

LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI “UNA TAREA CON CONVICCIÓN SOCIOCRTICA”

Jesús Emilio Cárdenas Molina¹

jecamo36@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0228-7017>

Doctorando en Educación

UPEL Instituto Pedagógico Rural

"Gervasio Rubio" (IPRGR)

Venezuela

Recibido: 04/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 13/04/2026

RESUMEN

El presente artículo de revisión teórico-documental analiza la educación colombiana contemporánea desde una perspectiva sociocrítica, con el propósito de argumentar que la escuela, más que responder de manera instrumental a exigencias de cobertura, rendimiento o estandarización, debe reafirmarse como un espacio de formación democrática, justicia social y producción de sentido. La reflexión parte de una revisión cualitativa y de análisis documental, proveniente de libros, artículos e informes especializados localizados en bases de datos y repositorios académicos de alta visibilidad, donde se consideran corrientes y posturas de la educación basada en el paradigma sociocrítico y su interposición en los cambios que merecen los sistemas educativos, en el caso puntual, el colombiano. Los hallazgos muestran que la crisis educativa colombiana no puede entenderse solo como un problema de eficiencia institucional, sino como expresión de desigualdades históricas, territoriales y culturales que afectan la experiencia escolar. Se concluye que una educación con convicción sociocrítica exige recontextualizar el currículo, fortalecer la formación docente, priorizar la ruralidad, relativizar la cultura de la medición y recuperar el sentido ético y público de la escuela en Colombia.

Palabras clave: educación colombiana, enfoque sociocrítico, transformaciones educativas.

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: “A TASK GUIDED BY SOCIO-CRITICAL CONVICTION”

ABSTRACT

This theoretical and literature-based review article analyzes contemporary Colombian education from a sociocritical perspective, with the aim of arguing that schools, rather than responding in an instrumental manner to demands for coverage, performance, or standardization, should reaffirm themselves as spaces for democratic education, social justice, and the production of meaning. This reflection is based on a qualitative review and documentary analysis of specialized books, articles, and reports found in high-visibility academic databases and repositories, which examine trends and positions in education grounded in the sociocritical paradigm and their role in the changes needed by educational systems—specifically, the Colombian system. The findings show that the Colombian educational crisis cannot be understood solely as a problem of institutional efficiency, but rather as an expression of historical, territorial, and cultural inequalities that affect the school experience. It is concluded that an education grounded in a sociocritical perspective requires recontextualizing the curriculum, strengthening teacher training, prioritizing rural areas, putting the culture of measurement into perspective, and restoring the ethical and public purpose of schools in Colombia.

Keywords: Colombian education, sociocritical approach, educational transformations.

INTRODUCCIÓN

Pensar la educación en la contemporaneidad implica reconocer que la escuela ya no puede leerse como una institución aislada de las fracturas de su tiempo. En Colombia, educar supone hacerlo en medio de profundas desigualdades sociales, brechas territoriales, tensiones derivadas del conflicto armado, asimetrías tecnológicas y una presión creciente por traducir el valor de la educación a indicadores de eficacia. Esa combinación ha producido una paradoja persistente: mientras el discurso público exalta la educación como vía de movilidad social, la experiencia concreta de millas de estudiantes sigue marcada por condiciones muy desiguales de acceso, permanencia y calidad.

Desde una mirada sociocrítica, esta situación no puede examinarse únicamente en clave administrativa. Freire, Giroux, McLaren, Apple, Bourdieu, Passeron, Habermas, Dewey, Hooks, Nussbaum y Biesta, desde tradiciones distintas, coinciden en una idea de fondo: la educación no es neutral. En ella se disputan sentidos, se legitiman jerarquías y, al mismo tiempo, se abren posibilidades de emancipación. En otras palabras, la escuela no solo transmite saberes; también organiza visiones del mundo, distribuye legitimidades y moldea expectativas de futuro. La normatividad colombiana, al menos en su formulación, reconoce parte de ese horizonte. La Ley General de Educación (1994) establece entre sus fines “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional” y lo articula con “la participación en

la búsqueda de alternativas de solución a los problemas” del país. El problema, sin embargo, es que entre la aspiración normativa y la realidad escolar persiste una distancia estructural.

