

Disertación Doctoral:

Discurso Político en la Educación Colombiana: Estudio de Relaciones de Poder en el Programa La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el Periodo Presidencial 2002-2010

Autor:

Álvaro Hernán Quintero Polo

**Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Doctorado en Educación**

Bogotá, 2019

Disertación Doctoral:

Discurso Político en la Educación Colombiana: Estudio de Relaciones de Poder en el Programa La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el Periodo Presidencial 2002-2010

Línea de investigación:

Educación Derechos Humanos, Política y Ciudadanía

Autor:

Álvaro Hernán Quintero Polo

Disertación doctoral presentada al programa:

Doctorado en Educación

Como requisito parcial para obtener el título de:

Doctor en Educación

Dirigida por:

Doctor Luis Alfonso Ramírez Peña

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, 2019

Aceptación

Elvira Narvaja de Arnoux, Jurado

Harold Andrés Castañeda Peña, Jurado

Claudia del Pilar Vélez De La Calle, Jurado

Luis Alfonso Ramírez Peña, Director

Agradecimientos

En la culminación de mi disertación doctoral, quiero expresar mis sinceros agradecimientos al Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás y a mi familia.

Mi paso por los distintos seminarios del plan de estudios del Doctorado motivó una nueva perspectiva desde la cual mirar la educación. Por esto estoy agradecido con el grupo de profesores. Reconozco y resalto aquí el acompañamiento de los doctores Mauricio Montoya Londoño y Luis Alfonso Ramírez Peña en el comienzo y culminación, respectivamente, de mi disertación doctoral.

En una etapa inicial de mi disertación, del doctor Mauricio Montoya Londoño como mi primer director de tesis. Con el consejo de él logré construir una propuesta que condujo a la obtención de mi candidatura; luego, guiado por el doctor Montoya, avancé en la implementación de mi estudio y escritura de los primeros borradores de los capítulos de mi tesis. En una etapa avanzada de mi tesis, conté con la dirección del doctor Luis Alfonso Ramírez Peña. Con él logré refinar la dimensión conceptual e investigativa de mi estudio para llegar a la culminación del proceso de escritura de mi tesis. ¡Gracias a ellos dos por sus orientaciones!

Los comentarios y sugerencias de los miembros del grupo de jurados de esta disertación, doctora Elvira Narvaja de Arnoux (internacional), doctor Harold Andrés Castañeda Peña (nacional) y doctora Claudia del Pilar Vélez De La Calle

(institucional) fueron muy apreciadas por mi. Quise tener sus recomendaciones en cuenta como forma de cualificación de mi escritura académica en cada capítulo.

A mi esposa, Marisol, y mi hija, Laura, les expreso toda mi gratitud por su cariño, comprensión y compañía en cada momento que yo trabajé en la elaboración de mi disertación. Ellas dos contribuyeron de distintas maneras a mi concentración en el desarrollo y producción de reportes. Las partes anímica y afectiva de mi estuvieron siempre cuidadas por Marisol y Laura, lo cual me alentó a continuar incluso en momentos de desfallecimiento.

Dedicatoria

En memoria de mi mamá, Irma, quien con mucho amor y fe en mi siempre me animó a estudiar.



La semilla del saber que ella sembró en mi ha dado frutos; la culminación de este trabajo doctoral es uno de ellos.

Tabla de Contenidos

| | |
|--|-----|
| Resumen | 12 |
| Introducción: Presentación y Pertinencia del Estudio | 13 |
| Introducción | 13 |
| Pertinencia | 22 |
| Mapa de los Capítulos | 24 |
| Problema de Investigación: Estado del Arte y Objeto de Estudio | 27 |
| Exploración del Concepto de Democracia y Relaciones de Poder en Educación | 27 |
| Resultado de la Exploración Mediada por <i>Atlas.ti</i> | 29 |
| Democracia y Relaciones de Poder en Educación..... | 31 |
| Política y Formulación de Políticas Públicas en Educación..... | 34 |
| Democracia y Poder Simbólico..... | 35 |
| Comunidades y Educación..... | 37 |
| Conclusión de la Exploración de Disertaciones Doctorales..... | 38 |
| Democracia y Voz en la Política Educativa | 41 |
| Objeto de Estudio | 49 |
| Pregunta y Objetivos de Investigación..... | 71 |
| Contextualización: Políticas Públicas y La <i>Revolución Educativa</i> | 76 |
| Las Políticas Públicas..... | 76 |
| Las Políticas Educativas en el Ámbito Global y Local..... | 81 |
| El Contexto Político de La <i>Revolución Educativa</i> | 93 |
| Principales Líneas de la Política Educativa Colombiana..... | 106 |
| Metodología: La Investigación Cualitativa con Enfoque Crítico | 115 |
| Estrategias de manejo y análisis de los datos | 127 |
| Ruta Metodológica..... | 130 |

| | |
|--|------------|
| Marco Teórico: Sinergias Positivas y Negativas entre Gobernantes y Gobernados | 136 |
| La Correlación entre Poder y Discurso | 140 |
| Construcción Discursiva de Visiones de Mundo: Legitimación y Naturalización del Discurso | 144 |
| Legitimación..... | 145 |
| Naturalización | 148 |
| Poder y Democracia en la formulación de Política Educativa | 154 |
| Democracia ¿Participativa o Deliberativa?..... | 155 |
| Sinergias entre Gobernantes y Gobernados | 162 |
| Discurso Político como Argumentación | 170 |
| Del Análisis Crítico del Discurso al Análisis Crítico del Discurso Político | 173 |
| Relación del ACD y la Investigación en Educación | 176 |
| Análisis Crítico del Discurso Político | 176 |
| Análisis de Datos: Relaciones de Poder entre Protagonistas y Antagonistas en Proyectos de Calidad de La Revolución Educativa | 184 |
| Descripción del Corpus | 184 |
| Definición de las Categorías Resultantes | 193 |
| La Quimera de la Revolución: Tensiones entre las Nociones de Educación como Potencia Transformadora y la Educación como Escenario de Dominación en el Discurso de la Calidad en la Política Educativa | 196 |
| Educación, Poder y Democracia..... | 197 |
| Educación, Hegemonía e Ideología..... | 214 |
| Conclusiones e Implicaciones | 233 |
| Conclusiones | 233 |
| Implicaciones..... | 237 |

Referencias 239

Lista de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Disertaciones Doctorales de Democracia y Relaciones de Poder en Educación | 31 |
| Tabla 2. Definiciones en Contraste de Política Pública | 76 |
| Tabla 3. Intención de Intervenir la Política Educativa en Beneficio del Sector Productivo | 79 |
| Tabla 4. Condicionamiento de Organismos Transnacionales y Favorecimiento de la Economía | 86 |
| Tabla 5. Rasgos de La Revolución Educativa | 94 |
| Tabla 6. Dos Enfoques Interpretativos Posestructuralistas | 125 |
| Tabla 7. Relaciones de Poder en el Discurso de la Calidad Educativa | 130 |
| Tabla 8. Caracterización de los Datos | 132 |
| Tabla 9. Indexación: Identificación del Lenguaje que Toma Una Acción | 133 |
| Tabla 10. Matriz para Reconstrucción de Argumentos Prácticos | 134 |
| Tabla 11. Paralelo de Significados de Discurso | 137 |
| Tabla 12. Categoría y Subcategorías Resultantes y Relaciones de Poder | 195 |
| Tabla 13. Descripción de Registro: Parámetros Contextuales | 200 |
| Tabla 14. Proceso Material (Transitividad) en Complejo de Cláusulas | 202 |
| Tabla 15. Descripción de Registro: Parámetros Contextuales | 217 |
| Tabla 16.. Procesos Relacional y Material (Transitividad) en Complejo de Cláusulas | 219 |
| Tabla 17. Procesos Mental y Material (Transitividad) en Complejo de Cláusulas | 220 |

Tabla de Ilustraciones

| | |
|--|-----|
| Ilustración 1. Red: Política y Formulación de Políticas en Educación | 34 |
| Ilustración 2.. Red: Democracia y Poder Simbólico | 35 |
| Ilustración 3. Red: Comunidades y Educación | 37 |
| Ilustración 4. Extracto de Intervención de la Ministra de Educación Nacional de la época durante la Jornada de Rendición de Cuentas del Gobierno Nacional. | 46 |
| Ilustración 5. Extracto de Intervención de la Ministra de Educación Nacional de la época durante la Jornada de Rendición de Cuentas del Gobierno Nacional. | 46 |
| Ilustración 6. Extracto de Noticias: Ministra de Educación Destaca Logros que han Transformado la Educación en Colombia | 47 |
| Ilustración 7. Extracto de Noticias: Ministra de Educación Destaca Logros que han Transformado la Educación en Colombia | 47 |
| Ilustración 8. Relación entre Poder y Discurso en el Delineamiento de Políticas Públicas | 50 |
| Ilustración 9. Estructura de los Argumentos Prácticos | 128 |
| Ilustración 10. Ruta Metodológica para el Estudio de la Relaciones de Poder en La Revolución Educativa | 131 |
| Ilustración 11. Legitimación y Naturalización como Condiciones (Mecanismos de Poder) para la Creación de Visión de Mundo | 144 |
| Ilustración 12. Evaluación de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes en el Marco de la Política Educativa del MEN | 152 |
| Ilustración 13. Una Revolución de Prioridades | 198 |
| Ilustración 14. Argumento de la Ministra de Educación acerca del Mejoramiento de los Aprendizajes | 205 |
| Ilustración 15. Bilingüismo: Estrategia para la Competitividad | 215 |
| Ilustración 16. Argumento de la Ministra de Educación acerca del Desarrollo de Competencias Comunicativas en una Segunda Lengua en los colombianos | 222 |

Resumen

La presente disertación doctoral aborda una problemática alrededor de unas realizaciones de poder implícitas en los sub-discursos del discurso de la calidad educativa en el contexto del programa La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) correspondiente al periodo presidencial 2002—2010. El estudio tiene como enfoques el análisis crítico de discurso político y la argumentación. Poder y discurso se intersectan en contextos donde las relaciones de poder se ejecutan y promulgan de una manera tal que órdenes del discurso son constituidas y determinadas (Fairclough, 2001). Así pues, en La *Revolución Educativa*, tiene lugar el discurso de la calidad educativa. La dimensión política del discurso de la calidad educativa toma forma de una argumentación práctica. Este es el contexto en donde el poder tiene unas realizaciones prácticas que son examinadas aquí.

El interrogante investigativo que orientó el estudio es ¿Qué características tienen los sub-discursos del discurso político de la calidad educativa en relación con unas realizaciones de poder implícito en la política educativa colombiana, en especial del programa La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia del periodo presidencial 2002-2010? Lo que constituyó datos, es decir el corpus, en este estudio está conformado por tres documentos que representan unas pautas para La *Revolución Educativa*, que se seleccionaron de acuerdo con su trascendencia e influencia en la política educativa colombiana, ellos son, a saber, declaraciones de la ministra de educación de la época que aparecieron publicadas en la página web institucional del MEN, en las sección “Al Tablero” y el portal “Colombia Aprende”; el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015 (MEN, 2007) y el Informe Final del Foro Mundial acerca de la “Educación para Todos” (UNESCO; 2000). En particular, se seleccionaron unas declaraciones y enunciados en distintas secciones de cada documento. El corpus se complementó con documentos provenientes de fuentes y actores sociales y políticos relacionados con el fin de lograr una intertextualidad.

El diseño de la investigación tomó el Análisis Crítico del Discurso Político de Fairclough & Fairclough (2012) y el Enfoque Discursivo y Argumentativo para el Análisis de Políticas de Fischer (2003) como alternativas posestructuralistas y posempiricistas para dar cuenta de la naturaleza de la argumentación, de lo político y del discurso del objeto de estudio. El análisis arrojó como hallazgos representados por una categoría principal “La quimera de la revolución: Tensiones entre las nociones de educación como potencia transformadora y la educación como escenario de dominación en el discurso de la *Calidad* en la *Política Educativa*” y por las subcategorías “Educación, poder y democracia”; “Educación, hegemonía e ideología”.

