



C & P

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación: Historia, Archivística y Redes de Investigación

Número 7, 2016, pp. 419-451 • ISSN 2027-5528 Web

**Los procesos de reformas educativa y curricular:
Aportes para su comprensión desde la teoría de Pierre Bourdieu**

**The process of curriculum reforms:
Contribution for their comprehension from the Pierre Bourdieu theory**

Gina Claudia Velasco Peña
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Secretaría de Educación Distrital de Bogotá
orcid.org/0000-0002-9645-3068

Recibido: 22 de julio de 2016
Aceptado: 17 de noviembre de 2016



Grupo de
Investigación
Historia,
Archivística y
Redes de
Investigación

Los procesos de reformas educativa y curricular:

Aportes para su comprensión desde la teoría de Pierre Bourdieu

Gina Claudia Velasco Peña
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Secretaría de Educación Distrital de Bogotá

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. En la misma institución realizó la Maestría en Educación con énfasis en enseñanza de la historia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se ha especializado en las líneas de *Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada* y en *Historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia*.

Correo electrónico: gorgyas@gmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-9645-3068

Resumen

Los mayores aportes teóricos de Pierre Bourdieu se ubican en la comprensión de las formas como los sistemas educativos funcionan como mecanismos institucionalizados para la reproducción de un orden social marcado por la diferenciación sociocultural, proceso que se basa en la distribución desigual del capital cultural y simbólico y deriva en la forma en que se identifican y relacionan los miembros de los diferentes grupos sociales.

El presente trabajo buscará inicialmente identificar algunos factores asociados a los resultados de aprendizaje, además de esbozar una ruta que explica cómo opera la exclusión y diferenciación sociocultural para lograr la reproducción de las desigualdades a través de algunas particularidades de la oferta educativa por sector y clase. Posteriormente el análisis se centra en la acción pedagógica y el currículo como arbitrarios culturales que tienden a favorecer a quienes han tenido contacto con la cultura hegemónica en las formas de socialización primarias. Finalmente se presentan algunas investigaciones que, con base en los planteamientos conceptuales o metodológicos de Pierre Bourdieu, hacen una lectura del papel que cumplen las reformas en las dinámicas educativas para luego sugerir algunos abordajes investigativos que se pueden hacer de las reformas curriculares desde esta perspectiva.

Palabras clave: Diferenciación sociocultural, reproducción social, reforma, capital cultural

The process of curriculum reforms:

Contribution for their comprehension from the Pierre Bourdieu theory

Abstract

The main theoretical contributions of Pierre Bourdieu are located in understanding the ways in which education systems serve as institutionalized forms of social reproduction in an order determined by the socio-cultural differentiation; this process is basing in unequal distribution of cultural and symbolic capital and it derives in forms of identify and relate between members of different social groups.

Initially, the present paper will seek to identify some factors associated with learning outcomes, in addition to outlining a route that explains how exclusion and socio-cultural

differentiation operate to achieve the reproduction of inequalities through some particularities of the educational offer by sector and class. Subsequently, the analysis focuses on the pedagogical action and the curriculum as cultural arbitrariness tending to favor those who have had contact with the hegemonic culture in the primary forms of socialization. Finally, we present some research that, based on the conceptual or methodological approaches of Pierre Bourdieu, make a reading of the role of reforms in the educational dynamics and then we suggest some research approaches that can be made of curricular reforms from this perspective.

Key words: Socio-cultural differentiation, social reproduction, reform, cultural capital

Introducción

La educación es concebida hoy como uno de los grandes consensos sociales de los grupos humanos, es un bien supremo mediante el cual es posible consolidar un ideal compartido y entre sus funciones más importantes están la de difundir los conocimientos considerados indispensables para lograr la inserción social de los individuos y procurar que la población alcance los niveles de formación necesarios para avanzar hacia la consolidación de un determinado proyecto social. De manera que sobre el sistema educativo recae la tarea de enculturación, es decir, lograr que los escolares asimilen de un modo competente los contenidos relevantes y esenciales de la cultura y por ello, durante el proceso escolar se ajusta la formación individual a las pautas culturales, cuidando que no se contravengan las expectativas del ambiente social; estas formas de condicionamiento operan mediante el control y la regulación del comportamiento moral, llevando a los individuos a preferir la adhesión a las dinámicas sociales imperantes, con lo cual se contribuye al mantenimiento de los esquemas fundamentales de la cultura (Casaseca, 1990, p. 13).

Así las cosas, la educación sería determinante en la manera como percibimos y representamos la realidad, como nos relacionamos, en la forma como configuramos las perspectivas y aspiraciones tanto personales como sociales, en la elección que hacen los individuos de su rol en la sociedad, en últimas, en la manera en que

“[...] la sociedad se organiza en torno a valores determinados que son los que en definitiva explican dicha organización. Así el espacio social deviene en espacio simbólico, es decir en un conjunto de estímulos cargados de diferente significación que, transformados en una especie de lenguaje, dan forma a las perspectivas, prioridades, ideologías e intereses de los componentes de cada grupo social; de esta manera la distribución del capital cultural permite construir un espacio social y la institución escolar, mediante el fomento de aquellas formas particulares de entender el mundo, ayuda a reproducirlo y a mantenerlo a través del tiempo y de la historia” (Bustamante Rojas, 2006).

Se verá que en esa configuración intervienen con fuerza las tensiones provenientes del campo económico, en la medida que el capital cultural deviene en capital económico, pues históricamente se ha sostenido la creencia que la evolución, el progreso, el desarrollo, la modernización, o cualquier estado que se considere de mejora social, descansa en el conocimiento técnico-científico y en su difusión a través de los sistemas de educación. El rezago o estancamiento económico llevó a considerar que era necesario realizar ajustes y las reformas se han convertido en el mecanismo por excelencia que utiliza el Estado para garantizar que la institucionalidad escolar responda a estas expectativas de superación de la pobreza, pero sin alterar la jerarquía social, entre tanto, la reforma de la escuela en cualquiera de sus dimensiones o ámbitos se ha presentado públicamente como un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional (Popkewitz, 1994, p. 25).

El sistema educativo en función de la reproducción social y cultural

En principio y para efectos de establecer el provecho epistemológico que pueda tener la teoría de Pierre Bourdieu para el análisis de los procesos de Reformas Curriculares, habría que empezar por citar su aporte para la construcción y consolidación de un campo de investigación que analiza las dinámicas de los sistemas educativos y la forma como desde allí se contribuye a fraguar las relaciones directas entre la reproducción cultural y la reproducción de la estructura social, es decir, la forma como el sistema de enseñanza se convierte en la institución privilegiada para la definición de las relaciones de fuerza y de las relaciones simbólicas entre las clases (Méndez, Catani, y Pereira, 2005, p. 196).