La tesis que orienta este artículo sostiene que, en la contemporaneidad, la educación colombiana requiere una reconfiguración de fondo desde una perspectiva sociocrítica: una educación con convicción pública, territorialmente situada, intelectualmente rigurosa y éticamente comprometida con la equidad, la participación democrática y la transformación de las desigualdades estructurales. Esta reconfiguración no supone negar la importancia de la calidad, la evaluación o la innovación, sino subordinarlas a una visión holística de la formación. A la luz de ello, este artículo sostiene que la educación colombiana necesita ser pensada con mayor ética y política de hondura. No basta con mejorar resultados si no se interroga aquello que esos resultados silencian: las condiciones materiales de los estudiantes, la segmentación del sistema, la desigual distribución del capital cultural y el debilitamiento del sentido democrático de la escuela.

DESARROLLO

La práctica educativa es un ejercicio loable y de admirar, es un compromiso que va más allá de un docente orientando saberes en el aula, es un constructo que genera cambio social, transforma el modo de pensar y de vivir en una comunidad. Frente a esto, son pertinentes las palabras de Carr (2009), quien propone tres relaciones entre la práctica educativa y la teoría: “el valor, la significación y el sentido de la práctica educativa no son evidentes; se construyen” (p. 52), lo cual significa que el docente no es ajeno desde su sentir humanista al contexto que lo rodea, como ser mediador, debe conocer las necesidades, interpretar sus debilidades y ahondar en sus fortalezas para generar cambio social.

El nuevo siglo XXI, trae consigo un dinamismo social acelerado y para la educación; enmarcado en diversos cambios en las formas de ver, percibir y transitar en la información y el conocimiento, nuevas formas, que llevan a replantear, los retos en la labor docente y las implicaciones que tiene el sentir docente, desde su vocación, para lograr una labor pedagógica a fin con las necesidades del entorno. Ampliando este argumento anteriormente expuesto, Florez y Vivas (2007), precisan que “Reanimar y ampliar nuestro conocimiento sobre la naturaleza del razonamiento del sobre, en y a través de la práctica educativa” (p. 45), lo que indica que el conocimiento de sí mismo como ser social, dinámico, constructor, ético, humano, crítico y reflexivo, proyectan un camino que puede ser transitado con seguridad por los educandos, pues este

conocimiento y esta capacidad reflexiva y metacognitiva de su quehacer le da garantías a su práctica educativa. Por ello, en el presente ensayo, se analiza la labor docente como una nueva tarea del siglo XXI, desde una mirada holística documental y los nuevos retos para la educación, que arrastran los cambios sociales de las nuevas generaciones.

En este sentido, el docente pone su vocación y su quehacer al servicio de la sociedad, dejando de manifiesto y en evidencia, que el proceso dentro del contexto no es lineal, sino cambiante y dinámico, por lo que; es en este punto, donde el docente se retroalimenta y transforma su ejercicio docente en una práctica educativa crítica, flexible e investigativa, que le permite estar atento a cambios propios del entorno, de sus actitudes, de comportamientos y la información social de su contexto, para adaptarlos en su proceso constante y continuo de formación. Por lo anterior, Los desafíos actuales propuestos por la sociedad y las nuevas tecnologías de la información, han marcado de manera directa e indirecta el comportamiento de las comunidades en todos los aspectos, y estos a la final decantan en un problema educacional. En atención a estos desafíos Rivera (2013) en su artículo, el papel del docente como gestor en el contexto actual, propone algunas características que debe poseer un docente actual para su contexto, entre ellas:

Gestor de procesos de aprendizaje con medios interactivos. La finalidad radica en la construcción del conocimiento a través de la tecnología educativa vanguardista, permitiendo al alumno organizar su trabajo. Guía y orientador. El docente deberá incluir en su nuevo rol la capacidad de ampliar la información, poder contextualizarla con la tecnología adecuada, así como ejecutar, vincular y aplicar lo aprendido a la realidad o el entorno social, económico, político, cultural y actitudinal en el que se desarrolla el

