

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Las movilizaciones sociales por la educación entre lo instituido y lo instituyente.. Límites y condiciones de posibilidad de una relación alternativa entre maestro y política.

Juliana Cubides Martínez.

Cita:

Juliana Cubides Martínez (2009). *Las movilizaciones sociales por la educación entre lo instituido y lo instituyente.. Límites y condiciones de posibilidad de una relación alternativa entre maestro y política. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1570>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Las movilizaciones sociales por la educación entre lo instituido y lo instituyente.

**Límites y condiciones de posibilidad
de una relación alternativa
entre *maestro* y *política*.**

*Juliana Cubides Martínez*¹

La potenciación de discursos y prácticas políticas *alternativas* que reconozcan y vinculen las iniciativas y procesos que se vienen produciendo y desarrollando en el campo de la educación como escenario no sólo legítimo sino también estratégico para la *conflictiva* y *nunca acabada* construcción de los proyectos de sociedad deseados², pasa por reconocer que *otros* escenarios, procesos y sujetos de la política son posibles. Más allá de los sujetos políticos tradicionales³: *el Estado, los partidos políticos, los grupos de presión*, pensar a las y los ‘maestros’ vinculados a experiencias de Movilización Social por la Educación⁴ como sujetos políticos *alternativos* exige tener en cuenta las problemáticas y las

¹ Politóloga y candidata a Magister en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo interdisciplinario de Estudios Políticos y Sociales [THESEUS]. Corporación Conciencia Política. E-mail: juliana.cubides@gmail.com

² Como nos propone y describe Lechner *la política* en su texto “La conflictiva y nunca acabado construcción del orden deseado” (1986).

³ Desde una perspectiva estrictamente formal-tradicional, los sujetos políticos son los llamados “actores de la política”, dicho de otro modo, los sujetos que intervienen y desarrollan una actividad política continua (Cerroni, 2004).

⁴ Las Movilizaciones Sociales por la Educación son entendidas aquí como procesos organizativos y estrategias de participación de la sociedad en general, realizadas en medio de una multiplicidad de sentidos, repertorios, formas organizativas que en algunos casos

tensiones que históricamente han sido constitutivas de este tipo de procesos organizativos dirigidos a generar movilización de pensamiento y acción social instituyente.

¿Cuál es el sentido y la intencionalidad de pensar hoy la cuestión de las protestas, las resistencias y los movimientos sociales en el campo de la educación? ¿Por qué hablamos aquí de MSE? ¿Qué ofrece conceptual y metodológicamente la categoría de *MSE como línea bisagra* entre lo instituido y lo instituyente para aproximarse a los debates que convoca este grupo de trabajo?

Estos interrogantes, estructuran la ponencia en dos partes: *la primera*, presenta el panorama desde el cual se hace relevante la pregunta por las luchas y el sentido de la protesta y la movilización social en el campo de la educación, a partir de la instalación del modelo neoliberal en el sector educativo, sus efectos y la apuesta en escena de algunos modos como en Colombia se vienen *deconstruyendo* y *reconstruyendo* las expresiones de protesta, las resistencias y las formas de movilización social en el campo de la educación. *La segunda*, a manera de conclusión y para continuar el debate, aproxima algunas reflexiones sobre la categoría de MSE como línea bisagra, a partir de la identificación de las tensiones constitutivas que permitirían dar un paso indispensable en dirección a la construcción de *alternativas* concretas.

van más allá de los escenarios y mecanismos instituidos-formales de participación. De aquí en adelante se hará referencia a través de la sigla: 'MSE'.

1. LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE BATALLA: La instalación del modelo neoliberal en educación y el malestar docente como síntoma.

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de América Latina y de la mayoría de los países del mundo han sido orientados por lo que –algunos llaman– el paradigma del ‘pensamiento único’ (Amin, 1999); denominado así porque sus defensores consideran que es la única alternativa para responder a los retos de la cobertura, la calidad y la equidad en la educación (Miñana & Rodríguez, 2003). Se hace alusión al ascenso del neoliberalismo en el mundo entero y la redefinición de los modelos de desarrollo, frente a la necesidad de racionalizar la práctica gubernamental a partir del imperativo de la crisis fiscal y las políticas de ajuste necesarias para afrontarla.