Estas ideas sobre las dinámicas del campo educativo han permitido dilucidar, entre otras cosas, las implicaciones de los procesos adelantados desde el sistema y la institucionalidad escolar en la dominación simbólica y en la reproducción de las diferencias en los sistemas sociales y económicos a través del establecimiento de estrategias de transmisión desigual del capital cultural o del mantenimiento de las que perennizan las desigualdades iniciales, o de otras que profundizan las existentes.

En este sentido, un primer aporte de este sociólogo francés estaría determinado por la construcción de un corpus conceptual y categorial que permite hacer una caracterización de los sistemas de enseñanza, principalmente en la comprensión de las interrelaciones entre sujetos, elementos, factores, significados y procesos que se dan en el sistema escolar, en su sentido de arquitectura social que selecciona, organiza, define, administra, formaliza y direcciona los expectativas de los grupos humanos en cuanto a la formación de los sujetos para su inserción, integración y diferenciación sociocultural, así como para la “producción de la reproducción social, función que [...] consiste en retransmitir e interiorizar de forma eficaz y operativa [...] la cultura ‘viva’, el conjunto de conocimientos y valores cuya asimilación da como resultado unas actitudes [que] reproduzcan [...] el sistema social y su orden” (Sánchez Martín, 2009).

Se podría decir, en sintonía con Bourdieu, que estudiar el sistema escolar es fundamental para entender las sociedades modernas, para comprender la manera en que se ha posicionado como autoridad pedagógica encargada de “producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25). Esta función esencial de los sistemas educativos está fundamentada en la supremacía o dominación en relaciones de fuerza de uno o algunos de los grupos o las clases que constituyen una formación social, en la que el poder dominante instaura una relación de comunicación pedagógica en la que ocurre la imposición e inculcación de una arbitrariedad cultural cuyos contenidos y significados son elegidos como dignos de ser reproducidos en un modelo de educación, es decir, que

“[...] cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases” (Desnos, Robert citado por Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25).

Este proceso de reproducción familiar, escolar, social y cultural busca “producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. Especialmente el caso de las estrategias ‘éticas’ que apuntan a inculcar la sumisión del individuo y de sus intereses al grupo y a sus intereses superiores” (Bourdieu, 2007, p. 36) para lo cual son fundamentales las estrategias familiares y educativas como prácticas que, de forma disimulada, conservan los mecanismos sociales para que las clases transmitan ciertas formas de pensar y de actuar en procura de legitimar una estructura desigual y diferenciada en la que los detentadores del poder buscan transformar el capital cultural en capital escolar y éste en económico.

Este moldeamiento inconsciente, que ocurre inicialmente en la familia y luego a través de la escolarización, es lo que Bourdieu ha conceptualizado como *habitus*, que es la acción pedagógica multiforme, cuyo efecto es la adquisición de los saberes indispensables para una inserción correcta dentro de las relaciones sociales, que incluye la aprehensión de disposiciones para obrar, sentir, pensar, percibir de una manera determinada. En síntesis, correspondería a la programación social que se hace, en este caso en la escuela, para ejercer una serie de funciones o roles dentro del espacio social (Moreno Durán y Ramírez, 2006, pp. 18-20). En el campo educativo opera la diferenciación social y jerarquización de clase como una continuación de las primeras formas de posicionamiento e interacción social que ocurre en la familia con la interiorización de los referentes culturales y modos de socialización iniciales que serán determinantes en la posterior distribución del capital cultural y en el tipo de *habitus* que se desea formar. Este matrimonio entre familia y escuela, que en parte configuran y fijan el origen social y la clase, serán concluyentes en el desarrollo de algunos aspectos de la vida escolar, por ejemplo, en el éxito o fracaso, la permanencia o deserción, para el acceso a los altos niveles del sistema educativo o para determinar su orientación profesional. Estos mecanismos son los que Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron analizan en *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2004) y las ventajas o desventajas que proporcionan los hábitos culturales y las disposiciones heredadas del medio de origen durante la estancia en las instituciones educativas, que como se verá operan con unos refinados mecanismos de legitimación social.

Escuela para la diferenciación social

En Colombia coexisten dos tipos de sectores que ofrecen el servicio educativo, el oficial a cargo del Estado y el privado que es prestado por los particulares. Tal diferencia ha favorecido una profunda desigualdad en los procesos de formación y en los resultados de éstos y por tal razón partiremos de una idea añeja y obvia, la existencia de una brecha insalvable entre la educación estatal y la educación privada de élite; utilizaremos esta

425

polarización para efectos analíticos que posibiliten hacer un acercamiento a la explicación de cómo opera la exclusión, la clasificación y distinción social a través de la oferta educativa por sector y clase, pues si bien se ha afirmado hasta el cansancio la supuesta democratización en el acceso, se mantiene una diferencia sustancial en la concepción sobre la función sociocultural de la educación, en las condiciones materiales de enseñanza, en el acceso a los niveles educativos superiores y, por supuesto, en las posibilidades de vinculación laboral. No es claro lo que ocurre en el interior del sistema educativo, pero es seguro que no es azaroso, porque aunque es innegable que hoy la escolarización de masas es relativamente efectiva respecto al acceso y la permanencia, el saldo al finalizar el tránsito por las diferentes etapas del proceso de formación y las dinámicas posteriores para garantizar la admisión en instituciones de educación superior de calidad, como la inserción en el mercado laboral, es un indicio que opera un mecanismo interno de distinción social y de apropiación desigual del capital cultural que conlleva a legitimar la condición de clase.

Para empezar, nos referiremos a algunas diferencias entre la escolarización estatal y la privada de élite para entender cómo algunos factores pueden llegar a incidir en la formación desigual de acuerdo a la clase. Desde 1991 la educación en Colombia se declaró constitucionalmente como un derecho y en la actualidad es ofrecida por el Estado en condición de gratuidad total, aunque no se haga con calidad por los problemas de infraestructura y de recursos que enfrenta principalmente el sector rural, lo que significa que todos los menores pueden ingresar a una institución oficial, sin condición alguna y sin que ello cueste más que la consecución de algunos materiales de trabajo. Por su parte, los colegios privados de élite fijan costos que pueden superar los 32 millones de pesos anuales, de acuerdo con el ranking de los colegios más costosos del país (Arango, 2013), y cuyos protocolos de admisión incluyen, entre otros, preinscripciones; análisis de formularios con información personal, familiar y financiera; entrevistas al aspirante y a su familia; presentación de cartas de recomendación; exámenes físicos, de conocimiento y de aptitud; dominio de una segunda lengua y provenir de otra institución con la que se tienen convenios; criterios que les permiten seleccionar los estudiantes que se ajustan a un perfil preestablecido.