Palabras claves

Relaciones de poder, discurso político, análisis crítico del discurso político, calidad educativa, educación colombiana, revolución educativa

Introducción: Presentación y Pertinencia del Estudio

Introducción

El tema del presente estudio son las relaciones de poder y el discurso político en el contexto de la política educativa colombiana, en particular del programa La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en el periodo presidencial 2002-2010. Esta articulación entre poder y discurso está enmarcada por dos aspectos, poder *en* el discurso y poder *detrás* del discurso (Fairclough, 2001, p. 36). Poder *en* el discurso se refiere al discurso como el contexto en el cual las relaciones de poder se ejecutan y promulgan. Poder *detrás* del discurso se relaciona con la manera como órdenes del discurso son constituidas y determinadas por unas relaciones de poder. Dicha articulación corresponde además a las dimensiones política e ideológica en el sistema educativo y, para el caso de la presente disertación, se estudia a partir de los siguientes planteamientos: a) en el delineamiento de políticas públicas existen relaciones de poder, b) las políticas públicas están conformadas por elementos normativos de prácticas sociales y culturales, c) dentro de las políticas públicas, el discurso es principalmente argumentativo, d) la ejecución de un poder político de unas personas sobre otras, tanto de manera práctica y concreta o de manera abstracta y sutil, denota unas asimetrías o inequidades entre actores sociales, e) en las políticas públicas, y dentro de ellas la política educativa, el discurso político es susceptible de ser estudiado desde un enfoque alternativo, es decir distinto a una tendencia politológica que da cuenta, basada en resultados de pruebas, de la efectividad de

decisiones y acciones de quienes formulan políticas; tal enfoque junta un enfoque argumentativo con el análisis crítico del discurso (ACD), y f) el análisis crítico de las prácticas sociales asociadas a la educación se centra en el lenguaje como un instrumento cultural como mediador de las relaciones de poder y privilegio en interacciones sociales, instituciones y cuerpos de conocimiento (Gee, 1999).

Los planteamientos anteriores le adicionan un ingrediente de novedad al presente estudio puesto que encajan en un diseño híbrido de un enfoque argumentativo y un enfoque crítico para el estudio de las relaciones de dominación desde una perspectiva que esté a favor de los grupos dominados. Esto implica asumir posiciones no neutrales, a diferencia de la tradición investigativa social que trata mucho de la relación entre democracia y poder (oligárquico) pero controvierte poco (Bobbio, 2010), para el examen de la construcción, distribución y consumo de un discurso político que reproduce las desigualdades entre los actores sociales y no reivindica la educación como una práctica social formadora de seres humanos sensibles y críticos. Es también novedoso de los planteamientos mencionados arriba la implicación de que hacer análisis del discurso político es hacer análisis social (van Dijk, 2009); en otras palabras, la reproducción discursiva del poder se debe estudiar no como el poder de una persona sino, más bien, como un poder que es parte constitutiva del poder de una organización social.

Un factor importante en estudios del discurso es la alusión al lenguaje en uso dentro de prácticas sociales como objeto de análisis. Esta relación constituye el marco dentro del cual vale la pena problematizar los actores sociales que controlan

o son controladas por el discurso hegemónico que encuentra su realización práctica en la ejecución del poder que subyace a los procesos sociales de participación y deliberación. Esto se relaciona con el hecho de que es primordial para quienes ocupan el poder controlar el acceso al discurso puesto que este controla las mentes y las mentes controlan las acciones; tal control se ejerce tanto sobre el discurso como sobre las mentes de las personas controladas (sus conocimientos, sus opiniones, sus actitudes, sus ideologías y otras representaciones personales y sociales) (van Dijk, 2009).

Constituye un interés el análisis del discurso político de la política educativa colombiana, centrado en el periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006/2006-2010), como la ventana de análisis, por tres razones fundamentales: a) la necesidad de realizar una lectura crítica de su política educativa la cual estuvo influenciada de una manera importante tanto por su perspectiva de desarrollo económico como por su programa central llamado la *Seguridad Democrática*, el cual despertó inquietudes y controversias en distintos sectores tal como se mostrará más adelante, b) el periodo presidencial en mención sentó las bases para la formulación e implementación de un programa educativo que en teoría transformaría el sistema educativo para bien de la comunidad, pero que en la práctica fue la consolidación de la instrumentalización de la educación para la consecución de fines ulteriores a la cualificación del sistema educativo colombiano, y c) los estándares de competencias, que comenzaron a definirse en 2002, configuraron un sistema de evaluación homogeneizador, con un enfoque cuantitativo, que inició la práctica

periódica del uso de patrones uniformes de evaluación en los niveles primario, secundario y superior.

Las tres razones guardan relación también con una tendencia hacia una única perspectiva, la de la oficialidad, que sancionó el conocimiento como válido en referencia a lo global, relegando a un plano menos importante el conocimiento local. Como ejemplo de esto, estuvo el discurso de la calidad de la educación, característico de La *Revolución Educativa*, en donde se instaló la idea en la mente de los ciudadanos de que la educación era medible según criterios que respondieran a las necesidades y demandas del mundo corporativo y de modelos productivos asociados a la industria. Una vez ese discurso empezó a circular de modo oficial, otros medios (radio, televisión, periódicos) contribuyeron a su distribución de forma que, en un breve espacio de tiempo, se legitimó y naturalizó aprovechando su apariencia de ser un discurso que proclamaba, lo que Foucault (1979) denomina la “verdad”.

En términos foucaultianos, la verdad no está en el mismo nivel que la lógica o los significados, no es una cuestión de disputa epistemológica de la dialéctica o la semántica; sí es un tema de orden discursivo (Foucault, 1981). Esto conlleva a un análisis de los sistemas de enunciados de poder que determinan unos efectos políticos del discernimiento acerca de lo que es verdadero y lo que es falso. Tales sistemas de enunciados implican unos procedimientos reglamentados por la producción, por la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los mismos enunciados.

Se puede pensar en una relación circular entre la dualidad de la verdad y los sistemas de poder que la producen, la inducen y siempre la acompañan. Donde está la verdad está el poder, no son inseparables. No es posible pensar que el poder pueda ejecutarse sin unos distintos discursos de verdad que funcionan en, y a partir de dicha dualidad. La producción de la verdad se hace desde el poder y no se puede ejercer el poder más que a través de la producción de la verdad. En otras palabras, el poder necesita de la verdad para que el mecanismo funcione y, a su vez, la verdad produce mecanismos de poder. Para Foucault (1979), en consideración de que la verdad es ella misma poder, resulta una quimera intentar liberar la verdad de todo sistema de poder; en cambio, sí es posible “separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona.” (p. 189).

En el contexto colombiano, prevalece una actitud directiva e instructiva, en lugar de participativa y deliberativa, del gobierno a través de sus representantes. Así se puede inferir, por ejemplo, de la revisión de la historia de las políticas lingüísticas colombianas y que hace Usma (2009) en su artículo titulado “*Políticas educativas y lingüísticas en Colombia: procesos de inclusión, exclusión y estratificación en tiempos de reforma educativa global*”. Aunque la sociedad democrática se debería basar en la discusión abierta y libre de las políticas públicas, dichos representantes logran y conservan el poder al mantener sus intenciones en secreto (Searle, 2012). Es aceptable que la formulación de políticas públicas la hagan tecnócratas que ocupan posiciones en los gobiernos (y por ende miembros de una elite), al fin son ellos los expertos en ello, pero no es normal que las

decisiones tomadas por estos, como un grupo reducido no representativo, sean presentadas como dediciones colectivas, usualmente mediante la función persuasiva del discurso con la intención de cambiar las mentes de los receptores, de manera sutil y que se presentara consistente con sus creencias, intenciones y propósitos. Las decisiones deben ser tomadas con base en reglas que establecen quiénes son los individuos autorizados a tomar decisiones obligatorias para todos los miembros de una nación y con qué procedimientos, es decir ¿Quién gobierna? Y ¿Cómo gobierna? La regla fundamental de la democracia es la regla de la mayoría, es decir la regla con base en la cual se consideran unas decisiones colectivas y por tanto obligatorias (Bobbio, 2010). La no observación de esto trae consigo una división entre gobernantes y gobernados, lo cual discrepa de los preceptos constitucionales colombianos acerca de una participación colectiva y deliberativa en la toma de decisiones de manera democrática que tienen implicaciones para todos.

La *Revolución Educativa* se presentó como un programa institucional alternativo de transformación del sistema educativo, pero que en realidad resultó ser la continuidad de la aludida división entre gobernantes y gobernados, la cual había prevalecido en gobiernos anteriores (Estrada, 2003). En consecuencia, la idea de revolución positivamente concebida se desdibujó en la política educativa del MEN, tal como se mostrará en los siguientes capítulos de esta disertación.

La actitud instructiva y directiva ya referida de representantes del gobierno presente en los discursos que rodean a La *Revolución Educativa* tienen un trasfondo

ideológico implícitas en las regulaciones y en su aplicación, las cuales paulatinamente fueron naturalizándose y legitimándose hasta formar parte del día a día de las personas. Dichas ideologías, presentes en unas agendas políticas y económicas, constituyen un problema genuino para el presente estudio. Con base en una tradición crítica para estudiar el discurso, la cual se resume en uno de los planteamientos de Searle (1997) de que la realidad institucional social es creada y reproducida a través del lenguaje y proporciona a las personas razones para la acción con el propósito de crear y regular relaciones de poder, el estudio llevado a cabo para la presente disertación usa, como ya se ha mencionado, un híbrido cualitativo entre el análisis de la política discursiva de Frank Fischer (2003) y el enfoque de análisis crítico del discurso político de Isabella Fairclough y Norman Fairclough (2012).

En relación con lo anterior, se hace necesario ambientar lo que será objeto de discusión en esta disertación, esto es las nociones de discurso y relaciones de poder. Como un acercamiento a discurso, sin el afán de definir plenamente tal concepto, se propone la consideración de un conjunto de declaraciones, el cual puede estar compuesto por unidades, o como una práctica regulada que explica un número de declaraciones. Una implicación de esto es que se puede pensar en discurso, tanto en su forma singular como plural, es decir, el *discurso* se refiere a algo abstracto relacionado con fenómenos sociales y los *discursos* corresponden a ejemplos específicos o concretos de la primera forma del concepto (van Dijk, 2000).

La perspectiva crítica acerca del discurso hace hincapié en la dominación que conduce a las asimetrías e injusticias sociales. Por dominación se entiende “el abuso de poder discursivo y un acceso diferenciado al poder social” (van Dijk, 2009, p. 20). El abuso de poder ocurre a través del uso del lenguaje, del cual se puede analizar su ámbito gramatical (la elección de elementos fonológicos, sintácticos, lexicales, semánticos) que se encuentran relacionadas con el ámbito cognitivo (para ejercer control de la mente o modo de pensar de las personas) y con el ámbito social (prácticas sociales de control y poder como constituyentes de organizaciones). Al intentar estudiar las relaciones de poder subyacentes en la circulación del discurso, la legitimación y naturalización de este en la política educativa colombiana, es el último de estos ámbitos, es decir el social, en el que se hace énfasis en la investigación para esta disertación. Esto está en consonancia con lo planteado por Michel Foucault acerca del hecho de que el discurso es el poder que debe ser conquistado, así como la razón y el medio por el cual se lucha por conquistarlo (Foucault, 1981, pp. 52-53).

El referido énfasis social tiene que ver con la premisa de que nuestras visiones de mundo se construyen discursivamente, y que son precisamente aquellos que ostentan alguna forma de poder quienes tienen la capacidad de hacer que sus visiones de mundo se impongan. Acerca de cómo la producción discursiva construye socialmente la realidad, Fischer (2003) sostiene que se hace necesario un análisis de la manera como las concepciones de la realidad se reproducen y sostienen por la hegemonía de ciertos grupos, mientras que los grupos de oposición

participan en la construcción de estrategias argumentativas para cuestionar y de alguna manera, resistir a los constructos sociales dominantes, lo cual resulta clave en la definición de políticas públicas. Así pues, en la esfera del análisis de discurso político, desde una perspectiva crítica, aquí se ha optado por discutir la expresión, confirmación, reproducción o impugnación del poder social de los representantes del gobierno de La *Revolución Educativa* en su condición de miembros de un grupo dominante. El discurso hegemónico determina lo que está en la agenda pública y lo que no, pero los discursos de oposición buscan lograr que sus voces sean escuchadas. Es así como el discurso se convierte un lugar de conflicto y de lucha de poderes que vale la pena estudiar.