En esta dirección, desde el conjunto de leyes y planes sectoriales⁵ que se formularon en sintonía con las políticas de reforma y ajuste estructural de lo estatal, no sólo se puso en escena una fuerte tendencia ‘economicista’ en la toma de decisiones sobre política educativa, también, y fundamentalmente, se puso en juego un determinado proyecto de sociedad y desde allí unos sujetos funcionales al mismo. Sin duda, la lógica predominante de formulación e implementación de las políticas públicas educativas desde el imperativo del ajuste fiscal y desde un enfoque *top-down*, de arriba hacia abajo, desautorizó saberes y experiencias y desconoció las formas particulares y contextuales como las políticas educativas son recibidas, adoptadas y/o resignificadas por los sujetos educativos de base, para este caso: las y los educadores (Gentili, Suárez, Sturbrin, & Gindin, 2005). Así, lo expresa Ratinoff (1994) cuando explica que la política de reforma del sistema educativo se reafirmó desde el triunfo de los argumentos de las *retóricas educativas* hasta excluir los provenientes de la visión pedagógica de los sujetos protagonistas de la acción educativa⁶.

Desde esta perspectiva se afirma que “el lenguaje de la reforma no es tan sólo un instrumento de poder, sino también, como diría Foucault, una tecnología del poder” (Martínez, 2004: 276). De esta

⁵ Se hace alusión a las políticas del Gobierno Nacional y su respectivo Ministerio de Educación Nacional (MEN). Los planes sectoriales de educación que desde la década de los noventa evidencian estas tendencias son: El plan de apertura educativa (Gaviria: 1990-1994); El salto social (Samper: 1994-1998); El plan educativo para construir la paz (Pastrana: 1998-2008); y La revolución educativa (Uribe: 2002). En particular, desde la administración Pastrana, se hace una mirada más detallada a la Ley 715 de 2001 y los decretos reglamentarios dirigidos de manera específica a los maestros.

⁶ Siguiendo la argumentación de Ratinoff, es evidente que las visiones ‘microeducativas’ de los protagonistas del acto educativo quedan subordinadas a las visiones ‘macroeducativas’, estas últimas, a su vez, supeditadas al imperio del sistema económico vigente.

manera, fines de la reforma como: ampliar cobertura, mejorar la calidad y la eficiencia del sistema tienen -desde el referente ideológico neoliberal y el horizonte de sentido del ajuste fiscal- unas connotaciones específicas y unos efectos puntuales sobre los maestros. Por ejemplo: la ampliación de la cobertura se llevo a cabo ampliando el número de estudiantes por docente, generando un alto grado de hacinamiento en los salones de clase (Decreto 3020); mejorar la calidad se tradujo en el cumplimiento de estándares y competencias definidos de manera exógena por el MEN⁷ desconociendo las dinámicas territoriales (Decreto 1238); mejorar la eficiencia representó para la práctica docente nuevas formas de control al tiempo y las actividades del docente (Decreto 1850) [Ver anexo: Tabla No. 1].

Si bien, la Ley no constituye ni expresa la reforma en toda su extensión, si representa -en términos formales o legales- la intencionalidad política e ideológica de la misma (Martínez, 2004). Desde aquí, la reforma se ubica como expresión ‘privilegiada’ de la línea de fuerza de lo instituido-hegemónico, porque actúa como tecnología normativa y de poder porque establece una forma de regulación social que atraviesa no sólo las instituciones sino también a los individuos en el campo de la educación.

No obstante, y desde la investigación⁸ realizada que soporta esta ponencia se reconoce un desencuentro entre las políticas de reforma educativa implementadas en las dos últimas décadas en Colombia, desde el campo de producción de los discursos dominantes, con la recepción práctica que realizan los maestros –sujetos de dichas reformas- que se encuentran vinculados a experiencias de movilización social por la educación con carácter transformador. Desde una multiplicidad de saberes, prácticas y experiencias que se sitúan por fuera del punto de vista dominante, considero que se están construyendo formas ‘alternativas’ de pensar las relaciones entre el sujeto-maestro y la política, entendiendo la ‘alternatividad’ de la política más allá de los agentes tradicionales de politización⁹.

¿Qué se quiere decir con esto? Tres ideas fuerza:

⁷ Ministerio de Educación Nacional.