Como se puede observar, en los mecanismos de acceso al sector privado es posible advertir que operan criterios de selección basados en la posesión de un determinado *habitus* primario o capital familiar, de los recursos económicos suficientes para sufragar los altos costos que este tipo de educación demanda y de la habilidad necesaria para que el niño o adolescente pueda lidiar con la cultura escolar de su clase. Tanto el capital económico, como el capital cultural, se convierten en elementos de exclusión para que las clases medias y populares no puedan acceder a instituciones de élite en las que se difunde la cultura dominante. En este sentido, la escuela como institución funge como estrategia de selección de acuerdo al anclaje de clase para procurar la reproducción del orden social; así, los dos sectores educativos en referencia se comportan en correspondencia con el principio de semejanza: los estudiantes de un mismo contexto que comparten la posición social y se exponen a iguales condicionamientos o procesos de formación, tienen altas probabilidades de “tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posiciones semejantes” (Bourdieu, 1989, p. 30). Estas inclinaciones homogéneas compartidas por los agentes que tienen la misma ubicación en el espacio social, son el germen que da forma y continuidad al *habitus* de clase y permiten asumir como natural un determinado lugar y rol social.

Otra de las diferencias más marcadas se relaciona con la densidad de la población estudiantil. La educación estatal está regida estrictamente por una norma de parametrización que determina cuál es la relación técnica porcentual alumno-docente, en otras palabras, establece el número de docentes que se designan para atender a cada grupo de estudiantes (uno para preescolar y primaria y 1,36 para la básica secundaria y media) y fija la cantidad mínima de escolares por grupo y zona; por ejemplo, en una zona urbana el número de estudiantes es de 25 para preescolar, 35 en básica primaria y 40 para secundaria y media, no obstante, este número es superado con frecuencia en las zonas de alta demanda en las ciudades capitales. Los colegios de élite, por su parte, atienden grupos de 25 estudiantes en promedio y tienen a su disposición equipos completos de maestros y un sinnúmero de profesionales de apoyo.

Este constituye un punto de frecuente análisis y álgido debate al considerarse, o no, un factor determinante en la calidad educativa y el éxito escolar. Estudios realizados por organismos económicos multilaterales como el Banco Mundial (2014) o la OCDE (2012) suelen dar mayor prioridad a la calidad del trabajo de los profesores que al tamaño de los cursos, lo que se explica principalmente por razones de costo-beneficio: la cantidad de estudiantes por grupo es un factor clave en la definición de los gastos educativos y plantear su reducción genera mayor inversión en personal docente, equipamiento e infraestructura, por lo tanto, resulta más racional y eficiente invertir en el mejoramiento salarial de los docentes y en mecanismos de evaluación del desempeño de los sujetos educativos. Una perspectiva más académica del asunto se reseña en el *Dossier de actualidad sobre la ratio de alumnos por aula*, realizado por el Departamento de pedagogía aplicada y psicología de la educación de la Universitat de les Illes Balears (2012) en el que se presenta, con base en los resultados de varias investigaciones educativas, el efecto positivo de contar con un número reducido de colegas por aula, específicamente en lo que atañe al rendimiento académico escolar y las prácticas pedagógicas del profesorado.

De lo anterior se podría llegar a inferir que dependiendo del peso relativo que se de en el contexto escolar a cada una de las racionalidades sobre densidad de la población educativa por grupo, técnico-financiera o científica, dependerá la forma en que se enfrenten las particularidades sociales y culturales de los estudiantes, incluso con independencia de su homología de clase, así como las estrategias para facilitar la adaptación y asimilación de la cultura escolar, que como señala Bourdieu, está más cercana y tiene una evidente afinidad con la cultura de élite (Sánchez-Redondo Morcillo, 2002). Si se asume que el desempeño académico de los estudiantes depende en gran medida del capital cultural familiar, que facilita o dificulta el acceso al mundo académico, en un aula saturada no podrían atenderse con eficiencia las necesidades individuales de aprendizaje o acompañar el esfuerzo de quienes se enfrentan con desventaja a una cultura ajena, por proceder de clases populares o de núcleos familiares con bajo nivel educativo.

Ahora, en cuanto al currículo oficial el país ha venido adelantando reformas con base en principios de flexibilidad y autonomía para dar mayor participación a las comunidades educativas en la definición de sus enfoques y modelos educativos, pero manteniendo la presencia de las disciplinas o áreas fundamentales para las cuales se establecieron unas normas técnicas curriculares y pedagógicas que orientan la construcción de los planes de estudio, que antes eran objeto de imposición. Lo anterior no significa que las instituciones cuenten con total libertad para decidir sobre su quehacer o que el Estado haya desatendido sus funciones reguladoras, simplemente el foco se ha venido centrando en la evaluación como dispositivo de salida del sistema educativo a través del cual es posible controlar la totalidad del proceso en función de dos propósitos esenciales: 1) desde una perspectiva administrativa y financiera, disminuir el gasto y controlar los puntos de fuga de capital con el incremento de las tasas de eficiencia interna al dar mayor fluidez a la promoción de estudiantes en cada ciclo escolar y prevenir la deserción; 2) incidir en los resultados de aprendizaje con la creación de un sistema de beneficios o incentivos condicionado al desempeño de los estudiantes en las pruebas externas, que desde una óptica estratégica del Estado, son el indicador del grado de competencia que tiene el país en el marco de las relaciones comerciales, además de constituir la evidencia del éxito alcanzado en la formación de capital humano especializado en las áreas que demanda el sector productivo (Departamento Nacional de Planeación, s.f.).

Los colegios oficiales, en materia curricular, tendrían que considerar la normatividad vigente sobre orientaciones, lineamientos y estándares; desarrollar los programas y proyectos adelantados por las administraciones de las entidades territoriales a las que correspondan y dar cuenta de los procesos educativos utilizando los instrumentos técnicos e indicadores definidos para ello, como el índice sintético de calidad educativa (ISCE), que se basa principalmente en los resultados de las pruebas estatales *Saber* y las tasas de aprobación. Así, buena parte de los esfuerzos de la organización escolar se ponen en función de preparar estudiantes para la presentación de exámenes y de disminuir las tasas de reprobación y deserción a cualquier costo, aceptando incluso el sacrificio de la

calidad en los aprendizajes como ha venido ocurriendo con las políticas de promoción y el establecimiento de topes oficiales de repitencia.

Las consecuencias de privilegiar la promoción sobre el logro de aprendizajes efectivos se puede observar en la profunda diferencia entre el desempeño de los estudiantes de los colegios privados y los oficiales en la resolución de pruebas que evalúan el desarrollo de competencias básicas; al revisar el ranking de los mejores colegios publicado por la revista *Dinero* (2015), en el listado de las primeras 500 instituciones sólo aparecen 19 colegios oficiales, el primero de ellos ocupa el puesto 99 y el que sigue el 176, en cambio los diez primeros lugares están ocupados por establecimientos cuyos costos no podrían sufragar estudiantes de estratos bajos, incluso los del Liceo Campo David que atiende población de estrato medio y se ubica al sur de la ciudad de Bogotá pero que, como los de élite, tiene un prestigio que se sostiene con procesos de selección, seguimiento y permanencia muy estrictas.