Por otra parte, Bourdieu (1989) propone que el poder de hacer visibles y explícitas las divisiones sociales, es el poder político por excelencia; es el poder para manipular la estructura objetiva de la sociedad. Tal concepción de poder que mantienen los sistemas de distinción social se deriva de una concepción de capital. Bourdieu considera que el capital tiene que ver con la acumulación histórica de recursos, bienes materiales o simbólicos. Así, los tipos de capital pueden ser capital económico, capital cultural y capital social. Bourdieu plantea también que una clase adicional de capital con un énfasis en los recursos simbólicos, tales como la autoridad, el prestigio, la reputación, la fama, y la honorabilidad, esa clase de capital que es percibido y reconocido como legítimo, él la llama el *capital simbólico* (Bourdieu, 1989, p. 17).

La posesión del *capital simbólico* adjudica poder simbólico, el cual es: "{...} ese poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de los que no quieren saber que están sujetos a él, o incluso que ellos mismos lo ejercen" (Bourdieu, 2003, p. 164). En tal sentido, el poder puede circular entre diferentes miembros de grupos sociales y aparecer explícito y también puede concentrarse en un solo grupo o en una sola persona y ser ejecutado de manera sutil (o simbólica) sobre otras personas para así legitimar intereses particulares. Esto se relaciona con el hecho de que en la tradición del poder social de las organizaciones o grupos está marcada por el acceso preferencial y el control de los recursos materiales (por ejemplo, tierras o capital económico) y a los recursos simbólicos (por ejemplo, el conocimiento o la educación). Pero, en tiempos modernos, aparecen formas de poder que son principalmente simbólicas, lo que significa que el acceso preferencial o control del discurso público, dentro del cual está el discurso político, implica el control de la mente del público y así, indirectamente, se puede persuadir, seducir, adoctrinar o manipular al pueblo.

Pertinencia

La sociedad es constituida y determinada por las diversas formas de relaciones de poder, las cuales ocurren en simultaneidad con la producción, acumulación y circulación del discurso. Se desprende de esto, en tono de justificación para la presente disertación, la necesidad de separar, a través del análisis, la verdad de los discursos hegemónicos, no para quitarles poder, sino para

problematizarlos, para generar una resistencia, para contrarrestar sus consecuencias y para abrir la posibilidad de nuevos discursos en la vida social.

El estudio desarrollado aquí tiene cabida en un ámbito académico e investigativo porque, en primer lugar, se parte del convencimiento de que un tipo de investigación que aborde, desde una perspectiva social y crítica, las políticas públicas es la que se requiere para el progreso de la sociedad; en segundo lugar, con el fin de contribuir a la defensa de la educación con calidad como un derecho para todos, estudiar el discurso político de la educación en Colombia implica entender cómo ese discurso es construido, distribuido y perpetuado en la formulación de políticas educativas; en tercer lugar, el análisis crítico del discurso político de la educación colombiana constituye un recurso para los esfuerzos sociales y políticos por la paz, equidad y justicia en la diversidad puesto que la relación entre los delineadores de las políticas educativas y aquellos que hacen que dichas políticas funcionen, principalmente maestros y estudiantes de instituciones educativas en Colombia, deben estar determinados por una concepción de poder colectivo (poder por y para la gente) en lugar de un poder hegemónico (poder sobre la gente) como el objeto de las prácticas sociales, tales como administrativas o pedagógicas.

En relación con lo ya expuesto, esta investigación cobra significado también cuando logra una perspectiva de cultura política para una comprensión de los referentes ideológicos y lingüísticos asociados a las estructuras de poder en los cuales se enmarca La *Revolución Educativa*. La comprensión de los referentes

mencionados se constituye en una contribución al conocimiento sobre el delineamiento, los actores, los procesos, las prácticas y el contexto de la política educativa en Colombia. En otras palabras, y como una respuesta a la pregunta ¿en qué contribuye esta investigación al nuevo conocimiento? Surge aquí la posibilidad de fomentar cultura política entendida como la educación acerca de la importancia de la participación como elemento legitimador de procesos políticos en donde el aprendizaje acerca de problemas políticos se logra por medio de la deliberación. El carácter formativo de esta tesis radica en que unos espacios académicos y agendas investigativas se convierten en causa y a la vez efecto de los planteamientos consignados aquí, los cuales tienen realización práctica en instituciones educativas de manera continuada antes, durante y después de esta disertación. Esto ayuda a reducir la apatía política y la creencia de que las organizaciones no representan a los ciudadanos. Adicionalmente, la participación de ciudadanos no expertos puede contribuir a la caracterización de problemas políticos desde direcciones que no son percibidas por los especialistas, lo que a su vez puede contribuir a la construcción de conocimientos locales, de manera crítica y sistemática, acerca de la política educativa. Vale la pena resaltar que este conocimiento para y con la escuela representa el constante esfuerzo de la pedagogía al asumir una posición crítica frente a la positivización impuesta del saber.

Mapa de los Capítulos

El lector encuentra en esta disertación la siguiente secuencia de capítulos:

Los párrafos anteriores hacen parte del primer capítulo, la introducción y pertinencia, cuyo propósito es el de establecer una guía para el lector acerca del tema de investigación, organización del contenido de la tesis y pertinencia del estudio.

Seguidamente, está el segundo capítulo acerca del Estado del Arte y Objeto de Estudio, el cual tiene el propósito de hacer una declaración acerca del fenómeno de investigación y presentar la pregunta y los objetivos investigativos, en línea con el objetivo de identificar la intersección entre las dimensiones política e ideológica existentes en el delineamiento de La *Revolución Educativa*, a través de una revisión documental, con el fin de comprender los elementos en tensión que implica la decisión de establecer la calidad como discurso hegemónico.

Después está el tercer capítulo Políticas Relacionadas con La *Revolución Educativa* Colombiana que intenta elaborar un contexto de políticas públicas, dentro de las cuales se cuentan la política educativa, en conexión con los niveles macro, meso y micro del origen de La *Revolución Educativa*.

Luego, en el cuarto capítulo, La Investigación Cualitativa con Enfoque Crítico, se construye un marco metodológico tanto para la administración como para el análisis de datos. En seguida, aparece el quinto capítulo, Sinergias Positivas y Negativas entre Gobernantes y Gobernados, para presentar una discusión, a la luz de una revisión de literatura, de la relación entre discurso y poder en el contexto de la política educativa. Tanto el cuarto capítulo como el quinto capítulo dan cuenta del objetivo de analizar la relación entre metas, el uso del lenguaje y la posición social

de los actores alrededor de la calidad educativa, a través de un enfoque argumentativo y discursivo, con el fin de comprender la manera como se ejecutan unas formas de poder en el contexto de La *Revolución Educativa*.

El sexto capítulo, Relaciones de Poder entre Protagonistas y Antagonistas acerca de los Proyectos de Calidad de La *Revolución Educativa*, tiene los propósitos de reconstruir los argumentos encontrados en el discurso político del programa La *Revolución Educativa*, describir cómo algunos discursos particulares influyen otros y descubrir el poder implícito en las razones (premisas) para la toma de decisiones y acciones. El séptimo capítulo es el de las Conclusiones e Implicaciones y busca contestar el interrogante investigativo y presentar el impacto del estudio en la línea de investigación de Educación Derechos Humanos, Política y Ciudadanía y en el área de análisis crítico de discurso político. Los dos últimos capítulos, seis y siete, tienen relación con el objetivo de describir e interpretar la estructura de la argumentación práctica en el programa La *Revolución Educativa* a través de una metodología de análisis crítico del discurso político con el fin de develar las dinámicas y prácticas que fundamentan el discurso de la calidad educativa.

Problema de Investigación: Estado del Arte y Objeto de Estudio

Exploración del Concepto de Democracia y Relaciones de Poder en Educación

La primera sección del presente capítulo reporta el resultado de una exploración de un grupo de disertaciones doctorales después de usar las herramientas del programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*. En el reporte, las disertaciones encontradas muestran unas tendencias y unos temas privilegiados para luego realizar un análisis reflexivo con relación al estado del arte en el ámbito investigativo internacional.

En consideración del hecho de que la presente investigación no intenta dar cuenta de un problema pedagógico, sino de un problema social y político, vale la pena resaltar unos elementos inherentes al problema de investigación que guardan relación con la educación como una práctica social que se lleva a cabo por unos actores sociales quienes a través de sus discursos construyen relaciones unos con otros configurándose así una(s) cultura(s). El criterio general que aquí se propone para la búsqueda de las disertaciones doctorales es el marcado por el discurso de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva democrática. Este criterio se deriva de lo que Guillermo Hoyos manifiesta sobre la relación entre comunicación, educación y ciudadanía: "...la educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía y es, por tanto, punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia" (Hoyos, 2010, p.1).

La etnografía educativa, según Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets (2007), aborda diferentes temas que, aunque provenientes de una tendencia antropológica con énfasis en lo cultural que concibe al objeto de estudio como escuela o comunidad unitaria y la cultura como conocimiento compartido que une a sus miembros, no giran únicamente alrededor de la escuela. En efecto, Levinson, *et al* declara que “es hasta bien entrada la década de los setenta que los antropólogos y sociólogos estadounidenses de la educación cuestionan sus presupuestos y abordan temas de poder, desigualdad y multiplicidad de culturas, aunque corren el riesgo, a su vez, de caer en los determinismos del reproductivismo educativo” (p.826).

La dimensión etnográfica mencionada constituye una alternativa para la comprensión de la educación, no tanto en su realización práctica dentro de salones de clase o en lo que los profesores hacen (Woods, 1996, p. 11), sino principalmente en su papel en situaciones de delineamiento de políticas públicas y dentro de estas, políticas educativas. La etnografía, según Hornberger y Johnson (2007, p. 510) puede proporcionar una descripción densa de la planificación educativa en las comunidades, las escuelas y otras instituciones sociales. Además, Canagarajah (2006) sugiere que la etnografía puede ayudar a construir modelos e informar a la formulación de políticas educativas ya que "el desarrollo de políticas informadas por la etnografía puede contrarrestar el dominio unilateral de los paradigmas dominantes y las ideologías en planeación de políticas educativas" (p. 155).

Es así como surgen los conceptos de *participación* y *deliberación* en la toma de decisiones y acciones que influyen en la formulación de políticas educativas para la actividad educativa. Si idealmente la *participación* y *deliberación* se dieran en igualdad de condiciones para la participación de todos, no deberían existir exclusiones; sin embargo, lo cierto es que en un plano real y práctico la pregunta ¿Quién decide qué y a quiénes se debe enseñar? plantea unas relaciones de *poder* entre diversos actores sociales de un sistema educativo creando una cultura jerárquica de inequidades tipificada por discursos de elites que producen resistencia o subyugación.

Resultado de la Exploración Mediada por *Atlas.ti*

Para abordar la exploración de las disertaciones doctorales se requirió la fundamentación de unos conceptos o categorías, los cuales se expondrán más adelante, en los datos provenientes de los textos, es decir los documentos de las disertaciones doctorales disponibles en las bases de datos, que se ingresaron al programa de software de análisis de datos cualitativos (*QDA* por sus siglas en inglés) llamado *Atlas.ti*. Esto significa que la exploración se realizó de manera inductiva usando unos principios de la Teoría Fundamentada explicada por Strauss y Corbin, (2002). Para este propósito, se desarrollaron cuatro procesos cualitativos a saber:

- Primero, la asignación de nombres a los datos para su denominación y así lograr una administración de estos. Según Freeman (1998) dichos nombres son llamados “códigos” en este tipo de

investigación cualitativa y proceden básicamente de tres tipos de fuentes: el contexto del problema de investigación, de los mismos datos y por último del propio investigador.

- Segundo, el agrupamiento de los códigos por “familias” de códigos, con el fin de identificar relaciones entre códigos o patrones de tipo cualitativo.
- Tercero, la interpretación de las relaciones entre códigos que consiste en hallarle sentido a las relaciones que surgen espontáneamente usando elementos teóricos para tal fin.
- Cuarto, la visualización de la interpretación que, según Freeman, se va obteniendo a medida que la interpretación avanza. Este último proceso hace que la interpretación sea concreta y permite ver las diferentes partes como una unidad.

Teniendo en cuenta que la creación de conocimiento sobre educación y la formulación de políticas que determinan esta práctica social y cultural se hace por medio de la reconstrucción e interpretación de esas mismas prácticas, vale la pena considerar los saberes de comunidades o de personas individuales como fundamental. Así pues, las disertaciones del listado presentado en la tabla 1 abajo en sus enfoques teóricos y metodológicos diversos presentan una transición de la descripción tradicional a la posterior interpretación cultural de la cuestión del discurso político que rodea la formulación de políticas educativas.

