceder, permanecer y desarrollar los conocimientos que la sociedad y el mundo están demandando.

3.4 Educación media en Colombia

El origen de la educación media en Colombia se podría rastrear desde 1948 cuando se sancionó la Ley 143 de 1948 que reguló en su momento la educación técnica en el país. La educación técnica tenía un carácter esencialmente práctico, estaba orientada hacia el trabajo racionalizado y no requería una cultura general académica. Además, en esta ley se plantea que la formación técnica exigía haber terminado la enseñanza primaria o el grado de bachillerato establecido en el decreto reglamentario. Como bien se sabe, la educación media está contemplada en la Ley 115 de 1994, que, aparte del componente técnico establecido en la Ley 143 de 1948, agrega el carácter académico, y se define como la culminación, la consolidación y el avance en el logro de los niveles anteriores (preescolar — un grado—, básica primaria —cinco grados—, básica secundaria —cuatro grados—) y comprende el grado décimo y undécimo. Tiene como fin la comprensión de ideas, los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo (Ley 115 de 1994, art. 27). El carácter académico de la educación media permite a los alumnos, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico



de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior.

El modelo de educación media adoptado en Colombia es afín a la estrategia educativa que desarrollan Corea del Sur, Finlandia, Holanda, Japón y Polonia, específicamente en el carácter académico y técnico que alcanzarían los estudiantes al término del ciclo educativo (Celis y Cuenca, 2016). La educación media en los Estados mencionados ha alcanzado un nivel de organización y seguimiento continuo que establece su importancia de acuerdo con las exigencias del mundo moderno, afirmación que se sustenta en las estrategias que fundamentan su funcionamiento, entre ellas la trayectoria de la política (la responsabilidad del Estado, reconocimiento social, obligatoriedad); la estructura escolar establecida sobre la base de un currículo nacional para la educación media académica y la educación media técnica; la coherencia entre los contenidos de la educación básica primaria, secundaria y media; el examen de ingreso a una de las dos modalidades educativas (media o técnica) que evalúa el nivel de los conocimientos, las competencias y las calificaciones de los estudiantes desde la educación primaria; la finalización del proceso que también exige examen de los aprendizajes (la edad de egreso está entre los 18 y 20 años); el tiempo de permanencia de los estudiantes en el programa de media (entre tres y cuatro años), y la existencia de una reglamentación específica sobre los docentes de la educación media académica, que incluye aspectos relacionados con la escolaridad, selección y contratación. A su vez, se resalta la relevancia de la participación del sector privado en la profundización y práctica de los conocimientos adquiridos por los alumnos y la inexistencia de la articulación entre la educación media y la educación superior (Celis y Cuenca, 2016).

En Colombia, salvo el carácter académico y técnico que identifica la educación media y la obligatoriedad hasta el nivel de básica

secundaria, las diferencias son considerables con los países mencionados. Por ejemplo, en el país no hay una regulación específica para los docentes que trabajan en educación media, estos pueden ejercer sus prácticas en primaria o en secundaria; se carece de un plan de estudios sistemático a nivel nacional y, “a diferencia de la tendencia internacional, los estudiantes en Colombia pueden cursar de manera simultánea asignaturas de la educación media y de la formación para el trabajo o la educación superior” (Celis y Cuenca, 2016, p. 56).

Conviene decir que a partir del siglo XX en Colombia los Gobiernos han venido haciendo apuestas por el mejoramiento de la educación media (Acosta Pachón et al., 2016); sin embargo, diferentes estudios desarrollados señalan que las soluciones van más allá de las mejores (Díaz y Celis, 2011), y que es importante realizar reformas estructurales consensuadas con la participación de los agentes involucrados en la educación (Estado, sociedad, escuela, familia, estudiantes) que modifiquen la organización actual interviniendo la normatividad vigente (Turbay Restrepo, 2005).

Diferentes investigaciones plantean con urgencia reformas profundas de la educación media en cuanto al carácter de obligatoriedad (Acosta Pachón et al., 2016; Gómez, 2023), la edad de ingreso y egreso de los estudiantes (grado 12) (Turbay Restrepo, 2005; Gómez, 2023), la flexibilización del currículo, el proceso de articulación con las instituciones de educación superior (IES) para enfrentar los principales problemas que la afectan y asignarle valor social e identidad propia (Díaz y Celis, 2011; Pérez, 2019).

