



ACREDITACIÓN  
INSTITUCIONAL EN  
ALTA CALIDAD  
Resolución 006607 de mayo 16 de 2022

Una aproximación a la transformación de la política educativa de Colombia en el contexto del Estado neoliberal. Análisis del rol de los docentes públicos de la función educativa Nacional

Autor

Anderson Arenas Piedrahita

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos Humanos

Asesora

Susana Valencia Cárdenas, Doctora en Derecho

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)  
Escuela de Posgrados  
Maestría en Educación y Derechos Humanos  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2025

**José Rodrigo Flórez Ruiz**

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

**Hernán Darío Aguiar**

Decano de Escuela de Posgrados

**César Osorio**

Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

**Víctor Raúl Jaramillo Restrepo**

**Carlos Mario Ochoa Duarte**

Evaluadores

## **Agradecimientos**

En primer lugar, a mi hija Juanita Arenas Mesa, por su paciencia, su calidez y amor al escucharme hablar de este y otros temas durante el proceso de escritura del trabajo, por estar conmigo aun cuando el tiempo nos faltó, por todo lo que eres en mi vida. Mi Juanita hermosa, siempre con tu compañía, aunque no te pueda ver, ni tocar, ni escuchar, espero que el tiempo sea breve para podernos encontrar de nuevo. Te amo locamente, buen viaje mi amor.

Gracias a las personas que me han acompañado, a la familia y amigos cercanos por su paciencia y bondad.

Gracias a la Universidad Autónoma Latinoamericana, por recibirme en los distintos procesos de formación.

Agradezco a los docentes, Susana Valencia Cárdenas, Juan Camilo Mejía Arias.

Aquellos docentes del país que con compromiso y esfuerzos constantes hacen posible la dignificación del rol y dotan de sentido la vida de tantas personas.

## Resumen

Este trabajo se orientó a partir del análisis de diversas fuentes documentales que abordan las transformaciones neoliberales del Estado en el contexto social de América Latina. Dichas transformaciones son un elemento crucial para comprender los cambios en la política educativa colombiana y sus implicaciones en la función educativa nacional y en el rol del docente en el ámbito público.

Con base en lo anterior, se examina cómo a partir de la interacción entre el Estado colombiano y la banca multilateral, emergen intereses comunes que confluyen en la consolidación de una educación neoliberal. Este fenómeno refleja los cambios asociados a la desregulación de grandes capitales, los cuales, al transnacionalizarse, exigen nuevas condiciones como la apertura de mercados, la competencia y el libre comercio. Sin embargo, estas dinámicas han resultado en pérdidas significativas en sectores productivos de las principales economías latinoamericanas. Al entrar en una lógica de transformación que aún no comprendían del todo, dichos países llevaron a cabo reformas estructurales en sectores clave, como la educación.

En este contexto, países como Colombia se vieron profundamente afectados por las lógicas del cambio propuesto, adoptando en su planeación y práctica una educación neoliberal consolidada en políticas nacionales. Estas políticas legitimaron el discurso de la crisis como un punto de inflexión para redefinir la orientación de la educación y con ello, el rol del docente público. En el caso colombiano, este proceso se manifiesta claramente con la creación del Decreto 1278 de 2002, el cual, en comparación con el Decreto 2277 de 1979, evidencia una profunda transformación en el ámbito educativo nacional.

Este estudio utiliza un método cualitativo analítico que permite el análisis documental de diversas fuentes desde la perspectiva del Discurso Político Deliberativo, para comprender las transformaciones del rol docente en el contexto del Estado colombiano.

**Palabras clave:** Estado, Educación neoliberal, Rol Docente.

## **Abstract**

This study is grounded in the analysis of multiple documentary sources that address the neoliberal transformations of the state within the socio-political context of Latin America. These transformations are pivotal for understanding the shifts in Colombian educational policy, as well as their broader implications for the national educational framework and the evolving role of teachers in the public sphere.

Building on this premise, the paper explores the interaction between the Colombian state and multilateral financial institutions, highlighting the emergence of shared interests that have converged in the consolidation of neoliberal education policies. This phenomenon reflects broader changes linked to the deregulation of large capital flows, which, upon becoming transnationalized, necessitate new conditions—such as market liberalization, increased competition, and free trade. Yet, these economic dynamics have also contributed to significant losses in the productive sectors of many Latin American economies. Caught in the momentum of a transformation they did not fully grasp, these countries, including Colombia, implemented structural reforms in key sectors, notably in education.

Having this context, Colombia, like other nations in the region, was profoundly influenced by the neoliberal agenda, adopting educational reforms that reflected the broader logic of market-driven change. The impact of this shift is most clearly seen in the policy changes embedded in Decree 1278 of 2002, which contrasts sharply with Decree 2277 of 1997. The latter marked a significant break from previous models, initiating a profound transformation in the national educational landscape. These policies, while

framed within a discourse of crisis, presented an opportunity to redefine the objectives of education and, by extension, the role of the public teacher.

This paper employs a qualitative analytical approach, utilizing documentary analysis through the lens of Deliberative Political Discourse to gain a deeper understanding of the transformations in the role of teachers within the context of the Colombian state.

**Keywords:** State, Neoliberal Education, Teacher Role.

## Tabla de contenido

Tabla de contenido .....	7
Introducción .....	9
CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	12
Justificación.....	18
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	19
CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES .....	26
1. Transformación del Estado en la relación con los organismos multilaterales de crédito.....	26
2. Transformaciones de la globalización neoliberal para América Latina .....	28
3. Transformar la educación: un interés común entre el Estado y las agencias multilaterales de crédito .....	31
4. Transformación del sistema educativo colombiano en la era neoliberal.....	33
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO .....	37
La globalización como nuevo momento del capitalismo y su versión corporativa.....	37
Rasgos emergentes de la globalización capitalista.....	41
Globalización neoliberal en el Estado capitalista.....	43
El enfoque estratégico relacional, EER: una mirada a las lógicas operativas del Estado capitalista .....	45
El Estado capitalista en la era de la globalización neoliberal: la selectividad estratégica como rasgo de su transformación.....	47
El discurso político deliberativo y los valores neoliberales en la interacción Estado y educación .....	50
CAPÍTULO 5. EL SURGIMIENTO DE LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL EN AMÉRICA LATINA. SU IMPACTO TRANSFORMADOR SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL ROL DEL DOCENTE PÚBLICO .....	54
La grilla económica. Una mirada alternativa para resistir las lógicas operativas de la globalización neoliberal .....	64
Incidencias del discurso político en las orientaciones para transformar la política educativa de América Latina.....	67
El sentido de la sustentabilidad política en la orientación neoliberal de la reforma educativa y su impacto en el rol docente.....	71
El compromiso neoliberal en la ejecución técnica de la reforma a la política educativa.....	73
CAPÍTULO 6. EL DISCURSO POLÍTICO DELIBERATIVO EN LA REFORMA A LA POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA Y LOS CAMBIOS EN EL ROL DOCENTE.....	76

Análisis de documentos oficiales en la política educativa colombiana y la transición del estatuto docente de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, como respuesta a la narrativa de la crisis fiscal. Características y contrastes .....	78
Narrativa de la crisis fiscal como factor incidente en la nueva política educativa orientada por el estatuto 1278 de 2002 durante el gobierno de Andrés Pastrana Arango.....	83
El futuro de la educación en el discurso deliberativo como modelo de transformación y apuesta total por una educación neoliberal de cobertura contratada: hacia “la revolución educativa” en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.....	86
Conclusiones .....	93
Referencias .....	96

## Introducción

A partir de la inserción neoliberal, las transformaciones que se han consolidado a nivel global en diferentes esferas del Estado, la sociedad y el individuo, son múltiples. Estos cambios se han logrado a través de distintos mecanismos de interacción a partir de los cuales las lógicas de la racionalidad neoliberal se han posicionado y legitimado desde discursos políticos que terminan condensados en dinámicas económicas, leyes, decretos, tratados internacionales, aperturas comerciales, desregularización financiera, políticas que en el plano social tienden a la privatización de los bienes públicos, como la salud y la educación (Harvey, 2007; Foucault, 2007; Jessop, 2017)

La lógicas a las que se ajusta el Estado a partir de la introducción neoliberal de finales del siglo XX instalaron unas positividades que muestran como triunfos la estandarización de las manu-facturas expandidas a la formación escolar, el libre desarrollo de la personalidad extrapolado a la desregularización de capitales, la gestión económica como parangón de una educada gestión de la vida social e individual, este tipo de lógicas a las que se ajusta el Estado por otra parte, han dejado huellas de una visible desigualdad en la generación de acceso a las oportunidades, que se traduce en privatización de las políticas de desarrollo social (Robinson, 2007; Jessop, 2008; Jessop, 2015)

En el contexto América Latina, el fenómeno de las reformas neoliberales del Estado estuvieron estrechamente ligadas a la transformación del sector educativo. Desde los años 1990 en adelante se hizo notable cómo desde el discurso político deliberativo, acuñado por Fairclough, se construyó un discurso de crisis que justificaba un cambio en los modelos educativos, para efectos del desarrollo y la generación de conocimientos ligados a las competencias de los siglos XX y XXI.

Estos cambios se destinaron a generar condiciones de infraestructura educativa y nuevos modelos de enseñanza para estandarizar los entornos escolares, lo que justificó el endeudamiento de los países con grandes préstamos de las agencias multilaterales de crédito, siempre y cuándo se garantizará por vía de reformas, la creación de nuevas políticas públicas educativas propicias a la descentralización, la contratación con terceros, todo ello destinado a pagar el capital prestado con sus respectivos intereses.

En un caso como el colombiano, contamos con los documentos oficiales de carácter normativo con los que se puede establecer un análisis comparativo que da cuenta del proceso de inclusión de las condiciones en las que se instaló la educación neoliberal y lo que significó en términos del rol público docente.

Estos cambios marcaron una transición que dejó en firme dos decretos para reglamentar una misma función, la docente. A través del Decreto 2277 de 1979 se establecieron derechos fundamentales amparados en garantías que denotan un carácter estatal ligado a la protección y el bienestar de su población, mientras que con el Decreto 1278 de 2002, se reflejó una estatalidad cuyos valores políticos son los de la apertura al libre mercado, la competitividad, y la comercialización del desarrollo social.

Teniendo presente lo anterior, este trabajo traza como norte investigativo la comprensión de las transformaciones implementadas con las reformas neoliberales adoptadas por el Estado colombiano en el sector educativo, dada la interacción de intereses pactados con la banca multilateral justificados, descritos y consolidados a partir de un tipo de discurso político, el discurso político deliberativo, cuyo concepto se explicará más adelante desde Robinson (2007), Arias (2021) y Fairclough, lingüista, y uno de los padres del Análisis Crítico del Discurso.

Este estudio se hizo a partir del rastreo de fuentes documentales que permitieran comparar los cambios adoptados en distintos momentos de la misma transformación del Estado, encontrándose que es allí, donde se legitiman las acciones de contrapeso, de resistencia, de legitimación de la protesta que los docentes han realizado a lo largo del tiempo, para no perder el rumbo de su quehacer asignado dentro de un rol público que dialoga con la naturaleza de lo que significa ser educador; es decir, un individuo con posturas críticas y argumentadas en las que se vislumbran unos mínimos vitales requeridos para saber vivir en sociedad, entre los cuales se inscribe el derecho a la educación (Harvey, 2005; Laval, & Dardot, P, 2015).

En este trabajo se encontrará una temporalidad que abarca la reflexión teórica acerca del concepto de Estado, entendido durante la segunda mitad del siglo XX y el siglo XXI como un ente capaz de construir y orientar la realidad social, en el que fluyen fuerzas y grupos sociales que generan discursos y acciones para intervenir la vida a un nivel social e individual (Foucault, 2007; Fairclough, 2012; Arias, 2021).

En esta reflexión se hizo un acentuado énfasis en el neoliberalismo como un momento de profunda renovación del Estado. Así mismo hace parte de este trabajo la visibilización de elementos neoliberales en las reformas con las que los estados latinoamericanos establecieron lógicas mercantiles propuestas por las agencias multilaterales de crédito en términos de reforma a la educación.

En este orden de ideas, se realizó una aproximación a la transformación de la política educativa de Colombia en el contexto neoliberal, dentro del cual se incluye el rol de los docentes públicos en el ámbito de la función educativa nacional, estableciendo como punto de comparación y contraste los decretos que orientan la función pública del docente.

## CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>

El posicionamiento ideológico de la globalización neoliberal trajo para América Latina los efectos de las crisis que no lograron resolver totalmente las sociedades capitalistas. Los países latinoamericanos fueron permeados por esas dinámicas. En estos, tiene relevancia una visión práctica del neoliberalismo anclada, entre otros elementos, en el discurso como una manera de asumir el pulso del progreso, como una oportunidad de optimizar el rendimiento, potenciar la competitividad, liberar el mercado, fabricando así la eficacia como un fin deseable del que deriva la integración espacio-temporal de la vida, el trabajo y la educación<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Al inicio de cada capítulo realizaré una breve introducción en una nota al pie, descrita en primera persona, pues es el lugar enunciativo que utilizo para dar cuenta de la manera en la que me he vinculado con el ejercicio comprensivo de leer el rol docente en la realidad y en los textos, cruzando de esta manera la información obtenida con las certezas vividas para examinar las transformaciones por las que ha pasado el Estado en distintos contextos geográficos de Latinoamérica, al modificar la educación en un elemento de naturaleza corporativa, es decir en una educación-neoliberal, donde los valores corporativos del capital tradicional se perfilan como un fin deseable para las lógicas estatales no solo en ámbitos de la economía, sino además en esferas sociales como la educación, que en el contexto colombiano implicó una reforma profunda a la política educativa.

<sup>2</sup> La decisión de plantear este problema parte principalmente del interés académico, lecturas y reflexiones en las que me he formado a lo largo de la vida. Como estudiante de filosofía siempre contemple la escuela como un escenario para la práctica de un que hacer que se mueve entre la reflexión y la toma de decisiones. Es así como religado a mi historia de vida, formación académica y experiencia como docente en escuelas públicas que desarrollo una mirada crítica sobre los efectos de la globalización neoliberal sobre la educación y su impacto sobre América Latina. Dichos cambios sociales, me permiten constatar cómo este modelo ha permeado nuestras sociedades, imponiendo una visión del progreso centrada en la optimización del rendimiento, la competitividad y la liberalización del mercado. En este contexto, la educación se ha convertido en un espacio funcional a estas lógicas, integrando vida, trabajo y aprendizaje bajo la premisa de la eficacia. Sin embargo, esta transformación no ha estado exenta de contradicciones, pues lejos de garantizar mayor equidad y desarrollo, ha profundizado brechas, precarizando las condiciones docentes y reducido el papel de la educación como herramienta de pensamiento crítico y emancipación social.

Bajo la égida de la globalización neoliberal, estados como México, Brasil, Argentina, Paraguay, Perú, Colombia asumieron como necesaria la transformación integral del sistema educativo. Las decisiones que movilizaron para introducir una educación neoliberal incluyeron el aumento en la cobertura educativa, la optimización de la calidad del servicio, la eliminación de la repitencia, la escolarización permanente en jornadas extendidas, la contratación con entidades privadas para proveer la educación como un servicio y no como un derecho fundamental, enfoque que implicó para el contexto latinoamericano que:

(...) La política neoliberal (haya) formado el vínculo de los particulares con las instituciones educativas y sobre todo ha incitado a que el “servicio educativo” pueda ser prestado por instituciones particulares. La política de asignación de recursos, basada en la demanda. La política neoliberal estableció la competencia como directriz de la organización del sector educativo (...) La contratación directa para la prestación del servicio educativo por parte de instituciones privadas produce un debilitamiento en largo plazo de la educación pública y promueve el “negocio de la educación” (Paredes y Giraldo, 2016, pág. 12).

Los cambios en el ámbito de la educación muestran cómo las políticas cimentadas en el posicionamiento de la globalización neoliberal se materializan con los cambios concretos en las políticas derivadas de las interacciones entre el Estado y las agencias multilaterales de crédito. Esto termina por posicionar una tendencia a la descentralización de la educación con políticas de corte e intenciones monetarias, y no tanto de incremento en el gasto social y mejora en la calidad educativa. Las proyecciones del Banco Interamericano de Desarrollo (en adelante BID) para los préstamos a los países del caribe en los cuales incluye con acentuada celeridad a Perú, Colombia, Ecuador, Venezuela se apoya, en primer momento, en un relato de crisis educativa que se condensa en el hecho de que

(...) los docentes se han formado en programas de postsecundaria y escuelas normales con bajas exigencias de ingreso y profesores con mínimas calificaciones. Por ejemplo, en Colombia (...) demasiados docentes provienen del nivel más bajo de egresados de secundaria y

estudios universitarios, y los estudiantes que se incorporan a la carrera docente tienen puntajes deficientes en lectura [Además]... los maestros jóvenes tienen el peor desempeño en matemática e inglés entre todos los jóvenes universitarios de su generación y las escuelas normales aportan poco o nada a la mejora de las competencias de estos jóvenes docentes”.  
 (...) (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014, pág. 49)

Esta visión sobre el contexto de las políticas educativas y su apuesta en marcha desde el quehacer de los educadores, llevó al BID no sólo a diagnosticar la falta de formación de los educadores, sino además, a plantear de manera abierta como un “instrumento de política y estrategia en materia de educación” su plan de reestructuración del cuerpo educativo en una temporalidad lineal en la que se trazan las acciones y campos concretos de intervención, tal y como se muestra en uno de sus informes promocionales de la transformación educativa.

**Figura 1**

Instrumento de política y estrategia en materia de educación

1994	1996	1997	2000	
SDS/SOC: “Política del sector educación” (OP-743)	SDS/SOC: “Apoyo a la reforma en la prestación de servicios sociales: Estrategia sectorial” (GN-1932-1)	SDS/EDU: “Estrategia de Educación Superior” (GN-1974-5)	SDS/EDU: “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe” (GN-2067-3)	SDS/EDU: “Educación técnica y vocacional: Estrategia del BID” (GN-1051-1)
2006	2007	2010-11		2013
SDS/EDU: “Estrategia consolidada del BID sobre educación y capacitación” (nunca se aprobó oficialmente)	<b>Realineación -- Creación de EDU</b>	SCL: “Estrategia para una política social para la igualdad y la productividad” (GN-2588-4)	SCL/EDU: “Lineamientos sectoriales para educación” (GN-2614) (para información del Directorio Ejecutivo solamente)	SCL/EDU: “Marco sectorial para la educación y el desarrollo de la primera infancia”

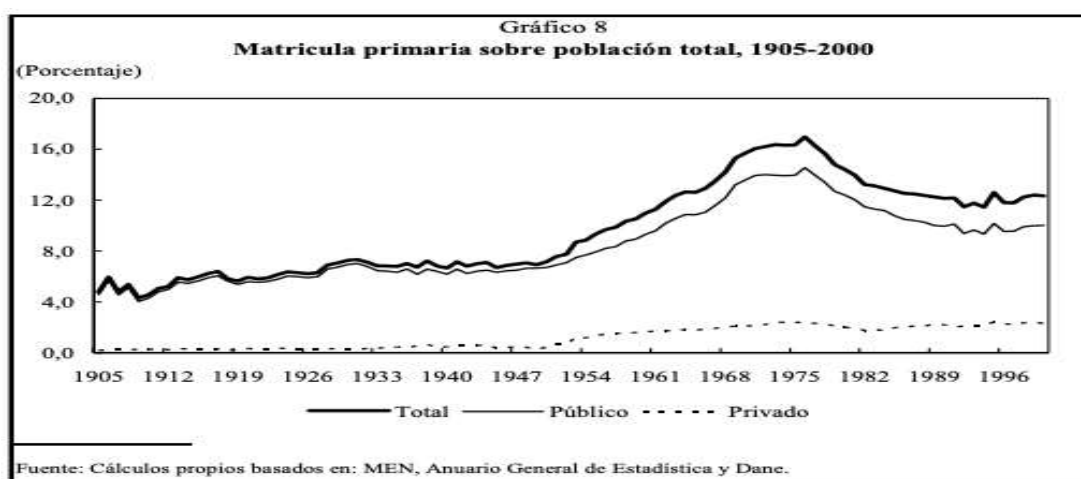
Nota: Fuente, Banco Interamericano de Desarrollo, (2014)

Es en este contexto donde el Estado colombiano dio inicio a la transformación educativa que incluyó desde luego una nueva función docente; es así como se reconoció la necesidad de orientar nuevas funciones que se reflejaron en cambios en los horarios de clase, ampliación de cobertura escolar, formación para el empleo desde las medias técnicas académicas, docentes acreditados para acceder al desarrollo de la labor. No obstante, la ausencia de inversión en infraestructura escolar, en escolarización del ciclo de primaria y por consiguiente de bachillerato, la ausencia de contratación de pedagogos, licenciados, docentes formados para la enseñanza en el contexto escolar, y la baja relación con respecto a la asignación salarial, no se vieron reflejados en el espíritu aperturista de las reformas y cambios al sector educativo (Corzo, 2011; Duque, 2011; Medina, 2011; Torres, 2011).

Los resultados concretos en materia de inversión educativa hacen visible la contradicción entre los valores del neoliberalismo de transformación y mejoría, respecto a la realidad acentuada en el contexto nacional. En el plano de escolaridad, la información que presenta el Banco de la República colombiano, llamado “la educación primaria y secundaria en Colombia en siglo XX” (Ramírez, 2006, pág.20), muestra cómo la educación colombiana ha contado históricamente con bajísimos porcentajes de escolarización.

## Figura 2

Matrícula primaria sobre la población total, 1905-2000 la educación primaria y secundaria en Colombia en siglo XX.



Nota: Fuente, Banco de la República de Colombia (2006).

En este orden de ideas, comprender la interacción que tuvo lugar entre la banca multilateral y el Estado colombiano en el marco de la cual se llevó a cabo la implementación del estatuto docente 1278 de 2002, posibilita una lectura de los cambios efectuados sobre la política educativa en el marco actual del desarrollo neoliberal, priorizando valores como el rendimiento y la competencia mediante la estandarización de pruebas de corte conductistas que terminan midiendo más la capacidad de acatamiento y disposición a cumplir la norma, valores que se afianzan en estas reformas a la política educativa en mayor medida que sobre el saber, entendido en términos de construcción, de diálogo, intercambio, capacidad analítica y transformación.

El desarrollo neoliberal de la educación por parte del Estado colombiano y las agencias multilaterales de crédito, se muestra como un elemento simbiótico que une y direcciona los intereses de los grandes capitales por una parte, mientras que posiciona la función docente y la educación como un mecanismo productivo para el trabajo, la optimización, el rendimiento, la competitividad. Asimismo, torna accesible, como lo indica Michel (Foucault 2007, pág. 287) el surgimiento de “grillas económicas” que vinculan los modos de relación, por ejemplo, entre el Estado y la banca multilateral, lo que implica de fondo configurar la emergencia de un sujeto social, el docente, sometido por la acción gubernamental y los efectos de la economización. En este sentido, el análisis crítico de las “grillas económicas” del neoliberalismo como lo propone (Foucault 2007, pág. 286) “hace visible y critica el establecimiento de la racionalidad económica sobre el funcionamiento de los comportamientos no económicos”.

## **Pregunta de investigación**

Por lo anterior, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la transformación de la política educativa de Colombia en el contexto neoliberal impactó en el rol de los docentes públicos en el ámbito de la función educativa nacional?

## **Objetivos de investigación**

El objetivo general consistió en analizar las transformaciones de la política educativa de Colombia en el contexto neoliberal para el rol de los docentes públicos en el ámbito de la función educativa nacional. Para ello, se hizo necesario responder dos objetivos específicos que dieran cuenta de esas transformaciones políticas y del discurso que las promovió.

El primer objetivo específico consistió en comprender la manera como a través de interacciones de discursos políticos entre el Estado colombiano y la banca multilateral, se implementó la política de educación neoliberal. El segundo objetivo específico consistió en establecer la relación entre estas transformaciones y los cambios normativos establecidos entre los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 en el rol docente dentro de la función educativa pública nacional, en el contexto neoliberal.

## **Justificación**

Plantear un ejercicio investigativo para comprender las transformaciones en orden a las lógicas neoliberales que interactúan con el Estado, se justifica en tanto dicha interacción redundante en cambios que establecen la realidad social bajo las que se configurarán las condiciones que hacen posible el acceso a generación de oportunidades. En este sentido pensar la educación de todo un país es un compromiso que justifica la comprensión de sus cambios y dinámicas sociales.

En el caso del Estado Colombiano, comprender los cambios en sus políticas educativas se justifica por la necesidad de visibilizar el desarrollo social sin el cual sería imposible superar uno de los retos más significativos que tenemos como sociedad, que es garantizar el derecho a la educación como un elemento sustancial e innegociable del hecho de construirnos como seres humanos. Sin educación no hay humanidad.

En este sentido, es preciso tener presente cual es el rol de los docentes, más allá de los intereses neoliberales establecidos para transformar la educación en un negocio, lo que entra a justificar otra necesidad planteada en el desarrollo de este trabajo, la de tener presente bajo qué discursos y condiciones se han orientado las reformas que han generado cambios estructurales en el orden educativo, pues son estas las que terminan por tener la capacidad de incluir o excluir, agregar u ocultar las prácticas con las que el Estado construye el devenir histórico con el que nos reconoceremos y las condiciones bajo las que viviremos como sociedad.

Asimismo, este trabajo se justifica en tanto propone el reconocimiento desde lo académico sobre la problemática social que implica permitir que las transformaciones sobre la educación no tengan como punto de partida el consenso social, si no, que por el contrario estén supeditadas a los intereses que persigue el Estado en el marco de las lógicas neoliberales y su flagrante reproducción de la desigualdad. De manera que este trabajo está impulsado por la intención de legitimar las voces que aún analizan, comprenden y contrastan de manera crítica el papel del Estado y el importante rol que tienen los docentes como gestores de las necesarias acciones de resistencia y reproducción de las oportunidades de desarrollo social previstas en la educación como un fundamento último de la vida social en el desarrollo de la historia humana.

## CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

En el contexto de este trabajo, la hermenéutica se asumió como una posibilidad de comprender desde el lenguaje la emergencia de discursos que se movilizan hasta su accionar concreto en el espacio social donde el ser humano se reconoce en lo que enuncia, y con lo cual crea las condiciones posibles de realidad (Gadamer, 1992, pág. 148-150). En este sentido, los discursos, los textos, los decretos, y las políticas educativas se asumen como lenguaje desde el cual se construyen espacios posibles de cohabitar, comprender y analizar<sup>3</sup>.

En términos de la estrategia metodológica elegida desde (Galeano, 2004) se empleó el análisis documental, el cual se afianzó con la búsqueda de fuentes documentales primarias y secundarias, lo cual permitió abordar desde una óptica hermenéutica el documento como elemento imprescindible para la comprensión y análisis desde “las ciencias sociales y humanas (...) para avanzar en procesos de comprensión de la realidad pasada y presente” (Galeano, 2004, pág. 26).

Este trabajo tomó la investigación cualitativa como norte comprensivo, ya que este tipo de investigación permite múltiples miradas que emergen sobre la realidad. Según (Creswell, 1998, pág.13) “la investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano”.

---

<sup>3</sup> Desde mi experiencia como docente, he comprendido que comprender textos no es solo un ejercicio académico relacionado con la palabra en sus múltiples variaciones dialógicas, es además una práctica constante que moldea nuestra forma de ver y transformar la realidad. Por eso, elegí paradigma hermenéutico para este trabajo, pues me permite, desde el lenguaje, adentrarme en la comprensión de un fenómeno tan complejo como la globalización neoliberal y su impacto en la educación de nuestros países, en especial sobre el rol docente. Analizar la política educativa colombiana a través del Estatuto 1278 de 2002 ha sido también un ejercicio de reconocer cómo el discurso estatal y corporativo han buscado consolidar una educación funcional a la lógica neoliberal. Esta metodología no es solo una herramienta de análisis, sino una forma de leer el mundo que práctico cada día en el aula, donde las palabras configuran realidades y, al mismo tiempo, pueden abrir caminos para transformarlas.

La investigación cualitativa permitió en este trabajo realizar el abordaje discursivo que se tejió en el intento por consolidar una educación neoliberal en el contexto de los países latinoamericanos, cuyo alcance para el Estado colombiano implicó a la política educativa.

Respecto al enfoque investigativo se tomó la propuesta de (Fairclough, 2015), respecto al Análisis Crítico del Discurso Político para examinar las condiciones de posibilidad que emergieron bajo las lógicas representativas del neoliberalismo y sus modos operativos, que son a su vez marcas que se poseionan desde el uso del discurso, en este sentido:

La cuestión de la recontextualización nos señala la difusión estructural y la escalada de estos discursos y narrativas, su difusión a través de las fronteras entre las escalas local, regional, nacional, macro-regional (por ejemplo, de UE) y "global", su adopción por ejemplo por los partidos políticos, los gobiernos y los organismos internacionales como el FMI, su recontextualización en campos particulares como la educación, y su rearticulación con otros discursos y narrativas en una amplia variedad sitios (Fairclough, 2015, pág. 26)<sup>4</sup>

El enfoque del Análisis Crítico del Discurso Político (en adelante, ACDP) permitió comprender el posicionamiento del neoliberalismo como un producto mercantil, una marca comercial que se posiciona discursivamente e instala imaginarios y finalidades socialmente deseables. Es decir, como un ejercicio pleno de la globalización neoliberal, que se ve legitimado en la interacción Estado y organismos de crédito multilaterales.

---

<sup>4</sup> The question of recontextualization points us to the structural and scalar dissemination of these discourses and narratives, their dissemination across boundaries between local, regional, national, macro-regional (eg the EU) and 'global' scales, their uptake by for instance political parties and governments and international agencies such as the IMF, their recontextualization in particular fields such as education, and their rearticulation with other discourses and narratives in the manifold sites of their recontextualization (Fairclough, 2015, pág. 26).

Con el enfoque ACDP propuesto por (Fairclough, 2015), se pudo identificar que los documentos emitidos por las agencias multilaterales y la asimilación que el Estado hizo de ellos propiciaron un modo de discurso político que promueve y orienta en distintos niveles gubernamentales los cambios de objetivos bajo los cuales el Estado transforma y por ende instala nuevas realidades sociales.

En este sentido, el ACDP posibilitó comprender la manera en la que se construyen, legitiman y ponen en circulación discursos políticos que objetivan las transformaciones en el Estado y por consiguiente el sistema bajo el cual este opera en distintos planos a nivel gubernamental, normativo, económico, educativo, de manera acentuada en aquellos periodos de crisis, momento en el que se construyen narrativas para actuar siguiendo las lógicas neoliberales que terminan incrustándose dentro del sistema estatal (Arias, 2021, pág. 86).

El ACDP en (Fairclough, 2015), como enfoque metodológico aportó a este trabajo de investigación la posibilidad de comprender que

Los procesos y cambios en el discurso impactan en la vida social. Nos apunta a cómo y bajo qué condiciones los discursos son promulgados como nuevas formas de actuar e interactuar -en el espacio social-, cómo inculcan nuevas formas de ser, nuevas identidades, materializando, por ejemplo, formas de organizar el tiempo y el espacio en instituciones (Fairclough, 2015, pág. 8)<sup>5</sup>.

Es en este sentido, que los discursos políticos operan como entramados de relaciones de poder que se construyen para narrar la crisis y consolidar argumentos a partir de los cuales se expliquen las razones para efectuar cambios sociales propios de la racionalidad neoliberal. Este tipo de discursos políticos se diseñan con objetivos que buscan una forma de acceso al poder, la dominación social y transformación del mundo. En palabras de

---

<sup>5</sup> Process and changes in discourse impact social life. It points to how and under what conditions discourses are promulgated as new ways of acting and interacting - in the social space - how they inculcate new ways of being, new identities, materializing, for example, ways of organizing time and space in institutions (Fairclough, 2015, pág. 8)

(Arias, 2021, pág. 85), dichos discursos implican una forma de transformación social donde las:

(...) representaciones no sean trascendentes, sino que se encuentran supeditadas a un proceso deliberativo que apunta a la acción. El propósito del discurso político no es describir el mundo, sino justificar y legitimar determinados conjuntos de acciones para efectos de llegar a una meta específica.

Una parte de las fuentes primarias que se tuvieron en cuenta para este trabajo, son documentos cuyas narrativas se consolidaron como un tipo de discurso específico, es decir, el discurso político emitido por las principales agencias multilaterales, con los cuales se diagnosticó la crisis en las políticas educativas de Latino América y se expidieron recomendaciones para modificarlas, de manera tal, que los países pudiesen acceder a los créditos financieros para la implementación de las reformas educativas. Fueron protagonistas de estos discursos las agencias multilaterales como el Banco de Desarrollo Interamericano (BID), que a través del PREAL<sup>6</sup> emitió, desde la década de los 90, la denominada “serie de documentos políticos” donde se relata el malestar general en la política educativa de Latino América y los cambios que debían adoptarse (PREAL, 2000; PREAL, 2000b; PREAL, 2003; PREAL, 2004; PREAL, 2006; PREAL, 2009)

En este mismo sentido, se encontraron los documentos de recomendación emitidos por el Banco Mundial (Banco Mundial, 1995; Banco Mundial, 2000; Banco Mundial, 2001; Banco Mundial, 2018; Banco Mundial, 2019). En dichos documentos se hizo visible un discurso político que narró la crisis de la educación y su necesaria transformación político-económica para la prestación del servicio educativo. De igual manera, se revisaron documentos emitidos por la Comisión Económica Para América Latina y el

---

<sup>6</sup> Programa de Promoción de la Reforma Educativa Para América Latina y el Caribe. El PREAL es un proyecto regional, administrado por el BID, que existe desde 1995 y tiene entre sus propósitos monitorear las políticas educativas en diferentes países de la región: Nicaragua, Argentina, República Dominicana, Chile, México, Brasil, Perú, Guatemala y Colombia. Tiene una variedad de publicaciones —documentos, informes, libros, boletines, etcétera— cuyo objetivo es divulgar el funcionamiento de los diferentes sistemas educativos para que puedan servir de referencia para otros países latinoamericanos. Por eso, en los últimos años, a diferencia del inicio de los noventa, encontramos pocos estudios sobre la región publicados por el Banco Mundial (Krawczyk, 2002).

Caribe (Cepal, 1991; Cepal, 1994; Cepal,1996; Cepal, 1997; Cepal, 1998; Cepal, 1999; Cepal, 2000; Cepal, 2001; Cepal, 2016). Donde queda consignada la necesidad de cambiar e incluir nuevas políticas educativas que enfoquen el devenir socio-económico de la educación en herramientas para la sostenibilidad social y preparación para el ciclo productivo y de reducción de la pobreza.

Para comprender cómo tales cambios se adoptaron por parte del Estado colombiano se tomaron como fuentes primarias los documentos en los que se expresa el carácter legal y normativo de la política educativa condensada principalmente en el nuevo Estatuto Docente esto es, el Decreto 1278 de 2002, elemento que se contrasta con las condiciones establecidas en el “antiguo” Estatuto Docente, Decreto 2277 de 1979. Estos documentos son importantes, ya que dieron cuenta de la orientación y cambios implementados en el corpus educativo a partir de los cuales se buscó consolidar una nueva política que obedeciera a las lógicas neoliberales; es decir, a posicionar la educación en una esfera más corporativa, abierta al mercado, estandarizada, con funciones orientadas a la prestación de un servicio y por consiguiente susceptible de ser descentralizada del presupuesto público-estatal.

En este contexto, se tornaron pertinentes dichos documentos, en el entendido que estos han dejado plasmada la capacidad que tienen los discursos políticos de incidir a través de sus diagnósticos y recomendaciones en las transformaciones sobre la realidad concreta que se condensa en este caso desde el Estado colombiano en su nueva política educativa (BM, 1995; OIT, 1996; BID,1997; IIEPE,1998; OREALC, 2001; PREAL,2000; OCDE, 2005; OREALC, 2011)<sup>7</sup>.

Cabe tener presente que, dentro de la metodología que orientó este trabajo los instrumentos de análisis fueron de suma importancia en tanto fue posible, como indica (Rizo, 2015, pág. 23) “recopilar, organizar y presentar la información de fuentes documentales”, propios de la investigación cualitativa.

---

<sup>7</sup> Se analizarán los discursos de las agencias multilaterales de crédito desde instituciones como: Oficina Regional de Educación en América Latina y Caribe (Orealc), Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Preal), Instituto Internacional de Planeación de la Educación (Iiepe) todos afiliados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Entre los instrumentos se hizo uso de la matriz de análisis sugerida por (Useche 2019, pág. 48), también se tomaron fichas de análisis como las sugeridas por (Rizo, 2015) para poder realizar un adecuado ejercicio de comprensión del entramado conceptual de las fuentes primarias, secundarias y terciarias que integraron el cuerpo documental de esta investigación. Con este instrumento se pudo observar en perspectiva las tendencias, discusiones y vacíos que atraviesan temáticamente los textos abordados en la construcción de este trabajo.



## CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES

### 1. Transformación del Estado en la relación con los organismos multilaterales de crédito

En distintos escenarios académicos se han planteado posturas críticas de cara al papel que el Estado juega en la relación con los agentes de la globalización neoliberal como los organismos de crédito multilaterales, ya que de dicha relación surgen transformaciones que se consolidan en el seno del Estado a través de prácticas político-económicas con las que se orientan a nivel nacional aspectos como la política fiscal y económica, salud y educación<sup>8</sup> (Galindo, Gómez, & Rodríguez, 2014).

Quienes reconocen esta tendencia asumen que con la circulación de la globalización neoliberal los Estados nacionales que se han vinculado a sus lógicas económicas han atravesado por transformaciones cuya finalidad se apuntala en los ideales de la libre circulación del comercio.

Con frecuencia dichos ideales se instauran en el seno de la vida política y económica de los países que reconocen en la apuesta neoliberal intereses compartidos que, en principio,

---

<sup>8</sup> He seleccionado estos artículos siguiendo las recomendaciones de docentes colegas con quienes he discutido las transformaciones del rol docente y la manera en la que las políticas neoliberales han impactado la educación generando cambios estructurales y nuevas demandas hacia el profesorado. Para la selección de los antecedentes, realice una búsqueda en revistas digitales, portales de investigación y motores de búsqueda, asegurando fuentes documentales sólidas. Me enfoqué en tesis de doctorados, maestrías, capítulos de libros investigativos, fuentes primordiales de la presente investigación, luego procedí a organizarlos dentro de una matriz de análisis que me permitió procesar la información de cada trabajo en distintos momentos analíticos para establecer las tendencias y discusiones dentro del objeto de estudio investigado. Procediendo de este modo se realizó la búsqueda, clasificación y revisión de más de 40 fuentes documentales, usando criterios de búsqueda, clasificación y selección según categorías tales como: neoliberalismo y educación, calidad educativa, rol docente, profesionalización del docente, educación y pedagogía en el neoliberalismo, educación neoliberal, decantando el análisis respecto de distintas tipologías de transformación de relaciones Estado-Banca Multilateral; así, se identifican las siguientes tendencias interpretativas.

implican apertura comercial, industrialización de los sectores productivos, ajustes en las tarifas de importación y exportación, regulación económica sobre las políticas estatales y de manera bastante estratégica una acérrima defensa de la liberación del mercado y del comercio (Gómez, Medina, Rendón, & Ibagón, 2015).

Sobre este discurso se posicionaron dos maneras de asumir las lógicas del cambio propuesto, la primera de ellas implica que la globalización neoliberal no es más que una manifestación humana, postura que en el plano político puede leerse como la necesidad que tienen los hombres de relacionarse con sus entornos geo-naturales, a partir de lo cual se comprende la globalización como una práctica de la cual deriva el ejercicio del comercio mundial, se afianza el desarrollo tecno-científico y consolida un orden comercial para gran parte de los países del mundo, potenciando el libre comercio, la competencia, el bienestar basado en el acceso a bienes de consumo (Bocanegra, 2006; Herrera, 2015; Galindo, Gómez & Rodríguez, 2014).

Por otra parte, se piensa la globalización neoliberal como una estrategia político-económica de los países con agencias bancarias no estatales ampliamente desarrolladas y afianzadas como aliados estratégicos del Estado. De allí surge la lectura de una globalización neoliberal, cuya apuesta por posicionar un modelo político-económico consigue consignar sus lógicas y expandir su dominio de manera acentuada en aquellos países etiquetados como subdesarrollados (o pobres) que, en contextos de la crisis, contratan la deuda bajo términos de condicionalidad. En este sentido, la globalización neoliberal no sólo emerge en el escenario social como una categoría para describir un fenómeno, sino también como un ideal de las sociedades capitalistas que adquiere un acentuado matiz político, una puesta en escena de intereses y formas de representación del poder y la economía (Montealegre, 2015; Méndez, 2015; Guerra & Duque, 2018;).

Desde esta mirada leer las transformaciones del Estado a partir de la relación con las agencias multilaterales de crédito abre el espectro sobre una comprensión del mismo desde las lógicas neoliberales, donde el juicio predominante que conlleva a asumir que a menos Estado mayor injerencia neoliberal resulta poco fiable para entender los intereses que movilizan los cambios estructurales que en el seno de la vida social son ejecutados por el Estado (Doria & Benítez, 2017; Romero & Argón 2017; Guerra & Duque, 2018)

De igual manera, es necesario reconocer que las dinámicas aperturistas neoliberales: liberación mercantil, flujo de capitales, inversión directa extranjera, desregularización en la prestación de servicios públicos, no confinan al Estado, no lo relegan de la capacidad que en distintas esferas de estatalidad tiene al momento de tomar decisiones, por el contrario la acción del Estado para posicionar sus intereses es más activa que nunca cuando alinea sus pretensiones de cambio con las de la globalización neoliberal. De allí se plantea la necesidad de un enfoque que posibilite comprender cómo los intereses de ambas partes hacen posible derivar cambios en orden a las políticas públicas que permean la activada estatal en diferentes ámbitos (Rivero, 2013; Rojas & Mancilla, 2015).

## **2. Transformaciones de la globalización neoliberal para América Latina**

Este trabajo tomó como referente de indagación veintitrés artículos de investigación de los cuales diecinueve presentan un enfoque investigativo cualitativo (Miñana & Rodríguez, 2003; Guerra & Chávez, 2006; Miñana, 2008; Padilla, 2014; Bautista & Ruiz, 2015; Rivero, 2013; Méndez, 2014; Herrera, 2015; Montealegre, 2015; Medina, 2015; Del Rio, 2015; Álvarez, 2015; Tello, 2013; Paredes & Giraldo, 2016; Doria & Benítez, 2017; Blanco, Romero & Argón 2017; Contreras, 2018) y cuatro un enfoque mixto (Bocanegra, 2006; Rendón, 2015; Ibagón 2015; Tamayo, 2017).

Una tendencia observada en la mayor parte de los trabajos coincide en señalar que la propuesta neoliberal se inscribe en el marco del discurso político, así lo deja ver los valores que promueven a través de un lenguaje corporativo y sus apuestas político-económicas que se lograron expandir en el contexto de los Estados latinoamericanos a través de la gestión de préstamos que las agencias multilaterales de crédito promocionaban. Así mismo, se tomaron capítulos de libros productos de investigación en materia de neoliberalismo, Estado y educación, cuyo enfoque se mantuvo en el plano geográfico de los países latinoamericanos incluyendo entre ellos el panorama colombiano (Galindo, Gómez & Rodríguez, 2014; Medina, 2015; Rendón & Ibagón; 2015).

(Guerra & Chávez 2006; Rivero 2013; Tello 2013; Méndez 2014; Paredes & Giraldo 2016; Doria & Benítez, 2017; Blanco, Romero & Argón, 2017) realizan un recorrido por los países del sur de América que han pasado por procesos de neoliberalización de sus

recursos económicos y culturales. Estos trabajos analizan la incidencia de las lógicas neoliberales en la transformación de las políticas educativas y lo que implicó la transición hacia una educación neoliberal.

Las transformaciones de la globalización neoliberal para América Latina posicionan una lectura en vía doble; por una parte los estudios de (Guerra & Chávez, 2006; Rivero, 2013; Méndez, 2014; Paredes & Giraldo, 2016), señalan que la emergencia de la globalización neoliberal significó para el contexto de los países del sur el aumento del desarrollo de los sistemas educativos al consolidar políticas educativas más competitivas, diseñadas para la empleabilidad, la estandarización, los saberes universales que se acentúan sobre contextos específicos del devenir político, social, económico y cultural de distintos países de Latino América, de allí que la globalización neoliberal no solamente represente un momento en la historia de la transformación industrial y financiera, si no que además implica una transformación profunda en los modos de gestionar y administrar la educación, contexto en el que se posiciona como una realidad político-económica que debe ser regulada (y lo es) por parte de los países Latinoamericanos y las directrices que en forma de recomendación se emiten desde las agencias multilaterales de crédito.

Por otra parte, los estudios de (Tello, 2013; Montealegre 2015; Medina, 2015; Del Rio, 2015; Álvarez, 2015) son enfáticos en señalar el empobrecimiento de la educación en términos de desfinanciación del recurso económico, regulación de la función docente a través de acuerdos que se condensan en normatividades que terminan por ser inconvenientes para el desarrollo educativo. Por ejemplo, esto se hace visible en cómo se reducen salarios, garantías prestacionales en pensión, recortes en atención a la salud de los docentes, sobrecupo escolar, desplazamiento de políticas educativas de contextos socio-culturales que obedecen a las necesidades locales de los países por pruebas estandarizadas y modelos universales de aprendizajes, todo lo cual, muestra a mediano plazo enormes deterioros en términos de educación sobre los países latinoamericanos que se han ajustado a los lógicas neoliberales de transformación educativa.

Para el contexto latinoamericano debe tenerse presente que el ideal sobre el que reposa la globalización neoliberal, no llega en igual medida a todos los países, no se moviliza de la misma forma en los escenarios políticos y económicos. El hincapié se realizó sobre la

plataforma discursiva de lo provechoso que resultaría la optimización e industrialización de los modos de producción del trabajo y la educación. Desde esta óptica de la globalización neoliberal se gestiona y posiciona la necesidad de pertenecer a un mundo abierto, conectado y desarrollado (Medina, 2015; Álvarez, 2015).

De manera notoria en países como Colombia, Argentina, Uruguay, Chile y México, los idearios de la globalización neoliberal que llegaron a través de las agencias multilaterales de crédito han logrado influir de manera profunda en las políticas educativas, direccionando contenidos, pedagogías, informes, diagnósticos, balances económicos (Montealegre 2015; Del Rio, 2015).

Para (Miñana, 2008) la principal función de las agencias multilaterales es acentuar un enfoque cuantitativo de la educación que, a través de los informes emitidos por el Banco Mundial (BM)<sup>9</sup>, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)<sup>10</sup>, el Instituto internacional de planeación de la educación de la Unesco (Iiepe)<sup>11</sup>, promueve una visión de éxito economicista y corporativo, posibles a la luz de globalización neoliberal (Blanco, Romero, & Argón, 2017; Doria & Benítez, 2017).

Las investigaciones que han examinado esta problemática coinciden en que este enfoque por parte de las agencias multilaterales de crédito ha sido reiterativo en gran parte de los Estados latinoamericanos, etiquetados como subdesarrollados, que tienden a alinear

---

<sup>9</sup> Por parte del Banco Mundial (BM), se revisan los documentos estratégicos emitidos desde 1995 a 2019 donde se presentan enfoques corporativos en términos de competitividad educativa y reforma a la política educativa para establecer en la educación primaria y secundaria el desarrollo y crecimiento del sector educativo.

<sup>10</sup> Entre los informes del BID se revisan los documentos emitidos en 1997, 1998, 2000, 2014, en los cuales se diagnostican los retos económicos que deben asumir los países de América Latina para superar las crisis acentuadas en sus distintos sectores productivos entre los cuales debe incluirse la educación desde un enfoque de presentación pública de servicios.

<sup>11</sup> En el año 2001 la Iiepe, realiza un conjunto de estudios comparativos en los contextos educativos de los países de América del sur que considera pueden elevar sus índices de competitividad académica de cara al ritmo del saber que requieren las sociedades cada vez más globalizadas. Bajo este racero, se encuentra que países como: Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Uruguay, Argentina. Se encuentran en un estado propicio para que apliquen modificaciones de fondo a sus sistemas educativos, cuyas reformas pasan desde un nuevo paquete de políticas educativas que promuevan la descentralización, hasta modelos educativos de carácter tradicionalista como la enseñanza para las menara habilidades básicas de lectura y escritura.

intereses e implementar medidas de cambio estructurales para acceder a los préstamos cuyas exigencias requieren recortar presupuestos en gastos que impactan los ámbitos más sociales de estos Estados (Rivero, 2013; Tello, 2013; Álvarez, 2015).

En dichas medidas se termina por propiciar la circulación de un pensamiento único, orientado por los intereses que desde las corporaciones empresariales de corte transnacional se posicionan en la cadena productiva de los países que aceptan ser etiquetados como tercermundistas, subdesarrollados. De allí que, para estos países, el estándar de desarrollo se convierta en una prioridad de Estado. Para tal adecuación, es necesario que se acepten las recomendaciones emitidas por las entidades multilaterales como Fondo Monetario Internacional (FMI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) (Guerra & Chávez 2006; Tello, 2013; Rivero, 2013)

Como se señala en las investigaciones de (Rivero, 2013; Rendón & Ibagón, 2015), las medidas que sobresalieron en este proceso, construyeron en torno a la crisis económica un relato de superación de esta a partir de la descentralización de las funciones administrativas estatales en variados frentes sociales. Como grandes sectores afectados por dichas decisiones, la educación aparece en primera plana.

Lecturas como las que proponen (Del Rio, 2015; Rendón & Ibagón, 2015; Montealegre 2015), no sólo plantean que los cambios se movilizaron en términos de descentralización de la educación, además consideran que la globalización neoliberal representa a este nivel un discurso de cambio que no sólo se moviliza en las esferas de la producción global, sino que también materializa cambios concretos en la representación interna de los Estados nacionales que hacen coincidir sus intereses con los propuestos desde las lógicas neoliberales, modificando de esta manera el rol del Estado de cara a la responsabilidad social y a las funciones administrativas con las cuales debe intervenir el territorio sobre el cual se declara soberano y en el que posee legitimidad plena.

Transformar la educación se convierte en un interés común entre el Estado y las agencias multilaterales de crédito, es precisamente este enfoque el que ha permitido que el conjunto de recomendaciones emitidas desde las agencias multilaterales de crédito, coincida con los intereses estatales de los países latinoamericanos y terminen por consolidar reformas

estratégicas que direccionan el desarrollo económico, haciendo especial hincapié en sectores como la política fiscal monetaria, la salud, el trabajo y la educación (Miñana & Rodríguez, 2003; Bocanegra, 2006; Guerra & Chávez 2006).

Bajo este contexto, el Estado ha sido depositario de transformaciones en la perspectiva neoliberal, trasladando, por ejemplo, la función docente de un bienestar social a la prestación de un servicio con demarcados rasgos comerciales (Tamayo, 2017). Los intereses que unen al Estado y a las agencias de crédito direccionan la función docente hacia prácticas cuyas implicaciones económicas son propias del neoliberalismo: la productividad, el rendimiento, la competitividad, el emprendimiento, la vigilancia, la evaluación, son el sustrato del quehacer docente resultante de esa conjunción de intereses (Medina, 2015).