⁸ Esta ponencia recoge algunos de los hallazgos significativos de la investigación titulada: “Sujeto, Maestro y Política: Límites y condiciones de posibilidad de una relación alternativa”. Investigación realizada por la autora para optar por el título de Magister en Sociología.

⁹ Es decir, se sitúa la política más allá del Estado, del partido político, de los grupos de presión (el sindicato), de los agentes tradicionales de politización y sus figuras políticas (funcionario, ciudadano, militante y sindicalista). Se privilegia una mirada que reconoce en el sujeto otras maneras de conocer-se, pensar-se, y constituir-se como sujeto-maestro para, desde allí, pensar de otra manera y re-construir de otros modos las relaciones que subyacen a lo que se puede denominar el ‘sujeto político’ o el ‘sujeto de la política’ en el campo de la educación.

Uno. Abordar la educación y sus reformas como *campo de batalla* exige develar que lo ‘instituido-hegemónico’¹⁰ no puede pensarse de manera homogénea, plana, pura, sin visos de otras líneas de fuerza que actúan e intervienen en el campo educativo [las visiones ‘microeducativas’, las líneas de fuerza instituyentes]. Si bien, pareciera que la reforma educativa se ubica incuestionablemente en el orden de lo ‘instituido-hegemónico’; de cara a los retos a enfrentar desde las expresiones de protesta y resistencia, es importante aclarar que las reformas y muchas de las banderas de las ‘MSE’ siempre transitan en medio de la inagotable dinámica instituyente/instituido: son un movimiento instituyente que busca constituirse en instituido.

Dos. Si bien, las prácticas gubernamentales neoliberales se han instituido como dominantes, esta articulación hegemónica se construye de manera relacional y contingente, y no de forma determinista. Esto se constata en el *malestar docente* que se manifiesta como *síntoma* del desajuste [no identificación] del sujeto-maestro frente a la estructura política del sistema educativo.

Tres. La legitimación de lo ‘instituido-hegemónico’ requiere de la fuerza de las líneas y movimientos instituyentes a partir de las cuales se recrean y reactualizan los dispositivos de mediación y ajuste. De igual forma, al interior, al lado, en el borde de lo instituido-hegemónico emergen las líneas de lo ‘instituyente’, porque lo ‘instituyente es algo que se da dentro o en relación a lo instituido; se trata de una dinámica permanente, continua que no siempre, o más bien pocas veces, se trata de fuerzas al mismo tiempo *instituyentes* ‘y’ *alternativas*¹¹. Esta tercera idea fuerza pone de presente la existencia de dos líneas de fuerza en tensión y pugna permanente dentro del campo social donde se configura y reconfigura las formas de relación de los maestros con la política.

2. Tensiones constitutivas y pistas metodológicas para repensar la protesta y los MMSS en el campo de la educación

En el caso colombiano, el referente histórico que origina los eventos de movilización en el campo de la educación desde una perspectiva alternativa a las formas tradicionales-sindicales de acción colectiva del magisterio, surge en 1980 con el *Movimiento Pedagógico Colombiano* y se profundiza a partir de la década del 90 con los episodios surgidos por la Asamblea Nacional constituyente y en 1992 y 1993 por la expedición de la Ley General de Educación -LGE- de 1994. Posteriormente, en

¹⁰ Aquí se hace alusión a lo dominante en materia de educación, a las grandes concepciones y prácticas gubernamentales de las políticas neoliberales aplicadas al campo de la educación, que son las que han predominado a nivel internacional, nacional y local

¹¹ Solo algunas logran ubicarse más allá del punto de vista dominante y trascender la acción coyuntural-reivindicativa.

desarrollo del artículo 72 de la misma Ley, se adelanta la movilización por la formulación del Plan Decenal de Educación nacional y algunos casos regionales. Como procesos más recientes, que están en marcha, podemos enunciar la movilización adelantada desde 1999 por ‘La Expedición Pedagógica Nacional’ y ‘La Movilización Social por la Educación’ que se inició con el segundo Foro nacional en defensa de la educación pública promovido por FECODE y otras organizaciones e instituciones en el 2003. Aquí, se ubican igualmente, los discursos, las prácticas y experiencias de los maestros que se sitúan por fuera del punto de vista dominante y que están evidenciando otras maneras de resignificar y apropiar el sentido de las políticas educativas.