Por su parte, los colegios de élite gozan de mayor libertad para la definición curricular lo que les permite enfocarse principalmente en los objetivos institucionales casi siempre ligados a la excelencia, el liderazgo y la competencia; este tipo de establecimientos usualmente son bilingües con acreditación internacional, es decir, que comparten la estructura del sistema educativo nacional con uno extranjero para obtener títulos de ambos; con el propósito de ampliar las posibilidades de aprendizaje y potencializar los talentos se apoyan en una gran variedad de actividades extra y cocurriculares que se relacionan en el deporte, las artes, las comunicaciones o el desarrollo científico y tecnológico; también utilizan diferentes estrategias de asimilación o emulación de otras culturas como campamentos, inmersiones, intercambios y la división de estudiantes por casas. En cuanto a los resultados de las pruebas censales pareciera no preocuparles con la misma intensidad que a los colegios del sector oficial, lo que se explica en parte porque su interés esencial se centra en que los egresados puedan aplicar e ingresar a programas de educación superior en

universidades del exterior, en las que no son tomados en cuenta, o en las que se consideran mejores a nivel nacional que realizan exámenes propios para la admisión.

Hasta el momento se han expuesto algunos factores que habitualmente se asocian con la diferenciación sociocultural que se produce o acentúa a través de la escolarización y que explican la disparidad en los resultados de aprendizaje. A lo ya mencionado se puede agregar que los contextos educativos pueden llegar a incidir en la configuración de expectativas y oportunidades sobre el futuro profesional o adecuarse a ellas, principalmente en las posibilidades acceso a la educación superior o al mercado laboral. Tal parece que este último aspecto tiene una relación directamente proporcional a la condición objetiva de desigualdad educativa y se ve reforzada por el prestigio que se le asigne socialmente a las instituciones y lo que esto pueda representar para sus estudiantes.

Las cifras apuntan en ese sentido, pues a comienzos del segundo milenio en Colombia sólo el 9% de los dos quintiles de jóvenes de más bajos ingresos accedió a la educación superior frente al 65% de los dos más altos, de acuerdo con el documento CONPES 3203 (Departamento Nacional de Planeación, 2002, p. 2); esta tendencia parece mantenerse, pues únicamente el 34% del total de los estudiantes graduados en el 2013 ingresaron inmediatamente a la educación superior y de ellos, el 29,9% provenían del sector oficial y el 49,6% del privado, según lo muestran las cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015).

En cuanto a la construcción de expectativas de estudiantes de último grado de colegios de sectores populares, son esclarecedores los resultados de la investigación realizada por Carmen López y Lina Moncada (2012) y la encuesta aplicada por varias entidades adscritas a la Alcaldía de Bogotá (El Tiempo, 2014); en ellos se observa que la mayoría de la población estudiantil manifiesta su deseo de realizar estudios superiores e incluso proyectan los posgraduales, parece que en esto hay influencia de los maestros, sin embargo, muchos optan por la vinculación laboral o desisten principalmente por

limitaciones en el apoyo familiar o insuficiencia de recursos económicos, otros aducen la falta de confianza en sus propias capacidades o por el recelo que despierta la formación escolar recibida. Esto puede significar que se ha instalado y naturalizado la idea que la educación estatal es inferior en calidad a la privada de élite, percepción generalizada que convierte una tendencia en condición *sine qua non* que transfiere una limitación *a priori* de acceso y ascenso a otros niveles de escolarización, situación denominada por Bourdieu como doble arbitrariedad cultural.

En el caso de la clase alta, los colegios están diseñados en función de atender específicamente las expectativas personales de sus estudiantes, que parecen haber sido heredadas de sus familias; en primer lugar, prefieren estudiar carreras como administración, derecho, ingeniería industrial o economía (El Tiempo, 2010) en universidades estadounidenses o de Europa, en su defecto, en alguna de las universidades privadas de mayor prestigio de Bogotá; su proyección profesional es ocupar cargos directivos o gerenciales en compañías del sector privado, o alguno de alto nivel en el ámbito de la función pública, incluyendo el campo de las artes y la cultura. En este caso, el prestigio juega a favor, porque tradicionalmente hay instituciones que han formado a la élite política, económica o intelectual y sus estudiantes tienen prácticamente asegurado el acceso a la educación superior en instituciones de alta calidad; además, aprovechan la escolarización para forjar relaciones estratégicas que pueden capitalizar a nivel laboral o empresarial en el futuro.

El ingreso a la educación superior parece operar con mecanismos similares a los de la educación básica. Los estudiantes graduados de colegios oficiales optan con mayor frecuencia por las carreras técnicas, seguidas de las universitarias y en menor medida las tecnológicas (MEN, 2014). Los que cursan carreras universitarias, buscan ubicarse en instituciones públicas, tarea que en ocasiones perciben como inalcanzable por la insuficiente oferta de cupos y porque tienen que disputarlos con aspirantes con mayor capital cultural, por ello acuden también a universidades privadas de menor prestigio. Los

programas de pregrado que eligen tienen una proyección ocupacional con baja remuneración o si estos corresponden a profesiones con alta cotización, los títulos se ven devaluados en el mercado laboral por provenir de universidades de escaso prestigio (Misas Arango, 2004, p. 126).

En conclusión, el tipo de carrera de la que se obtiene el título, la clase de universidad que lo expide, más el capital sociocultural del poseedor determinan el índice de retorno sobre la inversión en capital escolar, porque como lo señaló Bourdieu (1987),

“El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación con los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo” (p. 5).

De ahí la ventaja de quienes perteneciendo a la clase alta, obtienen de reputadas universidades títulos de carreras con alta demanda, porque esto genera la suficiente tranquilidad y confianza para que los empleadores contraten a los recién graduados con elevadas remuneraciones salariales (El Tiempo, 2013).

Conocimiento escolar y relaciones pedagógicas: Su lugar en la legitimación de la reproducción sociocultural

La escuela y el aula son los territorios en donde circula y se administra específicamente el capital cultural institucionalizado, en el que se materializan las imposiciones de unas clases y se mueven discursos provenientes de distintos agentes, contextos, campos y niveles que intentan implantar sus racionalidades en función de un modelo de arbitrariedad cultural. Son estos los espacios de supuesta concreción de los fines de la educación, situados en el nivel más bajo de todos los que integran el sistema es donde

se produce la trasmisión e imposición de significados, de la transmisión del capital cultural; en este sentido se convierte también, en el ámbito privilegiado para el ejercicio de la violencia simbólica de los grupos hegemónicos y lugar habitual de la lucha ideológica de clases. En este punto encontramos dos factores que pueden llegar a incidir en la diferenciación social que opera en el campo educativo, que a su vez son esencialmente arbitrarios culturales: la acción pedagógica y el currículo.