Por otra parte, se posiciona la tendencia a considerar que el predominio de los intereses trazados por el Estado y las agencias multilaterales de crédito reflejan el desarrollo de las lógicas neoliberales, cuyo resultado impactan de manera positiva y necesaria, la función docente de estrategias para enseñar lo que se debe saber en el proceso escolar y dotar este espacio de una sana y robusta competencia que enriquezca la prestación del servicio educativo (Miñana & Rodríguez, 2003; Guerra & Chávez 2006).

En este contexto, la globalización neoliberal se torna en un ejercicio de poder que impone una visión del mundo hegemónica cuya fuerza de aceptación, se establece en la legitimación de discursos que promueven el libre ejercicio de la democracia, la empresa, la competitividad, el ingenio, los valores de la singularidad y la inteligencia como elementos recompensables (Miñana & Rodríguez, 2003).

En la literatura investigativa predomina la postura que identifica cómo a partir de dichas reformas educativas en los estados latinoamericanos surgieron las tendencias a la desfinanciación educativa, al desmejoramiento de las condiciones contractuales para los profesionales de este sector e incentivos que estimulan la privatización de la educación (Bocanegra, 2006; Guerra & Chávez, 2006; Galindo, Gómez & Rodríguez, 2014; Ibagón, 2015; Álvarez, 2015; Blanco, Romero & Argón 2017).

En contrastes con el crecimiento de este tipo de estrategias, surgieron tensiones sociales que propusieron en el escenario socio-político la necesidad de que los países

latinoamericanos desarrollen procesos de identidad que posibiliten reconocer las necesidades propias, ligadas a una solución real, que a su vez asuma la educación como una fuerza de carácter emancipador. En este sentido la función del docente como un sujeto capaz de cuestionar las lógicas de los intereses neoliberales tanto como las del Estado (Medina, 2015; Tamayo, 2017), se convierte en un llamado a la acción social.

En este escenario el docente surge como sujeto político, capaz de pensar las condiciones de su quehacer y por lo tanto propender a una práctica del desarrollo docente que dialoga con las necesidades de cada contexto escolar, y por consiguiente comprende que la estandarización deviene de asumir la educación como un servicio público, en tanto que asumida como un bien social es un instrumento de transformación de los países latinoamericanos que poco a poco han venido migrando de modo inverso, es decir, cambiando la estructura educativa de bienestar social a servicio público (Tello, 2016).

### **3. Transformación del sistema educativo colombiano en la era neoliberal**

Dentro del panorama nacional colombiano, las reformas surgidas con la globalización neoliberal se instalaron siguiendo una lógica racionalista, que habitualmente opera a través del lenguaje, instalando en la realidad social imaginarios de productividad, eficiencia y rendimiento como elementos intersubjetivos válidos para mejorar, por ejemplo, la prestación de los servicios básicos en los que se acentúa el acceso a los bienes de consumo materiales y culturales. En este sentido, la relación del Estado con los agentes promotores de la globalización neoliberal será siempre una relación *de facto*, que necesariamente terminará modificando los fines de la educación (Contreras, 2018).

Las discusiones que analizan los efectos de la racionalidad neoliberal, posicionan su mayor momento de desarrollo en el contexto colombiano para la década de los 1990. Surgió entonces la gran promesa neoliberal como una práctica discursiva promisorias para el horizonte de la institucionalidad educativa y encontró un lugar en la sociedad. Dicho lugar es el de los intereses instalados en el seno del Estado, que desde entonces comenzó con la ejecución de una serie de reformas que pasan entre otros elementos por la

profesionalización docente desde los ideales de la razón neoliberal (Bautista & Ruiz, 2015; Ibagón, 2015; Rendón, 2015; Blanco, Romero & Argón, 2017).

Las investigaciones de (Acosta, 2006; Galindo, Gómez, & Rodríguez, 2014; Montealegre 2015; Álvarez, 2015; Paredes & Giraldo, 2016) señalan que en el contexto colombiano las reformas a la educación y el impacto que estas han traído a la función docente han sido negativas, y que es necesario, para un genuino crecimiento y desarrollo, que sean aplicadas otras lógicas y no las neoliberales; asimismo indican como imprescindible que se diseñen los fines de la educación desde el mismo lenguaje con el que se pretende narrar su actividad, pues el decir corporativo predispone finalidades unívocas que tienden a estancar la educación, en tanto, se establece el rendimiento como evidencia del éxito o fracaso del proceso educativo.

Por otra parte, no debe dejar de tenerse presente que distintos estudios tales como el de (Blanco, Romero, & Argón, 2017; Rivero, 2013; Torres, 2016), consideran que la racionalidad neoliberal, si bien no se imponen bajo estricto cumplimiento para ser ejecutado y tomar los recursos de los países (algo habitualmente ocurre a través de las amplias tasas de intereses bajo los que se emiten los créditos), su implementación descontextualizada, ha llevado a la descentralización, a la financiación del sector privado, a las alianzas mixtas que terminan teniendo más injerencia sobre las políticas educativas que la misma figura del Estado. Es decir, lo que se torna inconveniente no son los intereses de las agencias multilaterales de crédito, sino más bien la forma en como el Estado gestiona la solución a las problemáticas económicas para garantizar la educación sobre el territorio en el que se declara soberano.

En el contexto colombiano se tienen las reformas a los estatutos docentes, con lo que ello ha implicado económicamente para el ámbito educativo (Méndez, 2014). Al pasar del Decreto 2277 de 1979, al Decreto 1278 de 2002 se transforma la educación del país. El lenguaje utilizado en el ámbito corporativo se traslada a la educación, haciendo de los fines empresariales metas deseables para el sistema general de enseñanza (Miñana, 2008). El Estado apunta a potenciar la educación y fortalecer la producción económica desde cátedras abiertas de emprendimiento, sostenibilidad e innovación. Al introducir reformas

de este tipo, se da comienzo a la implementación de políticas de descentralización en aras del mejoramiento financiero y el rendimiento económico (Doria & Benítez, 2017).

Para (Ibagón, 2015), pensar este tipo de racionalidad específica posibilita comprender que con frecuencia las lógicas del mercado neoliberal no se imponen, hacen parte más bien de fines que los mismos Estados se trazan y buscan alcanzar, hacer visibles en índices de desarrollo y medidas de crecimiento económico.

De allí que las reformas apuntaladas impliquen necesariamente un tipo determinado de producción, que desde el lenguaje corporativo se establece en la competencia, habilidad, eficacia, elementos que en gran medida han coadyuvado a la instalación de la globalización neoliberal en las esferas de la educación del país. En el contexto de las investigaciones abordadas se encontró que ahí subyacen puntos de fuga (Méndez, 2014; Ibagón, 2015).

En la mayoría de artículos que abordaron el contexto de los países de subcontinente de América del sur (Guerra & Chávez, 2006; Torres, 2008; Rivero, 2013; Méndez, 2014; Tello, 2016; Paredes & Giraldo, 2016; Doria & Benítez, 2017; Blanco, Romero & Argón 2017) no se incluyeron contextos nacionales como los de Guyana, Surinam, Curazao, Trinidad y Tobago. No obstante, la tendencia se mantuvo en asumir que los mismos patrones de interacción y resultados (con márgenes favorables de desarrollo y pérdida) de Estados nacionales como Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Uruguay, Argentina, Ecuador, Perú, Bolivia, se mantendrían con poca variabilidad.

Otro vacío identificado en las tendencias conceptuales de algunos artículos examinados (Acosta, 2006; Galindo, Gómez, & Rodríguez, 2014; Álvarez, 2015 ) estribó en la posición bajo la cual se asumió el rol de Estado, al considerar que este perdía gradualmente capacidad de gobernanza y legitimidad para tomar decisiones administrativas en la medida en que las agencias multilaterales de crédito insertaban condiciones administrativas para permitir el acceso a los créditos y cimentar los valores del discurso político de la globalización neoliberal.

Por otra parte, los artículos que abordaron el contexto colombiano mantuvieron una tendencia interpretativa donde la categoría de Estado se asumió, desde la teoría clásica, como un cuerpo normativo que se actualiza en virtud de sus necesidades internas o por el choque de poderes externos que lo modifican ligándolo a la pérdida de autonomía (Miñana, 2008; Bocanegra, 2006; Bautista & Ruiz, 2015; Herrera, 2015; Tamayo, 2017).

Teniendo presente lo anterior, este trabajo buscó mantener un diálogo con las tendencias interpretativas y conceptuales en cuanto a los elementos históricos bajo los que se desarrolló la globalización neoliberal y el papel que ha jugado el discurso político del Estado y de las agencias multilaterales de crédito al momento de tomar decisiones en el campo puntual de la política educativa del contexto nacional colombiano. No obstante, se tomó distancia en cuanto a la idea de que el Estado recula, pierde autonomía y legitimidad al momento de tomar decisiones sobre el territorio en el cual se declara soberano. Para efectos de esta investigación se asumió una postura contraria a la que ve en la globalización neoliberal una fuerza que somete los Estados nacionales (Miñana, 2008; Herrera, 2015)

Por el contrario, se observó cómo en la relación Estado colombiano y globalización neoliberal (representada por las agencias multilaterales de crédito), el Estado consolida intereses que subyacen en sus estructuras internas y se pueden asumir precisamente por virtud de su autonomía y no precisamente porque renuncie a gobernar, sino porque lo hace de cara a los intereses que comparte con las agencias multilaterales de crédito y los valores de la globalización neoliberal que estas representan (Bocanegra, 2006; Bautista & Ruiz, 2015).

## CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

<sup>12</sup>En este marco teórico, se abordan categorías fundamentales sobre la “globalización neoliberal” (Harvey, 2007; Bourdieu, & Passeron, 1995; Chomsky, & Heinz, 1999; Laval & Dardot, 2013, 2015) y su impacto en el “Estado capitalista” (Jessop, 2012; Jessop, 2017), posibilitándome así llegar a una reflexión crítica sobre los cambios sociales advenidos con dicho fenómeno. Esta reflexión resulta imprescindible para comprender cómo las lógicas neoliberales han reconfigurado no solo la economía, sino también las estructuras políticas y educativas, afectando de manera directa el rol del Estado y sus funciones en la sociedad contemporánea.

### **La globalización como nuevo momento del capitalismo y su versión corporativa**

Siguiendo a (Robinson, 2007; 2009; Jessop 2012; Jessop, 2017), es importante comprender en qué consiste la globalización como elemento que acompaña el momento actual del capitalismo para lograr reconocer el impacto de la globalización neoliberal en las transformaciones que se proyectan en la realidad social. Según (Robinson, 2007, pág. 18):

la globalización puede verse esencialmente como el punto cercano a la culminación de un largo proceso de siglos de expansión de la producción capitalista alrededor del mundo y desplazamiento de todas las relaciones capitalistas, desatando una nueva forma de conexión entre todos los seres humanos.

---

<sup>12</sup> En el presente marco teórico exploré estos autores por recomendación de docentes expertos en la temática, así como por un rastreo de entrevistas realizadas a través de diversos medios audiovisuales, a dichos autores cuya envergadura de pensamiento y lectura de la realidad, le ha llevado compartir múltiples escenarios académicos. Además, de manera activa, profundicé en sus trabajos escritos, lo que me ha permitido comprender la importancia de sus aportes en el análisis del Estado y sus transformaciones. Conservo el sustantivo Estado en mayúscula, ya que parto del concepto que elaboró Bob Jessop, donde plantea que la enunciación del Estado implica un observar dinámico pues el mismo está en constante cambio y acomodación ante los fenómenos sociales que emergen y se erigen como puntos de apoyo u inflexión en la toma de decisiones al momento de gobernar de manera legítima el territorio sobre el que se declara un agente válido para administrar el poder en esferas como la economía, la política, el orden público entre otros elementos imprescindibles para la vida social.

Estos “desplazamientos de las relaciones capitalistas” (Robinson, 2009, pág. 20), muestran que la “globalización representa una nueva época en la historia del capitalismo mundial”, que en distintos momentos de su desarrollo histórico ha pasado por etapas de “periodización” en contextos donde los cambios surgen de manera continua y pasan por “crisis y desmoronamientos” que llevan a que el desarrollo del capitalismo se vaya dando por etapas (Robinson, 2009, pág. 333).

Delimitar por etapas el desarrollo bajo el cual históricamente sea ido transformando el capitalismo, posibilita la comprensión de sus rasgos más distintivos y prácticas transformadoras de la realidad social en los contextos bajo los cuales se han posicionado sus lógicas. Para (Robinson, 2007, pág.20) “una división del capitalismo por periodos permite identificar los cambios clave en este sistema desde su iniciación”, a la par que se pueden destacar “los cambios clave que a través del tiempo tienen lugar en seno de la sociedad” (Robinson, 2007, pág. 21). Al abordar el capitalismo por etapas se puede comprender que la globalización como estas etapas “representa un cambio de época, es decir, de los cambios fundamentales a lo largo del mundo en la estructura social que modifican, y aun transforman el propio funcionamiento del sistema en que vivimos” (Robinson, 2007, pág.20).

La primera etapa se enmarca “simbólicamente” con la emergencia del capitalismo mercantil en el contexto europeo de 1492 y va hasta 1789 con la Revolución Francesa. Esta etapa también denomina como “época del mercantilismo y acumulación primitiva” (Robinson, 2007, pág.20). Se caracterizó por trazar una relación desigual entre el “capital-trabajo”. Esta relación establece que “un grupo de personas (propietarios) controla los medios de producción”, haciendo posible “las condiciones iniciales para que ocurra la producción capitalista”, es decir, que la clase conformada por propietarios ofrece los medios de producción mientras la clase trabajadora “provee su mano de obra a los capitalistas” (Robinson,2007, pág.22). Esta etapa instala una dualidad capitalista, por una parte “los trabajadores están libres, a diferencia de los esclavos o siervos, la clase trabajadora no está obligada a trabajar para aquellos que poseen los medios de producción” (Robinson, 2007, pág.22). Por otra parte, se ejecutan acciones a través de las cuales “la gente es separada de los medios de producción”, acciones como “la conquista colonial, la pérdida de tierra en favor de los acreedores” terminan por “crear las

condiciones iniciales para que ocurra la producción capitalista” lo que equivalió a excluir a “los trabajadores de los medios propios de producción” y por consiguiente “a proveer su mano de obra a los capitalistas” (Robinson, 2007, pág.22).

La segunda etapa enunciada como “capitalismo industrial competitivo” se desarrolló desde 1789 hasta finales de 1800. Este momento se caracterizó por la revolución industrial, momento para cual se da “la consagración de la burguesía como una nueva clase social, la consagración del Estado-nación como la formula constitutiva de un nuevo sistema mundial del capitalismo” (Robinson, 2009, pág. 333). Para esta etapa el Estado-nación representa para el capitalismo industrial un locus, es decir que el Estado-nación se define un referente en el que se concentran distintas capacidades de decisión, regulación, acumulación y “distribución de la riqueza, las reformas sociales y proyectos políticos” (Robinson, 2007, pág. 57). Dentro de este panorama la gran mayoría de las naciones del -centro y sur de América- proclaman su independencia a la par que se consolida “una burguesía criolla, una mayor inserción de América Latina a la economía mundial” (Robinson, 2009, págs. 333-334). En este contexto geográfico el Estado- nación, también continuó representando un locus importante para la regulación capitalista, dicho de otra manera, un administrador de la riqueza que pone límites a la acumulación.

En la tercera etapa surge el “capitalismo corporativo”. Su inicio se da hacia finales del siglo XIX, y va hasta 1970. Se caracterizó por una fuerte ampliación de los circuitos de producción, el crecimiento interno del capitalismo en el Estado-nación, la “afirmación de un solo mercado mundial” regulado por “marcadas estructuras institucionales, organizativas, políticas y reguladoras” (Robinson, 2007, pág. 21) del Estado-nación. Para este momento “el mundo ya sea integrado al mercado capitalista” (Robinson, 2007, pág. 22) lo que significa que ningún modo de producción pueda subsistir por fuera de la relación capital-trabajo. Momento a partir del cual, se “expande el capitalismo al comodificar las relaciones sociales, proceso por el cual la producción capitalista o la producción de artículos remplazan las formas pre-capitalistas o no capitalistas de producción” (Robinson, 2007, pág. 22). Es decir, que la “comodificación” capitalista implicó una expansión del mismo sin precedentes para el Estado-nación.

Bajo esta lógica se expande el capitalismo. De manera “intensiva” al moverse “hacia áreas que antes estuvieron por fuera de la lógica de producción de bienes” (Robinson, 2007, pág. 22), tales como la salud y la educación, que servían para “satisfacer necesidades de la gente” (Robinson, 2007, pág. 22-23). Con la comodificación intensiva se logra “entregar a inversionistas de capital privado la provisión de la salud y la educación”, lo que termina posicionando en el Estado-nación, la salud y la educación como artículos “para comprar en el mercado” (Robinson, 2007, pág. 23) y abriendo el espectro hacia la ampliación capitalista a través de la “comodificación extensiva” (Robinson, 2007, pág. 24) entendida como “la penetración por relaciones de mercado de las esferas de la vida social que estuvieron formalmente fuera de la lógica de hacer utilidades” (Robinson, 2007, pág. 24). Esta ampliación capitalista se multiplica por todo el mundo como una tendencia administrativa para el manejo y gestión de recursos económicos de aquellos Estados que busquen acceso a los préstamos de los organismos transacciones de inversión financiera.

Estas condiciones de producción del capitalismo corporativo terminan llevando al Estado-nación a la necesidad de desregular la acumulación capitalista para hacer posible la inversión de capitales por fuera de los límites de los Estados nacionales y de esta manera superar la “crisis de inversiones” (Robinson, 2009, pág. 334), que se da principalmente dado que las compañías al acaparar el mercado interno dejan de tener “donde invertir y al hacerlo no pueden obtener utilidades” (Robinson, 2009, pág. 334-335).

La cuarta etapa del capitalismo (Robinson, 2009, pág. 335) es la denomina como “capitalismo global”. Este nuevo momento al que también se llama globalización tuvo como telón de fondo la crisis económica mundial del 1973. Crisis que se dio globalmente, pero se desarrolló de distintas maneras, para Centro América y América Latina significó el aumento de la deuda externa que trajo consigo los “altos precios del petróleo” (Robinson, 2009, pág. 334) para los países primermundistas europeos y los Estados Unidos, significó “una crisis de las ganancias, pues las compañías registran una baja en sus ritmos de ingreso, y una crisis de inversión”. Este momento como detonante de una nueva crisis del capitalismo da paso a la emergente globalización como nuevo momento en las dinámicas del desarrollo capitalista, es por esto que para (Robinson, 2007, pág. 23) “la noción de globalización denota la cercana culminación del proceso de siglos de

ampliación extensiva del capitalismo” y marca un nuevo momento bajo el cual se desarrolla la etapa actual de capitalismo global con sus rasgos emergentes.

### **Rasgos emergentes de la globalización capitalista**

En este sentido, (Robinson, 2007) se centra en analizar los rasgos emergentes de “la globalización basada en el enfoque del capitalismo global” como un nuevo momento para la historia del capitalismo. Esto implica asumir, primero: que la formación ideológica de los valores neoliberales se materializa en “una clase capitalista transnacional” que exporta la globalización en términos de representación del desarrollo material y cultural, lo que permite a su vez la configuración socioeconómica de un nuevo tipo de Estado, “el Estado Transnacional” (Robinson, 2007, pág. 5). Entendido como el cambio efectivo sobre las funciones del Estado-nación. Este deja de formular políticas nacionales para administrar las condiciones de desarrollo material sobre las instituciones y sobre los espacios que gobierna, para pasar a “administrar políticas formuladas mediante las instituciones supranacionales” (Robinson, 2007, pág. 118) e integrarlas de forma tal que terminen siendo aplicadas como proyectos propios del Estado-nación.

Las organizaciones, son a su vez, entidades tanto económicas como políticas. Las bancas multilaterales constituyen mayoritariamente estas instituciones supranacionales, el BM (Banco Mundial), el BIS (Banco para los asentamientos internacionales), FMI (Fondo Monetario Internacional), se incluyen aquí los “foros formales” como la ONU (Organización de las Naciones Unidas), OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), (Robinson, 2007, pág. 119). El TNS (Estado Transnacional), implica desde esta mirada una transformación del Estado-nación que se da al “vincularse a instituciones y prácticas en la sociedad global que mantienen, definen y posibilitan la hegemonía emergente de la burguesía global y su proyecto de construir un nuevo bloque histórico capitalista global” (Robinson, 2007, pág. 117).

De esta manera, la “globalización como nuevo momento del capitalismo” (Robinson, 2007; Robinson, 2009) muestra rasgos emergentes de las lógicas operativas del capitalismo global. Entre estos se destacan aquellos que hacen posible la comprensión de sus dinámicas. En primer lugar, está la “gestión de la crisis” que en las distintas etapas

históricas del capitalismo ha propiciado oleadas de “expansión del sistema capitalista; después hay una crisis fuerte en el sistema; luego un agotamiento de sus patrones y de sus estructuras; finalmente, una transición hacia una nueva época con la creación de nuevas instituciones” (Robinson, 2009, pág.333).

En segundo lugar, como rasgo emergente de la globalización, se encuentra “la formación de la clase transnacional” (Robinson, 2007, pág. 51), identificada plenamente con “el capitalismo global en su conjunto” (Robinson, 2009, pág. 338) es decir, con la transformación del Estado-nación entendido este como un referente en el que aún se concentra y distribuye la acumulación del capital.

Para ello la “nueva élite global busca librarse, mediante la globalización, de los límites a la acumulación que impone el Estado-nación” (Robinson, 2009, pág. 335), momento para el cual se impulsa la formación de una TCC (Clase capitalista transnacional), entendida como “un grupo clasista con creciente conciencia subjetiva de sí misma y de sus intereses” (Robinson,2009, pág.338). Esta nueva clase busca mantener la hegemonía en el proceso de acumulación del capital, consolidar su accionar a través “de fuerzas sociales y clasistas a favor del capital transnacional y en contra de las clases populares a nivel mundial” (Robinson, 2009, pág. 335).

Un tercer rasgo emergente se consolida en el rol que desempeñan instituciones como las ONG (Organización no gubernamental) y las agencias multilaterales de crédito, el FMI (Fondo monetaria internacional), BID (Banco interamericano de desarrollo), BM (Banco mundial), OMC (Organización de comercio mundial), entre otras agencias del “capitalismo global” (Robinson, 2009, pág. 338) que juegan un papel fundamental en la ejecución “del programa del capital transnacional” (Robinson, 2009, pág. 335).

Este consiste básicamente en “crear condiciones institucionales y regulatorias” que desplacen del Estado-nación la capacidad de poner “límites a la acumulación” del capital, y de esta manera concretar los cambios necesarios para que “la acumulación de fuerzas sociales y clasistas a favor del capital transnacional y en contra de las clases populares a nivel mundial” (Robinson, 2009, pág. 335-336), se asimilen como parte de las transformaciones necesarias para “crear condiciones que den libertad al capital dentro de

cada país y entre fronteras”. De esta manera, al desregular las condiciones impuestas al flujo de capitales por el Estado-nación, se eliminan los límites a la acumulación de capital permitiendo a las empresas la inversión directa extranjera, afianzando las agencias multilaterales de crédito para que estas diseñen los diagnósticos, narren las crisis, y tracen las condiciones de endeudamiento para aquellos Estados nacionales que buscan financiamiento de las agencias multilaterales de crédito.

### **Globalización neoliberal en el Estado capitalista**

La globalización neoliberal entendida como etapa actual del capitalismo, cuestiona la autonomía y ejercicio de gobernanza del Estado-nación (Robinson, 2007; Robinson, 2009; Jessop, 2012; Jessop, 2017). Las etapas de transformación por las que históricamente ha pasado el capitalismo muestran que los Estados nacionales no se anulan; por el contrario, su existencia es imprescindible en el proceso de conformación e interacción con las instituciones globales del capitalismo, “élites financieras” (Robinson, 2007; Robinson, 2009) que ostentan el poder corporativo y, por ende, controlan las dinámicas de acceso a la acumulación capitalista.

Dichas dinámicas, al incrustarse en el Estado-nación, trazan intereses bajo los cuales este termina fragmentando “la cohesión nacional entorno a procesos de reproducción social y desplaza el sitio de reproducción del Estado-nación al espacio transnacional” (Robinson, 2007, pág.119). De este modo, la reproducción del capitalismo global se prioriza como norte de las acciones estatales. La interacción que se da en el plano de la globalización capitalista entre los Estados-nacionales y el proyecto neoliberal consolidado a partir del libre mercado, la desregulación a la circulación de mercancías, la importación de grupos empresariales, la transnacionalización de organismos multilaterales termina instalando sus intereses económicos y políticos como parte del plan operativo del Estado-nación (Robinson, 2007, pág. 106).

En este contexto, Jessop (2015) amplía la discusión al considerar que el alcance de la internalización de la globalización neoliberal va mucho más allá del posicionamiento de los intereses que le son convenientes a una élite financiera; para que el proyecto neoliberal

se visibilice en prácticas concretas se debe llegar al posicionamiento de los valores como elemento movilizador de las transformaciones del Estado capitalista (Jessop, 2017).

Este se entiende no sólo como un conjunto de relaciones en las que reposa el poder político y económico como elemento propiciador de cambios en las instituciones que hacen parte del Estado, sino también, siguiendo a (Arias, 2021, pág. 29), como las relaciones político-económicas que se materializan a través de “las estrategias desplegadas por los distintos grupos que componen a las formaciones sociales capitalistas”.

El Estado capitalista como “expresión relacional de estrategias que se despliegan” (Arias, 2021; Jessop, 2008; Jessop, 2015; Jessop, 2017) encuentra en los valores neoliberales del libre mercado, la competencia, desregularización a la acumulación de capital, inversión extranjera directa, importación de corporaciones y fábricas, la oportunidad de ejecutar cambios, tasar los fines en la relación capital-trabajo y lograr modificaciones vía reformas tributarias, de políticas fiscales y educativas en la administración pública estatal. Esto no sería posible sin que el Estado actúe y tome decisiones que hagan factible las prácticas de los valores impulsados por las instituciones de la globalización neoliberal (Harvey, 2007; Robinson, 2007; Laval, & Dardot, 2013; Laval, & Dardot, 2015).