La educación media en Colombia no está contemplada en la educación básica, no es obligatoria ni gratuita. La no obligatoriedad del nivel denota la debilidad y la inequidad de las políticas sobre este nivel educativo. Además, el acceso al nivel de media de calidad

depende de las condiciones socioeconómicas de las familias; por eso, en lugar de mejorar la calidad educativa, aumentan las desigualdades sociales entre los estudiantes de clase media y alta, quienes padecen condiciones socioeconómicas bajas. Las personas ubicadas en el primer grupo reciben formación suficiente para ingresar a la universidad, mientras los estudiantes del segundo grupo tienen la posibilidad de acceder a la educación media que les ofrece capacitación para oficios de baja calidad (Gómez, 2023). La obligatoriedad de la educación media depende del interés de los gobernantes y de la sociedad en general comenzando por reformar las normas legales que la sustentan.

Acorde con la reforma que demanda la educación media, uno de los aspectos que se deben considerar es la edad de ingreso y de egreso de los estudiantes, lo que implica adicionar el grado 12 al ciclo educativo. Con la extensión de la educación media en Colombia, se podrían lograr dos objetivos en la modernización e internacionalización del sistema educativo: alcanzar los estándares internacionales que plantean 12 grados de educación básica y una edad de egreso entre los 17 o 18 años, y superar la anomalía de un número creciente de estudiantes de 15 y 16 años que ingresan a la educación superior con problemas de madurez personal e intelectual, que conlleva la deserción, la inestabilidad y el escaso desarrollo de las competencias requeridas (Gómez, 2023).

Respecto al aumento de los años de escolaridad, Turbay Restrepo (2005) contempla la creación del grado 12 como un componente de la transformación que se plantea como desafío para la reforma de la educación media si se quiere desarrollar las habilidades y competencias que el mundo universitario y el campo laboral demandan. Sin embargo, la permanencia de más tiempo de los estudiantes en los establecimientos educativos requiere un currículo flexible, pensar las estrategias pedagógicas, el proceso de

La obligatoriedad de la educación media depende del interés de los gobernantes y de la sociedad en general comenzando por reformar las normas legales que la sustentan.

articulación entre la educación media y las IES para que se atractivo de acuerdo con los intereses y las necesidades de la población escolar (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2020).

Una de las instituciones que tiene mayor peso en Colombia en el proceso de integración o articulación de la educación media con las IES es el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Dicho proceso se explica por el nivel de exclusión e inequidad social de los estudiantes en condiciones socioeconómicas bajas con pocas posibilidades de ingresar a la educación superior y por la necesidad de que adquieran una formación laboral para que puedan acceder al mercado de trabajo (Díaz y Celis, 2011). Para estos autores, el SENA se podría ver como una estrategia para fortalecer la propuesta de integración de la educación media, mas no es la propuesta. El SENA puede convertirse en agente importante para la educación en los colegios, siempre y cuando no sea para reemplazar la educación que en estos se imparte. Los colegios no pueden perder su identidad como instituciones sociales para transformarse en su centro de capacitación (Díaz y Celis, 2011, p. 377). Por eso, resulta relevante establecer los objetivos de le educación media académica y de la educación media técnica diferenciándolos de los fines u objetivos de la educación secundaria. La integración con el SENA, tal y como está establecida, es uno de los problemas de la educación media.

La Ley 115 de 1994, en su artículo 31, incluye la estrategia de diversificación. Y se resalta que todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, de este modo las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar también en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, artes o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como vocación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior (Pérez, 2019). Asimismo, en el artículo 32, se fijó que los colegios con educación media técnica deben preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, así como para la continuación en la educación superior. A pesar de lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, en los colegios nunca se estableció una frontera entre la educación básica y la educación media, el bachillerato es idéntico y nada diferencia a los grados 10 y 11 (Pérez, 2019).

El estado de cosas se mantiene porque las discusiones que se vienen dando sobre el derecho fundamental a la educación media conserva lo que hay actualmente y no se arriesga al cambio que se necesita para hacerla más atractiva a los estudiantes que están desertando en grado 9, y a ser más pertinente para que atienda las necesidades de formación con diferentes énfasis en áreas del conocimiento, como la tecnología, las artes y el deporte. Como sucede en otros países, este nivel de educación debe ser en sí mismo una alternativa para que jóvenes y adultos puedan prepararse para la vida en campos específicos según sus intereses, los de la sociedad, la diversidad regional y cultural (Álvarez, 2023).