La distribución desigual y diferenciada del capital cultural por medio del currículo tiene que ver con las condiciones particulares y específicas del trabajo pedagógico, pues la formación docente, la experiencia profesional, la disponibilidad y utilización de recursos, los tiempos de trabajo, entre muchos otros factores, pueden incidir en la “calidad” del capital cultural específico que se transmite a través del currículo escolar. En este caso se entiende que la acción pedagógica es la actividad intencionada realizada por el docente en las aulas de clase con un propósito formativo y que constituye la esencia de la escuela, que podría acercarse a lo que Mario Díaz define como *práctica pedagógica* y sitúa como

“[...] los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, de las oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. [...] En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados. [...] cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupan en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra [...] que es] asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación y, en ésta, el monopolio de lo que puede ser dicho” (1990, pp. 15-16).

Esta concepción de práctica pedagógica pone al descubierto que, en ciertos contextos, puede producirse una suerte de distorsión de la autonomía e independencia de la acción docente, para verse influida por su propia experiencia como escolar, la formación

pedagógica profesional, la cultura propia de la escuela, las disposiciones de la dirección del centro educativo, los discursos académicos que circulan sobre educación y las prescripciones oficiales, entre otros. Así, la práctica docente parece influenciada por múltiples circunstancias que comúnmente no se reconocen o no aparecen de forma declarada, pero ayudan a construir en la estructura mental los referentes cognitivos y simbólicos que influyen tanto en la manera de percibir la realidad como en las prácticas que implementan,

“[...] estas estructuras mentales o concepciones abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan en la experiencia profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar. Así se constituyen como los referentes a los que acuden para organizar y tomar las consiguientes decisiones respecto de su trabajo profesional, las que demuestran tener gran incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (Prieto y Contreras, 2008).

Toda la experiencia e interacción sociocultural contribuye a formar en el docente unas percepciones sobre la realidad escolar y sobre los estudiantes que puede incidir en la manera en que se distribuye el capital cultural. Aunque el sentido común indique que la igualdad podría evitar la discriminación y la diferenciación, en la realidad escolar se convierte en un criterio de partida que exige a todas las condiciones, destrezas y cualidades que solamente algunos tienen, “una determinada postura ante la cultura escolar y el currículum académico, y una cierta herencia, reflejo del nivel cultural del hogar, que de hecho brinda a los hijos de algunas familias las habilidades y actitudes esenciales (el «ethos cultural») conducentes al éxito escolar” (Sarup, 1990, p. 201). Juzgar el rendimiento académico basado en un supuesto principio de igualdad de oportunidades, hace que en ocasiones prevalezcan los prejuicios sobre las potencialidades o limitaciones de los estudiantes de acuerdo a su clase social e impide atender las necesidades particulares de enseñanza-aprendizaje (Prieto y Contreras, 2008), con lo cual se naturaliza la idea de que el éxito o el fracaso escolar son resultado de características individuales; por esta vía, “el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades

435

extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural” (Pérez Sánchez, 2000).

La autoridad pedagógica que ejerce el docente se basa en la definición de las formas en que produce la transmisión de los referentes de lo que se considera cultura legítima, es decir, que su poder radica en el dominio de los contenidos, en la elección de los pueden ser relevantes y en la construcción de ambientes escolares que correspondan con los marcos de referencia social; en este marco de referencia el currículo escolar tendría dos dimensiones, una como objeto cultural y mecanismo de distribución del capital simbólico y otra, como medio en la estrategia para formar *habitus* específicos.

De acuerdo con Enrique Martín Criado (2004, pp. 74-76), esta es la manera de asegurar una ventaja sistemática para la clase dominante, pues es su cultura la que se convierte en capital cultural escolar que se reviste de un supuesto valor intrínseco para imponerlo al conjunto de la sociedad debido a que la asimilación e interiorización del currículo y de la cultura escolar se da de forma fragmentaria y diferenciada con efectos que no sólo se hacen evidentes en los resultados de aprendizaje sino en los esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción que luego se reproducen en las prácticas, gustos o elecciones.

Los espacios académicos y los contenidos tienen un valor relativo en el mercado de bienes simbólicos, no todos los saberes que la escuela trasmite son igualmente valorados; de acuerdo al capital simbólico acumulado, unos pueden gozar de mayor *status* que otros de acuerdo a la tradición cultural y académica, las condiciones históricas particulares y la movilización discursiva de diversos agentes. De acuerdo al grupo social, puede variar la selección y articulación de saberes, los procesos de construcción y estructura curricular, la metodología de enseñanza, las fuentes científicas y pedagógicas de las que se nutre, las intenciones formativas, los principios en los que se basa, las estrategias de evaluación que se aplican, así como los paradigmas o enfoques que guían su elaboración.

Como parte del capital cultural que posee la institucionalidad escolar, el currículo obedece en apariencia a las prescripciones oficiales que, en el caso colombiano, no sólo establecen unos referentes para orientar su construcción, sino también los criterios para juzgar los niveles de aprendizaje. Tanto los lineamientos como los estándares son en teoría un criterio de base para enmarcar la enseñanza y el aprendizaje, pero en la realidad algunos revisten gran complejidad y abstracción, como es el caso de las ciencias sociales (Londoño, Rocío, Aguirre, Mario, y Sierra, Indira, 2015), lo que dificulta su implementación en el aula y la comprensión por parte de los estudiantes en colegios oficiales. Esta violencia simbólica disimulada es posible por la diferencia en la capacidad de adaptación de los escolares a los difusos e implícitos niveles de exigencia del sistema y a que el sistema oficial es incapaz de compensar el déficit cultural familiar (Castañeda, 2014).

Analizando las dinámicas educativas, es evidente el interés en ejercer mayor control sobre los contenidos escolares y los resultados de la enseñanza que sobre la verdadera democratización del conocimiento. Investigaciones como la de Gloria Calvo y Ariana Mina (2002) encontraron que, pese a los cambios introducidos los últimos procesos de reforma educativa, la adquisición de aprendizajes básicos no es equitativa y lo hacen mejor los alumnos y alumnas de los colegios de élite (Calvo y Mina, 2002).