Democracia y Relaciones de Poder en Educación

El total de las disertaciones doctorales escaneadas con *Atlas.ti* que aparecen listadas en la tabla 1 abajo hizo surgir una manera de agrupar las disertaciones bajo una familia grande de textos llamada *Democracia y Relaciones de Poder en Educación*. De esta familia grande de textos se derivan tres familias de textos, *Política y Formulación de Políticas Públicas en Educación*, *Democracia y Poder Simbólico* y *Comunidades y Educación*. Estas familias de textos, cuyos títulos se presentan en su idioma original – inglés - conforman una unidad hermenéutica. En la descripción de cada una de las tres familias de textos ya mencionadas que sigue a continuación de la tabla 1, se usa solo una disertación de cada familia para ilustrar un punto de énfasis en cada caso.

Tabla 1. Disertaciones Doctorales de Democracia y Relaciones de Poder en Educación

| Autor | Año | Título | Familia de textos |
|------------------|------------|---|--------------------------|
| Backman, Stephen | 2009 | <i>Policy as practice: Local appropriation of language and education policies in Lesotho primary school</i> | |
| Bethel, Bambi | 2008 | <i>The 2002 No Child Left behind Act (NCLB), the amended 2004 individuals with disabilities educational act (idea) and promoting the American democratic ideals of equity and access. A critical enquiry based on the work of Michel Foucault and Jean-François Lyotard</i> | |

| | | | |
|-----------------------------------|------|---|---|
| Booker, Rhae-Ann Richardson | 2008 | <i>A comparative study of extended meta-ethnography and meta-analysis based on the fundamental micro-purposes of a literature review</i> | |
| Drummeey, Kristen M. | 2008 | <i>The role of cultural and economic capital in education: 1972-2002</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Política y formulación de políticas públicas en educación ● Democracia y poder simbólico |
| Dyson, Dana D. | 2009 | <i>Pendulum swings in educational policymaking: the effects of organizational, school, financial, and social characteristics on student performance outcomes in Michigan school districts</i> | |
| Fowler, Tamara Sharee | 2010 | <i>A change is gonna come: a critical study of the impact of a community organizing group on power relations and public life</i> | Comunidades y educación |
| Hemmer, Lynn | 2009 | <i>Critical analysis of "at-risk" policy discourse: Implications for administrators and teachers</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Política y formulación de políticas públicas en educación ● Democracia y poder simbólico |
| Kaewnuch, Somsak | 2008 | <i>Teaching agency and power as social: Creating transformative subjects in the clashes of modernity in Thai EFL writing classrooms</i> | Democracia y poder simbólico |
| Lee, Jeonghee | 2008 | <i>Essays on the determinants and effects of public education expenditure in developing countries</i> | |
| Maguire, Loréal L. | 2008 | <i>Developing distance education policy within a state system of</i> | |

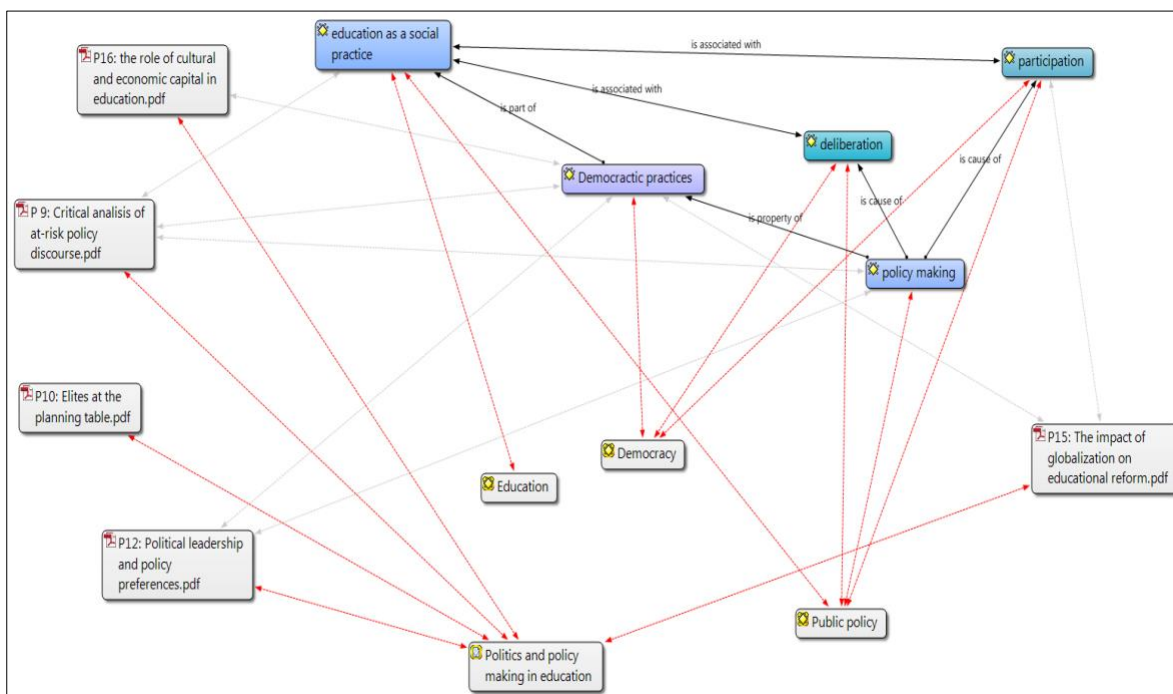
| | | | | |
|------------------------------|------|--|--|---|
| | | | <i>Higher education: the faculty perspective</i> | |
| Matarese, Maureen T. | 2008 | | <i>Practice, power, policy, and participation: A linguistic ethnography of cumulative caseworker-client interactions in a New York City homeless shelter</i> | |
| Wood, Jane C. | 2008 | | <i>The impact of globalization on education reform: a case study of Uganda</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Política y formulación de políticas públicas en educación ● Democracia y poder simbólico |
| Pierce, Tina Delores | 2009 | | <i>Political leadership and policy preferences: a case study of the Columbus city school district and its board of education</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Política y formulación de políticas públicas en educación |
| Smith, Stephen Robert | 2007 | | <i>Elites at the planning table: a case study of the politics of Planning an international academic exchange program (USA, Mexico)</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● Política y formulación de políticas públicas en educación ● Democracia y poder simbólico |
| Stephenson, Sandria Shawn | 2008 | | <i>Politics, policy, and socio-economic impact on continuing higher education</i> | |
| Tyner-Mullings, Alia Robeson | 2008 | | <i>Finding Space: Educational Reforms in Practice in an Urban Public School</i> | |
| Wong, Manyee | 2008 | | <i>Studies of educational change from three disciplinary perspectives: Sociology, policy, and human development</i> | |

Elaboración propia

Política y Formulación de Políticas Públicas en Educación

Al explorar la familia de textos *Política y Formulación de Políticas Públicas en Educación* derivada de la familia principal se presentan las familias de códigos *política pública, democracia y educación*, las cuales comparten los códigos específicos de *formulación de políticas* como causa de la *participación y deliberación* como *prácticas democráticas*, de las cuales la *educación como práctica social* hace parte (ilustración 1 abajo).

Ilustración 1. Red: Política y Formulación de Políticas en Educación



Elaboración propia

Aspectos tales como la participación política que guardan relación con la visión democrática de la formulación de políticas públicas y de políticas educativas se resaltan en la disertación de Pierce (2009):

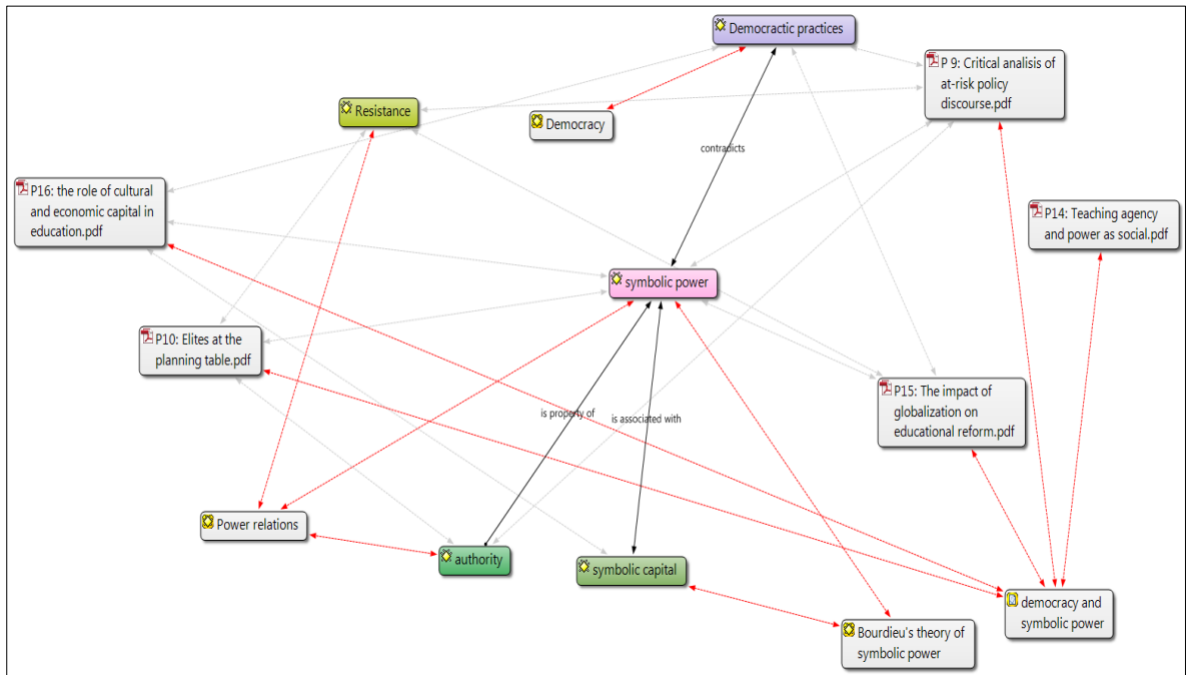
Los miembros de la comunidad pueden utilizar actos convencionales de participación política, como votar y hablar en las reuniones de la junta escolar para hacer que los consejos escolares y sus miembros sean responsables de las necesidades y valores de la comunidad. Los miembros de la comunidad también pueden utilizar actos no convencionales de participación política, como protestas y manifestaciones para hacer que los consejos escolares y sus miembros cuenten con las necesidades y valores de la comunidad (pp. 47-48). (mi traducción del inglés)

Sin embargo, la participación política, convencional o no convencional, puede verse afectada por la ejecución de poder de manera simbólica, con rasgos de autoritarismo, tal como se muestra en la siguiente familia/red *Democracia y Poder Simbólico*.

Democracia y Poder Simbólico

En la Ilustración 2 abajo aparecen como familias de códigos *democracia*, *relaciones de poder* y la *teoría de Bourdieu sobre el Capital Cultural*. De la relación entre estas tres familias de códigos emergen los códigos específicos de *prácticas democráticas* que son contradichas por el *poder simbólico*, el cual se deriva del *capital simbólico* y tiene como una de sus propiedades la *autoridad*. El código específico de *resistencia* es parte de la familia de códigos *relaciones de poder*.