Este argumento guarda relación con el nivel de ingreso y egreso de la educación media en Colombia, puesto que un número considerable de estudiantes que acceden al ciclo no lo finalizan porque desertan del sistema, ya sea por el desinterés de la educación, por la extraedad, la necesidad de trabajar o el

cuidado del hogar (Acosta Pachón et al., 2016). Según estos autores, se encontró que la deserción promedio nacional anual en educación secundaria y media en Colombia es del 9 %, esto para las sedes que ofrecen educación media técnica, es un punto superior para las sedes de carácter de educación media académica y un punto inferior para las sedes que tienen las dos modalidades.

Respecto al ingreso, aunque la matrícula en la educación media técnica ha venido en aumento principalmente en el sector rural, la educación media académica predomina en el sector urbano (Turbay Restrepo, 2005). La distribución de la matrícula entre zonas de acuerdo con el carácter presenta algunas diferencias si se considera la distribución nacional. A escala regional se encuentran algunas diferencias en la distribución de la matrícula entre sedes según su carácter. La Orinoquía y la región pacífica tienen una mayor proporción de estudiantes matriculados en sedes con carácter técnico y son también las que presentan una menor proporción de estudiantes que cursan estudios de educación media que conducen a título de bachiller académico (Acosta Pachón et al., 2016).

Atendiendo a los datos suministrados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2022), el nivel educativo con mayor cantidad de alumnos matriculados en 2020 fue básica primaria (42,2 %), seguido de básica secundaria (35,0 %); no obstante, todos los niveles educativos registraron decrecimiento, a excepción del nivel de media (2,75 %), y la mayor cantidad de estudiantes matriculados fueron mujeres con el 53,2 %.

Llama la atención que el aumento de la matrícula en la educación media no es un atenuante que movilice a las instituciones gubernamentales para que asuman con responsabilidad los cambios que se necesitan para que no se continúe negando la posibilidad a los niños, niñas y jóvenes de desarrollarse

plenamente como ciudadanos del mundo con compromiso social y productivo.

El egreso de la educación media asociado a la tasa de graduación se constituye en otra de las variables objeto de investigación por su incidencia en el desarrollo personal, social y económico de la nación. El estudio desarrollado por Acosta Pachón et al. (2016) revela la evolución de la tasa de graduación de la educación media entre 2008 y 2014 con datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH). Entre los resultados del estudio se resalta que ha habido avances en graduación de la educación media nacional y a escala rural y urbana durante los años mencionados para personas en edades de 16 a 24 años. El cambio ha sido mayor en la zona rural, que pasó del 20,50 % al 31,12 %, que en la urbana, que pasó del 57,7 % al 62,65 %.

Acosta Pachón et al. (2016) observan que a escala departamental las tasas de graduación total aumentaron en todos los departamentos, pero el incremento fue bastante heterogéneo entre ellos. Los mejores resultados en 2014 son Bogotá (69,88 %), Atlántico (66,46 %) y Santander (61,10 %), y los que presentaron los mayores incrementos entre 2008 y 2014 son Boyacá, Cundinamarca y Tolima. El estudio refleja que en 2014 solo el 48,97 % de los jóvenes entre 15 y 24 años alcanzaron el título de bachiller. Los datos muestran que la educación media no está cumpliendo con el objetivo de que los estudiantes se gradúen y accedan a la educación superior o al mundo del trabajo.