futuro profesional. En constante actualización. Corresponde al profesor ser el responsable del alumno hacia la búsqueda del conocimiento, orientando a los alumnos, impulsándolos y estimulándolos hacia la investigación o acercamiento de la verdad, a formular propuestas que resuelvan o mejoren las problemáticas de su realidad, productos de los espacios de análisis o reflexión que él mismo genere. Promotor de valores éticos y morales (congruente con el ser y creer). Por otro lado, nuestra sociedad exige la presencia de un docente que salvaguarde los valores éticos y morales, y se comprometa con sólidos valores (no neutro), lo que permite rescatar al hombre íntegro dentro de una cultura globalizada. Creativo y de fácil adaptación al medio. El docente deberá ser capaz de crear opciones que permitan solucionar situaciones nuevas e innovadoras que se presenten; por lo que es necesario adaptarse a las circunstancias cambiantes del contexto. (p. 63).

Con una simple mirada a estas cinco características, se evidencia el docente del siglo XXI como un ser íntegro, cúmulo de experiencias de vida y sabiduría de conocimientos prácticos, que lo ubiquen como el mediador de lo divino, lo científico y lo humano, convirtiéndose en pieza clave de cualquier sistema educativo de una nación, que enmarcan algunas de sus políticas educativas en la cualificación y selección del personal educativo. Así, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2009) en una publicación en su versión en español, titulada, "Política de educación y formación: Los docentes son importantes". Resalta la importancia del adecuado proceso de selección y preparación del docente, como parte esencial de cualquier sistema educativo, que propenda por la búsqueda de la calidad en educación.

En una publicación posterior también de la OCDE analizada por Schleicher (2012), titulada "Preparar docentes y desarrollar líderes escolares para el siglo XXI: lecciones de todo el mundo" insiste en recordarle las naciones la necesidad de generar constructos

en el personal docente que este a la par con las exigencias de las nuevas generaciones y el acelerado dinamismo en el que se desenvuelven. La docencia es un trabajo colectivo y colaborativo, los aprendizajes de los estudiantes son el resultado de la intervención de un grupo de docentes que, en forma diacrónica o sincrónica, trabajan con y sobre los mismos alumnos. Revelo-Sánchez (2018), argumenta en su estudio de revisión bibliográfica, que en estas intervenciones el docente interactúan a través de procesos formales dentro del aula de clase con metodologías programadas y temáticas planeadas con estándares nacionales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, también existe una interacción informal del docente a través del juego, la lúdica y los espacios de compartir ideas; que son los que permiten al docente llevar esta interacción a escenarios más confiables para el estudiante.

El docente se hace a partir de la socialización práctica de sus experiencias teóricas en la institución educativa y del ejercicio dentro de un contexto. En los claustros universitarios se orientan formaciones de profesionales para la docencia, pero solo en esa construcción personal dada por el bagaje que ofrece el ejercicio de la práctica educativa, la inmersión en el entorno y la respuesta ante el cuestionamiento de una comunidad se construye un verdadero docente crítico para los nuevos retos educativos. Sin embargo, la realidad es distinta, porque se evidencia desmotivación por parte del docente, ya que su vocación entra en dilema con lo normativo, lo permitido y lo exigido, son dos las explicaciones más recurrentes a esta problemática: la profesionalización y la intensificación.

Desde una perspectiva sociocrítica, la educación no puede comprenderse como un simple dispositivo de transmisión de contenidos. Freire (2005), Giroux (1997), McLaren (2005), Apple (1996), Bourdieu y Passeron (1996), Habermas (1987), Dewey (2004), Nussbaum (2010) y Biesta (2016), entre otros, coinciden en señalar, desde tradiciones distintas, que la escuela es un espacio donde se disputan sentidos, se reproducen jerarquías y, al mismo tiempo, se abren posibilidades de transformación. En el caso colombiano, esta discusión adquiere una densidad particular porque el sistema educativo no opera en abstracto: lo hace en medio de profundas asimetrías sociales y territoriales.