Ilustración 2.. Red: Democracia y Poder Simbólico



Elaboración propia

Una relación de esta segunda red con la presente investigación que se puede reportar en este punto es la intencionalidad de descubrir las especificaciones de la dominación a través del poder, el cual toma formas, ideológica, física, lingüística, material, filosófica y cultural, pero en general simbólicas. Drummey (2008) describe en la introducción de su disertación la forma simbólica del poder como manera de imposición:

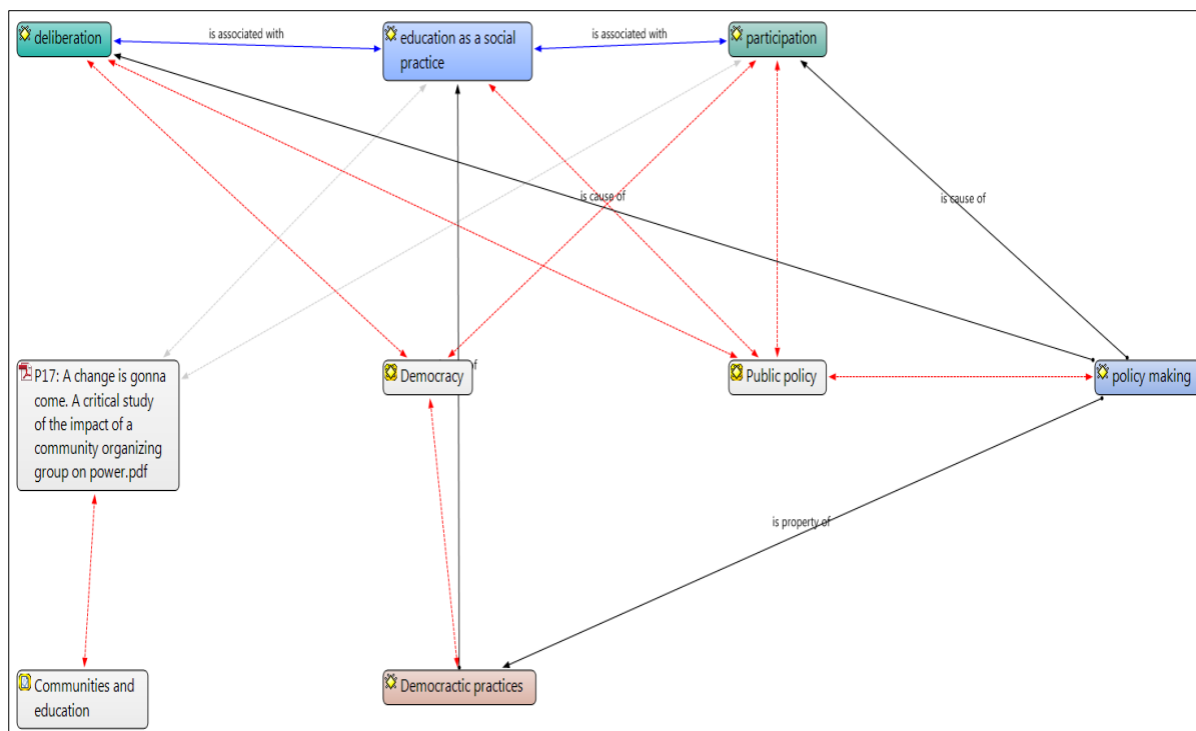
La legitimidad y supremacía de las formas de cultura y sus acciones pedagógicas asociadas se mantienen por medio de la violencia simbólica, un término que Bourdieu usó para referirse a la coerción basada en la confianza, la obligación y la lealtad en lugar de la fuerza física.

Todo poder para ejercer violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos ocultando las relaciones de poder que son la base de su fuerza, añade su propia fuerza específicamente simbólica a esas relaciones de poder (p.3). (Mi traducción del inglés)

Comunidades y Educación

De esta tercera red, en la ilustración 3 abajo, surgen las familias de códigos llamadas *democracia* y *política pública*. La primera familia está fundamentada en los códigos llamados *prácticas democráticas*, *deliberación* y *participación*. La segunda familia está fundamentada en los códigos de *formulación de políticas* y *educación como práctica social* y comparte con la primera categoría los códigos de *participación* y *deliberación*.

Ilustración 3. Red: Comunidades y Educación



Elaboración propia

En la interpretación de los temas emergentes de esta red, se usa la disertación de Fowler (2010) que presenta la organización y debate comunitarios como

procesos en los que las personas, las comunidades y las organizaciones discuten temas controversiales tales como equidad y acceso:

Como en muchas comunidades, la educación pública ha sido la fuente de gran tensión, agitación y activismo en Winston-Salem, Carolina del Norte. En particular, las pruebas que sugieren la resegregación económica y racial durante las últimas dos décadas han estimulado el debate sobre la equidad y el acceso (p. 111). (Mi traducción del inglés)

Conclusión de la Exploración de Disertaciones Doctorales

Desde la perspectiva de la mayoría de las disertaciones doctorales exploradas, las políticas públicas son flujos de información y cursos de acción relacionados con un objetivo público definido en forma democrática. En relación con la presente investigación, las disertaciones doctorales exploradas muestran en sus discusiones tanto teóricas como de datos prácticos el hecho de que desde el ejercicio de la democracia las políticas públicas se establecen dentro de la sociedad bajo el direccionamiento legal, teniendo como fin la protección de la comunidad y el mejoramiento de su calidad de vida. Es así como las políticas públicas a razón de un diagnóstico previo de necesidades son implementadas para posteriormente constituirse en el eje central por medio del cual el gobierno garantiza el impulso económico, social, y político de un país.

Se podría asegurar que, a partir de la normatividad establecida en cada nación, las políticas públicas se comprometen a ser garantes de condiciones democráticas mediante el debate participativo sobre temas sociales, es decir que se logra dar forma a los cambios institucionales necesarios por medio de procesos

de toma de decisión pública. Sin embargo, pese a que éstas asumen un orden benéfico social, muchas veces las políticas públicas sucumben ante los cambios en el entorno político, económico y social de cada nación, y se transforma así su naturaleza de promoción del bienestar social.

Las disertaciones doctorales usadas en la sección arriba usan como métodos principales de obtención de datos la observación participante, la entrevista y la recolección de documentos oficiales. De igual modo, esos métodos son derivados de la etnografía como una forma de interpretar las “culturas” la cual ha sido retomada de la antropología y ampliada por otras disciplinas. Siendo la pedagogía una de esas disciplinas, la etnografía puede también ser considerada un modelo alternativo de investigación en educación (Woods, 1996).

En la perspectiva etnográfica y educativa, el papel de la escuela y los procesos escolares como reproductores del capital cultural, y por ello, de la reproducción de las relaciones de clase, ha sido una preocupación constante en la sociología de Pierre Bourdieu. Desde su perspectiva analítica, plantear la educación como práctica social supone la construcción del objeto de manera tal que enlace a la escuela y a otros actores sociales. Supone también abordar las estrategias educativas en el marco del sistema que constituyen las estrategias de reproducción social; por tanto, analizar sus relaciones con el conjunto total de las prácticas que los actores ponen en marcha para vivir y reproducirse socialmente.

La educación y la democracia se han presentado como parte de una estrecha relación, las cuales se entienden como las prácticas sociales en términos de sus

implicaciones para cosas como estatus, solidaridad, distribución de bienes sociales y poder. Porque no todas las prácticas sociales son realizadas y tratadas de manera igual, todos los esfuerzos para analizar esas prácticas necesitan ser inherentemente críticos (Gee, 2004b). En consecuencia, el análisis crítico de las prácticas sociales asociadas a la educación no son la excepción y se centran en el lenguaje como un instrumento cultural como mediador de las relaciones de poder y privilegio en interacciones sociales, instituciones y cuerpos de conocimiento (Gee, 1999; Luke, 1995-1996).

Una de las conclusiones a la que se llega en estudios de corte social y crítico como los explorados para este acápite es que una de las formas más poderosa de opresión es la hegemonía internalizada, la cual incluye coerción y consentimiento (Gramsci, 1973; Ives, 2004), o dicho de otro modo, ejecución de *poder* y subyugación. Esto significa que los hechos nunca son neutrales y están siempre implícitos en los contextos sociales y culturales y que algunos grupos en la sociedad son privilegiados en relación con otros; este privilegio conduce a acceso diferencial a servicios, bienes y productos.

En la exploración reportada aquí, las políticas públicas como el conjunto de continuas decisiones y acciones del sistema político frente a situaciones socialmente problemáticas que pretenden su resolución o nivelación, en las disertaciones exploradas se asocian con el ejercicio de poder por parte de las autoridades. En el mismo sentido, las políticas educativas son vistas como estrategias y acciones en acumulado que constituye el Estado, que deberían

idealmente formularse de común acuerdo con otros actores de la sociedad para resolver aquellas realidades que se han diagnosticado como problemáticas sociales, para afectar los intereses generales de una comunidad.

Aquí termina la exploración de algunas disertaciones doctorales. Se continúa ahora con una revisión del estado referente a la relación entre democracia y voz en el ámbito de la política educativa.

Democracia y Voz en la Política Educativa

En el análisis de políticas públicas que usan enfoques tradicionales se nota un énfasis en la descripción de las obras de los gobernantes, en lugar de la retórica que podría aclarar el interés real de sus prácticas, también circundantes a las políticas. Tales intereses que no siempre se expresan a la luz contribuyen a perpetuar la desigualdad entre los actores sociales, puesto que son unos pocos quienes delinear las políticas. Esta idea va en contravía de una concepción de democracia como un conjunto de prácticas sociales y culturales que deberían eliminar la jerarquización en la educación como una de dichas prácticas.

En el presente estudio, las relaciones entre actores sociales en lo que tiene que ver con la ejecución de *poder* nos conduce al cuestionamiento de las alternativas reales de participación política de dichos actores en un ambiente democrático. Aunque un sistema democrático privilegia formalmente (ideal o teóricamente) la indistinción entre gobernantes y gobernados, la sociedad real muestra la incongruencia existente entre poderes que define al ascendente del descendente. En contraposición a la visión de Bourdieu y Foucault, la obra del

pensador italiano Norberto Bobbio se puede presentar aquí como el modo *formalismo liberal* que toma la democracia en el delineamiento de las políticas públicas. De Bobbio (2010), se infiere que aquel sistema antitético del autocrático, que implica un conjunto de reglas de juego para definir quién toma las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos (formalismo) es la democracia. El Estado democrático tiene como imperativo la obediencia de las reglas de juego (normas), y si esto prevalece frente a la dimensión emotiva o afectiva (humana) de los ciudadanos, es un Estado fundado en un *formalismo liberal*. Este último es criticado (entre otros, por Dussel, (1997) y Fisk, (2004)), en tanto se convierte en un aparato coercitivo que prioriza los principios (rationales) sobre otros que están presentes en las relaciones sociales, es decir que olvida las visiones del desarrollo humano. Los principios racionales operan con el fin de lograr la aceptación colectiva de la norma, lo cual aparece usualmente como una suma de voluntades que permiten un funcionamiento aparentemente armonioso de la sociedad (MacIntyre, 1988). Una implicación de esta visión de *democracia* es que debería existir un grupo de personas elegidas para la toma de decisiones colectivas; sin embargo, en la práctica democrática, es deseable que todos los actores sociales participen en dicho proceso. La sociedad de hoy, cada vez más compleja, parece hacer de este proceso algo difícil de alcanzar.

Baste lo anterior para formular la inquietud acerca de cómo implicar a los maestros, que también deben ser considerados como *sujetos políticos*, en la política y la toma de decisiones en la ciencia, la tecnología y, por supuesto, la educación.

Al respecto, Dewey (1954) anota que la participación del público y ciudadanos puede motivarse para estimular a la ciudadanía y hacer frente a un *déficit democrático* en la construcción de políticas a través de ejercicios de la *democracia deliberativa*¹.

La *democracia deliberativa* resulta ser un marco valioso para el propósito de ejercer el principio fundamental de la democracia: la deliberación y la participación de los sujetos políticos. De esa forma, los ciudadanos deberían encontrar oportunidades de aprender sobre un tema, involucrar a otros en el debate sobre el mismo y luego llegar a una decisión colectiva sobre cuál sería la política apropiada. Uno de los principios que subyace a la deliberación tiene que ver con la participación respetuosa, la cual conlleva a justificar, pero también a cuestionar las posiciones adoptadas por otros; esto con el propósito de alcanzar un consenso entre los representantes de los grupos que deliberan. El objetivo fundamental de los defensores de la *democracia deliberativa* es proporcionar un proceso de participación ciudadana que permita el diálogo, evitando la manipulación.

En línea con lo anterior, cabe destacar la necesidad de una participación legítima y de impacto. Como se ha dicho antes en esta investigación, dicha participación es *deseable* y tiene que ver con el concepto de voz, y en contraposición con la teoría de democracia expuesta antes, pocas veces se admite

¹ La noción de *democracia deliberativa* ha sido discutida por autores como Habermas (1998,1999), Elster (1998), Fishkin (1991), Cohen (1989), Nino (1996), entre otros. Esta noción de democracia propone un ideal normativo que permita incluir una participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad con el propósito de llevar a cabo, y de manera pública, una negociación equitativa y justa. De igual forma se espera que la deliberación no esté viciada por intereses particulares o mediada por negociaciones falsas y violentas.

el hecho de que, en la práctica, las voces de actores sociales, tales como: maestros, estudiantes y padres de familia, no han sido tradicionalmente consideradas como parte fundamental en la formulación de la política educativa.

Esta realidad reclama un cambio de paradigma frente a la forma como han sido considerados los actores sociales, que desde una mirada homogeneizante, desconoce la heterogeneidad y multiplicidad de estos sujetos históricos, remarcando las fronteras entre unos y otros con conceptos como el de: *sector popular*. A manera de ejemplo, se puede presentar el caso de los docentes, de quienes Giroux (1988b) argumenta que deben ser reconocidos como intelectuales. Las escuelas han sido identificadas como los sitios de reproducción y legitimación de discursos (Giroux, 1988a; Foucault, 1972) a través de distintas formas de prácticas e instrumentos, tales como la organización de contenidos, rutinas diarias, y libros de texto.