Si la educación media no está cumpliendo a plenitud con los objetivos establecidos según la normatividad que la rige, esto indica que los problemas que la afectan desbordan la organización y los fines para la cual fue establecida. Existen estudios que han exaltado estos problemas y sugieren estrategias de cambio que orienten su sentido y la adquisición de su propia identidad. En el trabajo de Acosta Pachón et al. (2016), se analizan los principales

problemas de la educación media, entre ellos la calidad, que incluye los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 11 (evaluación de las competencias académicas que presentan los estudiantes de educación media en Colombia anualmente) y en las competencias socioemocionales; problemas de las especialidades y las profundizaciones, punto en el aparecen varios aspectos, como la organización del currículo que contempla el 80 % de las áreas fundamentales y obligatorias y el 20 % dedicado al desarrollo de especialidades en la educación media técnica y de profundizaciones en educación media académica, así como la inexistencia de una normatividad para seleccionar a los docentes que desarrollen sus prácticas únicamente en la educación media; problemas asociados con los docentes de la educación media, porque la proporción de licenciados con título de maestría es mayor en las zonas urbanas que en las rurales, asimismo, en las zonas urbanas se concentra el mayor número de docentes nombrados en propiedad. Los resultados de la caracterización de los docentes según el carácter de los establecimientos educativos muestran que la proporción que enseña en áreas técnicas vinculados en propiedad es más baja que la de los docentes de las áreas académicas.

Finalmente, Acosta Pachón et al. (2016) contemplan, además, como problemas de la educación media en Colombia la falta de pertinencia frente al tránsito a la educación terciaria, el ingreso al mercado laboral y el desarrollo de un proyecto de vida. De modo que la media carece del desarrollo que dé cuenta de los fines que se le asignan y debería ocuparse de preparar a los futuros ciudadanos para el ejercicio pleno y empoderado de la ciudadanía (Turbay Restrepo, 2005). La pertinencia de la educación media desborda las intenciones de cambio que se han propuesto, por lo que este nivel educativo requiere una reforma estructural de la norma que guía su organización y que incluya a todos los agentes que participan en el proceso educativo.

3.5 Educación media en Bogotá

En Bogotá, la política de educación media articulada con la educación superior se implementó en el periodo 2004-2008, cuyo propósito era generar procesos de innovación en los colegios articulados a nivel pedagógico, administrativo y organizativo. Con esta política, los estudiantes de 10 y 11 desarrollarían algunos contenidos de educación superior para fortalecer su proceso de transición de la educación media a la educación superior (Iguarán Olaya, 2015, p. 19).

La estrategia de dicha política está encaminada a buscar respuestas a los problemas que afectan el campo, entre ellos el bajo impacto de la calidad educativa expresada en los aprendizajes de los estudiantes en las áreas obligatorias de este ciclo, el rezago de las competencias socioemocionales y la recurrente debilidad en el desarrollo de procesos de orientación socioocupacional. La implementación de la educación media en Bogotá pretende generar alternativas educativas que articulen la educación media con la educación superior técnica y tecnológica con el mundo laboral e imprimir la orientación profesional y productiva requerida. Así que uno de los antecedentes más claros de su organización son los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), como puente entre la educación básica y la educación superior. De hecho, el Decreto 1637 de 1960 le había otorgado a la educación carácter legal, para ser desarrollada



en instituciones públicas y privadas, y la define como la “etapa de formación general y profesional, de naturaleza y extensión variables según sus objetivos, intermedia entre los estudios primarios y los estudios superiores” (Martínez Bueno, 2016, p. 2).

Para el caso de Bogotá, en 1996 el Estado entregó los INEM a fin de garantizar el derecho a la educación de la población escolar con bajos recursos económicos (aun así, el ingreso era una competencia), así que, al ampliarse la cobertura a los más pobres, se recibió menos atención y recursos económicos por parte de las instituciones gubernamentales, en consecuencia, su calidad académica y convivencial bajó sustancialmente; por eso, los padres de clase media y media alta dejaron de enviar a sus hijos a estos (García Villegas y Quiroz López, 2011). Según lo anterior, una de las causas del declive de los INEM obedece a la reducción de los recursos financieros asignados a su funcionamiento.

La pérdida de legitimidad de los INEM orientó otras rutas de la educación media en Bogotá, la cual se fue estructurando bajo la intervención de las IES públicas y privadas para garantizar el proceso de articulación académica entre las instituciones educativas distritales (IED) y la universidad, así que desde el sector público se resalta el trabajo del SENA para atender a la demanda escolar. El modelo de intervención consistió en que el SENA o las IES proponían a las IED cambios en la organización, el currículo y el horizonte institucional para adecuar algunas asignaturas impartidas en la escuela a los procesos y programas de formación, y para ello se modificaron los planes de estudios, incluyendo asignaturas y contenidos propios de programas específicos de estas instituciones.