o **Primera tensión: de lo instituyente-critico a lo instituyente-critico ‘y’ alternativo**

Desde una perspectiva amplia y compleja de lo ‘instituyente’ en el campo de la educación, la categoría de ‘MSE’ permite ubicar, de un lado, *lo instituyente-critico* como acción colectiva de protesta más de tipo coyuntural-reivindicativo [paros, bloqueos, marchas, huelgas]; es el caso de las prácticas políticas *tradicionales* del magisterio que -a través de la organización sindical- históricamente adelantaron luchas la mayoría de veces limitadas al ámbito estrictamente laboral y prestacional (salarios y condiciones de trabajo). Y, del otro, *lo instituyente-alternativo* que más allá de la protesta se definen como acciones colectivas que planten un horizonte de posibilidad para la transformación social del campo educativo y sus sujetos.

Esta distinción entre lo instituyente-*critico* y lo instituyente-*critico-alternativo*, es necesaria y pertinente para dar cuenta de las formas como se vienen *deconstruyendo* y *reconstruyendo* las prácticas políticas *tradicionales* del magisterio. Un ejemplo, lo encontramos en la puesta en escena de ‘otros’ intereses, sentidos y repertorios; por ejemplo, junto a las viejas protestas reducidas a reivindicaciones de tipo salarial y prestacional, sustentadas en acciones coyunturales y desarticuladas, emergen otro tipo de repertorios¹², acciones y formas organizativas que establecen un vínculo entre la lucha por el reconocimiento de la condición profesional, social y política del maestro con la intencionalidad de ampliar el sentido de lo político y la acción política en y desde la escuela, esto pasa por ampliar el espacio de lo público más allá de lo público-estatal y los agentes tradicionales de politización. **En efecto, pensar la *alternatividad* de la acción colectiva, pasa**

¹² Entre los nuevos repertorios aparecen: la materialización del derecho a la educación; la defensa de la educación pública, las luchas por el reconocimiento de la condición profesional del maestro y de sus prácticas de saber; recuperar y posicionar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza; rescatar la autonomía intelectual y profesional de los maestros como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de política educativa y protagonistas principales de las reformas de la educación.

por una redefinición de lo que se concibe como ‘político’ y por lo tanto lo que constituye a los sujetos ‘políticos’ en el campo de la educación.

o **Segunda tensión: la construcción del principio de *identidad-oposición***

En todo tipo de organización y acción colectiva, la estructuración del principio de ‘identidad’ colectiva toma como punto de partida, la manifestación del *plano de las necesidades*; es decir, los intereses y las demandas puntuales que vincula a cada uno de los sujetos (individuales y/o colectivos) a una propuesta de organización social y política. Las *necesidades* como móvil vinculante son entendidas aquí de manera más compleja, no sólo como necesidades básicas, elementales, sino como el plano donde confluyen e interactúan de manera continua: *la memoria, las experiencias* y *las utopías* de todos y cada uno de los sujetos participantes (Zemelman, 1997). Esta relación –en permanente tensión y movimiento- es fundamental a la hora de definir la identidad del proceso puesto que no sólo tiene en cuenta los acumulados, el equipaje histórico y social de cada uno de los sujetos individual y colectivos que lo integran, sino también los aprendizajes, los intereses, deseos, visiones de futuro y expectativas de los mismos.

Si bien, el principio de identidad se establece de manera relacional frente a un proyecto común que nos convoca e identifica en una voluntad colectiva, supone –también- un principio de ‘oposición’ a un determinado proyecto que orienta las percepciones y formas de entender y enfrentar los problemas existentes y frente al cual se busca ser alternativa. El carácter relacional de la identidad, exige el reconocimiento del conflicto y la diferencia tanto al interior del colectivo como de manera externa, frente a ese ‘otro’ que representa la necesidad de hacer oposición.

o **Tercera tensión: Las condiciones para la proyección/sostenibilidad de las MSE...**

¿Cómo lograr el carácter auto-gestionario de la MSE, garantizando la consolidación y profundización de los procesos colectivos y evitando al máximo la dependencia de los liderazgos individuales? ¿Cómo ir más allá de lo reivindicativo articulando y no suprimiendo o negando las necesidades particulares? ¿Cómo identificar la voluntad colectiva y pasar a la construcción de proyectos? ¿Existe una conciencia de los intereses y fines compartidos por el grupo en el corto, mediano y largo plazo?