LA CONTEMPORANEIDAD Y LA CRISIS DEL SENTIDO EDUCATIVO

La contemporaneidad ha intensificado la circulación de información, la velocidad de los intercambios y la mercantilización de múltiples ámbitos de la vida. En ese contexto, la educación suele quedar atrapada entre dos exigencias: por un lado, responder a la productividad y la competitividad; por otro, sosteniendo su función humanizadora y democrática. Nussbaum (2010) advierte que cuando la educación se subordina por completo al crecimiento económico, las humanidades, la deliberación y la sensibilidad democrática se debilitan. Biesta (2016), en una línea semejante, cuestiona la reducción de lo educativo a un problema de medición y rendimiento, pues aquello empobrece el juicio pedagógico y vacío de contenido la formación.

Dewey (2004) ya había planteado que la educación democrática no consistía en adiestrar individuos para adaptarse al orden existente, sino en formar sujetos capaces de participar inteligentemente en la vida común. Esa intuición sigue siendo vigente. La escuela contemporánea no puede limitarse a preparar para pruebas o para inserciones laborales precarias; necesita formar criterio, lenguaje público, memoria histórica y capacidad de discernimiento.

La tradición sociocrítica hunde sus raíces en la teoría crítica y en las pedagogías emancipadoras. Horkheimer y Adorno abrieron una crítica profunda a las formas modernas de dominación; Habermas (1987) reelaboró esa tradición al insistir en la racionalidad comunicativa y en la necesidad de construir espacios de diálogo no distorsionados. En el campo pedagógico, Freire (2005) afirmó que toda educación es una práctica política: o contribuye a la domesticación o favorece la conciencia crítica. Giroux (1997) amplió esta idea al concebir a los docentes como intelectuales transformativos, no como simples ejecutores curriculares. McLaren (2005) y Apple (1996) mostraron, además, que la escuela participa en la disputa por la hegemonía cultural, de modo que el currículo nunca es neutral.

Desde este marco, la educación sociocrítica no se reduce a “criticar el sistema”. Su núcleo es más exigente: implica leer las relaciones entre conocimiento, poder y desigualdad; reconocer los mecanismos de exclusión que atraviesan la vida escolar; y producir prácticas pedagógicas que amplíen la voz de quienes históricamente han sido marginados. Hooks (2021) insistió en ello al entender la enseñanza como práctica de la

libertad, es decir, como experiencia intelectual y afectiva que habilita la palabra, la presencia y la dignidad de los sujetos.

Bourdieu y Passeron (1996) demostraron que la escuela, lejos de operar siempre como mecanismo de movilidad social, con frecuencia legítimas desigualdades previas al presentar como mérito individual lo que también es resultado del capital cultural y de las condiciones de origen. Esta perspectiva resulta particularmente útil para leer la realidad colombiana. No se trata solo de que existan diferencias entre instituciones; se trata de que el sistema mismo distribuya oportunidades de manera desigual según territorio, clase social, conectividad, infraestructura y trayectorias familiares.

En un diagnóstico ya clásico sobre el país, García Villegas, Espinosa, Jiménez y Parra advirtieron que la segregación educativa en Colombia configura “una especie de apartheid educativo: los ricos estudian con los ricos y los pobres con los pobres” (García Villegas et al., 2013, p. 13). La expresión es dura, pero describe con precisión una fractura persistente. La escuela colombiana, sobre todo en las grandes ciudades y en las zonas rurales periféricas, refleja y reproduce la separación social del país. Esta lectura se articula con el análisis de Pardo y Orjuela (2023), quienes, desde categorías bourdieusianas, muestran que los resultados educativos no pueden comprenderse al margen de variables sociodemográficas y culturales. Su aproximación a las pruebas Saber 11 revela que el rendimiento académico sigue estrechamente vinculado con formas de capital económico y cultural. La promesa meritocrática, por tanto, resulta

insuficiente si no se confronta con las condiciones materiales desde las que aprenden los estudiantes.

Sobre la educación colombiana coincide en que el problema no es únicamente de cobertura. El informe de la OCDE señaló que “la brecha entre el origen socioeconómico de los estudiantes en escuelas y colegios privados (subsidiados o no) y públicos en Colombia fue una de las más grandes entre los países participantes” (OCDE, 2016, p. 148). Lo preocupante es que, años después, ese diagnóstico sigue teniendo vigencia. El mundo rural hace aún más visible esa desigualdad. Arias Gaviria (2017) subraya que la educación rural colombiana arrastra déficits acumulados en infraestructura, transporte, permanencia docente y acceso efectivo a recursos pedagógicos. Echavarría y otros (2020) lo expresan con una imagen particularmente elocuente: “el camino desde la lejanía también es riesgo, también es peligro” (p. 21). La escuela rural, entonces, no puede ser pensada con categorías urbanas simplificadas; su cotidianidad está marcada por distancias físicas, vulnerabilidad territorial y, en no pocos casos, por memorias de conflicto armado.