Los planes de estudio están orientados a desarrollar competencias básicas (cognitivas, socioemocionales, etc.) en los alumnos que les permitan interactuar de manera creativa en los espacios sociales en los que participan.

El desarrollo de estas competencias, especialmente en educación media, son necesarias para comprender los saberes universitarios que generan interés en los estudiantes; no obstante, persisten dificultades de orden académico, familiar y cultural para adquirirlos (Villanueva Páez, 2017). El fortalecimiento de las competencias en el campo de la educación se corresponde con las relaciones entre instituciones y la trayectoria de vida de los agentes afín al capital cultural adquirido por la familia. Sobre el capital cultural familiar no se profundiza en los documentos explorados.

La relación entre la escuela, la familia y la sociedad en materia de educación debe conversar con las necesidades y los desafíos educativos; por eso, hay quienes consideran fundamental fortalecer la formación de la educación media en atención a la caracterización de la nación colombiana y sus retos en el contexto local y global, razón por la cual las estrategias escolares deben darse desde procesos endógenos y exógenos a las instituciones educativas (Rodríguez Rodríguez, 2012). Por lo anterior, se requiere que tanto las instituciones escolares como la Secretaría de Educación Distrital comprendan la política y establezcan de manera concertada los mecanismos que permitan su funcionamiento.

El diagnóstico de la educación media en Bogotá en lo que va del siglo XXI, aunque hay mejora en cobertura, inversión económica, infraestructura escolar, etc., no alcanza el nivel esperado en el ingreso y la permanencia de los alumnos egresados de las IED a la universidad y la vinculación al campo laboral por factores como la escasez de oportunidades para acceder a las distintas modalidades de educación superior y el abandono de la escuela sin culminar el ciclo educativo por el fracaso escolar o el nivel socioeconómico de la familia (Secretaría de Educación del Distrito, 2001). El panorama descrito guarda relación con los problemas de la educación básica secundaria en América Latina.

El impulso a la educación media en Bogotá desde 2004 ha sido considerable y se reflejó en dos objetivos fundamentales: la creación de instituciones de educación media y superior, técnica y tecnológica, y la cultura del trabajo y la productividad en la educación media (Secretaría de Educación del Distrito, 2004). Esto en función del desarrollo integral y social de los alumnos para que tenga efecto no solo en las competencias académicas, sino también en los componentes emocionales, ocupacionales y sociales.

Aunque Bogotá contempla niveles considerables en educación media respecto a cobertura, inversión económica y fortalecimiento de la infraestructura educativa, sigue pendiente establecer estrategias coherentes en el proceso de intervención entre las IED y las IES que garanticen a los jóvenes la posibilidad de profesionalizarse o, al menos, tener las competencias básicas que les permita vincularse al mercado laboral.

4. Conclusiones

La trayectoria investigativa de las prácticas sociales es amplia, los estudios que han abordado los conceptos y significados de los que se nutren se observan desde diferentes perspectivas. En primer lugar, el énfasis ha estado en el componente pedagógico en la correspondencia entre el maestro y el alumno sobre la base de la transmisión de conocimiento; en segundo lugar, se han explorado desde el contexto social a través del cual es posible explicar las relaciones entre la acción humana atendiendo a la dimensión social, cultural, política e histórica en la que ocurren estas acciones y los conocimientos que se producen. Y a partir del análisis sociológico, es decir, la educación como práctica social, que se problematiza al enlazar la escuela y la familia en función de la reproducción del capital cultural; en esta relación, participan los maestros al incorporar unos

Es relevante el diálogo entre la escuela, los organismos gubernamentales, la familia y los estudiantes que propenda a la pertinencia frente al tránsito a la educación terciaria, el ingreso al mercado laboral y el desarrollo de un proyecto de vida con sentido.

saberes establecidos, los padres y madres de familia cuyo interés gira en torno a que sus hijos alcancen o superen los capitales que adquirieron.

Conviene plantear que la información relacionada con las prácticas sociales de los maestros en el campo de la educación media es incipiente, es un escenario que no se ha abordado en profundidad en términos conceptuales y metodológicos; sin embargo, se podría plantear que en la articulación de la definición de práctica social con la educación media se encuentran relaciones que no se explicitan en las referencias, por ejemplo, el tipo de relaciones que construyen los maestros de este ciclo con sus alumnos en la formación académica, laboral, el proyecto de vida y el peso que esto tiene en el sentido que los jóvenes le atribuyen a la educación para permanecer y culminar su proceso académico.