Aquí aparece otra tensión en la relación que se establece frente al ‘orden’ y el ‘conflicto’, porque en la definición de la identidad de las movilizaciones sociales por la educación ¿cómo mediar los conflictos sin negar o excluir las diferencias? ¿Cómo concertar y construir consensos entre la diversidad de identidades individuales y colectivas? ¿Cómo resolver la tensión inherente a la diversidad de posiciones políticas e ideológicas?

Estos interrogantes tienen que ver con el principio de *proyección* que hace alusión a la capacidad de construir y consolidar una voluntad colectiva¹³ que desde una perspectiva política integradora y no como producto de la sumatoria ecléctica de las reivindicaciones sectoriales y particulares, se oriente a la construcción de proyectos políticos viables y deseables.

Empezar a crear organización social y política sostenible, no significa empezar de cero; si bien, hay que partir de la situación existente en cada momento, también se debe reconocer y continuar sobre los trayectos recorridos, apoyándose sobre lo ya construido, sobre el acumulado histórico y avanzando a partir de las experiencias y de los aprendizajes. Aquí, se proponen algunas tensiones y campos de observación para este tercer núcleo problemático:

- *Lo individual Vs. la construcción de voluntad colectiva.* Ir más allá de lo individual –sin negarlo- y pasar de lo reivindicativo a lo político, significa alcanzar una conciencia de los intereses y fines compartidos. En esta búsqueda surgen preguntas como: ¿Cuáles son los tipos de intereses que sostienen el proceso? ¿Estos intereses están: en el nivel de las reivindicaciones o en el de las aspiraciones? ¿Cuál es el ámbito de afectación que se privilegia: global y/o sectorial? ¿Qué tipo de acciones desarrollamos: esporádicas y/o continuas? ¿Cómo está la capacidad de reproducción y sostenibilidad del proceso? ¿Se han tenido en cuenta políticas de vinculación, capacitación y/o formación?
- Las tensiones vinculadas a los problemas que subyacen al tipo de organización elegida y el nivel organizativo del proceso: La adopción de criterios y modos de funcionamiento; El tipo de participación que proponen y eligen; Los procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos; Las relaciones que se establecen con la institucionalidad oficial; Relaciones con otros actores de política; La selección de la agenda temática de discusión e incidencia, entre otros posibles.

¹³ Para Zemelman la voluntad colectiva debe ser entendida como una “compleja red de prácticas de los diferentes miembros de un mismo grupo social, en función de un fin compartido que siempre es de largo alcance (...)” (1997: 151).

- *Poder constituido Vs. Poder constituyente.* Aparece también una tensión frente al lugar de la MSE entre el campo de lo instituido (los sujetos políticos tradicionales) y el campo de lo instituyente (sujetos políticos alternativos). Aquí, la MSE debe definir los alcances y el carácter de los vínculos con el campo político instituido, tanto con los partidos políticos tradicionales, las instancias gubernamentales (MEN, SED), como con los partidos y gobiernos de izquierda, alternativos o no, existentes en Colombia.

- *Entre la autonomía y la cooptación.* Esta tensión se dirige a indagar los alcances y los límites de pensar la MSE como un proceso autónomo; de un lado, surge la pregunta sobre cómo lograr el carácter auto-gestionario de la MSE y, del otro, como contrarrestar los efectos de las condiciones de dependencia (política tradicional, liderazgos individuales). Aquí aparece nuevamente una pregunta por la relación entre sujeto y política que se está produciendo. Recordando y asumiendo que la acción política no se agota en el campo político instituido, ni en los actores políticos tradicionales ¿Cómo superar la desconfianza hacia el campo de la política? ¿Cómo pensar y hacer la política de un modo y con unos contenidos diferentes al tradicional? ¿Cómo hacer de lo político-electoral un medio, un instrumento y nunca un objetivo en sí mismo? (Rauber, 2006).

3. LA MSE como línea bisagra entre lo instituido y lo instituyente ¿Desde donde pensar la alternatividad de esta tensión?