Algunos aportes de Bourdieu para el análisis de las Reformas educativas y curriculares

Usualmente las reformas están relacionadas con estrategias estatales de absorción y adaptación hacia afuera o de regulación y control hacia dentro. En la actualidad la idea de utilizar los mecanismos de reforma emerge principalmente en circunstancias de divergencia con las dinámicas económicas regionales o globales, pero que con frecuencia son presentadas como crisis en los consensos sociales locales para legitimarlas. Retomando los

planteamientos de Alberto Martínez Boom (2004, p. 297), asistimos a un nuevo orden educativo con un deliberado propósito refundacional, que no es otra cosa que sintonizar los sistemas educativos a las exigencias de la globalización económica en cuanto a estructuras organizativas, administrativas, curriculares y pedagógico-didácticas.

Las reformas curriculares por su parte, son formas en las el Estado ejerce control directo sobre los contenidos de la instrucción, principalmente de la escuela oficial, mediante la movilización de los actores que definen las dinámicas en el espacio público para que se produzca la expedición de normas que redefinan la relación entre el saber (epistemología), las instituciones y el poder (Popkewitz, 1994, pp. 14-25). En apariencia, el frecuente fenómeno de obsolescencia del currículo obedece a las aceleradas dinámicas en el campo social, y por tanto surge la necesidad de hacer ajustes permanentes que de manera superficial o profunda lo modifican para ponerlo en sintonía con las demandas de quienes participan en la construcción de la política educativa. Lo anterior significa que la autonomía del campo educativo es relativa por relación de interdependencia con el resto del sistema social, pues

“[...] los tipos de saberes que imparte, por el tipo de relaciones que se dan en su seno, por su incidencia en la percepción del valor social de los sujetos, por su importancia en las cualificaciones laborales, en la generación de grupos de profesionales, etc., el campo escolar está constantemente teniendo efectos productores en otros campos sociales y en el conjunto del espacio social” (Martín Criado, 2004, p. 110).

En un sentido más preciso se puede señalar que todo proceso de construcción o de reforma curricular implica “llevar a cabo un recorte arbitrario de los elementos culturales presentes en una sociedad, en un momento dado, para volverlos contenidos escolares” (Flacso, s.f. Citado por Accastello, 2008, p. 15) y ponerlos en función de determinados intereses que pueden experimentar transformaciones en el tránsito por los diferentes niveles del sistema educativo hasta llegar al aula, pero no verse afectados en su esencia. Mediante la selección, organización, dotación de sentido y definición de las intencionalidades de

formación de cada uno de los campos de conocimiento escolar, el sistema educativo se convierte en un mecanismo eficaz para la construcción de jerarquía cultural del conocimiento, basado en una autoridad que no se ve vulnerada porque a pesar de la reconocida crisis de la educación como proyecto modernizador, la escolarización como institución sigue gozando de legitimidad social.

Ahora bien, para continuar el análisis de la forma en que el sistema educativo participa en el fenómeno de la reproducción social y cultural, así como avanzar en el reconocimiento del papel que desempeñan el currículo y sus reformas en estos procesos, será necesario partir de las investigaciones que se han realizado con base en los planteamientos de Pierre Bourdieu para precisar cuáles son sus aportes y la utilidad de sus teorías sociológicas. Esta es una labor compleja que permitiría establecer múltiples aristas, empero se enunciarán brevemente algunos abordajes desde diversos contextos y algunas problemáticas específicas.

- En algunos estudios de corte etnológico y/o sociológico se destaca el papel del conflicto y de la ideología en la educación y develan, desde conceptos como el de *Reproducción*, que “la escuela, lejos de ser una institución ideológicamente neutra, que asigna y distribuye posiciones sociales en forma de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen” (Bonal, 1998, p. 25).

De acuerdo con Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996), el sistema escolar goza de una cierta autonomía, condición que le permite ponerse al servicio de otras subestructuras sociales para cumplir funciones de reproducción de las distinciones y relaciones de clase, también puede hacer parte en la dinámica de fuerzas que imponen ciertos referentes culturales que garanticen las condiciones de dominación cultural, social y económica. La educación es entendida entonces, como una serie de acciones pedagógicas que se enmarcan en procesos de imposición de arbitrarios culturales y de violencia

simbólica, que se difunden a través de la estructura institucional como capital cultural que configura tipos específicos de socialización, además de referentes para percibir y juzgar la realidad. Es así como las instituciones educativas han contribuido en los procesos de legitimación y naturalización de las diferencias con la caracterización cultural de los escolares, de los contextos y desarrollos educativos.

Entre los trabajos que ubican esta problemática se puede mencionar *Clases sociales, pedagogías y reforma educativa* de Julia Varela (1990), que desde la sociología histórica de la educación, muestra la existencia de unas pedagogías invisibles que son realmente estrategias de reconversión que permiten la movilidad social en sentido vertical u horizontal; que legitiman la inflación y devaluación de los títulos escolares para evitar el desclasamiento de la burguesía; ofrecen estabilidad a las clases medias o emergentes y mantienen la exclusión de las clases populares.

- La utilización de metodologías e instrumentos de análisis para indagar sobre las percepciones de diferentes sujetos vinculados a las dinámicas escolares sobre diversos aspectos de las reformas educativas, por ejemplo establecer los niveles de reconocimiento, aceptación, abjuración o resistencia a las propuestas; también el tipo de interpretación que se hacen de los textos de políticas o reformas.

Desde la perspectiva de otros agentes, Soledad Vercellino y Liliana Enrico (2006) pretendieron conocer en qué medida la figura del Supervisor contribuyó a la transformación educativa en el marco de las políticas educativas rionegrinas durante el período 1991-2003. Las investigadoras muestran a los supervisores educativos como agentes eficientes de las instancias de control del Estado, pero que mantienen una lucha con otros agentes del campo educativo para que se reconozca su potestad sobre la competencia técnica (capital cultural), socialmente reconocida o legitimada, de conocer e intervenir en el funcionamiento de los centros escolares y en el desarrollo de la política educativa. Para indagar sobre las estrategias que posicionan a los *agentes eficientes*, retoman la propuesta teórico

metodológica que Bourdieu presentó en su obra *Las estructuras sociales de la Economía* (2000) que consiste en proceder “poniendo en juego, además de los criterios ‘de reputación’ [...] criterios institucionales como la ocupación de posiciones de poder reconocidas” (Citado por Vercellino y Enrico, 2006, p. 96).

En el examen de las reformas que han incluido aspectos interculturales y el bilingüismo en la estructura curricular, se ha utilizado la *Violencia simbólica* como categoría analítica para mostrar la continuidad de políticas educativas que reivindican las jerarquías de tradición colonial, la legitimidad de la modernidad neoliberal y la hegemonía occidental. Félix Patzi (1999) ha denominado *Etnofagia Estatal* a los procesos de reformas que incluyen y atraen a los grupos étnicos para legitimar la incorporación en sus procesos educativos de los valores de la cultura nacional dominante. Por su parte, Gregorio Alcón Pacasi (2008) demuestra en su tesis de maestría, que la institución escolar se pone al servicio del mestizaje o hibridación cultural al integrar y/o asimilar a los indígenas o grupos étnicos a la población mayoritariamente blanca, retomando para ello lo expuesto por Bourdieu en su artículo *Espíritu de Estado: génesis y estructura del campo Burocrático* en el que plantea que el Estado contribuye a la homogenización del mercado cultural al unificar todos los códigos jurídico, lingüístico y las formas de comunicación para modelar las estructuras mentales e imponer principios de visión y de división comunes.