Para (Foucault, 2007; Harvey, 2007; Robinson, 2007; Jessop 2008; Jessop, 2015; Jessop, 2017), el concepto de globalización neoliberal no se enmarca sólo en una realidad social que surge de unas élites financieras y que socaba de facto la legitimidad operativa del Estado-capitalista. Como “expresión relacional”, el Estado-capitalista, sus cambios, tensiones, intereses, no se suspenden por imposiciones globales del neoliberalismo, si no, por el contrario, pueden llegar a concretarse en intereses que el Estado reconoce como propios (Arias, 2021).

Para saber cuáles son los intereses que en el Estado-capitalista hacen posible el despliegue de la globalización como elemento transformador de sus dinámicas y capacidad de crear nuevas realidades políticas y económicas (Jessop, 2008; 2017) propone leer el Estado

desde una perspectiva que llamó como (EER)<sup>13</sup> Enfoque Estratégico Relacional, planteado por (Jessop, 2008) como una forma que adquiere relevancia en la medida en que posibilita otra comprensión del Estado, una que se decanta por este como construcción social que se teje en relaciones y tensiones entre las instituciones que lo representan y la sociedad que lo legitima a partir de mecanismos como el diálogo, donde:

el Estado como relación social mantiene un diálogo permanente con la sociedad sobre la que ejerce su jurisdicción. No es posible que la estabilidad que el Estado moderno reclama pueda lograrse simplemente con el recurso a la violencia. Hace falta un diálogo tan plural como lo sean las voces que se dejen oír en una sociedad (...) (2008.p,33)

### **El enfoque estratégico relacional, EER: una mirada a las lógicas operativas del Estado capitalista**

Asumir el Estado como relación social desde (Jessop, 2008), permite ver las decisiones estatales como parte del ejercicio legítimo de su gobernanza, es decir, como una forma de administrar las condiciones de posibilidad que se instauran a través de las acciones administrativas en ámbitos como el de la política económica, educativa y de salud. Cabe la pregunta ¿qué significa que el Estado se asuma como relación social? En principio implica abandonar la idea de que este es una cosa concreta que puede mensurarse o un sujeto con identidad propia. En este sentido, el Estado puede ser analizado como una condensación de relaciones de poder entre clases e instituciones estatales. Para (Jessop, 2017), esta manera de asumir el Estado comprende un nuevo

---

<sup>13</sup> El EER es una abreviación que cuyo significado (Enfoque Estratégico Relacional), Bob Jessop (2017), propone para asimilar el Estado capitalista como un conjunto de relaciones en los que no solo reposa el poder político como único garante de cambio de las instituciones que componen el Estado. Con EER el Estado puede observarse sin la lente hegemónica de asumir que el este es una unidad totalizante que distribuye los modos en los que se deberá participar de los espacios que hace posible para la circulación del poder. Por el contrario, el EER propone asumir el Estado como la condensación del intercambio entre clase y fracciones de clases sociales.

(...) enfoque –que– desplaza la atención desde el Estado hacia el poder estatal y se apoya en la enigmática afirmación de que el Estado es una relación social. Tal afirmación puede traducirse a una proposición, aparentemente una petición de principio, que consta de seis partes y mediante la cual “el Estado” puede analizarse de manera fructífera si es entendido como: (1) el ejercicio del poder del Estado (2) como la condensación mediada institucional y discursivamente (una reflexión y una refracción) (3) de un equilibrio de fuerzas que es variable, (4) y que busca influir en las formas, los propósitos y el contenido de la organización institucional, de la política y de las políticas (5) en coyunturas específicas, marcadas por una mezcla igualmente variable de oportunidades y restricciones, (6) ellas mismas vinculadas a un entorno natural y social más amplio (Jessop, 2017.pág ,91).

De esta manera, la capacidad de poder que ostenta el Estado capitalista es legítima no solo porque se ejerce sobre el territorio en cual goza de capacidad de intervención, sino además porque implica un ejercicio de regulación de la estatalidad. Es decir, que el conjunto de relaciones sociales no puede asumirse únicamente concentrado en el Estado. En este contexto el EER examina las lógicas operativas del poder estatal y sus capacidades, ya que en el ejercicio administrativo del poder el Estado capitalista mismo se encuentra condicionado por las instituciones que lo conforman, las relaciones con los distintos grupos sociales, partidos políticos o incluso colectivos unificados bajo intereses establecidos y emergentes, (Jessop, 1999). De allí que observar el Estado desde el enfoque estratégico relacional implique

(...) rechazar –a– todo intento de captar la “esencia” del Estado y, en su lugar, trata de desarrollar herramientas teóricas y metodológicas que sean útiles para estudiar la variación de sus formas, funciones y efectos (...) (Jessop, 2017. pág, 92).

Por otra parte, el EER puede consolidarse como elemento crítico discursivo en tanto, muestra cómo los cambios impulsados por el Estado capitalista, se concretan en reformas educativas, políticas monetarias y fiscales, reformas en salud, entre otras, no garantizan que a un nivel intra-institucional subyazcan relaciones de armonía y coherencia entre instituciones Estatales y actores no estatales. Para (Jessop, 2017), este tipo de acciones

muestra que en el seno del Estado se acentúa un conjunto de intereses que inclina las disposiciones de elección sobre los intereses de la clase gobernante instalada en el momento. Con la aplicación del EER, puede observarse cómo las acciones estatales tanto como su ausencia cobran un carácter estratégico al momento de ejercer dominio sobre el territorio. De allí que Jessop plante que el EER no busque una mera definición de Estado que posibilite enmarcarlo como algo definido, preestablecido en un marco conceptual de categorías con pretensión de universalidad.

En lugar de examinar el Estado como una cosa sustancial y unificada o un sujeto unitario, el EER amplía su alcance con el fin de captar no solo el aparato estatal, sino también el ejercicio y los efectos del *poder estatal* como expresión contingente de un cambiante equilibrio de fuerzas que buscan avanzar en sus respectivos intereses dentro, a través y contra el sistema estatal (Jessop, 2017. pág, 92).

En este orden de ideas, se puede observar cómo la globalización neoliberal representa un elemento confluyente con las disposiciones que el Estado capitalista asume al momento de establecer reformas, que tocan la estructura misma de la institucionalidad, al asignarle a las instituciones funciones cuya gestión consiste en principio en asumir como cierto un relato de la crisis y su solución a fin a las lógicas mercantiles impulsadas por la globalización capitalista, principalmente en planos como el de la política económica, de salud y educación (Jessop, 2008).

### **El Estado capitalista en la era de la globalización neoliberal: la selectividad estratégica como rasgo de su transformación**

Para (Jessop 2008; Jessop, 2015; Jessop, 2017), actualmente el Estado capitalista se sitúa dentro de un marco social de transformación que se corresponde en términos político-económicos con los cambios promovidos por las corporaciones y las agencias multilaterales de crédito. La producción capitalista obedece a movimientos inherentes de los cambios económicos que finalmente circulan sobre la vida social, lo que implica que el Estado capitalista en términos de poder estatal asuma como función imprescindible la

organización de políticas que hagan posible gestionar y generar condiciones económicas a través de las cuales él mismo pueda llegar a trazar límites a la acumulación privada de capital y de igual modo institucionalizar condiciones político-económicas que permitan al Estado la acumulación de capital (Jessop, 2008).

El Estado capitalista se mueve necesariamente dentro de procesos de “reestructuración mediante el funcionamiento (...) de las fuerzas del mercado y a través de intentos deliberados de restaurar las condiciones para la acumulación” (Jessop, 2008, pág. 28). Es decir, que en términos de desarrollo económico la intervención estatal debe funcionar para que el ciclo productivo bajo el cual se elabora, se comercia, se establecen relaciones de trabajo, quede regulado dentro de un marco político que permita que la circulación capitalista retorne a las empresas y grupos económicos, privados y del Estado con buen margen de ganancia acumulada. Esto supone que el Estado capitalista se encuentre expuesto a las lógicas mercantiles de la competencia, la ganancia y desde luego las crisis y transformaciones que devienen a partir de la gestión de la crisis misma.

Comprender que las transformaciones del Estado capitalista son proporcionales al despliegue de las lógicas operativas de la globalización neoliberal (Jessop, 2008), implica una mirada a los límites que el Estado capitalista pone a la acumulación del capital y la manera como a partir del surgimiento de la crisis, su relato y su gestión estos límites se desplazan, desregularizan y posibilitan que actores como las corporaciones y agencias multilaterales de créditos intervengan de manera activa en la realidad social. En este sentido, las maneras bajo las cuales el Estado capitalista direcciona sus acciones se acentúan en un entramado de prácticas complejas que nunca son neutrales o ajenas a las decisiones que toma al momento de ejercer el poder para vincularse en procesos político-económicos (Jessop, 2017).

Para (Jessop, 2015; Jessop, 2017), las transformaciones del Estado capitalista no sólo han implicado cambios en el orden de la producción económica, sino también en la transformación de las políticas que regulan la acumulación del capital, la circulación de productos, la exportación e importación de materias primas. Esto se torna en un fenómeno visible a partir de la crisis del modelo fordista y su deviniente transición post-fordista. El fordismo instalado a comienzos del siglo veinte y cuyas dinámicas de acumulación de

capital se basaba en “la reducción de los costes unitarios de la producción de grandes remesas de mercancías estandarizadas” (Jessop, 2008, pág.121), en la “explotación de materias primas” (Jessop, 2008, pág.96), en la industrialización y especialización de la mano de obra, acumulación y comercialización de mercancías, constituyó por más de cuatro décadas el modelo económico y de acceso al desarrollo social. El rol del Estado se concentró en alentar el consumo interno de los productos fabricados y acumulados, propiciando la intervención de políticas que fortalecieron “a nivel nacional la expansión del fordismo” (Jessop, 2008, pág.91).

Bajo esta perspectiva, cobra sentido la idea de que el Estado capitalista manifiesta sus transformaciones bajo el hábito de selectividades estratégicas, es decir, que es él mismo quien regula la manera como actores sociales o fracciones de clase, pueden acceder en proporción de mayor o menor medida a las dinámicas del poder, a los proyectos políticos y partidas presupuestales que determinan la forma en la que el Estado se hará visible al momento de beneficiar grupos o territorios, pues es esta la forma como se visibiliza la acción estatal y su capacidad de transformación (Jessop, 2017).

En síntesis, el Estado capitalista (al igual que otras formas de Estado), a partir de sus acciones o selectividades estratégicas hace notoria las acciones con las que se procura lograr legitimidad sobre el territorio. En este sentido, atraviesa tensiones y disputas que subyacen en el ejercicio del poder sobre el que se instauran las mismas instituciones que lo conforman, es decir, que en su seno reposa la expresión contingente de intereses sociales que se disputan un lugar estratégico dentro del Estado a partir del cual se toman decisiones económico-políticas por proyectos con los que se hace presencia en los territorios, (Jessop, 2015; Jessop, 2017). Es así como todas las políticas estatales se transformaron por las dinámicas de producción económicas y políticas que impulsaron nuevas condiciones en la acumulación de capital, pero también en las acciones sociales que impulsa en pro del trabajo, la salud y la educación.

## **El discurso político deliberativo y los valores neoliberales en la interacción Estado y educación**

Para (Harvey, 2007), la gran apuesta de la globalización neoliberal pudo concretarse en el discurso político a través de la promoción de los valores corporativos que se afianzaron socialmente como fines deseables y, por consiguiente, apropiados para que el Estado los avalara como parte de sus propios intereses y transformaciones.

La libertad empresarial, la circulación sin restricciones para la acumulación de capitales, la competitividad, sostenibilidad, eficiencia, rendimiento (incluyendo las relaciones interpersonales y familiares), como productos autónomos cuya regulación estatal no podrían más que minimizar las potencialidades innatas del hombre y con ello la natural transformación del mundo. Bajo esta lógica operativa los argumentos que se posicionan en el seno de los Estados nacionales y por consiguiente de la sociedad misma, posibilitan que dichos valores sean percibidos como elementos que hacen factible en el plano político la democracia y en el económico el desarrollo como una forma de acceso a la competencia (Harvey, 2007).

Los valores neoliberales funcionan como dispositivos que impulsan cambios en el Estado-nacional. Para las corporaciones financieras que promueve la apertura de capitales y libre comercio cobra sentido la emergencia de un Estado abierto a las transformaciones, donde los límites a la acumulación de capital no se regulen, así las importaciones y exportaciones mercantiles, la oferta de bienes de consumo, los flujos de capitales extranjeros pueden moverse a escala global en virtud de valores neoliberales que el Estado adopta como intereses propios (Harvey, 2007, pág.78).

Una de las justificaciones planteadas para hacer de los valores neoliberales un conjunto de prácticas estatales de alcance global fueron las planteadas por (Friedman & Friedman, 1980), al asumir que en el andamiaje neoliberal los valores consolidan una genuina salida a la conflictividad del Estado de cara a sus pretensiones de legitimidad y administración del territorio (Friedman & Friedman, pág.386-387).

En esta línea de pensamiento, se asume que la globalización neoliberal es favorable al desarrollo económico e incidirá positivamente en la superación de las crisis económicas, fortalecerá los Estados con estabilidad política, lo cual garantizaría la inversión privada, el consumo interno y externo en términos del mercado mundial. Lo anterior aduciendo a que, con la inserción de las economías neoliberales, la circulación de flujos económicos aumenta exponencialmente logrando materializar cambios favorables en orden al desarrollo social para aquellos países que en los valores neoliberales asumen condiciones de cambio dentro de las lógicas del libre mercado (Friedman & Friedman, pág. 393-394).

Controvertiendo el argumento planteado por (Friedman & Friedman, 1980), (Harvey, 2007), planteó que la expansión de los valores neoliberales y sus puestas en marcha han sido posibles dadas las proyecciones discursivas con las que han tejido su propuesta de transformación para aquellos Estados que perciben en las lógicas neoliberales

(...) prácticas político-económicas que afirman que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y propiedad de comercio (Harvey, 2007, pág. 8).

Por otra parte, las bases conceptuales a partir de las cuales el discurso neoliberal ha podido encontrar una amplia acogida social, reposa en la promoción de valores que coadyuvan al posicionamiento de intereses que con frecuencia coinciden para los Estados y su perspectiva de desarrollo articulada en consonancia con las agencias multilaterales de crédito. La posibilidad del progreso y la riqueza material se logran en proporcionalidad al esfuerzo de cada individuo según su articulación con la eficiencia, competencia, rendimiento, valores corporativos del neoliberalismo que han logrado convertirse en una forma dominante de pensamiento, al presentarse como

(...) un aparato conceptual (...) sugerente para nuestras instituciones, nuestros instintos, nuestros valores y nuestros deseos, así como también para las posibilidades inherentes al mundo social que habitamos. Si esto se logra, este aparato conceptual se injerta de tal modo en el sentido común que pasa a ser

asumido como algo dado y no cuestionable. Los fundadores del pensamiento neoliberal tomaron el ideal político de la dignidad y la libertad individual, como pilar fundamental que consideraron los valores centrales de la civilización. (Harvey, 2007, pág. 11)

En este contexto, los valores corporativos del neoliberalismo no solo representan una puesta en escena para la promoción global del desarrollo industrial y tecnificación sobre los medios de producción que generan capital, constituyen también un discurso político que posiciona imaginarios colectivos sobre los que se validan valores tan importantes como la dignidad, la libertad, el desarrollo de las potencialidades individuales y, por consiguiente, la construcción de condiciones de vida sincronizadas al pulso del progreso (Laval, & Dardot, 2013).

(Fairclough, 2015) sostiene que el discurso político y de los valores neoliberales que se definen marcando el acento en la libertad del individuo, lo hacen trasladando la libre circulación de la competencia y acumulación de bienes materiales, la optimización y el rendimiento como méritos ligados a la auto-disciplina y potencialidades individuales, para ello el discurso impulsa ideales estratégicamente planteados para que sean percibidos como un acción natural y voluntaria, inscrita en la naturaleza del individuo: la transformación, la producción, la eficacia. Es decir, que el discurso político neoliberal que impulsa dichos valores tiende en última instancia a crear un sujeto neoliberal (Laval, & Dardot, 2013).

(Laval & Dardot ,2013; Laval & Dardot, 2015) plantearon que los valores neoliberales en su expresión de discurso político terminan por posicionar en el seno del Estado fines de orden corporativo, y políticas en las que convergen intereses cada vez más monetarios y menos sociales. Esta confluencia se visibiliza en diferentes esferas de la vida estatal, una de ellas es la educación, plano sobre el que se ponen a circular ideales como el de la libertad del individuo a partir la optimización, la competencia, el rendimiento.

No obstante, el éxito de dicho discurso no se reflejó en las condiciones materiales, por ejemplo, de generación de empleo y garantías laborales que se proyectan para la función

docente, en los enfoques de emprendimiento y auto-sostenibilidad como mecanismos para afirmar la educación en correlación al papel que el Estado juega en torno a esta.

La racionalización economicista en campos como el de la educación van demarcando cada vez distancias más amplias entre el Estado y la conformación de políticas que se muestren consecuentes con los valores promovidos por el neoliberalismo. Por el contrario, es en este plano de los valores donde se torna más contradictoria la apuesta neoliberal, pues los valores son fácilmente suplantados por las lógicas del flujo de capitales basados en aumentar la renta y obtener la mayor ganancia posible (Laval, & Dardot, P, 2015).

Es particularmente notable el hecho de que, en las nuevas condiciones, el crecimiento económico ha dejado de corresponder a la ampliación del empleo. Es así como, tras ostentar de modo estable tasas de desempleo equivalentes a 4% de la fuerza de trabajo hasta 1973, éstas se han elevado rápidamente en los 24 países más industrializados y, según la OCDE, alcanzan su punto máximo en 1983 (8%), afectando a 31 millones de personas, pese a que se había superado ya la recesión de principios de esa década; declinan gradualmente en los años siguientes, pero el desempleo era todavía de cerca de 6% en 1990, para retomar luego su línea ascendente (Marini, 2008, pág. 255).

## **CAPÍTULO 5. EL SURGIMIENTO DE LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL EN AMÉRICA LATINA. SU IMPACTO TRANSFORMADOR SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL ROL DEL DOCENTE PÚBLICO**

### **Contexto sociopolítico de las reformas en América Latina**

Entre mil novecientos sesenta y ochenta el fordismo entró en una fuerte crisis. El impacto medioambiental derivado de la explotación de materias primas se hace visible, la fabricación y acumulación sostenida de artículos rebasa la capacidad de consumo, el costo de la explotación de materias primas aumenta (en especial los hidrocarburos) y la capacidad del Estado para regular<sup>14</sup>

la economía y la política se vio adicionalmente debilitada por una mezcla variable de extraversion (flujos de salida de bienes, servicios y capital), penetración (flujos de entrada) (...) Ciertas empresas multinacionales y ciertos bancos transnacionales lograron, además, colocar parte de sus actividades en el extranjero para escapar a los controles nacionales —o para amenazar de forma creíble con hacerlo--, y para buscar concesiones de los gobiernos locales, regionales o nacionales (Jessop, 2008, p.93)

Este es el “círculo virtuoso de la acumulación fordista” (Jessop, 2008, p.92), donde el Estado actuaba como garante en la ejecución

---

<sup>14</sup> Para quienes hemos optado por la docencia se hacen notorios los cambios que la neoliberalización ha impuesto sobre la educación y el rol docente. Es una certeza vivida en nuestro día a día que el marco histórico del desarrollo neoliberal, los valores que justifican su injerencia económica y política sobre el Estado—como la eficiencia, la competitividad y la privatización— nos ponen una situación similar a lo largo ancho de toda Latinoamérica; esperar la promesa del cambio que trae el progreso aun cuando las expectativas se estancan para ver como las profundas contradicciones que genera la comercialización de la educación nos empobrece mientras se debilita su función pública y social, precarizando las condiciones docentes y limitando el acceso equitativo al conocimiento.

de las condiciones de infraestructura generales para una difusión nacional del consumo de masa (por ejemplo, las redes eléctricas, los transportes integrados, las viviendas modernas), la promoción de las economías de escala mediante la nacionalización o las políticas de estímulo a la función, la gestión de la demanda (Jessop, 2008, pág. 93),

Esto cambia drásticamente con el advenimiento del postfordismo. Durante la década de mil novecientos setenta este modelo plantea un cambio en la secuencia productiva de y circulación de productos, por ende, en la manera cómo las empresas, corporaciones y bancas multilaterales acumulan capital. El trabajo ya no obedece a la especialización de la mano de obra, la producción no se da a partir del lugar que cada trabajador ocupa en la secuencia productiva, la comercialización a partir de la producción acumulada se desplaza por los productos fabricados sobre pedido, la flexibilización en la relación mano de obra trabajo instala un tiempo no secuencial donde el trabajador se ocupa en la producción de múltiples productos fabricados y pasa hacer un auxiliar cualificado de nuevas tecnologías que optimizan el rendimiento y tornan prescindible la labor ejecuta para gran parte de los trabajos especializados donde la mano de obra era indispensable (Jessop, 2008, pág.120).

Con el nuevo modelo de flexibilización posfordista el ciclo de producción y acumulación del capital se posiciona entorno “al conocimiento como factor de producción” (Jessop, 2008, p.120-121). Lo que implica que la “economía basada en el conocimiento” (ABC), emerja

como fundamento y directriz estratégica para la reestructuración económica, política y social, logrando una amplia resonancia en muchos sistemas diferentes y en el mundo de la vida, -que- refleja la importancia general atribuida, con razón o sin ella, al conocimiento como "factor de producción" en el proceso, laboral, en el régimen de acumulación y en el modo de regulación posfordista (Jessop, 2008, p.120)

Con el auge postfordista no solo se modifica “la acumulación del capital fordista” (Jessop, 2008, pág. 99) este es un momento a partir del cual, los procesos en los modos de producción y del trabajo que se caracterizaban por regulación de los mercados a través de

políticas proteccionistas de bienestar comienzan a transformarse con la emergencia de políticas que promueven la desregularización, la libre competencia, la apertura, la inserción de las economías estatales a las lógicas de un nuevo mercado mundial donde los flujos de grandes capitales internacionales encuentran su eco en la apuesta de la globalización neoliberal a través de políticas monetarias y fiscales capaces de transformar la misma función operativa del Estado, lo cual no significa de ninguna manera un retirada del Estado ante ese nuevo momento que alumbraba el capitalismo.

Fiel a los principios de su emergencia, el neoliberalismo ha jugado un papel determinante en los países sobre los que acentúa sus lógicas, sobre todo, desde la incidencia que las agencias multilaterales de crédito han tenido en las reformas que los Estados terminan por asumir como viables para el crecimiento económico. Lo anterior no significa que en la misma medida en que se adoptan dichos valores se genere en la escala real el crecimiento laboral, desarrollo educativo, flujo de las económicas locales y demás mejorías en la calidad de vida que en el discurso político se promueve con amplia difusión desde las agencias multilaterales de crédito como FMI (Stiglitz, 2002, págs. 121-127).

Las democracias latinoamericanas se suscribieron en el discurso político neoliberal para luego pasar a ejecutar el paquete de recomendaciones emitidas por las bancas multilaterales de crédito que orientan cambios transdisciplinarios en la economía, la producción de bienes y servicios, la comercialización cultural, la desregularización financiera, privatización de los recursos públicos nacionales dedicados principalmente a la salud y la educación, afianzando de esta manera la liberalización e internalización de una forma de gobernanza aunada a los interés que son propios de la globalización neoliberal (Laval, 2004; Laval & Dardot, P, 2015).

Si bien las lógicas de inserción mercantil basadas en la libre competencia, la desregularización a la acumulación de capitales, las descentralizaciones de recursos económicos para la ejecución de gastos públicos generaron cambios sustanciales en gran parte de Latinoamérica estas no fueron las únicas acciones que hicieron visible la neoliberalización de los países que entraron en el proceso (Harvey, 2007, págs. 90-98). El anclaje que hizo posible en un amplio sentido las transiciones hacia la inserción neoliberal y sus subsecuentes dinámicas de transformación estuvo profundamente ligado

al discurso político y promoción de los valores en los que se consignó como bien supremo la apertura comercial, la competencia, el rendimiento, la optimización, la libre empresa, el emprendimiento, la inversión directa extranjera, como antídotos ante la pobreza que albergaban los países Latinoamericanos (Laval, C., & Dardot, P, 2014).

El lento desarrollo industrial, las aisladas relaciones comerciales entre países de la región, aunado a la enorme concentración de deuda acumulada con las bancas comerciales y privadas durante los años 1970 y 1980 (Ocampo, 2014; Stallings, 2014; Scorzato, 2015) terminaría generando gigantescos atascos económicos, empobrecimiento e inestabilidad política, fenómenos que sirvieron de antesala para que el proyecto neoliberal posicionara sus intereses en la mayoría de los países de Suramérica. De cierta manera, la crisis advenida durante la primera década de 1980 y como fue gestionada por la banca multilateral y los E.E.U.U da cuenta de la inserción y transformaciones del neoliberalismo en una gran parte de los Estados latinoamericanos (Ocampo, 2014; Bárcena, 2014).