Desde una perspectiva superficial con respecto a lo que sucede en las escuelas, es probable que el término *enseñar* sea vago en su significado. Tradicionalmente, el concepto se emplea para referirse a la actividad de los maestros en aulas de clase en su interacción con sus estudiantes. Sin embargo, esta es sólo el fin de una serie de otras actividades que incluyen: planear clase, preparar materiales, corregir, asesorar el progreso de estudiante y otras actividades que constituye una parte indispensable del trabajo del profesor y que requiere de tiempo. No obstante, desde una mirada más profunda, se observa que los maestros dependen del trabajo de otros, quienes en alguna medida determinan lo que sucede

en el salón de clase. Los maestros usan libros de texto, equipos, ayudas visuales, trabajan determinados por un programa o un calendario, y frecuentemente someten a sus estudiantes a exámenes o pruebas preparados por otros (como en el caso de la enseñanza de idiomas). Estos factores son asuntos en los que los maestros no han tomado parte y que, de igual manera, controlan lo que sucede en el salón de clase (Quintero y Guerrero, 2013).

La política educativa se convierte, particularmente, en una serie de situaciones que los maestros no controlan en su quehacer profesional, pero que sí inciden decisivamente en el mismo. Los maestros no tienen voz ni voto en la formulación de las políticas, es decir son convidados de piedra. Tal como y como concluyó Guerrero (2010), los maestros han sido contruidos desde los discursos oficiales mediante tres categorías. En la primera categoría: los maestros invisibilizados, se muestra cómo, a pesar de que los maestros colombianos son profesionales que se gradúan de una universidad, no son vistos como tal por los formuladores de políticas. Aunque los maestros son convocados por los organismos gubernamentales para informarles sobre las acciones ya tomadas y reglamentadas, no se les consulta sobre la viabilidad, necesidad, relevancia, pertinencia, contenidos y otros elementos clave de una nueva política; aún menos, se considera su experticia y conocimiento para tal propósito. La segunda categoría identificada por Guerrero, indica que los maestros son vistos como *funcionarios*, término prestado de Giroux (1988b) con el cual se refiere a que los maestros son percibidos como empleados que siguen diligentemente las órdenes de una autoridad distante. Y la

tercera categoría que define a los maestros como técnicos se desprende de la caracterización que hace Fairclough (1995) de la cultura postmoderna como una de tipo consumista. Dentro de la misma, el maestro es el responsable de fabricar y vender productos de buena calidad y que, en este caso, corresponden a los estudiantes.

A manera de ejemplos que ilustran la forma en la que se posicionan a los maestros, muestro a continuación extractos de comunicaciones del MEN:

Ilustración 4. Extracto de Intervención de la Ministra de Educación Nacional de la época durante la Jornada de Rendición de Cuentas del Gobierno Nacional.

Voy a compartir con ustedes los logros que la Revolución Educativa ha obtenido en este último año, fortaleciendo las acciones que se describen en el video y que son las bases de un nuevo sistema educativo.

Tomado de Centro Virtual de noticias de la Educación (2009). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-199064.html>

Ilustración 5. Extracto de Intervención de la Ministra de Educación Nacional de la época durante la Jornada de Rendición de Cuentas del Gobierno Nacional.

Entre el 2002 y lo corrido de 2009 se han realizado talleres de socialización de los estándares, en los que han participado 159.454 docentes y directivos docentes, 74.350 de ellos en el último año.

Tomado de Centro Virtual de Noticias de la Educación (2009). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-199064.html>

En las Ilustraciones 4 y 5, se han señalado a través de un círculo rojo las palabras *compartir* y *socialización* para llamar la atención de la actitud meramente informativa por parte de la ministra de educación (2002-2010). Esto se debe a que términos como: *acciones*, *bases* y *talleres* a los que hace referencia en el texto no son el resultado del diálogo o participación real de los docentes; en efecto, se limitan

a proveer información sobre las acciones y contenidos que ya han sido previamente determinados. Cabe resaltar aquí que la participación mencionada en el texto analizado se refiere únicamente a la presencia de los docentes en los talleres. Sin embargo, se ignora la posibilidad de un debate abierto en el que se evalúe la pertinencia de las propuestas, como en el caso de los estándares, sobre la base de las vivencias y contextos reales en donde serían aplicados.

Ilustración 6. Extracto de Noticias: Ministra de Educación Destaca Logros que han Transformado la Educación en Colombia



Desde muy temprano los colombianos siguieron de cerca el evento por televisión en el canal Institucional y por Internet en las páginas web de Presidencia de la República, el Ministerio de Educación Nacional y el portal educativo Colombia Aprende.

Tomado de: Renata Colombia (2010)
<https://www.renata.edu.co/index.php/noticias/1091-ministra-de-educacion-cecilia-maria-velez-white-destaca-logros-que-han-transformado-la-educacion-en-colombia>

Ilustración 7. Extracto de Noticias: Ministra de Educación Destaca Logros que han Transformado la Educación en Colombia

Lograr la cualificación docente ha sido uno de los puntos clave de la Revolución Educativa. Se realizaron concursos de méritos para proveer vacantes que garanticen el ingreso de educadores con mayores niveles de idoneidad. Actualmente, hay 53.688 docentes y directivos docentes activos en carrera docente regidos bajo el Decreto Ley 1278 de 2002. De ellos, 8.851 ascendieron en el escalafón, sometiéndose a la evaluación de desempeño y un examen para demostrar su competencia.

Tomado de: Renata Colombia (2010)
<https://www.renata.edu.co/index.php/noticias/1091-ministra-de-educacion-cecilia-maria-velez-white-destaca-logros-que-han-transformado-la-educacion-en-colombia>

La ilustración 6 muestra cómo la idea de la puesta en común en la rendición de cuentas se presenta, aparentemente, como una forma transparente y a la vez inclusiva de desarrollar los procesos, es decir, pretende generar la sensación de participación en todos los ciudadanos, que a través de los medios masivos lograrían

conocer la ejecución del evento. Por ejemplo, en “los colombianos siguieron de cerca...” el sustantivo colectivo “los colombianos” abarca a toda una población sin excluir a nadie. Sin embargo, dicho seguimiento que allí se menciona se limita una vez más a una acción informativa de la representate del gobierno, que busca realmente la naturalización de las acciones tomadas por el Estado. De donde se sigue, nuevamente, que no existe una relación dialógica que permita la construcción o el debate, pues la reunión tiene lugar alrededor de un reporte que informa a los ciudadanos diferentes problemáticas en el campo de la educación, pero los reduce a una posición irreflexiva frente a dichas situaciones.

La ilustración 7 muestra la visión del Estado respecto a los docentes, comprendidos como los profesionales desprofesionalizados. Una serie de elementos lingüísticos en la noticia dejan entrever una subvaloración del perfil académico y profesional de los docentes: La frase “evaluación de desempeño” presentada en el contexto de la noticia como una práctica de sometimiento, junto al sustantivo “examen” como un instrumento requerido para dicho fin. Además, la frase “demostrar su competencia” posiciona a los docentes como seres carentes de credibilidad. Con esto, no solo se desconoce la formación recibida en las licenciaturas, sino que además se limita la medición de las competencias a los resultados de un *examen*, desdeñando así los esfuerzos y resultados de impacto social y real que logran los docentes en su labor diaria. De igual forma, la garantía ofrecida por el “concurso de méritos” se presenta a la sociedad como sinónimo de calidad, en donde el Estado es quien asegura dicha calidad y no las decisiones que

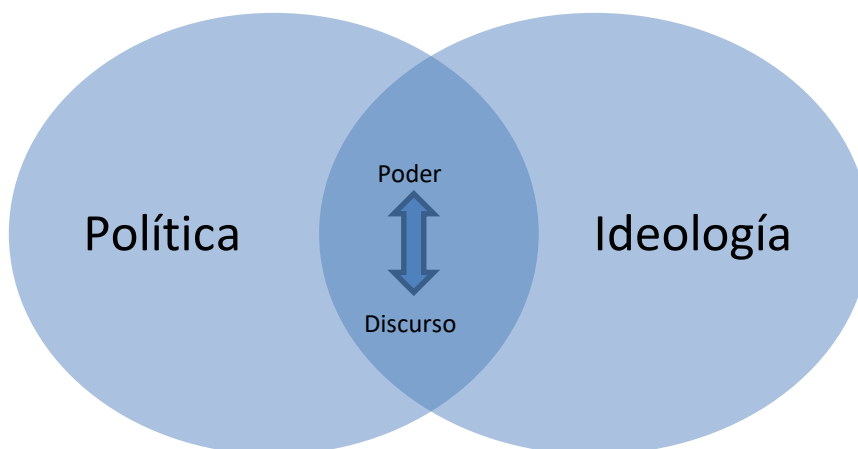
toman los docentes de manera informada para adquirir las herramientas que les permitan responder en su labor, de acuerdo con las diversas necesidades de los contextos educativos.

Desde la perspectiva de Giroux (1988b), cualquier tarea de carácter humano requiere pensamiento, es decir que la práctica de la enseñanza no se debe ver como una actividad técnica únicamente sino como una práctica humana y social. Esta actividad, que desborda los límites del salón de clase, amerita un discernimiento por parte de los maestros que los lleva a tomar decisiones informadas sobre los contenidos curriculares (dictados desde las políticas) y las necesidades específicas de su contexto, para establecer así un balance entre las mismas. Es esta relación dialógica entre teoría y práctica es la que nosotros queremos resaltar en nuestro estudio para no ver a los profesores como instrumentadores sino como hombres y mujeres libres con una dedicación especial a los valores del intelecto y mejoramiento de los poderes críticos de los jóvenes.

Objeto de Estudio

Como ya se mencionó en el anterior capítulo, el centro de atención son las relaciones de poder y el discurso político en el contexto de la política educativa colombiana, en particular del programa La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en el periodo presidencial 2002-2010. Esa relación ocurre dentro de la intersección entre las dimensiones política e ideológica existentes en el delineamiento de políticas públicas (Ilustración 9) y las prácticas sociales y culturales que las rodean (Fairclough, 2001).

Ilustración 8. Relación entre Poder y Discurso en el Delineamiento de Políticas Públicas



Elaboración propia

Las políticas públicas en este documento son entendidas en dos dimensiones complementarias, una instrumental y otra democrática. La primera, tiene que ver con el conjunto de continuas decisiones y acciones del sistema político frente a situaciones socialmente problemáticas que pretenden su resolución o nivelación. La segunda se refiere a los flujos de información y cursos de acción relacionados con un objetivo público, definido en forma democrática, y que considera al ciudadano como protagonista en la consecución de esos objetivos definidos en las esferas de decisión social (Lahera, 2004).

A cerca de la dimensión instrumental, en el análisis de políticas públicas se usan enfoques tradicionales, tales como el positivista. Dentro de este, se destaca un énfasis en la descripción de las obras (hechos) de quienes toman decisiones, en lugar de su retórica, que, se esperaría, explique el interés real de sus prácticas que rodean las políticas. Tales intereses que no siempre salen a la luz contribuyen a

perpetuar la disyunción entre el conocimiento científico que sustenta el planteamiento de políticas y los conocimientos locales, resultado de una deliberación ciudadana participativa (Fischer, 2003). Esto último va en contravía de una concepción de democracia como una práctica social en la que ciudadanos y expertos deliberan acerca de la política educativa. Lo anterior es problemático ya que, tal como lo plantea Lasswell (1959), los gobernantes pertenecen a una élite y sus enunciados, relatos o textos, encubren la ideología de un régimen establecido con el fin de inducir, convencer y legitimar sus decisiones. En la misma tónica, Edelman (1985) plantea que en las agendas de grupos de élite existe una tendencia a mantener el *statu quo* a través de un discurso político que logra apoyar a los poderosos menoscabando los intereses de aquellos que no tienen poder. Esos discursos de quienes ostentan el poder, o como los llamaría Roe (1994, p. 34): “relatos de políticas” (*policy narratives*), se caracterizan por poseer una fuerza inmensurable que los hacen resistentes al cambio aún si se evidencian sus contradicciones.