- En estudios comparados se han mostrado las particularidades que plantean las actuales dinámicas globales en las que el capital económico se ha impuesto sobre los demás, a lo que no han sido ajenos los procesos educativos. Las reformas curriculares en este contexto hacen parte de los ajustes estructurales de los Estados débiles que amplían su grado de dependencia ante las fuerzas económicas universales. Los efectos de estas tendencias no sólo afectan el trabajo pedagógico sino las condiciones profesionales de los docentes, como lo señalan la Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, Brasil en *Las reformas educativas en los países del Cono Sur Informe Nacional de Brasil* (2005).

- Por otra parte las tensiones y pugnas por lograr la legitimidad, principalmente en lo discursivo, son objeto de investigación de Thomas Popkewitz (1994), quien incluye las políticas de reforma, la investigación y la evaluación como fuentes para analizar con detalle los problemas planteados por el campo social de especialistas e intelectuales (a quienes Bourdieu considera una fracción dominada de la clase dominante). Profundiza en la forma que las prácticas de reforma organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al mismo tiempo, producen regulación a través de los estilos de razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean.

Lo que podría indagarse sobre los procesos de reforma en el campo educativo partiendo de las ideas de Bourdieu

Finalmente, podemos concluir que las reformas educativas son las modificaciones que a través de disposiciones legales, se realizan para ajustar las normas y políticas educativas que definen, guían y organizan las acciones del Estado para regular el funcionamiento de las instituciones de educación pública para que se ajusten a determinadas necesidades o intereses, principalmente los que provienen de los grupos hegemónicos y del sector productivo. En tal sentido, los sistemas educativos buscarían movilizar ideológicamente los contenidos de enseñanza en la perspectiva de transmitir ciertas perspectivas o visiones sobre la realidad, sobre sí mismos y las relaciones posibles entre estos.

Las reformas pueden afectar de diferentes maneras al sistema escolar¹, lo que conduciría a definirlos como fenómenos socio-históricos multidimensionales en los que

¹ Según Antonio Viñao (2006, pp. 43-44), las reformas pueden enfocarse en modificar diferentes aspectos del campo educativo, como las variaciones en la estructura del sistema escolar, tanto en su sentido vertical modificando la organización de niveles, etapas o ciclos, como en el horizontal que corresponde a las

participan diversos actores con intereses variados, intervienen factores de manera diferencial y se ven permeados por racionalidades técnicas, prácticas, políticas, pedagógicas, científicas y económicas. Esto hace que la labor investigativa sobre el currículo o las reformas, desde la perspectiva de la reproducción, sea compleja por cuanto son difusas las estrategias concretas con las que opera el engranaje institucional para reproducir la diferenciación y jerarquización social. Sin embargo es posible advertir la transversalidad del sistema de conceptos bourdesianos para abordar un análisis del cruce entre las dinámicas reformistas del campo educativo con los de construcción y reconfiguración curricular, proceso que tienen su síntesis cultural en el contexto de la escuela y cuyas repercusiones alcanzan las prácticas subjetivas e intersubjetivas en el juego social para configurar las posiciones de los agentes en el espacio social.

Un punto de partida para configurar una línea de investigación en este campo lo podrían constituir las siguientes hipótesis, más bien intuiciones, sobre la proyección de las reformas educativas y curriculares como estrategias o dispositivos para garantizar una distribución desigual del capital cultural. De acuerdo con ello, el Estado con sus prácticas reformistas buscaría:

- Instalar unas prácticas discursivas sobre el campo de la educación y sus prioridades, que les brinden coherencia, uniformidad y legitimidad para responder de fondo a necesidades del campo económico.
- Redefinir la organización del sistema educativo y la cultura escolar para insertarse y adaptarse a lógicas del mercado.

modalidades educativas; otras están orientadas hacia la organización y reestructuración de las instituciones escolares; las de carácter político-administrativo que varían los modos de gobernar, administrar, gestionar y evaluar los procesos y procedimientos en toda la organización institucional; finalmente, las que buscan establecer o cambiar, por vías legales o administrativas, una determinada concepción del currículo.

- Reconfigurar el estatus epistemológico de los espacios académicos escolares, entendiéndolos como campos (intelectuales, culturales, de conocimiento) en los que hay discursos, prácticas, racionalidades y fronteras de conocimiento en disputa.

- Trasladar tensiones de los campos burocráticos e intelectuales a las realidades y prácticas escolares. Se podrían incluir las tensiones entre académicos frente a la manera de asumir la implementación, investigación y evaluación de las reformas educativas y curriculares.

- Redefinir la distribución de recursos fiscales al transferir tensiones de las dinámicas de campo económico al educativo, en lo relacionado con la definición de las políticas de inversión y asignación de recursos para la educación pública.

- Variar los currículos, aunque no necesariamente como parte de las reformas educativas, para generar distancias sociales e inequidad en la distribución del capital cultural que tienen efectos posteriores en la distribución del económico.

- Contribuir a gestar y reproducir las estructuras sociales mediante el establecimiento del currículo como instrumento que guía u orienta las acciones pedagógicas.

En conclusión, las reformas podrían considerarse como instrumentos legales mediante los cuales operan cambios en las estrategias para que la institucionalidad educativa salvaguarde un orden social de acuerdo a la clase, es decir, que en esta confluencia de relaciones y tensiones, las reformas curriculares representan cambios en los estados del capital cultural a reproducir. Desde esa óptica, algunos ámbitos de indagación podrían enfocarse en:

- Examinar la forma en que el sistema educativo, utilizando la estrategia de Reforma curricular, participa en el fenómeno de la reproducción social y cultural, es decir, precisar cómo opera el currículo a favor de los intereses de la clase dominante y diferenciar lo que en él, en un contexto histórico específico, es o puede ser considerado como violencia simbólica o arbitrario cultural.

- Analizar la dinámica de fuerzas entre grupos o clases sociales en cada proceso de reforma curricular y el modelo de arbitrariedad cultural o educativo que buscarían viabilizar o imponer

- Determinar los efectos sociales y culturales de las reformas educativas en los “microcosmos” (en lo local y en la escuela) y los efectos de la estructuración e implementación de currículos diferenciados (sectores educativos privados-públicos, rurales-urbanos, populares-élite)

- Establecer cómo se configura y reconfigura el campo de las disciplinas escolares por cuenta de la implementación de las reformas curriculares.