En 1981 Costa Rica, y en 1982, México (Bárcena, 2014) se declararon en moratoria respecto al pago de la deuda externa. Las entidades bancarias suspendieron los préstamos para estos países del centro y sur de América. El efecto generado se reflejó en la devaluación de sus monedas locales cada vez más depreciadas frente al dólar, lo que conllevó a que el costo en el precio de las importaciones fuese más elevado, por consiguiente, las mercancías fluctuaron entre altísimos costos y el desabastecimiento, esto propició el aumento del gasto estatal para sostener el consumo interno, evitar el desempleo a gran escala y el cierre de fábricas nacionales (Scorzato, 2015), que en muchos casos no fue posible. Países como Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, México, Salvador, Guatemala, Costa Rica (entre otros), fueron golpeados por la llamada “crisis de la deuda” (Bona & Zendejas, 2022), lo cual significó en la escala social incontables pérdidas en ámbitos como la salud y la educación, a tal punto se agudizó la crisis que entidades bancarias como CEPAL, le llamaron “la década perdida” de América Latina (Ocampo, 2014; Stallings, 2014; Bárcena, 2014; Bustillo, 2014; Velloso; Frenkel, 2014).

Bajo escenarios como el de la “crisis de la deuda” se estableció, en 1989, el consenso de Washington, cuyo propósito residía en gestionar una salida que garantizara que los países

del subcontinente americano encontraran condiciones de pago (con sus respectivos intereses), para cumplir las obligaciones crediticias con las entidades y organizaciones bancarias privadas (Bona & Zendejas, 2022; Scorzato, 2015). En este consenso, se orientaron entonces las condiciones de apertura a la liberalización mercantil y económica, se diseñaron las rutas de privatización y venta de empresas estatales, se estimularon condiciones arancelarias favorables para que la inversión extranjera directa se consolidase como fuerza activadora del comercio y el trabajo en los territorios nacionales latinoamericanos.

La gestión de la deuda externa resultó en la mejor estrategia para que el neoliberalismo se afianzara en el seno de los Estados del sur de América (Gamboa, 1989; Estay, 1996; Osorio, 1997), momento a partir del cual se ponen en marcha políticas económicas que transformaron de manera profunda los países de Latinoamérica, de manera visible y casi bajo el mismo modo operativo la educación fue uno de los ámbitos público-estatales más intervenidos, al reducir el gasto público en este frente se estimuló la privatización a través de “la prestación del servicio educativo” (Weiner, 2012; Jiménez & Gómez, 2023), como nueva figura que surge del discurso político para aspirar a convertirse en una política educativa de Estado (de manera similar, se procedió con la salud, el agro, los sistemas penitenciarios). Los recortes presupuestales aseguraban el cumplimiento a la renegociación de la deuda, si bien los resultados mostraban un creciente empobrecimiento interno de los Estados y sectores intervenidos.

En este escenario las políticas educativas del contexto latinoamericano han atravesado por cambios que reflejan una neoliberalización de la educación, comprendiendo, como lo señalan Laval (2004); y Laval, & Dardot (2015) que en el nuevo escenario global la apuesta neoliberal hace que las políticas educativas se perfilen más como elementos corporativos y de producción económica que como el reflejo de un plan integrador que fortalezca la identidad del Estado a partir de sus modelos educativos.

Según Gamboa (1989), las recepciones de las reformas neoliberales para América Latina, se dieron desde los centros económicos mundiales impulsados principalmente por las bancas privadas y el gobierno norteamericano que de manera articulada internacionalizan las reformas propuestas por el Consenso de Washington (Osorio, 1997), liberalizan la

economía de aquellos países que en búsqueda de una salida a la deuda externa aceptan las condiciones de pago trazadas por la banca multilateral. En el contexto de la renegociación de la deuda son asumidas como democracias sólidas las naciones latinoamericanas que orientan sus acciones de pago a partir del plan Baker<sup>15</sup> en el que se consignaban recomendaciones de cambio estructural en las políticas monetarias fiscales, de salud y educativas, que toman una gran fuerza desde

1985 en la reunión anual del FMI y el Banco Mundial en la ciudad de Seúl. Contiene tres disposiciones: 1. Que el Banco Mundial y otras instituciones financieras internacionales tengan un mayor papel en la estructuración de las deudas de los países menos desarrollados (...) 2. Que los países deudores hagan cambios en sus políticas económicas destinados a desalentar la fuga de capitales y a atraer más inversiones extranjeras. 3. Que se privaticen las industrias estatales (...), que se reduzcan los impuestos. Recomienda que se incentive al sector privado y que se facilite la inversión extranjera. (...), (Gamboa,1989, pág.71).

La implementación neoliberal sobre los países de Latino América, se caracterizó por el posicionamiento dominante a partir de la expansión Estadunidense que se efectuaba a través de la deuda y las condiciones de pago, su injerencia en la orientación de políticas que por un lado mantenían vigentes los intereses de la banca multilateral privada, por otra parte, afianzaba la capacidad de extenderse en simultaneo sobre distintas naciones en las que se iban dejando instalados modelos estatales de apertura y liberalización económica,

---

<sup>15</sup> Durante la década de los noventas se propusieron distintas alternativas desde los gobiernos nacionales de Latino América para el pago de la deuda externa, entre las cuales se destacaron las del “Consenso de Cartagena”, pagar la deuda ampliando los plazos, disminuyendo los intereses para cubrir con los excedentes gastos públicos en los planes desarrollo proyectados de cada país. La propuesta de “Fidel Castro”, que consistía básicamente en que los países deudores no asumieran la deuda hasta el momento en que fortalecieran el comercio y desarrollo de la región y equipararan el precio del dólar con las monedas locales. Entre dicha propuesta se encuentra la de “Alan García”, quién propone un límite al pago de la deuda, esta debe hacerse, pero para ello solo se invertirá el 10 por ciento de las ganancias obtenidas de las importaciones anuales de cada país. Dichas propuestas no son aceptadas la banca privada y el gobierno Estadunidense impulsan fuertemente las alternativas propuestas desde el “plan Baker” que posteriormente para su ejecución tomara el nombre de “plan Brady” que consistió en apertura comercial, liberalización económica, privatización de las industrias nacionales, ajustes al gasto público, reformas laborales que apoyaran la inversión extranjera directa. En este contexto quienes aceptaron el plan se consideraron como democracias sólidas y podían seguir accediendo a préstamos y planes de apoyo financieros.

descentralización, tributación, intervención en salud y educación (Harvey, 2005; Laval, & Dardot, 2015).

Lo anterior sin desconocer que los procesos de reformas no se explican bien si se asume que están fueron impuestas como el resultado de estrategias político y económicas ineludibles, pues con mucha frecuencia el resultado de las negociaciones obedeció a intereses nacionales de países que políticamente buscaron ser vistos como democracias sólidas, decantándose por la implementación del neoliberalismo como proyecto estatal (Bértola & Ocampo, 2010). Con el proyecto neoliberal afianzado en los países Latinoamericanos se instalan diagnósticos sobre la educación que hacen visible la necesidad de su transformación, incluyendo la función docente como elemento imprescindible en el proceso cambios e implementación de políticas educativas más competitivas, abiertas al mundo laboral, a las exigencias de la productividad del saber, la optimización del hacer, se proyecta entonces la escuela como fábrica de sujetos productivos (Laval, 2004).

A partir de la mitad de la década de los ochentas la transformación de las políticas educativas se destacan por incluir diagnósticos que muestran deficiencias de la educación a lo largo y ancho de Latinoamérica, lo que termina por poner límites a la función docente, abrir la posibilidad de descentralizar la educación de los órdenes territoriales nacionales y promover la autonomía contractual para que oferentes externos presten servicios educativos que dialoguen con la liberalización de la económica, tales como cátedras para el emprendimiento, sostenibilidad, competencias laborales, estandarización de saberes respaldados por pruebas externas de orden conductista y netamente cuantitativas, entre las que destaca “el programa para la evolución internacional de los alumnos” conocida como las pruebas PISA, las SERCE o pruebas de “Estudio Regional Comparativo y Explicativo”, las *TIMSS* “Estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias”. Estos elementos que se derivaron del paquete de modificaciones para la transformación educativa (Weiner, 2012; Jiménez & Gómez, 2023).

Con frentes de cambios claros el posicionamiento neoliberal afianzado en un “discurso deliberativo” (Fairclough, 2015) , es decir en la estructuración de un relato a partir del cual se consolide una nueva realidad social: la educación como un servicio sometido a las

dinámicas de la oferta y la demanda, cuyos fines se tazan a partir de los intereses que las agencias multilaterales de crédito consideran convenientes al momento de salvaguardar el retorno de los préstamos y sus respectivas ganancias, algo que se refleja por ejemplo, en las condiciones del BID para efectuar los préstamos de inversión en educación. Estos deben de ser utilizados como,

prestamos en apoyo de reformas de política para la descentralización. El apoyo del Banco a la descentralización se canaliza casi exclusivamente mediante préstamos de inversión y operaciones de cooperación técnica (...) donde el Banco (...) combina un préstamo programático en apoyo de reformas de política y un componente de inversión. Las condiciones del proyecto relativas a las reformas de políticas impulsaron reformas educativas fundamentales en materia de descentralización, además de reformas en los ámbitos de rendición de cuentas, eficiencia y calidad (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014, pág. 64).

Lo que termina por posicionar una tendencia a la descentralización de la educación con políticas más de corte e intenciones monetarias, que de incremento en el gasto social y mejoría en la calidad educativa. Las proyecciones del BID para los préstamos a los países del caribe en los cuales se incluye con acentuada celeridad a Venezuela, Colombia, Panamá, Costa Rica, justifica la transformación de la función docente dentro de escenarios conformados por políticas educativas más eficientes, ya que los diagnósticos muestran que los docentes cualificados para el desarrollo de la prestación del servicio educativo poseen una enorme pobreza intelectual proporcional a la poca claridad con la que se ha direccionado el rol docente dentro de las políticas educativas. La crisis educativa es diagnosticada de esta manera por el BID:

en algunos países, los docentes se han formado en programas de postsecundaria y escuelas normales con bajas exigencias de ingreso y profesores con mínimas calificaciones. Por ejemplo, en Colombia solo el 6% de los programas postsecundarios de formación de docentes poseen una “acreditación de alto nivel”, y en un análisis reciente de datos de panel se concluyó que “demasiados docentes provienen del nivel más bajo de egresados de secundaria y estudios universitarios, y los estudiantes que se incorporan a la carrera docente tienen

puntajes deficientes en lectura... [Además]... los maestros jóvenes tienen el peor desempeño en matemática e inglés entre todos los jóvenes universitarios de su generación y las escuelas normales aportan poco o nada a la mejora de las competencias de estos jóvenes docentes. Este ejemplo pone de relieve el bajo valor agregado de la formación tradicional de docentes. En algunas operaciones se ha señalado también de que los programas de formación inicial adolecen de deficiencias de infraestructura (...) están rezagados en las reformas de los planes de estudios en cuanto a modelos curriculares y métodos de instrucción (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014, pág. 49).

Esta visión sobre las políticas educativas y el quehacer de los educadores lleva a los organismos multilaterales no sólo a incidir en la gestión económica para la educación, sino también a diagnosticar la falta de formación de los docente y lanzar de manera abierta como un “instrumento de política y estrategia en materia de educación” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014, pág. 16) su plan de reestructuración de las políticas educativas, lo que implicó acciones y campos concretos de intervención (Preal,2000; Preal,2000b; Preal, 2003; Banco Mundial, 2018).

El rol docente, por ejemplo, se ligó a la prestación de un servicio orientado la calidad educativa; en este sentido docente y educación se tornaron en modelos de estandarización y competencias legitimadas en pruebas externas de medición y resultados como elementos sintetizadores del conocimiento, es decir, la orientación del saber condensado en los valores neoliberales como modelo para de la transformación educativa de América (Latina Banco Mundial, 2019; Cepal, 2018; Cepal, 2000; Cepal, 2001).

La manera como se han condesado estas transformaciones, según Guerra & Chávez (2006), implicaron para el ámbito de la educación ajustes donde

la solución que –proponen los organismos multilaterales–, (...) fue transformar las estructuras y la organización de los sistemas educativos, mediante la lógica de la libre competencia del mercado. Se prescribió que las funciones, los recursos y las competencias de las instancias nacionales centralizadas se transfirieran a las locales, para lograr la eficiencia en la administración de los recursos. La descentralización favorecería la autonomía de la administración educativa local,

al reducir la subordinación de las instancias a la instancia central nacional, con lo cual esperaban democratizar la educación. La ganancia adicional sería disminuir el pesado y costoso aparato burocrático y, con ello, contribuir al “adelgazamiento” gubernamental (Guerra & Chávez, 2006, pág. 3)

El plan en marcha de las reformas a los sistemas educativos a lo largo de todo Latinoamérica ha tenido como asesores las mismas entidades gubernamentales, o han estado respaldadas por ellas. La mayoría de estas pertenecen a los círculos económicos de las agencias multilaterales de crédito asentadas en los Estados Unidos y su propósito propende hacia la privatización de lo público. Haciendo nuevamente alusión a (Guerra & Chávez, 2006)

Los promotores de las reformas fueron El Diálogo Interamericano (DIA) y el Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional (CINDE), así como sus patrocinadores: United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), AVINA Foundation, The Tinker Foundation, GE Found, Global Development Net Work y otros. Así, para impulsar estos cambios educativos en Latinoamérica se creó en 1982 el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (Guerra & Chávez, 2006, pág. 3).

Esta última institución ha trazado unos objetivos bastante definidos dentro del ciclo económico que debe efectuarse para el desarrollo de la educación. En este punto el orden discursivo que plantea se entrelaza directamente con los ideales conjuntos de globalización neoliberal, descentralización de la gestión educativa por parte del Estado, vinculación del sector productivo y empresarial, enriquecimiento de la educación con los procesos productivos de liberalización del mercado, permeando así los mismos procesos formativos y educativos.

Para el año de 1999, la Codirectora del PREAL, Marcela Gajardo, presentaba un detallado informe llamado, Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. En dicho informe destaca, que las vías para transformar la educación, residen en los planes operativos de “innovación y transformaciones pedagógicas”, “mejoría de los aprendizajes

mediante la extensión de la jornada escolar”, el afianzamiento de programas que unan el sector “empresarial y la educación” (1999, págs.17-31).

La operatividad de las lógicas neoliberales que se insertan en marco de la educación, tiene una relación directa con los intereses que el Estado establece en su relación con las agencias multilaterales de crédito. A la luz de objetivos, como la descentralización educativa, modificación curricular, contenidos orientados al desarrollo de competencias corporativas, la financiación del sector productivo, sus aportes empresariales en la visión y finalidad del saber han transitado durante las últimas décadas en el seno de distintas sociedades latinoamericanas.

En Colombia, puntualmente se ha visto reflejado en la estructuración de un nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002) que modificó drásticamente las condiciones contractuales del profesorado perfilándolo como un funcionario apto para acompañar y ejecutar servicios educativos, bajo estas lógicas el rol docente se somete a la evaluación periódica de pruebas de ascenso, a la remuneración salarial según resultados obtenidos, a la función medida por las pruebas externas que indican en cuál posición se ubican las instituciones educativas respecto a la producción y optimización de estándares, saberes, competencias y logros se deben alcanzar.

### **La grilla económica. Una mirada alternativa para resistir las lógicas operativas de la globalización neoliberal**

Comprender las lógicas operativas bajo las cuales el neoliberalismo se ha expandido globalmente como un fenómeno de carácter político y económico que interviene en la configuración de aquellos Estados nacionales en los que ha hecho presencia, representa una alternativa de resistencia, en tanto esto implica hacer visible el *modus operandi* de los valores promovidos por la globalización neoliberal y las transformaciones que se ejecutan en aquellos Estados nacionales que se reconocen dentro de sus discursos políticos (Laval, 2004; Harvey, 2005; Foucault, 2007; Laval, & Dardot, 2015).

Para Foucault (2007), es necesario desarrollar unas posturas de resistencia a las lógicas neoliberales, ya que el andamiaje corporativo de la reproducción neoliberal no solo opera en una linealidad económica entre las elites multilaterales y los organismos

gubernamentales. El accionar de las “grillas económicas” neoliberales permiten visibilizar sus alcances más allá de la mera operatividad corporativa de flujos monetarios, muestran “la actividad del poder público en sus abusos” (Foucault, 2007, pág. 283) para lograr consolidar en actividades de naturaleza economicista disposiciones humanas que no pertenecen al plano comercial de la regulación, acumulación, liberalización comercial, tales como la amistad, la maternidad, paternidad, la educación, que se convierten en aparatos factibles de ser mensurados en términos de reproducción del capital y conformación de libre mercado, materializando así “grillas económicas” (Foucault, 2007, pág. 276) es decir, una forma de introducir efectos economicistas en los procesos que en principio no establecen una relación moral mensurable en torno, por ejemplo, al costo y beneficio, demanda y oferta.

La crítica foucaultiana al neoliberalismo plantea una resistencia a los dispositivos de rendimiento y optimización gubernamentales y empresariales a través de lo que se muestra en

la grilla económica –que- podrá y debe permitir testear la acción gubernamental, juzgar su validez, permitir objetar en la actividad del poder público sus abusos, sus excesos, sus utilidades, la prodigalidad de sus gastos. En pocas palabras, con la aplicación de la grilla económica tampoco se trata, esta vez, de posibilitar la comprensión de procesos sociales y hacerlos inteligibles; la intención es inculcar y justificar una crítica política permanente de la acción política y la acción gubernamental. Se trata de filtrar toda la acción del poder público en términos del juego de la oferta y la demanda, en términos de eficacia sobre los datos de ese juego, en términos del costo que implica esa intervención del poder público en el campo del mercado. Se trata, en suma, de construir, con respecto a la gubernamentalidad efectivamente ejercida, una crítica que no sea simplemente política o simplemente jurídica. Es una crítica mercantil, el cinismo de una crítica mercantil opuesta a la acción del poder público (Foucault, pág. 284).

Para comprender de manera precisa las lógicas economicistas bajo las que la globalización neoliberal posiciona sus productos, en especial aquellos no tangibles, las ideas, los imaginarios, los valores, y entramados discursivos con orientaciones políticas, es necesario entender el concepto de Estado y sus virajes, ya que es sobre el quehacer de

la estatalidad que se efectúan cambios alineados a los intereses emergentes de la globalización neoliberal (Foucault, 2007).

Cuando en década del setenta (Foucault, 2007) cuestionaba la racionalidad neoliberal, pensaba las consecuencias de la transvaloración mercantil como una nueva apuesta discursiva con la que se narrarían y por consiguiente direccionarían ámbitos de la vida social desde una óptica economicista y por consiguiente, con una fuerte tendencia a economizar ámbitos sociales en los que el relato mercantil cosificaría las esferas más íntimas del individuo: la familia, el tiempo, el entorno, el trabajo, la educación. En este sentido la apuesta por los valores neoliberales, comprende la instalación de imaginarios sociales capaz de orientar y movilizar acciones concretas en el seno del cuerpo estatal. De tal manera, el discurso de los valores neoliberales reposa en esquemas reflexivos que incluye prácticas sociales, que terminan a su vez, tornándose en objeto de elaboraciones teóricas que se integran como dispositivos concretos, por ejemplo, dentro de las lógicas que representan el mercado. Dichos esquemas se visibilizan, por ejemplo, en la tendencia masiva a considerar que todas las esferas del mundo social son susceptibles y pueden moverse en el plano de la demanda y la oferta.

La operatividad de la “grilla económica”, planteada por (Foucault, 2007) muestra en este contexto como se va creando una figura performativa que invita hacer uso de la libertad, la autonomía, la independencia, como valores que se garantizan en las continuas formas del mercado y generan a su vez dispositivos de gobernanza y reformas que el Estado adopta posicionado nuevas reglas de juego en las que se deberá mover el individuo y asumirse como un producto monetario derivado de las lógicas del neoliberalismo. En este punto concreto plantea (Foucault, 2007, pág. 254) que la grilla económica: “se trata de una suerte de reivindicación global, multiforme, ambigua, con anclaje a derecha e izquierda (...) –de– (...) un método de pensamiento, una grilla de análisis económico y sociológico”. A luz de lo planteado (Foucault, 2007, pág. 255) examina cómo el discurso neoliberal se expande estableciendo “dominios” netamente económicos sobre campos “no económicos”, como, por ejemplo, la extrapolación economicista con la que se estructura “la teoría del capital humano”.

Lo que resulta interesante en la medida en que se dilucida como el discurso político que circula desde los centros neoliberales opera en planos concretos en los que fluye la realidad social, económica, educativa. En este campo de interacción el discurso muestra ser una herramienta que posiciona acciones concretas al tornar valores neoliberales, tales como la competencia, la apertura, el rendimiento, la optimización, la libertad de expresión y comercio en fines que trazan la capacidad de desarrollo material de aquellos Estados que se alinean e identifican con los valores propuestos desde las cerchas neoliberales (Robinson, 2007; Laval, & Dardot, P, 2015).

Es pertinente preguntarse aquí ¿en qué medida los valores neoliberales configuran una praxis ideológica de incidencia estatal sobre la función docente establecida para el contexto colombiano? El alcance de los cambios promovidos por la apuesta del neoliberalismo no establece una tensión de intereses contrapuestos entre el Estado y los agentes neoliberales representados por la banca multilateral. Con frecuencia los discursos políticos puestos en circulación tanto por el Estado como por las agencias multilaterales de crédito coinciden en intereses comunes (Harvey, 2005; Robinson, 2007; Laval, & Dardot, P, 2015).

### **Incidencias del discurso político en las orientaciones para transformar la política educativa de América Latina**

En el marco de los documentos emitidos por los organismos multilaterales de crédito se puede evidenciar como el discurso político se posiciona como elemento orientador de la reformas que se adoptan en ámbitos como el de las políticas educativas, explicitando posiciones, prioridades, e interés para los países latinoamericanos (BID, 1997; BID, 2014; BM, 2017; BM, 2019; BM, 2000; Preal,1999; Preal, 2000; Preal, 2000-b; Preal, 2003; Preal, 2004; Preal; 2006; Cepal, 1991; Cepal, 1993; Cepal, 1994; Cepal, 1996; Cepal, 1997; Cepal, 1999; Cepal, 2000; Cepal, 2001; Cepal, 2016). Dichos documentos contienen información que muestra cómo el proceso de neoliberalización educativa estuvo estrechamente involucrado con los organismos internacionales de crédito y los Estados de Latino América que vieron en esta propuesta la ocasión de condensar intereses comunes.

Esta situación da cuenta de las transformaciones educativas que se dieron en la mayoría de los países latinoamericanos que durante la década de los ochentas y noventas adoptaron discursos políticos de apertura, liberalización económica, libre empresa, circulación de capitales y emisiones de crédito que proponían las agencias multilaterales (Torres, 2016). Lo anterior muestra que el proceso de neoliberalización no implicó una expansión sobre los países del sur de América impuesta de manera monolítica, cuya emergencia implicara de facto la supresión de la autonomía gubernamental para aplicar reformas como si estas se trataran de elementos exógenos y coercitivos para cooptar la autonomía del Estado (Weiner, 2012).

El proceso de reformas educativas llevadas a cabo muestra que sin la presencia y participación activa del Estado no hubiesen sido posible las transformaciones para condensar en el plano de la realidad social las nuevas funciones orientadas en las políticas educativas, cuyo trasfondo ha implicado, en términos del rol docente, que la educación se asimile como servicio y no como un derecho fundamental (Echeverry & Zuluaga, 1986; Restrepo, 1986). Esto permite observar que las reformas educativas orientadas para América Latina estuvieron permeadas por el “discurso deliberativo” (Fairclough, 2012), es decir, por un conjunto de apreciaciones bajo las cuales se diagnostica la crisis y se proyecta la solución como factor incidente en el cambio material que se condensa como llamado a la acción (Arias, 2021).

El proceso de transición hacia la neoliberalización educativa de América Latina cuenta con elementos documentales que permiten observar la manera como fue narrada la crisis del sector educativo y la gestión propuesta desde los balances, las evaluaciones e inversiones estratégicas que debían realizarse según las apreciaciones de los organismos multilaterales de crédito, tales como (Iiepe, 1998; Iiepe, 2000; Iiepe, 2001; Iiepe; 2021, Orealc; Orealc; 2001). Estos documentos constituyen diagnósticos, recomendaciones, orientaciones y sobre todo las acciones que deben sustentar las transformaciones de la política educativa. Es aquí donde se plantea el financiamiento, la gestión, ejecución, los apoyos nacionales y locales previstos dentro de la formulación de competencias, estándares, indicadores de desempeño, evaluación y rendimiento como puntos esenciales de la transformación educativa.

La reforma de la política educativa se proyecta entonces en el marco de la lógica costo beneficio. Dentro de esta óptica, el (BID, 1997; BID, 2014; BM, 2000; BM, 2019) consideran, como uno de los principales problemas concomitantes de las reformas, el hecho de que las políticas educativas se proyectaron para dinamizar el mercado incluyendo como elemento imprescindible de desarrollo la infraestructura escolar vía construcción de nuevos centros educativos.

Esto, a su vez, ampliaría la capacidad de cobertura educativa, elementos que dan pie a que se requieran más docentes, lo que desde el “discurso deliberativo” se presenta y consolida como positividades del neoliberalismo, en tanto la cadena productiva se amplía y fortalece la circulación económica de los Estados que se ajustan a las recomendaciones para lograr las transformaciones educativas. Es a partir de esta modalidad discursiva y operativa que se construyen las “narrativas para la acción y deliberación política” (Foucault, 2007, pág. 260; Fairclough, 2012, pág. 14; Arias, 2021, pág. 90).

De esta manera, el discurso político que se genera desde las agencias multilaterales circula justificando que el modelo neoliberal es la alternativa de los Estados comprometidos con el cambio, la apertura, las transformaciones sociales necesarias para moldear en este caso una nueva educación que, en América Latina, se construyó en el plano discursivo para luego dar paso a los cambios estructurales que consolidaron la tendencia neoliberalizadora como un elemento de incuestionable necesidad para el crecimiento como respuesta a las anteriores décadas de atraso en las que se encontraban los países de la región (Arias, 2021, pág. 98).