En la dimensión democrática, desde una dimensión normativa, del deber ser, las políticas públicas se establecen dentro de la sociedad bajo el direccionamiento legal, teniendo como fin la solución de problemas de carácter económico, político, social o cultural. Sin embargo, como se puede inferir de la obra del pensador italiano Norberto Bobbio, paradójicamente lo que se ve en los Estados (auto) denominados *democráticos* actuales es que estos fortalecen a las oligarquías, en tanto la empresa y el aparato administrativo persisten para fortalecer los intereses individuales de

entes poderosos y no de una nación entera (Bobbio, 2010). Esto conduce a pensar que en una sociedad democrática real existe incongruencia entre poderes, causando así unas tensiones entre actores sociales de las políticas públicas. Si tal incongruencia es connatural a la democracia, entonces la resolución de las tensiones entre actores sociales amerita una visión crítica para dar cuenta de las implicaciones en el delineamiento de las políticas públicas, dentro de estas la política educativa.

Bobbio (2010) define a la vez la democracia como aquel sistema antitético del autocrático, el cual sugiere un conjunto de reglas de juego que definen “quién toma las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos” (p. 14). De ahí se infiere una necesidad de la práctica participativa determinada por las leyes, es decir la necesidad de promover la participación de la ciudadanía en procesos deliberativos para lograr consensos en el desarrollo de políticas (Fishkin y Laslett, 2003). Surge entonces la inquietud de cómo involucrar a distintos actores sociales, que también deben ser considerados civiles, en la toma de decisiones en la ciencia, la tecnología y por supuesto la educación. Sobre esto Dewey (1954) anota que la participación del público en general en ejercicios de la democracia deliberativa puede promoverse para estimular la ciudadanía y hacer frente a un *déficit democrático* en el desarrollo de políticas.

A propósito de la forma deliberativa de la democracia, Fischer (2003) se refiere a la importancia de que los ciudadanos y los expertos deliberen acerca de la política pública. Además, el mismo autor señala que ambos actores pueden construir

alternativas de participación y consulta ciudadana dentro de una sociedad cada vez más compleja como la actual. De donde se colige que los ciudadanos deberían encontrar oportunidades para aprender acerca de las políticas públicas, participar en debates, y luego llegar a una decisión colectiva sobre cuál sería un curso de acción apropiado.

Uno de los principios que subyace a la deliberación tiene que ver la apertura de espacios para el consenso y para el disenso. Esto requiere de la participación de los actores sociales, observando siempre respeto por la diferencia de opinión, que conduzca a justificar, pero también a cuestionar las posiciones adoptadas por otros. El objetivo fundamental de quienes comparten la democracia deliberativa es proporcionar un proceso de participación ciudadana que permite el diálogo, evitando la manipulación. esto con el propósito de alcanzar un consenso entre los representantes de los grupos que deliberan.

Retomando el caso particular colombiano, la Constitución Política² es una manifestación de compromiso para garantizar condiciones democráticas mediante el debate participativo entre actores colectivos sobre intereses de tipo social, es decir, que se consoliden los cambios institucionales necesarios mediante la toma de decisión pública (Roth, 2002). No obstante, la existencia del elemento

² En Colombia la dimensión participativa de la formulación de políticas públicas está direccionada por la Constitución Política así: Artículo 2. "Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo." (Constitución Política de Colombia de 1991)

constitucional, en la práctica, la formulación de políticas públicas sustentado por un *cognitivismo tecnocrático*³, y aportado por enfoques tradicionales objetivistas y empiristas, tienden a perpetuar la satisfacción de intereses particulares, en lugar de los intereses colectivos dejando desatendida la necesidad de dar cuenta de los cambios políticos.

Para precisar, Fischer (2003, p. 110) señala que el *cognitivismo tecnocrático* parte de un criterio de verdad que es producto de datos observables, contrastables, reproducibles, experimentables. En otras palabras, la positivización de la educación le sirve al *cognitivismo tecnocrático* para predecir y controlar eventos sociales. Tal criterio de verdad se equipará con una objetividad científica, la cual Fischer considera problemática por ser elitista al no considerar la construcción de conocimientos locales y que amerita ser repensada desde una perspectiva subjetivista y crítica que logre un balance entre hechos y valores.

En la misma línea, (Contreras, 1997) afirma que a pesar de que explícitamente la Constitución promulga la participación colectiva y deliberativa en la toma de decisiones que tienen implicaciones para todos, discrepan la teoría y la práctica en

³ El vínculo entre la dimensión cognitiva y la tecnocrática del proceso para la creación de las políticas públicas, que valga la pena decir aquí, es una limitante en la interpretación de dichas políticas desde lo discursivo (Fischer, 2003) se puede entender cuando el Estado se ve como el proveedor de información unificada y validada; unificada por ser homogeneizante y validada por pasar de la semiología a la semántica para referirse a la realidad (Ricoeur, 2006), es decir, usar símbolos, como por ejemplo los números en las estadísticas, en donde éstas son las productoras de significados (significación) que pueden ser distribuidos, pero no negociados o cambiados por la subjetividad producida por el observador. Esto causa que el conocimiento producido por el Estado sea un punto de referencia para la creación de otros conocimientos que se ajusten a éste, de lo contrario no poseen validez. El Estado como productor de la escala de valores (codificación como unificación cognitiva) para legitimar su propia producción “objetiva” y deslegitimar la de otros “subjetiva”. El conocimiento sancionado como “oficial” (Foucault, 1972) promulga una “verdad” que se conoce por medios empíricos, legítimos y universales.

la vida cotidiana, pues se tiende a “la reglamentación minuciosa de la vida colectiva” (p.168). Las leyes no sólo son normas, sino que su aplicación implica ideologías que se van naturalizando hasta formar parte del día a día de las personas.

Por esta razón, uno de los propósitos de la presente investigación es develar tal discrepancia en la formulación e implementación de del programa La *Revolución Educativa*, como un programa institucional que en teoría apareció como una alternativa de transformación del sistema educativo, pero que en la práctica resultó ser la continuidad de una división entre gobernantes y gobernados, producto de unas agendas políticas y económicas lideradas por unas “élites intelectuales” (Estrada, 2005, p. 301), fruto de un poder disciplinario (Foucault, 1979) típico de Estados burocráticos y autoritarios determinantes de una concepción de política educativa y educación “como instrumento de control y disciplinamiento social” (Estrada, 2003, p.16).

La *Revolución Educativa* tuvo origen en una trayectoria de larga duración de transformaciones de política educativa, que se inicia con el gobierno de César Gaviria (1990-1994). A continuación, se presenta una descripción breve de los gobiernos que estuvieron dentro dicha trayectoria⁴.

El gobierno de César Gaviria se llamó “La Revolución Pacífica”, desde donde propuso un revolcón a la economía del país, justificándolo como indispensable para

⁴ Una descripción completa de los gobiernos colombianos se encuentra en la Biblioteca Virtual de la Biblioteca del Banco de la República Luis Ángel Arango, <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/poli/poli73.htm>

implementar el crecimiento económico necesario para Colombia, y así prepararlo para reemplazar el tradicional modelo de desarrollo que se describía como proteccionista, cerrado e incapaz de garantizar un ritmo de crecimiento acorde con las necesidades de progreso del país. Su programa educativo se llamó “Plan de Apertura Educativa 1991-1994”, el cual siguió las pautas de la “Apertura Económica” donde, a largo plazo, se propuso consolidar la infraestructura social de forma tal que se logre un aumento en el número de colombianos que consigan acceder a las oportunidades que prometía el panorama económico propuesto.

Posteriormente, el gobierno de Ernesto Samper, de 1994 a 1998, llamado “El Salto Social”, propuso un pacto entre el Estado, los empresarios y los trabajadores, considerados los grupos encargados de la economía, para lograr el beneficio de los sectores marginados, mediante la inversión en la salud, la educación, el agua y la vivienda. Con este pacto se intentaba compensar la desigualdad social producida por el proceso de apertura generado durante el gobierno anterior. En este gobierno, se instauró el programa educativo del “Salto Educativo”, por medio de la cual se estableció que la educación debía contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ser humano más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político, más respetuoso de los Derechos Humanos y por tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes.

Seguidamente, el gobierno de Andrés Pastrana, de 1998 a 2002, se denominó “Cambio para Construir la Paz”, el cual se destacó por hacer una notoria resistencia a la política pública del gobierno anterior, el que en su momento había hecho un

notorio aumento del gasto social. Pastrana, por su parte, programó con rigurosidad el recorte a la inversión pública mediante la propuesta de incentivar la inversión en el sector privado, impulsando de esta forma los causales para lograr la privatización de las empresas del Estado. El programa educativo de este gobierno se llamó “Educación, Cultura y Formación para el Trabajo”, el cual buscaba dar continuidad a la serie de políticas que empezó a plantearse en el inicio de la década de los noventa.

Finalmente, el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, 2002-2006 / 2006-2010, se llamó el de la “Seguridad Democrática”, sustentado en la abolición del terrorismo para lograr la prosperidad. Este gobierno se conoció como el gobierno de “Hacia un Estado Comunitario”. El programa educativo de este gobierno se llamó “La *Revolución Educativa*”, planteado bajo cinco temas primordiales: 1) cobertura, 2) calidad, 3) pertinencia laboral, 4) capacitación técnica e 5) investigación científica, acordes con los planteamientos del “Estado Comunitario”, es decir que la educación se propuso como un instrumento de participación ciudadana de tal forma que respaldara en este sentido los propósitos del plan de gobierno.

El programa La *Revolución Educativa* fue supervisado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), en el marco del Plan Visión Colombia 2019⁵. Con fundamento en la *Visión Colombia II Centenario: 2019* (DNP, 2005), la actuación del Estado colombiano sobre la educación de la población durante el gobierno de Uribe

⁵ El mencionado plan del DNP está contenido en un documento titulado “Visión Colombia II Centenario: 2019”. Ese documento que produjo el DNP, por asignación del Señor Presidente Álvaro Uribe Vélez, en agosto de 2004, fue socializado un Consejo de Ministros en enero de 2005.

fue coordinada por el MEN. En teoría, el programa del MEN en mención se presentó con un énfasis en la educación como un vehículo para lograr una sociedad más equitativa y con la intención de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad. Esto se hizo en la práctica observando criterios de pertinencia frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada en la que la educación se concibió en este programa como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes.

A propósito de esto último, en el contexto colombiano, ha circulado un discurso sobre la calidad educativa en las macro políticas de los últimos años⁶, de lo que La *Revolución Educativa* no es una excepción. Además, si se da una mirada a conceptos que aparecen frecuentemente acompañando al concepto de calidad, tales como *globalización, competencia, competitividad, eficiencia, capital humano*, entre otros, se refleja una jerga neoliberal (Miñana y Rodríguez, 2003). Lo problemático de esta jerga es que su uso extendido en el medio educativo logra naturalizarse hasta el punto de que su aplicación es mecánica y operacionalizada por organismos con poder (económico).

Desde esta perspectiva, la jerga de empresa privilegia la *rentabilidad* y el *posicionamiento internacional* (Harvey, 2007). Uno de los efectos directos es que la

⁶ A manera de ilustración, la Ley 30 de 1992, que en esencia dio paso a una apertura educativa y suponía una tendencia a la organización de servicios educativos pero con enfoques de mercado, originó un crecimiento nunca antes visto de universidades de todo tipo, lo cual demandó una regulación por medio de un registro calificado y una acreditación mediante un discurso de la calidad.

dimensión pedagógica termina sometiéndose a las agendas económicas y, en síntesis, la política educativa tiende a ser una política de economía de la educación (Estrada, 2005). Las comunidades educativas pueden soñar pedagógicamente, pero se chocan luego con las realidades de las instituciones y el discurso oficial de la educación.

El MEN propuso un enfoque de desarrollo de competencias básicas, específicas y genéricas, que fue incluido en el *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Los estándares de competencias, que comenzaron a definirse en 2002, configuraron un sistema de evaluación, con un enfoque cuantitativo, que realiza pruebas periódicas, en primaria, secundaria y superior. A partir de estos elementos se diseñó el ciclo del mejoramiento, que, partiendo de los estándares, pasa por la evaluación, y a partir de los problemas que ésta permite ver, plantea planes institucionales para superarlos. Los resultados de los planes, a su vez, se pueden seguir a través de las sucesivas evaluaciones. Las secretarías de educación y el MEN acompañan a las instituciones, especialmente las que han tenido resultados menos satisfactorios en las pruebas.