Bibliografía

Accastello, G. (2008). *Fracaso escolar en las trayectorias escolares*. Rosario, Argentina: FLACSO. Recuperado de: <http://documents.tips/documents/fracaso-escolar-en-las-trayectorias-educativas.html#>

Alcón Pacasi, G. (2008). *Formación docente en contexto de reforma educativa intercultural*. Quito: FLACSO Ecuador. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/641>

- Análisis del Gimnasio Moderno mostró que 21 de sus egresados prefieren estudiar Administración. (6 de Febrero de 2010). *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-215932.html>
- Arango, T. (19 de 1 de 2013). Los altos costos no equivalen a mejores colegios. *La República*. Recuperado de: http://www.larepublica.co/consumo/los-altos-costos-no-equivalen-mejores-colegios_29565
- Banco Mundial. (24 de julio de 2014). *Alumnos latinoamericanos en escuelas públicas pierden un día de instrucción por semana*. Lima. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2014/07/24/informe-educacion-profesores-excelentes>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (2). Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf>
- Bourdieu, P. (Septiembre de 1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, III (7), 27 - 55. Recuperado de: http://bvirtual.ucol.mx/descargables/310_el_espacio_social_y_la_genesis.pdf
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. (A. Gutiérrez, Trad.) Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Bustamante Rojas, Á. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37). Recuperado de: <http://rieoei.org/opinion16.htm>

Calvo, G., y Mina, A. (2002). Inequidad a pesar de la reforma. *Revista Colombiana de Educación* (43), 103-121.

Casaseca Hernández, S. (1990). *Los ancares: educación y subdesarrollo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Castañeda, T. (27 de Octubre de 2014). *Razonpublica.com*. Recuperado de: <http://www.razonpublica.com/index.php/lectura-p%C3%BAblica/7998-los-estudiantes-y-la-cultura-cuando-la-educaci%C3%B3n-nace-predeterminada.html>

Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (2002). *Documento CONPES 3203. Autorización a la nación para contratar empréstitos externos para financiar el proyecto acceso con calidad a la educación superior en Colombia*. Bogotá. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3203.pdf>

Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). *Desarrollo social*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-de-educacion/Paginas/subdireccion-de-educacion.aspx>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Estadísticas De Educación Superior*. Subdirección de Desarrollo Sectorial, Bogotá. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (16 de Septiembre de 2015). Boletín Educación superior en cifras. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_11.pdf

Confederação Nacional de Trabalhadores Da Educação. (2005). Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico. Buenos Aires: CLACSO.

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. (Septiembre de 2012). Dossier de Actualidad . *Sobre la ratio de alumnos por aula*, (1). Recuperado de: <http://pape.uib.es/sites/default/files/files/dossier%20actualidad%20ES.pdf>

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes* (1), 14-27. Recuperado el 19 de 7 de 2016, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf

Egresados de universidades de élite ganan más. (3 de Enero de 2013). *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12489547>

El ranking de los mejores colegios 2015. (2015). *Revista Dinero*. Recuperado de: <http://www.dinero.com/contenidos-editoriales/especial-de-colegios-2015/multimedia/los-mejores-colegios-colombia-2015/216463#>

FLACSO. (15 de 11 de 2010). *Currículum y jerarquía cultural. Diplomatura en Currículum y prácticas escolares en contexto. Bloque V. Clase 28*. Recuperado de: <http://documents.tips/documents/fracaso-escolar-en-las-trayectorias-educativas.html>

Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

López Pino, C. M. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educación y educadores*, 15 (3), 383-409. Recuperado de: http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2375/2952#n_9

Martín Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En L. E. Alonso, E. Martín Criado, J. L. Moreno Pestaña, (Eds.). *Pierre Bourdieu, Las herramientas del sociólogo* (pp. 67 - 114). Madrid: Ediciones Fundamentos.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela Expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Antrophos Editorial y Convenio Andrés Bello.

- Méndez, A.; Catani, D. y Pereira, G. (2005). Pierre Boudieu: las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño. *Fundamentos en Humanidades*, VI (12), 195 - 222. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18412611>
- Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno Durán, Á. y Ramírez, J. E. (2006.). *Pierre Bourdieu. Introducción elemental*. Bogotá: Panamericana Formas e impresos.
- OCDE. (2012). *Education indicators in focus. How does class size vary around the world?* Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202012--N9%20FINAL.pdf>
- OCDE; COLOMBIA MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Patzi, F. (1999). Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). *Boletín Instituto Francés de Estudios Andinos*, 28 (3). Recuperado de: [www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28\(3\)/535.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28(3)/535.pdf)
- Pérez Sánchez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de educación* (23). Recuperado el 18 de 11 de 2016, de <http://rieoei.org/rie23a06.htm>
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*(305), 103-138.
- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 245 - 262. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=es&nrm=iso

- Sánchez Martín, M. E. (2009). Sistema educativo/Sistema de producción. El papel de las ofertas en la producción de las demandas. En R. Reyes. (Ed.). *Diccionario crítico de Ciencias sociales. Terminología científico-social*. Recuperado de: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sistema_educativo.htm
- Sánchez-Redondo Morcillo, C. (2002). En memoria de Pierre Bourdieu. *Revista Docencia e Investigación* (2). Recuperado de: <https://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero2/carlossanchez.asp>
- Sarup, M. (1990). El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva política de educación. *Revista de Educación* (291), 193 - 221. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/477/19/1>
- Solo el 16 por ciento de los jóvenes de Bogotá llega a la universidad. *El Tiempo*. (16 de Diciembre de 2014). Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/bogota/cifras-de-ingreso-de-a-educacion-superior-en-bogota/14981018>
- Varela, J. (Mayo - Agosto de 1990). Clases sociales, pedagogías y reforma educativa . *Revista de Educación. Formación general, conocimiento escolar y reforma Educativa* (292), 219-236. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=a7m_f2Q2iIMC&pg=PA219&lpg=PA219&dq=Clases+sociales,+pedagog%C3%ADas+y+reforma+educativa&source=bl&ots=7c_4wh39DE&sig=9Viz9I05QOvoVBw0qa9RA_QTYX8&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwie9MLZzf_NAhVTBx4KHh2DKwQ6AEIHDA#v=onepage&q=
- Vercellino, S., y Enrico, L. (2006). De las políticas públicas a las prácticas educativas: la incidencia de la práctica del supervisor escolar. *Revista Complutense de educación*, 17 (2), 93-104. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0606220093A.PDF>

- Villalta Paucar, M. A., y Palacios Diaz, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 40 (2), 373-389. Recuperado de: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200022&lng=es&nrm=iso
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condiciones, limitaciones, posibilidades . En J. G. Sacristán (Ed.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Madrid: Ediciones Morata.