En relación con el maestro, se observa que es un agente a quien se le sigue negando el valor social que reclama por las relaciones que construye y desarrolla en el campo escolar, tanto que ha sido desplazado de la función de enseñar la cultura universal y la formación ciudadana; ahora acompaña el proceso educativo para que los estudiantes se promuevan de manera autónoma a fin de desarrollar

las competencias básicas establecidas en el currículo. Así que la profesión atraviesa por momentos difíciles en el entendido de que las políticas educativas y la normatividad que los gobierna proletarizan el cuerpo docente y han permitido que otros piensen los contenidos académicos que desarrollan en la escuela.

Frente a la educación secundaria en el contexto latinoamericano, a pesar del esfuerzo de los Estados de garantizar este ciclo de formación a toda la población en edad escolar, el proceso de universalización no cubre las necesidades educativas de los jóvenes en edad escolar, y los más afectados son los estudiantes cuyas familias atraviesan por condiciones socioeconómicas precarias, escaso capital cultural y su lugar de vivienda se encuentra distante de las zonas urbanas y rurales con cobertura académica, por lo que se limita la garantía plena del derecho a la educación. En cuanto al capital cultura de la familia, aspecto importante en el desarrollo de los procesos cognitivos y sociales de los alumnos, en los documentos de análisis no se nombra como un tema que requiere atención por parte de las instituciones gubernamentales responsables directas del sistema educativo.

La educación media en Colombia y Bogotá enfrenta desafíos relacionados con la articulación de los programas académicos entre las IED y las IES, específicamente en el desarrollo de las competencias cognitivas, laborales y sociales que demanda la sociedad en el siglo XXI. Por eso, es relevante el diálogo entre la escuela, los organismos gubernamentales, la familia y los estudiantes que propenda a la pertinencia frente al tránsito a la educación terciaria, el ingreso al mercado laboral y el desarrollo de un proyecto de vida con sentido; asimismo, es urgente una reforma estructural de la política pública porque los programas de educación media, tal como se establecen en la normatividad vigente, no están viabilizando las necesidades laborales futuras de los jóvenes, ni articulando los aprendizajes con estudios que sean de su interés.

Financiamiento

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

El autor declara que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Se declara que no se utilizó metodología con participación de personas.

Contribución de los autores

El único autor realizó la investigación y escribió el manuscrito.

Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA em el proceso de escritura

Se indica que no se utilizaron tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA).

Referencias

- Acosta Pachón, M., García Jaramillo, S. y Maldonado Carrizosa, D. (2016). Recomendaciones de política pública para mejorar la educación media en Colombia. *Documento de Trabajo*, 31. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/084eb443-3793-4a5e-baeb-f32c83817a83>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2007). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar *feelings of grandeur and incompetence in teaching*. *Revista Linhas*, 6(1), 41-56. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1247/1059>
- Álvarez, A. (2023, 1 de septiembre). Aportes a la ley estatutaria de la educación. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/alejandro-alvarez/aportes-a-la-ley-estatutaria-de-la-educacion/>.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: Particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio*, 59, 221-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>
- Belinche, M. F. (2014). Leer y escribir, prácticas sociales continuas. *Anuario de Investigaciones*, 2013. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51446/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Montessor. Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., García Inda, A. y Bernuz Benítez, M. J. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2.ª ed.). Desclée de Brouwer.
- Bustamante Zamudio, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, 11(2), 87-97. <https://doi.org/10.14483/16579089.5631>
- Carnoy, M. (2007). *La ventaja académica de Cuba: Por qué los estudiantes en Cuba aprenden más en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Celis, J. y Cuenca, A. (2016). La educación media en Colombia: una mirada al contexto internacional. *Documentos de Trabajo*, 32. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/a336d18b-de1e-4782-82ec-f17709d08349>
- Chacón Sánchez, M. F. (2020). *La convivencia escolar desde las prácticas sociales* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25511/ChaconSanchezMarioFernando2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chang Paiz, P. (2014). Desafíos en la educación guatemalteca. En D. Gregosz (ed.), *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina* (pp. 195-205). Konrad-Adenauer- Stiftung e.V. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=191>
- Congreso de Colombia. (1948, 23 de diciembre). Ley 143. *Por la cual se organiza la educación técnica*. Diario Oficial 26904.
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41214.
- De Medrano Ureta, C. V. (2005). Los retos de la educación básica en América Latina. *Documentos de Trabajo, 1*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT1.pdf>
- De Tezanos, A. (2009). La identidad de la profesión docente: El saber enseñar. *Estudios Sociales, 117*, 149-180.
- Delgado Barrera, M. (2014a). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo. <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/2060/educacion-basica-media-colombia-retos-equidad-calidad>
- Delgado Barrera, M. (2014b). La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad. En D. Gregosz (ed.), *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina* (pp. 123-146). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=191>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2022, 10 de junio). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2021*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9*(1), 371-380. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/362/226>
- Domínguez Morales, D. de J., Castañeda Mota, M. y Zepeta García, E. (2012). La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Psicología, 5*(2), 59-66. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5205>
- Ducoin Watty, P. y Barrón Tirado, C. (2017). La escuela secundaria hoy: Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(72), 9-30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00009.pdf>
- Ducoin, P. (coord.) (2017). *La educación secundaria en el mundo: El mundo de la educación secundaria (México y Perú)*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2020/03/La-educacio%CC%81n-secundaria-en-el-mundo-vol-1.pdf>
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Eunsa.
- Enkvist, I. (2014). *Educación: Guía para perplejos*. Encuentro.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.