La “narrativa para la acción y deliberación política” (Fairclough, 2012; Arias, 2021) posicionan el relato neoliberal como una condición natural y por consiguiente imprescindible para el crecimiento del modelo orientador que posicionó, en las narrativas oficiales, la crisis del sistema educativo principalmente previstas en la falta de infraestructura escolar, ampliación de cobertura en la que se incluyese a la población adulta no alfabetizada, cualificación de personal idóneo para la enseñanza, descentralización o autonomía fiscal para que entidades no estatales entraran a ofertar y prestar servicios educativos (Krawczyk, 2002).

En el contexto de América Latina, es posible observar cómo las transformaciones de las políticas educativas respondieron a las narrativas que justificaban la crisis sistemática de la educación poniendo el acento en causas externas que apuntaban a la incapacidad instalada de infraestructura escolar, lo que trazaba una relación directa con el bajo volumen de población escolarizada. Esto, acompañado de personas dedicadas a la enseñanza sin la preparación pertinente para ser educadores y además de una escasa apertura al mercado para atraer oferentes educativos con los cuales se diversificaría la oferta y demanda (Cepal, 1991; Cepal, 1993; Cepal, 1994; Cepal, 1996; Cepal, 1997; Cepal, 1999; Cepal, 2016).

Así es como la narrativa de la crisis abona el camino para impulsar las transformaciones recomendadas por los organismos multilaterales, que ubican como necesarias políticas educativas cuyo alcance posibilite, por una parte, fortalecer la educación como un derecho universal en tanto la acción estatal se oriente a la construcción de nuevos centros educativos, se garantice la inclusión de nuevos usuarios con la ampliación de matrículas, se ordenen los perfiles y funciones del rol docente, mientras por otra parte, se posiciona la idea de educación como un servicio, en tanto la acción estatal abra el horizonte educativo a la competitividad, a la descentralización presupuestal, y las alianzas público-privadas se consoliden como factor de financiación del gasto público educativo (BID, 1997; Iiepe, 1998; Iiepe, 2000; Preal, 2001b; Orealc, 2001).

La reforma de la política educativa para Latino América estuvo desde su inicio orientada bajo el propósito de afianzar la sustentabilidad política y ejecución técnica, de esta manera, se torna posible que las transformaciones estatales se orienten hacia la eliminación de funciones percibidas como poco rentables, es decir aquellas donde el gasto público aumenta sin posibilidad de retornos con sus respectivas ganancias. De allí la acentuada importancia que los organismos multilaterales le dan a la sustentabilidad política y de ejecución técnica de la reforma a la política educativa ya que, de esta manera, se puede concretar la capacidad operativa de trabajar en el marco “de los recursos financieros otorgados en calidad de inversiones estratégicas” (Orealc, 2001, Pág. 95, 100), para fortalecer el desarrollo educativo (Iiepe, 2000, pág. 19, 25; Cepal, 1997, pág. 66,74).

## **El sentido de la sustentabilidad política en la orientación neoliberal de la reforma educativa y su impacto en el rol docente**

Las recomendaciones del (Preal, 2004; Preal, 2006) bajo las que se orientaron la reforma educativa para los países Latinoamericanos, otorgaron especial cuidado a la capacidad de concertación entre representantes del sector público y privado para poder establecer condiciones de sustentabilidad política que llevaran a posicionar la reforma educativa en distintos sectores de la sociedad como un proceso de transformación positivo (BM, 2000; Preal, 1999; Preal, 2000; Preal,2003; Preal, 2009). Los documentos plantean a los gobiernos negociar los cambios para articular acciones que den cabida a la contratación de entidades privadas en el ámbito de política pública de educación, de tal manera que la inversión privada de las agencias multilaterales de crédito se pueda ejecutar de manera eficiente con retornos al capital invertido y sus respectivos intereses.

Entre las recomendaciones con la sustentabilidad política se propone la creación de un marco legal que estipule leyes en las que se contemplen como parte del mecanismo democratizador de la educación la intervención empresarial privada, con lineamientos que definan la función docente y proyecten el gasto de nómina de acuerdo a la profesionalización o nivel formativo del cuerpo docente. En este norte, los informes presentados por (Preal, 1999; Orealc, 2001) resaltan los gobiernos que, a través de distintos mecanismos políticos, como la creación de consejos universitarios, comisiones educativas, delegaciones internacionales, incentivaron la reforma a la política educativa, consolidando elementos jurídicos condensados en la acción estatal. Estos fueron: las consultas nacionales, referéndums, figuras de carácter normativo que, en el contexto de América Latina, terminaron por apuntalar las reformas educativas en leyes nacionales de obligatorio cumplimiento introduciendo cambios para desempeñar el rol docente, tanto en lógicas salariales, profesionalización, funciones a desempeñar, y evaluaciones de desempeño, elementos de la sustentabilidad política que pasaron a articularse como “políticas de Estado y no como políticas de gobierno” (Preal,1999, pág. 96).

Los documentos del (BM, 1995; BM, 2000; BM, 2001) indican que la ruta a seguir desde la sustentabilidad política debe regirse por aplicación de costo-beneficio y proyectarse en este sentido la política salarial de los docentes, ya que desde su óptica presupuestaria el

gasto en educación para cubrir los sueldos de los docentes representa un alto costo que termina por constituirse como un factor dominante de los presupuestos educativos.

En este sentido, la propuesta del (BM, 2018, pág. 22) es la de posibilitar intervención privada de sectores como el de la construcción e infraestructura, inversión en capitales para que se concreten fondos que puedan mejorar los salarios docentes sin que esto apunte a una crisis financiera que afecte otras cuestiones dentro del gasto asignado a la educación.

La orientación del (BM, 2019; Krawczyk, 2002) establecida desde la sustentabilidad política torna como un elemento viable la estabilidad salarial a partir de políticas salariales regidas por desempeño, cuya finalidad se establece por resultados obtenidos en pruebas externas de conocimiento, niveles de profesionalización educativa, evaluaciones de desempeño, ejecución de las funciones predeterminadas para el rol docente, lo que desde la perspectiva del (BM, 2019, pág. 59) se denomina como “herramientas financieras para lograr impacto mundial”, pues dicho enfoque no sólo se propone para transformar la educación, sino que, además, hace parte de la neoliberalización plena del Estado.

En los informes producidos por la Comisión económica para América Latina y el Caribe, que exploran las “políticas sociales y de desarrollo” (Cepal, 1991; Cepal, 1993; Cepal, 1994; Cepal, 1996) se encuentran orientaciones para lograr concretar reformas de las políticas educativas en el horizonte de la sustentabilidad política. El análisis desplegado gira sobre las condiciones del gasto estatal instaladas en el sector educativo, también fijan el foco de atención en la relación costo-beneficio, a partir de lo cual plantean una necesaria intervención del sector privado para que sea posible sostener los salarios de la nómina docente en proporción a la necesidad de otros gastos indispensables para la ejecución educativa, entre ellos instalaciones físicas y recursos de dotación para los espacios.

En una dirección similar, se proyectaron las recomendaciones realizadas desde el (Preal, 2000; Preal, 2004; Preal 2006) cuya línea de profundización y financiación se sostuvo desde 1995 con patrocinio del BID. La misión estuvo ligada a monitorear los avances a las reformas de la política educativa en Nicaragua, Argentina, República Dominicana, Chile, México, Brasil, Perú, Guatemala y Colombia. Los documentos emitidos se articulan al enfoque de sustentabilidad política, posicionando como indispensable la

articulación de políticas educativas estandarizadas a partir de elementos como la descentralización, la autonomía educativa, la promoción de alianzas interinstitucionales, la política salarial educativa, en otras palabras, posibilitar nuevas políticas educativas cuya ejecución no se torne en una responsabilidad exclusiva del Estado, y de esta manera se logre vincular al modelo de organización neoliberal el sistema educativo administrado en este nuevo escenario desde la sostenibilidad política.

### **El compromiso neoliberal en la ejecución técnica de la reforma a la política educativa**

Desde la perspectiva de los organismos multilaterales de crédito (BM, 2000; BID, 2014); (Preal, 2000; Preal ,2004; Preal, 2006; Cepal, 1993), el éxito de la reforma a la política educativa propuesta para los países Latinoamericanos, estaba supeditado al compromiso que cada Estado depositara en la ejecución técnica de la reforma, es decir, en la aplicación del modelo neoliberal propuesto para la gestión del sistema educativo, cuyo norte fue el de la descentralización y la autonomía escolar. Con dicho norte como elemento de cambio se buscó establecer prácticas administrativas que ayudaran a reducir el gasto público derivado del sector educativo, así los gobiernos que apostaban por reformar la política educativa, podrían consolidar ajustes económicos acordes a la ejecución técnica de las reformas que pedían los organismos multilaterales afianzando de esta manera la neoliberalización educativa.

Con la ejecución técnica a la reforma de política educativa la descentralización se convierte en hoja de ruta para transferir responsabilidades del gasto público a prestadores de servicios educativos privados, lo que posibilita reducir costos en actividades que habitualmente fueron responsabilidad estatal y que aportaban al desarrollo educativo a través de secretarías de educación, secretarías de cultura, secretarías de deporte, entidades que pasan a ser reemplazadas por corporaciones, fundaciones, institutos, universidades privadas con las que se contratan y ejecutan funciones educativas que van desde la administración de establecimientos escolares públicos, hasta la contratación de docentes y definición de sus funciones (Iiepe, 1998; Iiepe, 2000; Iiepe, 2001; Orealc, 2001)

Bajo esta lógica, los informes presentados por la (Preal, 2000b; Preal, 2003; Preal ,2009; Cepal,1993; Cepal, 1994) resaltan los procesos de crecimiento educativo en distintos

contextos escolares como el del Salvador, Chile, Brasil, Guatemala. Países que, a partir de la descentralización llevaron al sistema escolar modelos de competencia y liberalización financiera y administrativa a partir de los cuales disminuyeron la brecha de analfabetismo, construyeron nueva infraestructura escolar, modelaron planes de enseñanza nacionales y obtuvieron regalías de distintos sectores empresariales incluyendo la participación de la iglesia católica como garante de la transparencia administrativa.

En este contexto, desde la ejecución técnica escolar se instalaron programas como Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) su principal propósito se afianzaba en la financiación de la educación con recurso propios de la comunidad. Entre 1991 y 2011 se aplicaron en países como Nicaragua, Honduras y El Salvador a partir del cual se posibilitaba la administración escolar a la Asociación Comunitaria de Educación, conformada por padres de familia y docentes, cuyas dinámicas permitían contratar personal escolar, recaudar fondos, administrar los recursos que el Estado transfería, ya que al establecerse un ingreso mixto entre el sector privado y público los gastos generados podían ser administrados con destinación no específica en tanto se incluyeran la nómina docente, mantenimiento de las instalaciones educativas.

La narrativa que instauraron agencias multilaterales como el (BID, 1997; 2000; BM 1995; 2000) entorno a estas experiencias educativas descentralizadas y su administración elogiaba los avances que se consolidaban desde el programa EDUCO entorno la reforma de la política educativa.

Entre los programas que reflejan la neoliberalización bajo la que se orientó la reforma a la política educativa para los países del sur de América se destaca el plan para impulsar el desarrollo escolar en Brasil, llamado Dinero Directo en la Escuela. Los informes del (BID, 1997; BID, 1998; BID, 2000) resaltan las cualidades de programa pues, a partir de la transferencia directa de recursos de sectores empresariales privados y públicos la comunidad educativa de docentes y directivos docentes deciden sobre la utilización administrativa de los recursos, en este sentido la responsabilidad en la ejecución del gasto pasa a hacer competencia de los educadores, la preservación del sistema educativo deja de ser un derecho garantizado por el Estado y pasa hacer un servicio suscrito al éxito del dominio institucional para que, desde la escuela, se realice de la gestión financiera.

En sus informes de 2001 y 2016, el BM muestra como modelo regional de innovación educativa para los países de Latino América, el Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación (PRONADE) que inició en 1992 Guatemala y paulatinamente se expande por todo el país hasta lograr consolidarse como política educativa.

Los elementos de ejecución técnicos del programa evidencian que “PRONADE constituye una de las medidas de corte financiero, administrativo y gerencial más decididas que se hayan emprendido en favor de la descentralización en América Latina” (BM, 2006, Pág.1). Con el programa establecido como política educativa se logra desmarcar del gasto público la administración del proceso educativo, es desde la actividad escolar, asociaciones de padres de familia, comités de docentes, contrataciones mixtas entre lo público y lo privada, apoyos financieros de entidades bancarias que El Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación, se provee de recursos para administrar el proceso educativo que pasa entre cosas por la supervisión a la cualificación y desempeño de los docentes que dejan de ser empleados vinculados a la función pública y pasan a ser servidores temporales del programa educativo que se encuentre instalado para ejecutar la política educativa desde el rol asignado a los educadores.

Los informes del (BM, 2000; BM, 2001; BM ,2006; BM ,2019) y del (BID, 1997; BID, 1998; BID, 2000; BID, 2014), al resaltar la ejecución técnica sobre la política educativa dejan instalado en el discurso político la descentralización como garantía de éxito financiero, y toman como norte ejemplos donde la neoliberalización educativa se ha aplicado como la única alternativa posible para superar la crisis acumulada históricamente.

En síntesis, los países de Latino América que han pasado por reformas a la política educativa impulsadas desde las agencias multilaterales de crédito han visto como la neoliberalización establece lógicas mercantiles que transforman la educación, con más infraestructura escolar, más cobertura educativa, con alianzas de financiación entre empresas y entidades privadas, con autonomía escolar posibilitando la inmersión de programas educativos cuya naturaleza permite que, desde la escuela, las asociaciones creadas por docentes y padres de familias puedan recaudar fondos, celebrar contratos, establecer nóminas de pago al personal prestador de servicios educativos, en otras palabras desmarcar la educación como un derecho garantizado por el Estado e inscribir

como una marca distintiva en la política educativa, el neoliberalismo, que privilegia la liberalización, la competencia, privatización y la prestación de servicios corporativos (Krawczyk, 2002; Weiner, 2012; Fairclough, 2015).

## **CAPÍTULO 6. EL DISCURSO POLÍTICO DELIBERATIVO EN LA REFORMA A LA POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA Y LOS CAMBIOS EN EL ROL DOCENTE**

En el discurso “político deliberativo” (Arias, 2021), la reforma que orientó la política en el contexto colombiano, según (Doria & Benítez, 2017), ha tenido unas implicaciones que reflejan de manera contundente el vertiginoso ascenso de la liberalización como principio de la funcionalidad del Estado, es decir como una racionalidad neoliberal, en tanto postula lecturas en clave económica y política de las funciones que atañen al Estado (Ibagón, 2015). En este contexto, el discurso orientado para transformar las instituciones estatales se presenta como un “discurso deliberativo” (Arias, 2021; Fairclough, 2015), que se inserta como condición de cambio para que desde la estatalidad se haga posible establecer nuevas condiciones desarrollo material condensadas en la política educativa<sup>16</sup>.

Previamente se ha analizado cómo las agencias multilaterales construyen este tipo de “discursos deliberativos” (Arias, 2021; Fairclough, 2015), en cuya narrativa proyectan la necesidad de ajustar las políticas educativas hacia la liberalización, comercialización, competencia, descentralización, autonomía escolar, como elementos a través de los cuales se accede a la financiación de grandes préstamos, se hace posible que el gasto estatal se desmarque del alto costo que genera garantizar “la educación como un derecho

---

<sup>16</sup> Comprendo que la naturaleza política del “discurso deliberativo” (Arias, 2021) que orientó la reforma educativa en el contexto Latino Americano se vio reflejado para Colombia en la gestión de una nueva política educativa que llevó a la expedición y coexistencia de dos decretos para orientar una misma función escolar y rol docente diferenciado y orientado por interés económicos que posicionaron de las lógicas del libre flujo mercantil a la docencia. La contratación tercerizada de servicios educativos se tornó en realidad que posibilitó evaluar a los docentes por componentes de desempeño y establecer ascensos salariales por pruebas estandarizadas de saberes, así el rol docente representará una profesión de habilidades tecnificadas para producir resultados en serie medidos a través de pruebas que miden el saber.

fundamental” (Cortés, 2012, Pág.188 ), para tornar la educación en prestación de servicio, lo cual significa privatizar la educación.

En Colombia, la transformación de la política educativa ha pasado por una serie de cambios que dejaron como consecuencia la coexistencia de dos estatutos docentes a partir de los cuales, puede observarse la instauración de una educación neoliberal estrechamente ligada a recomendaciones emitidas por las agencias multilaterales de crédito: BM (1995); (OIT 1996; BID, 1997; Iiepe, 1998; Orealc, 2001; Preal, 2000; OCDE, 2005; Orealc, 2011). Por una parte, las condiciones instaladas en la política educativa orientada por el Estatuto Docente 2277 de 1979, que adoptó elementos normativos sobre la función social del Estado en el ámbito educativo, el ejercicio del rol docente y el reconocimiento del mismo como un funcionario público, la importancia de instalar en el territorio nacional instituciones educativas y posibilitar el acceso al ciclo escolar completo. Sin embargo, la profesión docente cambió drásticamente a partir de la adopción establecida por el Estatuto Docente 1278 de 2002, más ligado a la Profesionalización del rol docente, es decir a los componentes de las funciones propias del cargo, a la proyección costo-beneficio, a las evaluaciones para calificar el desempeño del rol docente. Aquí, el sentido político de la educación se entrelaza con las expectativas transformadoras del neoliberalismo (Tamayo, 2013; Martínez, 2013; Doria & Benítez, 2017).

Dichos estatutos, al contrastarse, permiten observar una cierta dualidad de la política educativa cuyas implicaciones pasan por la injerencia y la materialización de una nueva práctica educativa que en el contexto colombiano, estableció la tendencia a consolidarse como una educación neoliberal, es decir la educación administrada desde un enfoque económico y político suscrito a la liberalización mercantil, la descentralización, la privatización gradual de los recursos asignados a la educación, la profesionalización docente, los resultados de las pruebas externas como indicador de conocimiento y desarrollo (Andrade, 2017; Edwards, 2017; Osorio, & Univio, 2016; Giraldo & De La Cruz, 2016).

## **Análisis de documentos oficiales en la política educativa colombiana y la transición del estatuto docente de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, como respuesta a la narrativa de la crisis fiscal. Características y contrastes**

Los documentos oficiales que reglamentan el rol del docente en la política educativa colombiana son los Estatutos Docentes 2277 de 1979 y 1278 de 2002, que permiten contrastar elementos que constatan la transición hacia una educación neoliberal orientada por las recomendaciones de las agencias multilaterales de crédito (BM, 1995; OIT, 1996; BID, 1997; BM, 2000; BM, 2001; BM, 2006). Al establecer las características y contrastes entre los Estatutos docentes, ambos vigentes en Colombia, se puede comprender claramente el tipo discurso con el que se estructuraron las condiciones educativas en ambos decretos.

El Decreto 2277 de 1979, se enmarcó en un discurso de reconocimiento de derechos para la dignificación del rol docente, la inclusión de garantías contractuales como salarios estables, afiliación a salud, jubilación, espacios de formación docente con los que se fueran logrando aumentos salariales. Dichos elementos son importantes dado el contexto en el que surgen. Para ese momento en el país<sup>17</sup> la educación no estaba claramente reglamentada, no existían elementos jurídicos que delimitaran el ejercicio de rol docente y su perfil profesional. Es decir, el Estado colombiano no contaba con una normatividad que diera al gremio de los educadores el reconocimiento como funcionarios públicos y garantizara su pago como parte de una nómina integrada dentro del gasto estatal. Durante muchos años la nómina docentes dependió de las ventas del licor y el tabaco, así que cuando este sector de la economía no marchaba bien los sueldos de los docentes se retrasaban por periodos de hasta 12 meses (Guardo, 2023; Dávila, 2018; Cifuentes & Camargo, 2016; Cortés, 2012).

---

<sup>17</sup> El objetivo del decreto se enmarcó en moldear y regular la función docente. La negociación se dio en el marco del gobierno del entonces presidente de la República, Julio César Turbay Ayala y la Federación Nacional de Educadores (FECODE), con quienes se pactó el primer acuerdo de profesionalización docente.

En este escenario, la Federación Nacional de Educadores FECODE entró a negociar con el Estado una Política Educativa Nacional, cuya participación sindical, por primera vez en la historia de la educación nacional se incluye en los acuerdos concertados que se consolidan para poner en marcha la naciente política educativa en la que se introducen condiciones jurídicas en pro del rol docente. De este modo el Estatuto Docente 2277 de 1979, se caracterizó por poner en marcha derechos que antes no existían para los docentes departamentales del país y que se dieron ciertamente por la fuerza con la que desde la Federación Nacional de Educadores se acompañó el proceso (CEIDE & FECODE, 2007; Ocampo, 2007; Gaona & Ocampo, 2012; Acosta, 2013). Como resultante se obtuvo una política educativa con la que se orientaron funciones de manera más clara y beneficiosa para del desarrollo educativo.

El Estatuto 2277 de 1979, como documento orientador de la política educativa se caracterizó por elementos como la profesionalización docente, lo que planteaba que estos debían actualizar sus habilidades y saberes con capacitaciones permanentes, posibilitando que los docentes ascendieran en el escalafón no solo a partir de tiempo de antigüedad en el cargo. Esto representó nacionalmente para el sector docente un estímulo materializado en mejores condiciones laborales y un desde luego en reflexiones pedagógicas que posicionaron la educación como una prioridad para el desarrollo social, económico y estatal del país (Perazza, 2007; Cifuetes, 2013; Cifuentes & Camargo, 2016; Dávila, 2018).

En el Estatuto, 2277 de 1979, se crearon condiciones favorables de acceso a la carrera docente para las personas interesadas en esta, es decir, que la carrera docente se pone al alcance de los ciudadanos a través de requisitos de ingreso, formación para ascenso salarial, derechos de permanencia, condiciones para la pensión ampliando el tiempo de retiro después de cumplir con las condiciones pensionales, estabilidad laboral para aquellas personas nombradas en propiedad, en especial para los directivos docentes, profesores de planteles educativos públicos que se desempeñarán en los grados asignados, preescolar, primaria y bachillerato (Perazza, 2007; Marcelo, 2011; Cifuentes, 2013).

En este sentido, el documento que orientó la función docente condensó en su estructura las necesidades comunes que para los docentes de este contexto histórico fueron pertinentes con sus necesidades. Como lo plantea (Perazza, 2007, pág. 20)

“nacionalmente, los docentes colombianos, por primera vez, compartían las normas regulatorias de su trabajo, y criterios similares en el establecimiento de su salario”.

La política educativa expresada en el Estatuto 2277 de 1979, no solo representó claridades dentro de la función pública e introdujo condiciones prestacionales y garantías laborales para los docentes, también puso en la palestra pública la Federación de Nacional de Educadores como agentes legítimos para gestionar las necesidades educativas del contexto Nacional. En este sentido, lo expresado en el Estatuto 2277 de 1979 permitió las condiciones de posibilidad para plantear la educación como una garantía social del Estado y no como un elemento de benéfico supeditado a las voluntades del gobierno de turno (Vega, 2011; Delgado, 2014; Cifuentes & Camargo, 2016).

Con en el Estatuto 2277 de 1979 en marcha, los escenarios educativos en sus múltiples ámbitos fortalecieron el rol docente amparado en garantías que establecieron la educación como un Derecho Fundamental (Ibagón, 2015; Cifuentes & Camargo, 2016; Doria & Benítez, 2017).

Esta realidad se transformaría a partir de la introducción del nuevo estatuto docente 1278 de junio 19 de 2002. El discurso con el cual se acompañó, justificó la necesidad de una política educativa renovada que se elaboró a manera de “discurso político deliberativo” (Arias, 2021; Fairclough, 2015), planteando la necesidad de atraer al sector educativo personal docente con renovadas ideas y con la capacidad comprender los cambios de época y, por demás, presentando la carrera docente desde las garantías laborales apropiadas para evitar la crisis a futuro de maestros formados en saberes actualizados para el futuro y el desarrollo del país. Los documentos oficiales: Ley 715 de 2001; Decreto 1283 de 2002; y Estatuto, 1278 de 2002, de carácter normativo fueron emitidos entonces con dicha intencionalidad, otorgando al presidente de Colombia Andrés Pastrana Arango, a través de la Ley 715 de 2001. Art 111 “facultades extraordinarias para la expedición de un Nuevo Estatuto para la Profesión Docente”.

Con este panorama de fondo el ministerio de Educación Nacional promocionaba discursivamente a través de sus medios oficiales de comunicación el logro condensando en la nueva política educativa, al plantear que con el Estatuto 1278 de 2002 el horizonte educativo establecería una tendencia donde el rol docente se renovarían al facilitar en sus nuevas condiciones,

atraer y retener a los mejores profesionales al servicio de la educación estatal, para lo cual exige a los futuros educadores no sólo niveles adecuados de formación, sino que quienes aspiren a vincularse al servicio educativo estatal demuestren que son competentes para el ejercicio de la profesión. El estatuto regula el ingreso al servicio educativo y a la carrera docente, establece un periodo de prueba de un año, y evaluaciones de desempeño y competencias específicas para permanecer, ascender y ser retirados del escalafón (Altablero, 2002, pág. 13).

De esta manera, los Estatutos docentes 2277 de 1979 y 1278 de 2002, establecen una serie de contrastes que posibilitan observar la transición del rol docente dentro de la política educativa. Por una parte, el rol enmarcado como garantía de derechos, por la otra, enmarcado en la prestación de servicios educativos, es decir, que se pasa de la educación como derecho fundamental a la educación neoliberal ligada a la competencia, al desempeño, a la estandarización, al reduccionismo económico de la oferta y la demanda (Cifuentes & Camargo, 2016; Doria & Benítez, 2017).

Una comparativa entre ambas políticas educativas, la regida por el Estatuto 2277 de 1979, y la del Estatuto 1278 de 2002, posibilita establecer contrastes condicionantes del rol docente y por consiguiente de la orientación educativa en términos de contenidos, mallas educativas, proyectos escolares, todos elementos construidos para los escenarios escolares (Vega, 2011; Delgado, 2014).