La 'MSE' como línea bisagra hace alusión a los bordes y las fronteras que se tejen entre lo instituido y lo instituyente, a partir de los saberes, practicas y experiencias que emergen en estos escenarios y que abren la posibilidad a sus miembros de formarse -paralelamente- por fuera del punto de vista dominante; aquí, se afirma la fuerza y la potencia instituyente de los saberes y prácticas de los docentes vinculados a formas de organización colectiva como experiencia política. Si bien, en estos escenarios intervienen activamente las líneas de fuerza que buscan someter a los sujetos al imaginario social instituido (dominante), la lucha por el auto e intra-reconocimiento y el reconocimiento del otro como sujeto, como par, se posicionan como luchas por propiciar, generar y construir condiciones de autonomía frente a lo instituido-hegemónico.

Desde los repertorios y prácticas de estos sujetos, se pone en escena una relación más vital y creativa con la política, comprendida como la fuerza instituyente que proporciona a los sujetos la posibilidad de pensar sobre lo que son, lo que hacen y desde allí reflexionar sobre su trabajo y el trabajo de sus pares. En esta dirección, aparece igualmente la necesidad de reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como condición inherente a la tensión entre lo instituido y lo instituyente; los maestros de estos grupos, aprenden a vivir con la ambivalencia.

La organización colectiva se lee como posibilidad de establecer una relación distinta consigo mismo: con su saber y su oficio. Aparece aquí el vínculo que se establece entre *lo político* y *lo pedagógico*. La pedagogía como el saber y el poder fundante de la profesión de ser maestro y la relación pedagógica como una forma de relacionamiento con la política. La pedagogía como mediación para contrarrestar las formas y prácticas de la política tradicional (sindicato, partido, acción colectiva reivindicativa). El vínculo pedagogía y política se afirma como una relación amplia y potente para pensar la dimensión política inherente a la condición de maestro.

Para terminar, tres ideas fuerza:

- La 'alternatividad' política no puede verse simplemente como una oposición a la política dominante pero juega en su misma dimensión enunciativa.
- La alternatividad no es 'pura' o si se quiere 'salvaje'. Siempre implica un juego de posibles resistencias y libertades que siempre está inscrito en un campo de fuerzas complejo de líneas hegemónicas y *contra*hegemónicas.
- La alternatividad pasa por una redefinición de lo que se concibe como 'político' y por lo tanto lo que constituye a los sujetos 'políticos' en el campo de la educación.

Bibliografía

- Amin, S. (1999). *Los fantasmas del capitalismo. Una crítica de las modas intelectuales contemporáneas*. Bogotá: El Áncora.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública -básica y media- en Colombia*. Bogotá: UNIBIBLOS. Universidad Nacional de Colombia.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? . Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Gentili, P., Suárez, D., Sturbrin, F., & Gindin, J. (2005). Reformas educativas y luchas docentes en América Latina. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación ese acto político* (págs. 107-126). Buenos Aires: del Estante .
- Laclau, E. (1996). *¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En E. Laclau, Emancipación y diferencia*. Argentina: Ariel Editores.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). Mas allá de la positividad de lo social. En E. Laclau, & C. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.
- Lechner, N. (1986). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Martínez, A. (2004). *De la Escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Antthropos.
- Martínez, A. (2007). El Movimiento Pedagógico: estado actual y perspectivas. (FECODE, Ed.) *Educación y Cultura* (77), 22-26.
- Martínez, M. C. (2008) *redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio: Bogotá.
- Miñana, C., & Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexgto neoliberal. En D. Restrepo, *La falacia neoliberal. Críticas y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ratinoff, L. (1994). La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas. *Perspectivas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , XXIV (3 y 4), 15-96.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos Políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Restrepo, D. (2003). *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, A. (2005). *El lugar de la gestión pedagógica en la escuela*. Carta Pedagógica. Secretaría de Educación del Distrito (SED). Bogotá, D. C.
- Rodríguez, A. (2005a) *¿Es posible un nuevo proyecto educativo para Bogotá?*. Carta pedagógica. Secretaría de Educación del Distrito (SED). Bogotá, D. C. (Copia electrónica).
- Rodríguez, A. (2002). *La educación despues de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Magisterio - Corporación Tercer Milenio.
- Rodríguez, A. & Pabón, R. (2001). La movilización por la educación: momentos, protagonistas y resultados. En: *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje*. Bogotá: UPN.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Rubí (Barcelona): Anthropol; México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).