- García Villegas, M. y Quiroz López, L. (2011). *Apartheid* educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3028/2678>
- García, O. G. y Galli, G. (2016). El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria: El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6, 104-111. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6318>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, 146, 148-167. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf
- Gómez, V. M. (2023, 30 de julio). La educación media colombiana necesita el grado doce. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/la-educacion-media-colombiana-necesita-grado-doce/>
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: Una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, 32, 23-31. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/32-dossier-Gurevich.pdf>
- Gutiérrez, A. B. (2003). La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: Elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 115-132. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/126103/17336-17412-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrada, V. E. (2016). La educación y los educadores en tiempos posmodernos: Algunas reflexiones en torno a la educación musical. *Dialógica: Revista Multidisciplinaria*, 13(2), 190-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219291>
- Hurtado, J. (2000). Fases comparativa, analítica y explicativa del proceso metodológico: Del marco teórico al sintagma gnoseológico. En *Metodología de la investigación holística* (pp. 89-134). Fundación Sygal.
- Iguarán Olaya, J. M. (2015). *Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: Reflexiones a partir del estado del arte* [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22597/EDUCACION-MEDIA-EN-COLOMBIA-ESTADO-DEL-ARTE-2-485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jaramillo, D. (2014). *Educación matemática, diversidad y cultural: Un ejemplo desde las prácticas sociales y las prácticas escolares en una escuela indígena* [ponencia]. Coloquio Nacional sobre Problemas y Tendencias en Educación Matemática, Bogotá, Colombia.
- Jiménez Becerra, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano: Una mirada desde los maestros intelectuales de la educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/historia_del_pensamiento_pedagogico_colombiano.pdf
- Jiménez Becerra, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, R. y Arce, G. (2014). Los desafíos de la educación preescolar, primaria y media en Costa Rica. En D. Gregosz (ed.), *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina* (pp. 147-176). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=191>