#### Figura 4

Comparativa Políticas Educativas. Estatuto 2277 de 1979, y el Estatuto de profesionalización docente decreto 1278 De 2002

<b>Estatuto 2277 de 1979</b>	<b>Estatuto 1278 de 2002</b>
Surge de la negociación producto de las protestas sociales generadas por los docentes departamentales, la organización sindical FECODE y el Estado Colombiano.	Surge de la necesidad del ordenamiento fiscal del gasto público, para evitar que la nómina docente incrementara a partir del cumplimiento de ascensos, evitando que estos fueran asumidos en pagos actualizados y remunerados a los docentes o en consecuencia fueran cancelados a futuro con intereses calculados a futuro con la inflación correspondiente.
Se crean los derechos de carrera pública para los educadores designados en propiedad, se les vincula como servidores	Se aplica a todos los educadores que se vinculen a la carrera docente después de la expedición de la Ley 715 de 2001. Estos

públicos y gozan de las garantías de permanencia laboral solo para los docentes vinculados antes de la expedición de la Ley 715 de 2001.	desempeñan el cargo en calidad de servidores del Estado para ejecutar funciones educativas en los niveles de preescolar, básica o media, y a quienes sean asimilados como educadores bajo otra modalidad contractual (Arts.2 y 65)
Se establecen derechos de incremento salarial a partir de la creación del escalafón (catorce escalafones en total), a los cuales se accedía por tiempo, por capacitaciones y certificaciones académicas, méritos en la ejecución de la función obtenidos por los docentes vinculados a carrera pública (Arts. 26, 27, 31)	Se establecen nuevos derechos adquiridos para los docentes de carrera, estos establecen tres niveles salariales el A,B,C,D, que se adquieren a partir de la formación académica y las pruebas de ascenso convocadas por el ministerio nacional de educación.
<b>CONDICIONES DE PERMANENCIA PARA LOS DOCENTES</b>	
Estatuto 2277 de 1979	Estatuto 1278 de 2002
Se dan por derecho, el docente nombrado en carrera pública se mantiene en su cargo hasta el momento de su retiro forzoso, puede alcanzar el tiempo y la edad de pensión y continuar en la carrera docente con el beneficio salarial de la doble remuneración.	Se da por demostración, verificación, compilación de evidencias en la ejecución de las acciones propias del cargo, que deben ser demostradas según idoneidad a partir de la asignación académica entregado por los directivos docentes y la evaluación de desempeño que estos realizan.
El nombramiento como servidores públicos de carrera docente se da por nombramiento directo y las condiciones para la permanencia en carrera se demuestran a partir de capacitaciones y tiempo antigüedad lo que establece condiciones de permanencia en la carrera docente.	Para permanecer en la carrera docente se deben evaluar de manera constante y continua las actitudes, competencias, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad bajo las que el docente desempeña las funciones asignadas.
<b>NIVELES DE EDUCACIÓN CERTIFICADA REQUERIDOS</b>	
Estatuto 2277 de 1979	Estatuto, 1278 de 2002
No lo establece, en este sentido el Estatuto cobijó como profesionales a todas las personas que hicieron carrera docente aún sin la formación académica, lo que llevo a trazar para los docentes capacitaciones para ejercer de manera idónea sus funciones de enseñanza.	Con el nuevo Estatuto se establecen tres tipos de evaluación para el ejercicio de la función docente según rol asignado. Primero: evaluación del período de prueba. Segundo, evaluación anual del desempeño. Tercero, evaluación de competencias.

Formar profesionales en áreas de la educación, capacitarlos de manera constante y para el desempeño del rol docente.	Habilitar la incorporación de profesionales no docentes al ejercicio de la docencia.
--	--

Nota: Fuente de elaboración propia con referencia en los decretos vigentes de la política educativa colombiana (2024).

### **Narrativa de la crisis fiscal como factor incidente en la nueva política educativa orientada por el estatuto 1278 de 2002 durante el gobierno de Andrés Pastrana**

#### **Arango**

La transición que marcó la nueva política educativa a partir del Estatuto docente 1278 de 2002, se afianza en el “discurso deliberativo” (Arias, 2021), para reforzar el relato de la crisis fiscal establecido en los gobiernos de los presidentes Andrés Pastrana Arango y Álvaro Uribe Vélez. Con Andrés Pastrana Arango, se traza el cambio, se gesta el nuevo Estatuto docente 1278 de 2002, pero la implementación y puesta en marcha se da en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (Guardo, 2023). Las garantías que estructuraban el Estatuto 2277 de 1979 se tornaron en un factor de riesgo económico, pues al considerar el incremento salarial, el ascenso en la carrera docente, los grados del escalafón, el tiempo extendido después de la edad pensional, el relato reposa en la inevitable crisis fiscal, si no se logra:

establecer un cuerpo normativo que promoviera e iniciara un proceso de ordenamiento fiscal, de manera que no se siguieran decretando ascensos que no se podían pagar inmediatamente y en consecuencia fueran cancelados con intereses y actualizaciones por inflación (Perazza, 2007, pág.34).

Por tal motivo, los factores incidentes de relato de la crisis del gobierno de Andrés Pastrana, llevan a la implementación de planes educativos descentralizados para contratar más cobertura educativa, para implantar el “plan de movilización por la educación” (Guardo, 2023), que consistió en incrementar vía préstamos con la banca multilateral, en este caso con el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial (Torres, 2002) recursos que se destinarían para llevar a las escuelas planes de cobertura contratada y de esta manera los estudiantes pudieran aprender oficios directamente desde la escuela, sin

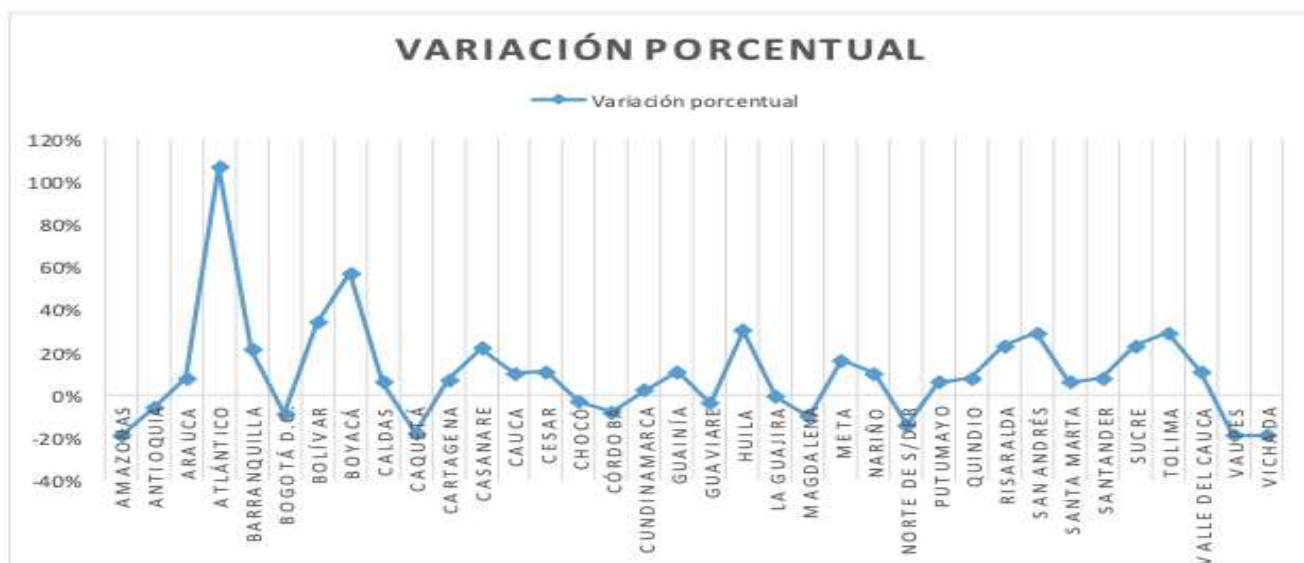
que ello implicara contratar profesionales con derechos de carrera o con la respectiva licitación por concurso de mérito convocado (Perazza, 2007).

El “plan de movilización por la educación”, impulsó en el gremio docente grandes marchas sindicales, protestas y movilizaciones en las que se manifestó el enorme riesgo que se corría al intentar privatizar la educación pública a través de la gestión descentralizada que llegaba a los colegios con personal contratado para implementar ciclos de formación enfocados en oficios para el trabajo, esto sin que fuera necesaria la vinculación a la carrera docente, pues dichas plazas no salían a concurso, lo que dio paso a la contratación de oferentes educativos privados que a su vez subcontractaban personal docente. Esto fue posible ya que “el plan de movilización por la educación”, contenía dos programas, “Educación Rural” y “Nuevo Sistema Escolar”, cuyo alcance se trazaba en metas para aumentar la cobertura de estudiantes y administrar la gestión educativa bajo la modalidad de contratos por servicios prestados (Ibagón, 2015; Dávila, 2018; Guardo, 2023).

Para que el plan se ejecutara se propuso regular la inversión *per cápita* en educación, nivelando el gasto de tal manera, que el consumo educativo por departamento se pudiera nivelar por un periodo de cinco años, hasta logara un porcentaje del 20% del gasto público educativo, de este modo nivelar el consumo con el gasto, a partir de lo cual, se podrían construir espacios escolares muchos más grandes, con capacidad de albergar más estudiantes, que a su vez serian instruidos por personal docente subcontractado cuya asignación salarial posibilita abaratar costos, lo que de fondo implicaba acabar con la carrera docente y sus garantías ya adquiridas (Torres, 2002; Perazza, 2007). Como se muestra en la siguiente figura, el gobierno del expresidente Andrés Pastrana Arango, proyectaba el gasto *per cápita* en educación como una posibilidad de nivelar el consumo de educación limitándolo al gasto de inversión estatal.

Figura 5

*Variaciones del gasto per cápita en Educación 1995-2000*



Fuente: Política Educativa de la Administración Pastrana Arango 1998 – 2002 ( Citado por Torres, 2002).

Otra razón que acentúa con el relato de la crisis para intervenir el rol del docente con nuevas funciones, se plasma en el percepción de que

era preocupante para el Estado y por ende para el Gobierno Nacional, la notable injerencia que tenía FECODE sobre la definición de la política educativa, pues, como se ha manifestado, procedía a convocar a los docentes a movilizarse para expresar sus desacuerdos; frente a esto, el entonces Presidente de la República, Pastrana Arango, tomó la medida de no pagar los días de huelga, reducir las comisiones de servicio y las sindicales y fijar que el lugar para negociar y establecer acuerdos no sería más el Ejecutivo Nacional sino el Legislativo, en el que las fuerzas del oficialismo son mayoría (Perazza, 2007, pág. 34,35).

El relato de la crisis consistió entonces en ver a los docentes, en posicionar su quehacer como un subproducto económico de alto costo estatal a través del cual se fortalecían instituciones sindicales, los grupos de presión que se manifiestan contra las iniciativas públicas administrativas que implicaran transiciones descentralizadas o mixtas para la oferta educativa, ya que esto implica precisamente la privatización de la educación. (Ibagón, 2001; Perazza, 2007; Arias, 2021).

Los docentes pasan a ser parte de una problemática social que debe ser regulada, en este sentido, el rol docente que se demarca con la nueva política educativa vía Estatuto, 1278 de 2002, predeterminó sus funciones, donde este aparece como un prestador de servicios educativos, es decir, como un empleado sujeto a condiciones laborales cuyo alcance depende del cumplimiento de las funciones propias del cargo, que, en este escenario obedecen al rendimiento, estandarización, resultados en las pruebas externas de conocimientos, condiciones de desempeño que miden el saber en áreas definidas como de conocimiento esencial, matemáticas, humanidades (lengua castellana e inglés), ciencias naturales (química y física) (Miñana, 2008; Torres 2016; Tamayo 2017).

Las relaciones laborales de aumento y continuidad salarial se ven ligadas a una paupérrima posibilidad de propiciar a los docentes condiciones aptas para que estos se formen en su quehacer, actualicen sus saberes, se formen de manera constante y continua para hacer de los escenarios educativos espacios de genuinos planteamientos pedagógicos y de saberes adquiridos para la vida. El docente se perfila, entonces, como un sujeto para adaptarse a los roles de la demanda y oferta mercantil de saberes estándares que termina por dar el acceso a la generación oportunidades laborales cuya entrada en vigencia da inicio a la plena ejecución de una educación neoliberal, lo que se observa en los elementos bajo los cuales se ingresa a la carrera docente, los estándares evaluativos, las funciones y el rol docente a desempeñar (Bautista & Ruiz, 2015; Herrera, 2015; Álvarez, 2016; Torres 2016; Tamayo 2017).

### **El futuro de la educación en el discurso deliberativo como modelo de transformación y apuesta total por una educación neoliberal de cobertura contratada: hacia “la revolución educativa” en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez**

El “discurso deliberativo” (Arias, 2021) enmarcado en la política educativa del gobierno presidencial de Álvaro Uribe Vélez, buscó aplicar en rigor el alcance que dejaba planteado el nuevo Estatuto 1278 de 2002. La denominada “Revolución Educativa”, en la que se evidencia este tipo de discurso (Arias, 2021), fue agenciado y promovido por el Ministerio De Educación a través de la publicación del “Manifiesto Democrático” (Ministerio De Educación, 2002) cuyas propuestas promovían la transformación del sistema educativo, haciendo “de la cobertura, la calidad, la ciencia y el compromiso con

medio ambiente” (Ministerio De Educación, 2002; Atehortúa, 2006) un llamado a la acción y al cambio del sistema educativo.

Con la nueva política educativa proyectada en el Estatuto docente 1278 de 2002, ampliar la cobertura escolar, plantear mejoramientos en la calidad del servicio, estandarizar en medidas y resultados los procesos educativos, contratar personal docente bajo modalidades diferentes a las condiciones de acceso por concurso se torna una realidad posible que además traza como índices de calidad educativa la financiación y el crédito de los organismos multilaterales para aumentar la capacidad locativa y construcción nuevos centros educativos (Vélez, 2002; Atehortúa, 2006, Álvarez, 2016; Tamayo, 2017).

La “Revolución educativa” (Vélez, 2002), no solo se promueve a nivel del “discurso deliberativo” (Arias, 2021) como una transformación estructural en los enfoques educativos, también promueve la consolidación de acciones puntuales para comprender que la escolarización como un hecho fáctico se mide por el aumento de estudiantes matriculados, de tal manera que la propuesta discursiva de la “Revolución educativa” (Ministerio De Educación, 2002; Vélez, 2002; Rodríguez, 2003; Atehortúa, 2006), proyectaba como logro máximo la condición de

construir justicia social, además de proponer algunas fuentes de financiación que aparecen durante el transcurso –del nuevo plan educativo-. En cuanto a inversión, (...) se crearían 1.900.000 cupos, correspondientes a 1.500.000 para preescolar, básica y media, y 400.000 para educación superior. Sobre calidad, igual que en las presidencias anteriores hizo mención a mejorar la capacitación de profesores con distintos énfasis disciplinarios. Así, sobre el espacio de ciencia y tecnología, la propuesta era comprometerse en recuperar el presupuesto de investigación y ciencia, con lo que buscaba promover alianzas entre el Estado y la comunidad académica, científica y empresarial, en acciones que pudiesen realizarse en los centros de desarrollo tecnológico (Guardo, 2023, pág. 88)

Planteado de esta manera, la nueva política educativa se afianza en proyectos concertados con sectores de inversión privados convencidos en que el factor esencial de la educación en Colombia debe pasar por aliados estratégicos que fomenten y consoliden acciones en pro de formar “un país más digno y viable” de mano de los “Empresarios por la Educación” uno de los pilares de la “Revolución educativa”(Vélez, 2002, pág. 1).

Como es propio del “discurso deliberativo” (Arias, 2021), las acciones pasan a consolidarse como parte imprescindible de la intencionalidad del discurso. En el contexto educativo colombiano esto significó instalar plenamente una educación neoliberal basada en el desarrollo de competencias, la evaluación asumida desde los estándares de calidad, el puntaje como medida integral de los saberes que cualifican tanto a los estudiantes como a los docentes (Álvarez, 2016; Torres 2016; Tamayo 2017)<sup>18</sup>.

Desde la década de 1968 se instauraba el (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) como un instrumento de medición del conocimiento que planteaba en su base esencial los primeros elementos para abrir paso a la descentralización educativa poniendo en marcha incentivos que permiten clasificar estudiantes con habilidades para continuar estudios superiores de aquellos a los que se les resultará pertinente un formación para alimentar las secuencias producidas del trabajo en serie, tal y como lo plantean (Acosta & Camargo, 2017; Cortés, 2021).

No obstante, en su desarrollo la política educativa orientada para este periodo, lejos de representar una “Revolución Educativa” (Ministerio De Educación, 2002),

En el campo de la ciencia y tecnología, en esta política se evidenció que “la conectividad no se citó como componente claro de la “Revolución Educativa” y, en su lugar, se registró un aislado lugar en ciencia y tecnología” (Atehortúa, 2006, p.128).

---

18 El programa de financiación educativa ICETEX, creado la década de los cincuentas tuvo el propósito de acompañar generar préstamos educativos que luego retornarán con sus respectivas tasas de interés, so pretexto de que con dichas acciones la calidad educativa crecería exponencialmente en componentes como el de oportunidad y acceso a la educación (Vélez, 2002; Cavieres; 2014; Chacón 2019). Desde la década de 1968 se instauraba el (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) como un instrumento de medición del conocimiento que planteaba en su base esencial los primeros elementos para abrir paso a la descentralización educativa poniendo en marcha incentivos que permiten clasificar estudiantes con habilidades para continuar estudios superiores de aquellos a los que se les resultará pertinente un formación para alimentar las secuencias producidas del trabajo en serie, tal y como lo plantean (Acosta & Camargo, 2017; Cortés, 2021). Estos elementos de la políticas educativas permiten rastrear interés político y económicos que ya estaban incrustado en seno mismo del Estado y que con las condiciones emergentes de la liberalización del mercado se consolidan como entidades estatales que generan más que bienestar social un estructura de negocio con la educación pública.

El “discurso deliberativo” (Arias, 2021), posiciona unas ideas para la acción que justifican el hecho de que la “calidad educativa” (Tamayo 2017; Chacón 2019) reposa sobre condiciones de desarrollo en gestiones de préstamos, donde la ciencia y la tecnología se filtran por medidas del gasto público y no en tanto como herramientas científicas para incrementar las capacidades de aprendizaje en la perspectiva escolar de los que los docentes y estudiantes requieren para el proceso educativo (Bautista & Ruiz, 2015; Herrera, 2015; Álvarez, 2016; Torres 2016). En los documentos oficiales (aquellos de carácter normativo, cuya entrada en vigor y aplicación está orientada por alguna entidad por alguna entidad estatal), la aplicación de la política educativa se encuentra el Decreto 2566 de 2003 donde se posan sobre el ámbito educativo cambios que afianzan las lógicas de la educación neoliberal. Los artículos de 66, 67, 68, dejan por fuera garantías laborales de los docentes como la posibilidad de capacitaciones para mejorar las funciones, alarga los tiempos de las pruebas de ascenso, comprende el proceso educativo como un conjunto de acciones que debe preparar al individuo para la competitividad, el rendimiento y optimización evaluativa.

Como Política Educativa la “Revolución Educativa” fue incluida en Plan Nacional de Desarrollo para fortalecer la calidad educativa a partir de siete “políticas estratégicas” de alto impacto en la transformación educativa, es así como se pasa del “discurso deliberativo” (Arias, 2021), a las medidas que apuntalan la educación neoliberal como una realidad. Como se muestra en la siguiente figura

Figura 6

*Políticas y proyectos del Ministerio de Educación Nacional entre 2003 y 2006.*

<b>Políticas</b>	<b>Proyectos</b>
Calidad en ed. básica y media: evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de alumnos.</li> <li>• Evaluación de docentes y directivos docentes.</li> <li>• Formulación, divulgación, apropiación, uso y evaluación de los estándares.</li> </ul>
Calidad en ed. básica y media: mejorar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejoramiento de la calidad educativa para poblaciones vulnerables y modelos educativos.</li> <li>• Mejoramiento de la formación de docentes y desarrollo personal de los docentes.</li> <li>• Promoción de planes de mejoramiento y aprendizaje de experiencias exitosas.</li> </ul>
Calidad en ed. básica y media: fomentar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilingüismo</li> <li>• Competencias laborales, formación para el trabajo y pertinencia de la educación media.</li> <li>• Fortalecimiento de la socialización mediante la cualificación de las prácticas pedagógicas.</li> <li>• Nuevas tecnologías para el desarrollo de competencias.</li> </ul>

Fuente: Política Educativa de la Administración Álvaro Uribe Vélez 2003- 2006. (Citado por Atehortúa, 2006).

Como se hace evidente, la Política Educativa en vigencia para este periodo proyectó la educación a partir de ciclos de capacitación para la evaluación docente y estudiantil, basadas en el desarrollo de competencias, formulación y divulgación de estándares, mejoramiento y promoción de planes comunes para la calidad educativa (Tamayo 2017; Chacón 2019).

A partir de este momento, el futuro de la educación se afianza dentro de las lógicas neoliberales en las que se propende por posicionar el gasto público destinado al sector educativo en bonos, préstamos, becas disponibles para los mejores puntajes obtenidos en las pruebas de Estado, las más conocidas son las ICFES, la Pruebas Saber 11, Pruebas Saber Más, las pruebas de admisión para el ingreso a las universidades públicas del país ( Tamayo 2017; Vélez, 2002; Cavieres; 2014).

Como puede observarse, las transformaciones de la educación en el contexto nacional colombiano se determinaron a partir de la inmersión de las lógicas neoliberales transando un norte de recomposición y funcionamiento de tendencias económico-políticas. Este funcionamiento pasa por la estructuración de discursos que postreramente se transformaron en prácticas, proyectos, programas, políticas públicas que empiezan a circular en distintos planos de incidencia social (Vélez, 2002; Rodríguez, 2003; Atehortúa, 2006).

Los documentos oficiales Ley 715 de 2001, Decreto 1283 de 2002 y Decreto 2566 de 2003 y la implementación de la Política Educativa en los gobiernos presidenciales de Andrés Pastrana Arango (1998-2002) y Álvaro Uribe Vélez (2002- 2006) establecieron las bases y las prácticas de una educación neoliberal en todo el territorio nacional. En términos de impactos fiscales, la tendencia a la mercantilización y consolidación de la educación como producto ligado a la prestación de servicios educativos se fortalece, aun cuando constitucionalmente la carta magna del 1991 en su artículo 67, 68, 69, estableciera la educación como “derecho de la persona”, “gratuita en las instituciones del Estado”, “la educación tiene un función social, que busca el acceso al conocimiento”.

En este sentido, como lo plantean (Bértola, & Ocampo, 2010) aun cuando se esperaba que la nueva constitución del 1991 asegurara una apertura y nuevo alcance de la educación y del conocimiento con la eliminación de las barreras económicas para acceder a la formación educativa como un derecho fundamental, en la práctica la realidad que impuso la apertura fue la fortalecer las lógicas de mercado global, terminando por posicionar y privilegiar condiciones político-económicas de desregularización, mercantilización de lo público, entre lo que se incluía la educación oficial como sector a modificar de la economía pues esta generaba una gran carga prestacional (Acosta, 2006; Álvarez, 2015; Andrade, 2017).

En este sentido para (Bértola, & Ocampo, 2010; Rivero, 2013) la Constitución de 1991 consagró la educación como un derecho fundamental, el peso del libre mercado abanderado por las agencias multilaterales de crédito y sus condiciones de préstamos lo terminaron subordinando los fines del Estado como la educación en una condición supedita a la capacidad de pago. Es decir, que las con la constitución de 1991 se consagra

y legitima la necesidad del acceso educativo pero también se privilegian las dinámicas neoliberales sobre los principios constitucionales.

En la práctica, la manera de ejecutar la educación se da por incidencia de los decretos que estructuran y orientan sus funciones, de allí que la enunciación y el concepto sobre las prácticas pedagógicas incluidas en los Estatuto 2277 de 1979 y en el Estatuto 1278 de 2002 finalmente determinen por hacer efectivas las transformaciones cada vez más imperantes de la educación neoliberal que con más incidencia circula en escenarios que tocan múltiples aspectos de la vida social en la que se configura el devenir de los entornos de aprendizaje e instituciones educativas.

La educación actual en su materialización neoliberal presenta exigencias sociales que orientan la formación hacia una práctica en las competencias, los estándares, las pruebas de rendimiento y optimización como una finalidad de los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta tendencia en los modelos educativos ha logrado posicionarse por la interacción del Estado Colombiano con los intereses multilaterales de las agencia de crédito que se decantan por construir experiencias educativas adaptadas a las exigencias de lo que la economía del libre mercado y circulación de capital exigen: sujetos posicionados en el centro de las estrategias mercantiles como protagonistas de la experiencia derivada del éxito (Rodríguez, 2003; Atehortúa, 2006).

Finalmente, queda claramente manifiesto que, con la reafirmación de la educación neoliberal en el contexto nacional colombiano las condiciones trazadas para el rol docente favorecen las competencias exigidas bajo las lógicas de las agencias multilaterales de ciertito, que insistentemente proyectan la educación como un negocio ligado a la demanda y oferta, a la producción de capacidades ligadas a la obtención de ganancias como parte adaptativa del cambio que el mismo Estado debe promover en sus políticas educativas, pues lo que busca está ligado a favorecer las capacidades de la libre competitividad, la innovación, adaptación e interacción con las dinámicas que pide una sociedad globalizada, es decir, modelos que favorezcan la neoliberalización tanto de la vida social como la misma construcción de la vida individual (Tamayo 2017; Chacón 2019).