El Ministerio de Educación Nacional (2015) reconoció esa exclusión acumulada al insistir en la urgencia de una política educativa para el campo. En esa misma línea, Grijalba y otros (2020) sostienen que el pensamiento sociocrítico constituye una necesidad educativa en Colombia, particularmente desde las ciencias sociales, pues permite comprender el vínculo entre pasado, presente y responsabilidad colectiva. No es

casual que, en un país atravesado por violencias prolongadas, la educación sociocrítica aparezca ligada a la formación para la paz, la memoria y la participación.

Uno de los aportes más sugerentes para esta discusión proviene de Flórez y Vivas (2007), quienes recuerdan que la formación no puede confundirse con la acumulación de aprendizajes operativos. En una frase breve, pero decisiva, sostienen que la formación “es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano” (Flórez & Vivas, 2007, p. 167). Esa idea resulta central para un debate contemporáneo saturado de competencias, estándares e indicadores. Educar no es solo transferir destrezas; es contribuir a la constitución ética, intelectual y social del sujeto.

Desde ahí, el enfoque sociocrítico adquiere un sentido concreto. No propone abandonar el saber disciplinar, sino reorientarlo. Las ciencias sociales, la literatura, la filosofía, las artes, la educación matemática crítica e incluso la enseñanza de las ciencias pueden convertirse en escenarios para leer el mundo, discutirlo y transformarlo. Skovsmose (1999) y, más recientemente, Mancera-Ortiz, Camelo-Bustos y Araújo (2022) muestran que una pedagogía sociocrítica permite vincular el conocimiento escolar con contextos reales de vulnerabilidad y con procesos de subjetivación política. El aula deja entonces de ser un recinto aislado y se vuelve un espacio donde los estudiantes aprenden a relacionar conceptos con injusticias concretas, problemas públicos y responsabilidades compartidas.

La revisión permite una interpretación de conjunto. Primero, la crisis educativa colombiana no puede leerse como una suma de fallas administrativas. Es, en buena medida, la expresión pedagógica de una sociedad escindida. La desigualdad entra al aula antes que el maestro: llega en el tiempo disponible para estudiar, en el acceso a libros, en la alimentación, en la conectividad, en la seguridad del trayecto a la escuela, en la estabilidad emocional y en el capital cultural de los hogares. Segundo, la perspectiva sociocrítica no es un adorno ideológico ni una retórica de moda. Constituye un marco sólido para comprender por qué la educación fracasa cuando se desconecta de la realidad social que pretende intervenir. Allí donde el currículo se vuelve indiferente al territorio, a la memoria, a la pobreza o a la violencia, la escuela pierde sentido público y se reduce a certificar trayectorias. Tercero, la educación colombiana necesita recuperar la convicción. Convicción no en el sentido dogmático, sino como claridad ética sobre su función histórica. Educar con convicción supone creer que todo estudiante es intelectualmente capaz; que la escuela debe abrir el mundo y no estrecharlo; y que la democracia depende, en una medida decisiva, de la calidad crítica de sus procesos formativos.

En cuanto a la realidad percibida en esta indagación exhaustiva, la desigualdad educativa en Colombia es estructural y territorial. No se explica solo por diferencias entre colegios, sino por la interacción entre clases sociales, ruralidad, infraestructura, capital cultural y políticas de financiamiento. Además, La retórica de la calidad ha tendido a privilegiar la medición por encima del sentido formativo. Biesta (2016) y la evidencia

colombiana revisada muestran que evaluar sin problematizar las condiciones de origen puede reforzar exclusiones. La perspectiva sociocrítica ofrece un marco relevante para el caso colombiano. Freire, Giroux, McLaren, Apple, Bourdieu y Habermas permiten entender que educar en Colombia hoy implica formar para leer críticamente la desigualdad, la memoria del conflicto y las tensiones de la democracia.