- Londoño Orozco, G., Ordóñez Pinzón, Z. y Ried Luci, S. (2009). *Enfoques, dinámicas y retos en las prácticas sociales con y para jóvenes*. Universidad de La Salle.
- Lucio Gil, R. y Cortez Morales, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación: Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En R. M. Páez Martínez, G. M. Rondón Herrera y J. H. Trejo Catalán (eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 17-46). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15237/1/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Martín Criado, E. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: Racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de Educación*, 311, 235-252. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71644/0082007300_3936.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martin, M. V. y Díaz Larrañaga, N. (2016). Prácticas sociales y representaciones temporales: Cruces entre lo educativo/político y el cambio social. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62203/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez Boom, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 87-112. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7295/6963>
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2012_Verdades_y_mentiras_sobre_la_escuela.pdf
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 45, 34-49. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n45/n45a05.pdf>
- Martínez Boom, A. y Unda Bernal, M.^a del P. (1995). Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*, 43, 93-107. <https://doi.org/10.17227/01203916.5386>
- Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E. (1989). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Magisterio.
- Martínez Bueno, R. (2016). *Las políticas de educación media en Bogotá: El caso de la educación media fortalecida en el colegio Orlando Fals Borda IED* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repositorio.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19501/MartinezBuenoRodolfo2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu: Razones y lecciones de una práctica sociológica: Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Manantial.
- Meirieu, P. (2018). *Pedagogía: Necesidad de resistir*. Popular.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior en el marco de la educación inclusiva*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Educacio%CC%81n%20Media%20accesible.pdf
- Monteiro, A. y Rodrigues, J. M. (2011). Prácticas sociales y organización curricular: Cuestiones y desafíos. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 37-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8690/8004>
- Murcia, N., Jaimes, S. S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebius*, 57, 257-274. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Nieves, C. (2003). Formación docente y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 64, 45-49.

- Ortiz Chávez, P. y Pastor Vargas, C. (2014). Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en el Perú. En D. Gregosz (ed.), *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina* (pp. 251-269). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. <https://www.ipe.org.pe/portal/wp-content/uploads/2018/02/KONRAD-20014-Los-Desaf%C3%ADos-de-Educaci%C3%B3n-Preescolar-B%C3%A1sica-y-Media-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf#page=191>
- Pallarès Piquer, M., Chiva Bartoll, Ó., López Martín, R. y Cabero Fayos, I. (2018). *La escuela que llega: Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Octaedro.
- Pedroza Flores, R. y Villalobos, G. (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: Juventud y educación superior. *Educere*, 10(34), 405-413. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603402.pdf>
- Pérez, A. (2019, 26 de mayo). Educación media en Colombia: Más de lo mismo. *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/educacion-media-en-colombia-mas-de-lo-mismo-por-angel-perez/272473/>
- Presidencia de la República. (1960, 12 de julio). Decreto 1637. *Por medio del cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se determinan sus funciones*. Diario Oficial 30297.
- Presidencia de la República. (1979, 14 de septiembre). Decreto 2277. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial 35374.
- Presidencia de la República. (2002, 19 de junio). Decreto 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial 44840.
- Quiceno Castrillón, H. (2006). El maestro: Del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Educación y Pedagogía*, 33-53. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18642/15985>
- Rincón Bedoya, L. S. y Arcila Rodríguez, W. O. (2019). Tendencias investigativas en educación y pedagogía: Estudio desde las prácticas sociales investigativas en las escuelas normales del departamento de Caldas. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 208-228. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.10>
- Rodríguez Rodríguez, I. del T. (2012). *Luces y sombras de la articulación de la educación media con la educación superior: Un estudio de caso en el colegio INEM Santiago Pérez IED, 2010-2011* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10609>
- Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad posmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124001/16093-16169-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2001). *Plan Sectorial de Educación, 2001-2004*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/878>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2004). *Plan Sectorial de Educación, 2004-2008*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/619>
- Tamayo Osorio, C. (2016). Currículo escolar, conocimiento [matemático] y prácticas sociales: Posibilidades otras en una comunidad indígena Gunadule. *Educação e Pesquisa*, 42, 903- 919. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612145827>
- Turbay Restrepo, M. C. (2005). *Educación media en Colombia: Análisis crítico y opciones de política* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/250/pol61.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Varón Arciniegas, V., Martínez Urbano, S., León Nieto, Y. P. y Barón Velandia, B. (2020). Pedagogía de la alteridad: Entre la educación como práctica social y el ejercicio intelectual. *Revista Insignare Scientia (RIS)*, 3(2), 484-508. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11582>
- Vélez de la Calle, C. (2006). Tensiones entre la práctica social del maestro y la formación docente en las facultades de Educación: Un vínculo por resolver en el currículo. *Sapiens*, 7(2), 11-23. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070202.pdf>
- Villanueva Páez, J. F. (2017). *Relación entre política pública y currículo en el programa Educación Media Fortalecida 2012-2016* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/62030>
- Zorrilla Fierro, M. M.^a (2002). *¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?* [ponencia]. Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos”, Ayotzinapa, Guerrero.