## Conclusiones

En los países latinoamericanos la transformación de la educación pública ha significado un viraje hacia la privatización educativa donde el Estado y las agencias multilaterales de crédito han posicionado estrategias discursivas como el “discurso político deliberativo” para narrar elementos de crisis cuyo principal propósito ha consistido en posicionar altos intereses financieros que hacen de la educación un negocio igualmente rentable.

Los cambios introducidos muestran cómo los países donde se han aplicado las recomendaciones de la banca multilateral reciben cuantiosos préstamos a interés de alto retorno, con planes determinados para desarrollar infraestructura, mayor capacidad en cobertura, nuevos planes de estudio, a cambio de consolidar un corpus educativo establecido en los principios del neoliberalismo, es decir, una educación neoliberal, donde se destaquen elementos como la competencia, el rendimiento, la estandarización, el resultado en la prueba y de paso se modifiquen las condiciones y garantías que representan la educación como un derecho para hacer de esta un servicio lanzado a la contratación con terceros, lo que ha implicado desplazar el rol docente a la profesionalización y la subcontratación.

En el marco de la educación neoliberal, el rol del docente se redefine como un agente que, consciente o inconscientemente, contribuye a la reproducción de un sistema centrado en la mercantilización del saber, de los individuos y las instituciones. En el contexto de la educación neoliberal el docente deja de ser un canal comunicativo de conocimientos que suscitan preguntas por la razón y el orden que otorgamos a las cosas para que funcionen como lo hacen con sus causas y efectos, para pasar a ser facilitadores de competencias diseñadas según las exigencias del mercado, propiciando así las lógicas de la autoexploración, como si de un triunfo se tratara, el empobrecimiento oculto detrás de las grandes fachas que cubren los mega-colegios, los salones de clase que pasan de 20 a 50 estudiantes, que se contabilizan por raciones industrializadas de alimentos precocidos, por resultados en pruebas para medir el nivel de eficiencia y capacidad de adaptación a la norma, finalmente, por la capacidad de pago que cada país latinoamericano, muestra para asumir las reformas políticas y educativas que permitan las transformaciones deseadas por el Estado y la banca multilateral.

Las políticas educativas en el contexto neoliberal han transformado el rol docente en una figura pasiva, en un mediador de servicios educativos que aplica y ejecuta el plan de mallas curriculares para una finalidad establecida, obtener las competencias indicadas y ejecutar el saber esperado de las secuencias y la productividad en serie. Esto tiene consecuencias profundas en la formación de nuevas generaciones, quienes crecen en un sistema que prioriza el capital humano sobre el desarrollo humano, perpetuando la desigual pero favorable brecha de oportunidades que las agencias multilaterales de crédito tasan en retorno de ganancias de acuerdo a los préstamos desembolsados y que a escala Nacional los Estados Latinoamericanos consideran viable siempre y cuando las políticas puestas en marcha reduzcan el rol social de la acción estatal y den paso a ideales de responsabilidad civil acentuados en el marco del libre comercio, el emprendimiento, la sustentabilidad, en la tercerización del trabajo.

En el contexto colombiano las transformaciones orientadas desde el Estado y la banca multilateral se corresponden con intereses comunes, es decir, con los cambios que se llevan a cabo en el ámbito social para hacer posible que las garantías que posibilitan condiciones de continuidad de docentes públicos se desdibujen, así como los fines vitales del desarrollo social, entre los cuales encontramos la educación como un pilar fundamental. Al comprender las lógicas propuestas del cambio aplicadas por los Estados y los organismos multilaterales de crédito se hace visible el hecho de que las garantías sociales que posicionaban la educación se disuelven a partir de las condiciones estructuradas para implementar políticas de educación que, en el contexto colombiano, se reflejan en el decreto 1278 de 2002 con el que se logra consolidar un rol docente sellado por las lógicas neoliberales de la competencia, la estandarización, la productividad.

Con el decreto 1278 de 2002 el docente en su función pierde las garantías consolidadas décadas atrás expresadas en el decreto 2277 de 1979 cuya condensación buscó dignificar el rol docente garantizando para el gremio la visibilización de su quehacer en condiciones prestacionales y de carrera claras para efectos de afiliación a salud, funciones propias del cargo, pagos ajustados a la trazabilidad de una nómina designada dentro del presupuesto nacional de gastos asignados, la creación de un escalafón docente para ir obteniendo salarios mejorados, tiempos para obtener pensión y retiros de jubilación, elementos que

cambian con el rol asignado a la función docente para el desarrollo y ejecución de la educación neoliberal consolidada en el nuevo estatuto docente 1278 de 2002.

En medio de las transformaciones neoliberales propuestas para el ámbito educativo es imprescindible que los docentes se tornen en sujetos críticos capaces de generar reflexiones, discursos y acciones que vayan más allá de las funciones establecidas para su rol. La educación debe ser mucho más que un instrumento al servicio de intereses mercantiles; debe ser un espacio donde se cultiva lo humano, entendido no como un ser aislado, sino como un ser gregario, en constante interacción con los otros y con el entorno. En este sentido, el rol del docente adquiere una dimensión esencial: no como un simple transmisor de conocimientos estandarizados, sino como un facilitador de procesos colectivos que permiten el desarrollo integral y crítico.

Educar desde la cooperación implica desdibujar las fronteras del individualismo y la competencia, es en este espacio compartido donde se cuestiona la necesidad de venderlo todo —desde nuestras habilidades, hasta nuestras ideas— y se construyen valores que trascienden la lógica mercantilista. El saber no es un producto que pueda venderse o monopolizarse sin traicionar su verdadero propósito. No se genera para mercados ni para servir como herramienta de explotación, sino para fomentar la comprensión mutua, el bienestar colectivo y el desarrollo integral de los individuos y las sociedades. Cuando la cultura se convierte en objeto de comercio, pierde su capacidad de emancipación, convirtiéndose en un mecanismo de control que perpetúa desigualdades y limita el acceso a la generación oportunidades y de condiciones de desarrollo.

## Referencias

- (1979). Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá: Diario Oficial 35374 del 22 de octubre de 1979. Bogotá-Colombia.
- (2003). Decreto 2566, Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. (09 de octubre de 2003). Normas legales. Ministerio de Educación.
- (2001). Ley 715 de Diciembre 21 de 2001 (Reglamentada parcialmente por el Decreto 159 de 2002, Reglamentada Parcialmente por el art. 1 del Decreto Nacional 2794 de 2002, Reglamentada Parcialmente por el Decreto Nacional 177 de 2004, Reglamentada Parcialmente por el Decreto Nacional 2194 de 2005, Reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 2194 de 2005, Reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 313 de 2008, Modificada por el art. 36, Decreto Nacional 126 de 2010) Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Bogotá: Diario Oficial 44654 del 21 de diciembre de 2001.
- (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá: Diario Oficial 44840 del 20 de junio de 2002. Bogotá-Colombia.
- Acosta, H. (2006). Globalización y Política Pública Educativa en Colombia. Revista *Diálogos de saberes*. NÚM. 30. Universidad Libre, Bogotá D.C.
- Acosta, H. (2013). El sindicalismo docente en el contexto socio laboral de Colombia: El estado del arte. Revista *Diálogos De Saberes*. NÚM. 38. Universidad Libre, Bogotá D.C.
- Altablero. (2002). Nuevo Estatuto de Profesionalización, para atraer y retener a los mejores. Altablero No. 16, Julio, Bogotá.
- Álvarez, J. (2015). Impacto de las reformas económicas neoliberales en Colombia desde 1990. *In Vestigium Ire*. Vol. 8, (Págs. 78-91).
- Andrade, C., Galindo, J., Gómez, F., & Rodríguez, M. (2014). Repercusión del Proyecto Neoliberal en la Educación Superior en Colombia. *Grupo de Estudio Economía Digna – GEED*. (Págs.73-94).

- Andrade, D. (2017). Proceso de comercialización y privatización, evaluación en América Latina: incidencias en el futuro de la educación. Revista Educación Y Cultura. Núm. 123. CEIDE-FECODE. Bogotá-Colombia.
- Argón, M. Blanco, J., & Romero, L (2017). Neoliberalismo y escuela transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- Arias, J. (2021). Una Economía Política Cultural del proyecto de Estado neoliberal en Colombia: narrativa de la crisis y proyecciones a futuro. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]
- Acosta, A. Camargo, B (2017). Una aproximación crítica al modelo de educación por competencias en la educación básica y media desde la propuesta de desarrollo basado en lo humano.
- Atehortúa, A. (2006). La revolución educativa: Transcurso, resultados y perspectiva. Revista Análisis Político. Núm. 57. Bogotá-Colombia.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1997). América Latina tras una década de reformas, progreso económico y social. WASHINGTON. D.C
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1998). Informe anual. WASHINGTON. D.C
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2000). Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2014). *Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones, 1995-2012*. Washington, D.C: BID.
- Banco Mundial. (1995). Desarrollo Productivo. WASHINGTON. D.C.
- Banco Mundial. (2000-2001). World Development Report. WASHINGTON. D.C.
- Banco Mundial. (2006). Decentralización de la educación en Guatemala: gestión escolar comunitaria. WASHINGTON. D.C.
- Banco Mundial. (2017). El dilema de la política monetaria en América Latina y el Caribe. WASHINGTON. D.C.
- Banco Mundial. (2018). Colombia. Notas Políticas. WASHINGTON. D.C
- Banco Mundial. (2019). Poner fin a la pobreza, invertir para generar oportunidades. WASHINGTON. D.C.
- Bárcena, A. (2014). La crisis de la deuda latinoamericana: 30 años después. En La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica. CEPAL. Comisión

- económica para América Latina y el Caribe. CAF. Banco de desarrollo de América Latina. Naciones Unidas.
- Bautista, A., & Ruiz, R (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. Universidad de Córdoba Facultad de Psicología. España.
- Bértola, L. y Ocampo, J. (2010). Desarrollo, vaivenes y desigualdad. Una historia económica de América Latina desde la independencia. Secretaria General Iberoamericana.
- Bocanegra, H. (2006). GLOBALIZACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EN COLOMBIA. Diálogos de Saberes. (Págs.18-40).
- Bona, L. & Zendejas, J. (2022). La Gran depresión y las dos «décadas perdidas».
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). La reproducción elementos para una teoría del sistema de la enseñanza. Barcelona: Fontamara.
- Bustillo, I., Frenkel, R., Stallings, B., Velloso, H., & Ocampo, J. (2014). La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica. CEPAL. Comisión económica para América Latina y el Caribe. CAF. Banco de desarrollo de América Latina. Naciones Unidas.
- Calderón, G. (2002). Estado, gobernabilidad y administración pública. Facultad de estudios sociales. Universidad Autónoma de Baja California. México: Gernika.
- Castañeda, R. (1976). Los límites del capitalismo en México. Las finanzas del régimen. Revista Cuadernos políticos. Núm. 8. México. D. F
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile. Revista Brasileira de educación. Núm. 59. Rio de Janeiro. Brasil.
- Cortés, J. (2021). Relación entre investigación y políticas educativas del sector oficial en Colombia. Un estado del Arte. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Universidad Caldas. (Colombia), vol. 17, núm. 2.
- CEIDE & FECODE. ( 2007). Reconstitución del Movimiento Pedagógico: Diez Tesis. Revista Educación Y Cultura. Núm. 77. CEIDE-FECODE. Bogotá-Colombia.
- CEPAL (1991). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Chile. Naciones Unidas.
- CEPAL (1993). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Chile. Naciones Unidas.
- CEPAL (1994). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Chile. Naciones Unidas.
- CEPAL (1996). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Chile. Naciones Unidas.

- CEPAL (1997). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Chile. Naciones Unidas.
- CEPAL (1998). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Chile. Naciones Unidas.
- CEPAL (1999). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Chile. Naciones Unidas.
- CEPAL (2000-2001). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Chile. Naciones Unidas.
- CEPAL (2016). Comisión económica para América Latina y el Caribe. Panorama social de América Latina. Chile. Naciones Unidas.
- Chacón, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*. Núm. 36. Bogotá-Colombia.
- Chomsky, N., & Heinz, D. (1999). *La sociedad global*. Buenos Aires: Editorial XXI.
- Cifuentes, C. (2013). Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.
- Cifuentes, J. & Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Revista Cultura, Educación y Sociedad*. Núm.7. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Contreras, M. (2018). Políticas de Evaluación Docente. Consideraciones en torno al Desarrollo Profesional de los educadores del sector oficial regidos por el Decreto 1278 de 2002 en la ciudad de Bogotá. [Tesis de doctorado, universidad de la Salle].
- Cortés, F. (2012). El derecho a la educación como derecho social fundamental en sus tres dimensiones: educación primaria, secundaria y superior. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*. Núm. 14. Bogotá-Colombia.
- Corzo, A., Duque, J., Medina, L., & Torres, S. (2011). El impacto de las políticas neoliberales en América Latina. Un análisis de la educación en Perú, Colombia y México. *Nuestra América*. Universidad de Buenos Aires-Argentina.
- Creswell, J. (1998). *QUALITATIVE INQUIRY AND RESEARCH DESIGN*. Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Facultad de Ciencias Sociales – Sociología. Universidad de Buenos Aires.
- Dahl, R. (1999). *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Barcelona: Taurus.

- Dávila, P. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. Revista Actualidades Pedagógicas. Núm. 71. Institución Educativa Distrital Juan Lozano y Lozano. Bogotá-Colombia.
- Del Rio, J. (2015). ¿Cuándo preguntamos por el desarrollo humano? En D. Gómez, Z. Medina, J. Rendón, & J. Ibagón, Educación Y Neoliberalismo (págs. 1-274). Bogotá: CUN. Corporación unificada Nacional de educación superior.
- Delgado, Martha. (2014). La Educación básica y media en Colombia retos inequidad y calidad. Centro de Investigación Económica y Social. FEDESARROLLO- Bogotá.
- Doria, A & Benítez, O. (2017). Coexistencia de dos estatutos docentes: una aproximación desde la nueva gestión pública. Universidad Externada de Colombia [ tesis de maestría].
- Edwards, D. (2017). Reflexiones urgentes sobre la comercialización de la educación. Revista Educación Y Cultura. Núm. 123. CEIDE-FECODE. Bogotá-Colombia.
- Estay, J. (1996). Pasado y Presente de la deuda externa de América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fairclough. N. (2015). Political Discourse Analysis. POLIFONIA. N°-10.
- Foucault, M. (2007). NACIMIENTO DE LA BIOPOLÍTICA. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, M., R. F., & Friedman, R. (1980). Libertad de elegir. Barcelona: Grijalbo.
- Gadamer, H. (1992). Verdad y Método. Ed.
- Gajardo, M. (2007). Formas & Reformas de la educación. UNESCO. Santiago de Chile.
- Galeano, E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. Medellín: La Carreta Ed.
- Galindo, C., Gómez, J., & Rodríguez, M., (2014). Repercusión del proyecto neoliberal en la educación superior de Colombia. GEED. Grupo de estudio economía digna Medellín-Colombia.
- Gamboa, L. (1989). La deuda externa latinoamericana: algunas propuestas de solución. Universidad de Costa Rica.
- Gaona, V., & Ocampo, J. (2012). El Estatuto docente del Decreto Ley 2277 de 1979 y las perspectivas de un nuevo Estatuto. Revista Educación Y Cultura. NÚN. 95. CEIDE-FECODE. Bogotá-Colombia.
- Giraldo, H., & De La Cruz, G., (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. Revista Criterio Libre Jurídico. NÚM. 13(2). Universidad Libre de Cali-Colombia.

- Gómez, D., Medina, Z., Rendón, J., & Ibagón, J. (2015). Educación y Neoliberalismo. En D. Gómez, Z. Medina, J. Rendón, & J. Ibagón, Educación y Neoliberalismo (págs. 1-274). Bogotá: CUN. Corporación unificada Nacional de educación superior.
- Guardo, I. (2023). política educativa colombiana (periodo 1990-2021): una mirada desde la incorporación de los medios de comunicación y el tic a la escuela [Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana escuela de educación y pedagogía facultad de educación].
- Guerra, F., Duque, G. (2018). Política industrial neoliberal y posneoliberal ecuatoriana y sus consecuencias actuales, 1982-2016. REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. Quito-Ecuador.
- Guerra, S., & Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Harvey, D. (2007). Breve historia del Neoliberalismo. Madrid-España: AKAL.
- Herrera, C. (2015). La Influencia de la globalización en la economía del Estado-Nación. Diálogos de saberes. 79-89.
- Ibagón, J. (2015). La Racionalidad Neoliberal Y Su Impacto En El Sistema Educativo Colombiano. Análisis Desde Las Desigualdades Educativas Regionales. En D. Rodríguez, Neoliberalismo y Educación. Bogotá: UNA.
- IIEPE. (2001). Instituto Internacional de planeación de la educación de la UNESCO. Buenos Aires. UNESCO.
- IIEPE. (2021) Instituto Internacional de planeación de la educación de la UNESCO. Buenos Aires. UNESCO.
- IIEPE. (1998). Instituto Internacional de planeación de la educación de la UNESCO. Buenos Aires. UNESCO.
- IIEPE. (2000). Instituto Internacional de planeación de la educación de la UNESCO. Buenos Aires. UNESCO.
- Jessop, B. (1999). Crisis del Estado de Bienestar. Hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jessop, B. (2008). El futuro del Estado capitalista. Madrid-España: CATARATA.
- Jessop, B. (2017). El Estado. Pasado, presente, futuro. Madrid-España: CATARATA.
- Jiménez, C. & Gómez, J. (2023). La deuda como dispositivo de despojo colectivo y acaparamiento individual. Un breve panorama del caso colombiano. En Gambina, J. &

- Torres, H. La deuda en América Latina y el Caribe. (Págs.85-103). CLACSO. Buenos Aires-Argentina.
- Krawczyk, N (2002). La reforma en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Núm.16. Ciudad de México.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona-España: Páidos.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona-España: Gedisa.
- Laval, C., & Dardot, P. (2015). Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona-España: Gedisa.
- Marcelo, C. (2011). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe -PREAL-. Documento de Trabajo Número 52. Santiago de Chile.
- Marini, R. (2008). América Latina, dependencia y globalización. Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez, K. (2013). El sentido político de la educación. Revista Educación Y Cultura. Núm. 100. CEIDE-FECODE. Bogotá-Colombia.
- Medina, Z. (2015). Globalización y Neoliberalismo: su expresión en la educación latinoamericana. En D. Gómez, Z. Medina, J. Radón, & J. Ibagón, Educación y Neoliberalismo (págs. 1-274). Bogotá: CUN. Corporación unificada Nacional de educación superior.
- Méndez, P., (2014). El estatuto del maestro. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Red Iberoamérica de innovación y conocimiento científico. Bogotá-Colombia.
- Ministerio de Educación. (2002). Manifiesto Democrático-100. Álvaro Uribe Vélez.
- Miñana, C., & Rodríguez, J. (2003). La educación en el contexto neoliberal. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá-Colombia.
- Miñana, C., (2008). “Tiempo para el aprendizaje”: reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas. Propuesta Educativa NúN-29. FLACSO. Buenos Aires-Argentina.
- Cuadernos de Economía Crítica. Núm-16. Argentina-Uruguay. Una mirada comparativa de las crisis en Latinoamérica bajo los cambios en la hegemonía global.
- Montealegre, A. (2015). Educación Superior Técnica Y Tecnológica En Colombia. Entre Prácticas Sociales, Derechos Y Mercancías. Miradas En Transición. En D. Gómez, Z.

- Medina, & J. I. Radón, Educación y Neoliberalismo (págs. 1-274). Bogotá: CUN. Corporación unificada Nacional de educación superior.
- Ocampo, J. (2007). Logros del Movimiento Pedagógico. Revista Educación Y Cultura. Núm. 77. CEIDE-FECODE. Bogotá-Colombia.
- OCDE. (2005). Educación y Formación Política. Los docentes son importantes. Atraer: Desarrollo y Conservar a docentes eficientes. OCDE: París.
- OIT - UNESCO. (1996). Recomendación de la OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente. Párrafo 145. Ginebra: OIT.
- OREALC. (2001) Oficina regional de UNESCO. Para América Latina y el Caribe. Chile. UNESCO.
- OREALC. (2011). Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe: nudos críticos y criterios de acción. Buenos Aires: UNESCO – OREALC.
- Osorio, M. & Univio, J. (2016). La evaluación externa: tensiones entre la educación pública y la educación privada. Revista Praxis Educativa. Núm. 3. Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.
- Osorio, S. (1997). La deuda externa latinoamericana y sus principales consecuencias 1975-1989. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Padilla, E., (2014). Neoliberalismo y educación. Revista de Lenguas Modernas, Núm. 20. Escuela de Estudios Generales Universidad de Costa Rica.
- Paredes, H., & Giraldo, G. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. Criterio Libre.
- Perazza, R., (2007). Estudio de caso: la reforma de los estatutos docentes en Colombia. Buenos Aires: Fundación CEPP. Red de intercambio de experiencias entre funcionarios educativos de América Latina.
- PREAL. (1999). Educación y brechas de equidad en América Latina. Programa de promoción de la reforma educativa para América Latina y el Caribe. División de desarrollo de la ONU. Documento N.º 11. TOMO II.
- PREAL. (2000). La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance. Programa de promoción de la reforma educativa para América Latina y el Caribe. División de desarrollo de la ONU. Documento N.º 6.
- PREAL. (2000-b). Obstáculos políticos en la implementación de las reformas educativas. Programa de promoción de la reforma educativa para América Latina y el Caribe. División de desarrollo de la ONU. Documento N.º 5.

- PREAL. (2003). ¿Educación pública o privada? Una falsa disyuntiva. Programa de promoción de la reforma educativa para América Latina y el Caribe. División de desarrollo de la ONU. Documento N.º 16
- PREAL. (2004). Reformas curriculares: La experiencia de los 90 en Perú, Argentina, Colombia y Chile. Programa de promoción de la reforma educativa para América Latina y el Caribe. División de desarrollo de la ONU. Documento N.º 19
- PREAL. (2006). La reforma latinoamericana entre dos clases de políticas educativas. Programa de promoción de la reforma educativa para América Latina y el Caribe. División de desarrollo de la ONU. Documento N.º 23.
- PREAL. (2009). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Programa de promoción de la reforma educativa para América Latina y el Caribe. División de desarrollo de la ONU. Documento N.º 15.
- Ramírez, M. & Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en siglo XX. Banco de la Republico. Bogotá-Colombia.
- Rendón, J & Ibagón. (2015). La racionalidad neoliberal y su impacto en sistema educativo colombiano. Análisis desde las desigualdades educativas regionales. En Gómez, D., Medina., Z. Educación y Neoliberalismo (págs. 1-274). Bogotá: CUN. Corporación unificada Nacional de educación superior.
- Rendón, J & Ibagón. (2015). La racionalidad neoliberal y su impacto en sistema educativo colombiano. Análisis desde las desigualdades educativas regionales. En Gómez, D., Medina., Z. Educación y Neoliberalismo (págs. 1-274). Bogotá: CUN. Corporación unificada Nacional de educación superior.
- Rendón, J. (2015). Educación Y Lógicas Del Mercado: Verdades Y Mentiras De Entender La Educación Como condición Esencial Para El Desarrollo. En D. Gómez, Z. Medina, J. Redón, & J. Ibagó, Educación y Neoliberalismo (págs. 1-274). Bogotá: CUN. Corporación unificada Nacional de educación superior.
- Ríos, T. (2005). La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educacional. Revista Enfoques Educativos.
- Rivero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. Centro Regional de Profesores del Centro (CERP). Revista nacional de investigación IIUSE Instituto de investigación sobre la universidad y la educación. Núm. 142. Universidad República Oriental del Uruguay.

- Rizo, J. (2015). Técnicas de investigación documental. Universidad Nacional Autónoma. Managua.
- Robinson, W. (2007). Una teoría sobre el capitalismo global. Producción, clases, y Estado en un mundo transnacional. Bogotá-Colombia: desde-abajo.
- Rodríguez, A. (2003). Un análisis de la Revolución Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Revista de pedagogía. Núm. 44. Bogotá-Colombia.
- Rojas, W. & Mancilla, L. (2015). Comunidad e inmunización. Una interpretación biopolítica de confluencia entre educación y neoliberalismo en Colombia. En D. Gómez, Z. Medina, J. Redón, & J. Ibagó, Educación y Neoliberalismo (págs. 1-274). Bogotá: CUN. Corporación unificada Nacional de educación superior.
- Scorzato, I. (2015). Crisis de la deuda externa en América Latina y Brasil en la década de 1980: Causas y consecuencias. [Tesis de maestría universidad de Murcia facultad de Economía y Empresa].
- Stiglitz, J. (2002). El malestar en la globalización. Madrid - España: TAURUS.
- Tamayo, A. (2013). La profesión docente: entre banqueros y pedagogos. Revista Educación Y Cultura. Núm. 100. CEIDE-FECODE. Bogotá-Colombia.
- Tamayo, L. (2017). Orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas de evaluación en las instituciones educativas del Distrito. En L. Tamayo, N. Libia, & C. O. Luz, ¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación (págs. 1-266). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Tello, C. (2013). La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. Universidad Nacional Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.
- Torres, C. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 48. (págs. 207-229).
- Torres, J. (2002). Política Educativa de la Administración Pastrana Arango 1998 - 2002. Revista Nación y Territorio. Núm.117.
- Useche, M., Artigas, W., Quiapo, B., & Perozo, E. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuanti-cualitativos. Universidad de la Guajira. Colombia.
- Uvalle, R. (1997). Las transformaciones del Estado y la administración pública en la sociedad contemporánea. México: IAPEM.

- Vega, R. (2011). Contrarreforma Educativa en Colombia. Revista El Ágora. Núm. 2.  
Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín-Colombia.
- Vélez, C. (2002). Revolución Educativa. Universidad de Cartagena. Revista Universidad de  
Cartagena. Núm. 27. Cartagena-Colombia.
- Weiner, L (2012). El modelo neoliberal y la privatización de la educación pública. Educación y  
cultura. Núm. 97. Bogotá, Colombia.