En cuanto a la educación rural constituye uno de los puntos más sensibles del sistema. La distancia geográfica, la precariedad material y la fragilidad institucional convierten la ruralidad en un escenario donde la deuda educativa del Estado se hace especialmente visible. Sumado a ello, las ciencias sociales y las pedagogías críticas conservan una relevancia decisiva. En un país con fracturas históricas, estas áreas son fundamentales para articular memoria, ciudadanía, deliberación y construcción de paz.

Por ello, desde estas realidades es considerable y oportuno, recontextualizar el currículo escolar. La escuela colombiana debe incorporar de manera más decidida problemas del territorio, historia local, memoria social, conflictividades ambientales, desigualdad y ciudadanía democrática. En consistencia con esto, se debe fortalecer la formación docente inicial y continua en perspectiva sociocrítica. No basta con pedir innovación; es necesario formar maestros capaces de leer contextos, interpretar desigualdades y producir mediaciones pedagógicas rigurosas y emancipadoras. Aunado a lo anterior, priorizar la educación rural con inversión sostenida. Infraestructura, conectividad, transporte escolar, bienestar docente y materiales contextualizados no son complementos: son condiciones básicas del derecho a la educación.

También, resulta considerable, reequilibrar el lugar de la evaluación estandarizada. Las pruebas deben ser insumo para la política pública, no hay criterio exclusivo para definir calidad ni para producir jerarquías simplistas entre instituciones y sujetos, insistir en la promoción de comunidades de aprendizaje entre escuela, universidad y territorio. La investigación educativa debe salir del aislamiento y dialogar con docentes, familias, organizaciones comunitarias y gobiernos locales. Además, es necesario defender una educación democrática integral, esto supone no sacrificar humanidades, artes, lectura crítica y formación ética en nombre de la eficiencia. Una escuela que solo entrena competencias productivas termina empobreciendo la vida pública.

CONCLUSIONES

La educación contemporánea, en el caso colombiano, no puede seguir pensándose desde la comodidad de los discursos neutros. Las evidencias revisadas muestran que el sistema educativo está atravesado por desigualdades persistentes que comprometen no solo los aprendizajes, sino también la posibilidad de una ciudadanía democrática más robusta. Frente a ello, la perspectiva sociocrítica ofrece algo más que una crítica del orden existente: proporciona un horizonte de comprensión y de acción. Educar con convicción, hoy, significa asumir que la escuela tiene una responsabilidad histórica en la producción de justicia social. Significa también reconocer que no hay

calidad educativa auténtica sin dignidad, sin inclusión material, sin pensamiento crítico y sin vínculos reales con la experiencia de los estudiantes. La contemporaneidad colombiana exige una educación capaz de interpretar su tiempo, de incomodar inercias y de formar sujetos que no solo se adaptan al mundo, sino que puedan discutirlo y transformarlo.

En ese sentido, la educación colombiana necesita menos complacencia y más lucidez. Menos fetichismo de indicadores y más compromiso con la formación humana. Menos neutralidad aparente y más responsabilidad pública. Si la escuela logra asumir esa tarea con convicción, la perspectiva sociocrítica dejará de ser un discurso periférico y se convertirá en una necesidad pedagógica y democrática del presente. La propia normatividad nacional reconoce un horizonte crítico para la formación. La Ley General de Educación (1994) establece como fin “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica” orientada al mejoramiento de la calidad de vida ya la búsqueda de soluciones para los problemas del país (p. 2). Sin embargo, entre el enunciado normativo y la realidad escolar persiste una distancia que no puede seguir siendo ignorada. De ahí la necesidad de revisar la educación colombiana desde un enfoque sociocrítico que no reduzca la crisis educativa a indicadores, sino que la lea en relación con la justicia social, la democracia y la dignidad humana.

Lo normativo encasilla las actitudes del docente a una estandarización nacional que abre una brecha cultural por la propuesta de currículos descontextualizados que solo se reducen a propuestas, mientras que de forma interna el docente desarrolla un

currículo oculto construido a partir de su experiencia en el contexto. De igual forma lo permitido, obliga al docente mantener este currículo oculto como una herramienta de aula sin poder mostrar resultados porque no encajan en modelos vanguardistas que unifican bajo una misma bandera, y lo exigido, conlleva a que el docente se autoevalúe con resultados externos que miden parámetros de educación con currículos ideales y no reales. Estas discusiones del docente lo alejan cada vez más del alumno, porque, aunque su vocación lo guía a transformar formas de pensar y con ello, garantizar calidad de vida de para sus educandos, la realidad actual lo convierte en un ser monótono que trabaja por condición y no por convicción.

Por todo lo anterior, sobrepone que el docente actual del siglo XXI, tiene un par de tareas desde su vocación de servicio para la educación. Una de ellas es replantearse cuestionamientos diarios de su quehacer en la práctica pedagógica frente a las políticas educativas y el entorno que lo rodea; como segunda tarea, estar en constante preparación formativa hacia los nuevos retos que imponen los cambios generacionales y las nuevas didácticas que enmarcan las nuevas tecnologías y como tercera tarea, desde su ética profesional debe reflexionar y enaltecer sus ideales desde lo colectivo y comunitario como acción de cambio social, además, debe medir sus resultados en contexto y proyectarse al entorno como eje dinamizador de acciones para la formación integral de sus educandos.

REFERENCIAS

- Biesta, GJJ (2016). Buena educación en la era de la medición: ética, política, democracia . Routledge.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara.
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación. España: Morata.
- Echavarría Grajales, CV, Vanegas García, JH, González Meléndez, L., & Bernal Ospina, JJ (2020). La educación rural “no es un concepto urbano”: a propósito de los maestros rurales. Revista de la Universidad de La Salle, (83), 15–37.
- Flórez Ochoa, R., & Vivas Hurtado, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, 19(47), 165–173.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ganchos, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing.
- García Villegas, M., Espinosa, JR, Jiménez, F., & Parra, JD (2013). Separados y desiguales: Educación y clases sociales en Colombia. Dejusticia.
- Giroux, HA (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- Grijalba Bolaños, J. (2020). Colombia y su perspectiva educativa: un acercamiento al pensamiento sociocrítico desde las ciencias sociales. Mendive. Revista de Educación, 18(4), 954–972. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000400954
- Grijalba Bolaños, J., Mendoza Otero, JN, & Beltrán Alonso, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. Universidad y Sociedad, 12(1), 64–72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064

- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vol. 1). Tauro.
- Herrera, D. P. B. (2020). Sentido y significado de ser docente universitario en la hipermodernidad. *Red de Investigación Educativa*, 12(1), 23-36.
- Mancera-Ortiz, G., Camelo-Bustos, FJ y Araújo, JL (2022). Paradigma crítico de investigación y modelación matemática: transformaciones que desafiaban condiciones de vulnerabilidad social. *Revista Colombiana de Educación*, (86). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/12393>
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Meza Cascante, L. G. (2013). La teoría en la práctica educativa. *Revista Comunicación*, 12(2), 67–75. <https://doi.org/10.18845/rc.v12i2.1200>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia, territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo. Ministerio de Educación Nacional.
- Nussbaum, MC (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. España: Katz.
- O. Revelo-Sánchez, C. A. Collazos-Ordoñez, y J. A. Jiménez-Toledo, (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115-134.
- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. Publicaciones de la OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, y Organización de Cooperación, Y. (2009). Política de educación y formación: Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. OECD Publishing.
- Pardo Mercado, JD, & Orjuela Albarracín, DJ (2023). Reflexiones sobre equidad en la educación colombiana: una aproximación a las pruebas Saber 11 del 2022 desde la perspectiva conceptual de Pierre Bourdieu. *Análisis Político*, 36(107). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47052023000200128.

- Rivera López, L.I. (2013). El papel del docente como gestor en el contexto actual en Revista de la Universidad Cristóbal Colón Número 17-18, edición digital a texto completo en www.eumed.net/rev/rucc/17-18/
- Schleicher, A. (2012). Preparando a los profesores y desarrollando a los líderes escolares para el siglo XXI: Lecciones de todo el mundo. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- UNESCO (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en américa latina y el caribe. Consultado 18/09/2016. P 112. ISBN 978-92-3-001224-3. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822S.pdf>.