En La *Revolución Educativa*, la política de calidad se formuló bajo el entendimiento que la educación debe desarrollar las competencias de los estudiantes y se debe medir en términos de lo que éstos aprenden. Esto se inició al tiempo con un sistema de evaluación con unos estándares (referentes) básicos de competencias en comunicación –español e inglés–, matemáticas, ciencias, y ciudadanía diseñados para orientar la práctica educativa de los agentes del sistema

en su conjunto, con el fin de que los estudiantes, a su paso por las instituciones y en cada uno de los niveles, desarrollen un conjunto de competencias básicas y ciudadanas y unos programas y proyectos para que las instituciones mejoren su capacidad para cumplir con estas tareas.

De este modo, la definición de referentes de calidad, la evaluación de resultados y el mejoramiento institucional conforman tres momentos de un ciclo de mejoramiento continuo (MEN, 2010a): a) proponer, difundir y lograr la comprensión de los referentes normativos y conceptuales en los cuales se enmarca la política, b) consolidar una cultura de la evaluación que se refleje en un sistema de evaluación centrado en el desarrollo de competencias y c) plantear acciones que refuercen las competencias de los estudiantes, estimulen el avance profesional de los docentes y rectores y mejoren las instituciones que conforman el sistema educativo, tanto en educación básica, media y superior, siendo esta última autónoma en la aplicación de componentes fundamentales (la formulación de estándares y orientaciones pedagógicas, la evaluación y el mejoramiento) para lograr los objetivos que las instituciones de educación superior se fijan.

Una vez formulados los estándares, el segundo paso del ciclo de mejoramiento de la calidad es medir y valorar periódicamente los resultados de los procesos pedagógicos. Para esto, a través de la Ley 1324 de 2009 el ICFES se transformó en el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación, el cual fue creado con la responsabilidad de adelantar evaluaciones externas de calidad de la educación, tanto nacionales como internacionales, y la exploración y análisis de los factores

asociados a la calidad (ICFES, 2011). Tales evaluaciones arrojan resultados tanto individuales como institucionales, que han sido usados para establecer políticas de mejoramiento y calidad, tanto en el ámbito territorial como en el nacional. En relación con esto, se destaca la aplicación de un sistema de evaluación por competencias a lo largo de todos los niveles educativos⁷, que incluye el instrumento de diagnóstico de competencias básicas para pasar a transición, las evaluaciones censales para la educación básica (SABER 5º y 9º), el examen de Estado de la Educación Media (SABER 11º) y los exámenes de Calidad de la Educación Superior (SABER Pro).

Acerca de las evaluaciones nacionales, en *La Revolución Educativa*, la evaluación única o “Examen de Estado” que había permanecido como obligatoria para el acceso a la educación superior y el examen para la educación superior dejaron de ser aisladas para convertirse en un sistema integrado que da cuenta de la evolución de los aprendizajes y competencias de los estudiantes desde la educación inicial hasta la superior.

Cabe señalar ahora que evaluar las competencias implicó hacer cambios sustanciales en el diseño de las pruebas, debido a que se pasó de los exámenes tradicionales orientados a medir conocimientos y aptitudes a evaluaciones que buscaban medir un saber hacer en contexto, es decir, donde los estudiantes mostraban su capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en situaciones concretas. Ciertamente, como un aspecto típico de las pruebas estandarizadas, las evaluaciones recogen datos para caracterizar el contexto en el que viven los

⁷ Información completa de este sistema de evaluación se encuentra disponible en <http://www.icfes.gov.co/>

estudiantes y las instituciones a las que asisten. Aunque el foco de la evaluación son los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, la información sobre factores asociados permite relacionar los resultados y los factores internos y externos a la institución. A partir de esta información, es posible comparar grupos de estudiantes e instituciones con rasgos socioeconómicos o geográficos comunes e identificar los aspectos que pueden estar asociados con la calidad de la educación.

Ahora bien, La *Revolución Educativa* en cabeza del ICFES tomó la decisión estratégica sobre las evaluaciones internacionales de participar en algunas pruebas externas, con el fin de comparar los resultados de los estudiantes colombianos con los logrados en otros países. De estas circunstancias nace el hecho de que Colombia haya participado en los siguientes proyectos internacionales para la evaluación de procesos educativos (ICFES, 2011).

- Estudio de Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés: *Trends in Mathematics and Science Study*).
- Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés: *Program for International Student Assessment*).
- Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE).
- Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés: *International Civics and Citizenship Study*).

Acerca del sistema institucional para evaluar a los estudiantes, los docentes realizaban procesos de evaluación en el ámbito escolar sobre la base del Decreto 230 de 2002. Entre otras cosas, este decreto ordenaba promover el 95% de los estudiantes al grado siguiente; sin embargo, el MEN declaró el 2008 como el año de la evaluación con el lema “Evaluar es valorar”. Fue entonces cuando se expidió el Decreto 1290 de 2009, que reconoce la autonomía de las instituciones educativas para determinar su sistema de evaluación según su proyecto educativo institucional (PEI). El decreto establece una escala de valoración nacional de los desempeños de los estudiantes que debe tener una equivalencia en la escala que define cada institución de manera autónoma, para facilitar la movilidad de los alumnos entre las escuelas. Al mismo tiempo, determina las responsabilidades, derechos y deberes de los estudiantes, los padres de familia, los establecimientos educativos, las secretarías de educación y el MEN en los procesos evaluativos.

Respecto a la evaluación de profesores y directivos docentes, hasta 2002 la evaluación era una práctica cotidiana en las aulas de clase que se aplicaba exclusivamente a los estudiantes. Con el fin de complementar el sistema nacional de evaluación con información de todos los procesos y actores involucrados, se hizo la evaluación docente. El Decreto 1278 de 2002, en cumplimiento de la Ley 715 de 2001, estableció la evaluación de los docentes como requisito para el ingreso a la carrera y como un factor determinante de su ascenso o reubicación en el escalafón, junto con la formación y la experiencia. De este modo, se establece una carrera docente basada en el mérito, que selecciona a los mejores y convierte el

desempeño de los docentes y su desarrollo personal y profesional en elementos básicos para el mejoramiento de la remuneración.

La evaluación docente tiene el propósito de detectar el nivel de las competencias de los docentes y directivos en cuatro momentos: el concurso de méritos para el ingreso, la evaluación del periodo de prueba, la evaluación anual del desempeño y la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación. Al mismo tiempo, es un instrumento que permite identificar demandas de formación docente y orientar acciones para mejorar el desempeño de los maestros.

El concurso de méritos para ingresar al servicio educativo estatal, como docente o directivo, mide la idoneidad y méritos de los aspirantes que, según el nuevo estatuto docente, deben acreditar el título de normalista superior, tecnólogo en educación, profesional licenciado en educación o profesional en áreas afines a las que se trabajan en los diferentes niveles educativos. Este concurso comprende las pruebas de aptitudes y competencias básicas, la prueba psicotécnica, valoración de antecedentes y entrevista. Para facilitar la presentación de las dos primeras por parte de los aspirantes, el MEN da a conocer las afinidades entre las áreas de formación de los aspirantes y las áreas de desempeño de los cargos convocados, información fundamental para que la secretaría de educación ubique al aspirante de acuerdo con su perfil profesional.

Estas pruebas, elaboradas en conjunto con el ICFES, no sólo evalúan el dominio específico del área, sino que también hacen énfasis en competencias comunicativas y matemáticas. Igualmente, valoran las relaciones interpersonales y

las características de su personalidad con instrumentos psicotécnicos. Además, con el apoyo de la Comisión Nacional del Servicio Civil, entidad responsable de los concursos a partir de 2006, se diseñaron los instrumentos para la realización de las entrevistas y la valoración de los antecedentes. Las primeras aplicaciones de las pruebas del concurso de méritos se hicieron en 2004 y 2005, cuando las entidades territoriales certificadas hicieron las primeras convocatorias con la orientación del MEN.

El MEN en Colombia ha presentado el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y las pruebas SABER para la educación primaria, básica, media y superior. Conviene subrayar que esto constituye un instrumento por excelencia; una estrategia para lograr el mejoramiento de la educación colombiana en un ciclo fundamentado en el desarrollo de competencias. En efecto, la escuela así entendida desde la empresa se torna más clara cuando se descubre las equivalencias de la abreviatura SABER en inglés: *System Approach for Better Education Results*⁸; una política del Banco Mundial.

La evaluación se formula como un sistema, se considera como la política de medición de la calidad de las competencias de los estudiantes, en el desempeño de los maestros, en la gestión de las instituciones educativas y en evaluaciones

⁸ En la página web del Banco Mundial (<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8>) se lee una definición de las pruebas SABER así: “El Enfoque de sistemas para obtener mejores resultados educativos (SABER por sus iniciales en inglés) es una iniciativa para producir datos y conocimientos comparativos sobre políticas e instituciones educativas, con el objetivo de ayudar a los países a fortalecer sistemáticamente sus sistemas educativos y el objetivo final de promover el aprendizaje para todos.” (Traducción del autor)

internacionales. El mejoramiento como la estrategia para fortalecer las instituciones a través de instrumentos que inducen a la autoevaluación y elaboración de los Planes de Mejoramiento Institucional. Al ubicar los estándares de competencias como eje articulador del proceso educativo, el MEN intenta que estos funcionen como el mecanismo a través del cual la equidad y la competitividad puedan ser garantizadas.

Después de esta exposición sumaria del contenido presentado por parte del MEN de La *Revolución Educativa*, respecto al aseguramiento de la calidad en la escuela, la dimensión problemática de esa parte del programa merece atención. La *Revolución Educativa* conduce a pensar que se tiene una concepción de la educación de calidad relacionada con la dimensión humana, pues acentúa una formación de ciudadanos con valores éticos que garantice oportunidades de progreso y prosperidad. Así formulada, la política parece cerrar brechas de inequidad. Acaece, no obstante, que la insistencia del MEN es situar la evaluación en estándares internacionales en cuanto a competencias y prácticas de medición de logros. Los patrones generados son uniformes y de aplicación masiva. Se contratan mediante organizaciones extranjeras y reflejan una visión reduccionista y descontextualizada de la educación. Este hecho conlleva al desconocimiento de las realidades locales de las instituciones educativas, sus docentes y estudiantes.

Las pruebas estatales SABER son un fiel ejemplo de un instrumento de aplicación masiva que emplea patrones uniformes. Los rasgos de poder implícitos en la aplicación de las pruebas SABER se apoyan en el hecho de que son exámenes

administrados por el Estado. Dentro de la llamada “Cultura de la Evaluación” del MEN, se instaura una relación de poder entre el Estado y los diversos actores del sistema educativo, porque es el gobierno quien decide, qué, cómo y cuándo evaluar. Así mismo, estos procesos de evaluación se interpretan a luz de una lógica que desconoce la deliberación argumentada desde donde es posible negociar significados y concertar decisiones. Lo equívoco de esta “cultura” radica en que las prácticas de evaluación que se basan en estándares, como las del MEN, giran únicamente alrededor de objetivos ideales, preestablecidos, deseables y remotos, es decir irreales y descontextualizados (Shohamy, 2004).

Las explicaciones precedentes conducen a la necesidad de repensar la evaluación así planteada. Un balance entre esa tendencia técnica y un enfoque humanístico no es fácilmente apreciable en La *Revolución Educativa*. Como una alternativa a la visión cuestionable del MEN, Apple (2006, p. 54) sostiene que un enfoque humanístico tendría que ser continuo, inmediato, basado en la vida de la escuela y fuera de ella para darle sentido y genuinidad a la enseñanza y el aprendizaje. Tanto las experiencias como el conjunto de pensamientos, sentimientos, actitudes, valores, conocimientos y acciones de docentes y estudiantes en su vida escolar son también recursos que contribuyen a la educación.

Martha Nussbaum se refiere la crisis de la educación en el mundo y propone una opción educativa “para el desarrollo humano” en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Nussbaum, 2010, p. 12). La autora

cuestiona cómo cada vez y con mayor énfasis en contextos familiares y sociales contemporáneos (la escuela), se sobrevalora el conocimiento científico y técnico relacionado con modelos de productividad y eficiencia económica. Nussbaum (2010) analiza esta problemática desde el ámbito familiar en donde se genera, incluso, vergüenza frente a la decisión de estudiar un área humana frente a una de negocios. Esto refleja el desplazamiento de las problemáticas humanas y sociales a un plano insignificante. La sobrevaloración de ciertas disciplinas demuestra una fragmentación del conocimiento, lo cual toma la forma de una dominancia técnica despojada de humanidad. Esa dominancia refuerza, a su vez, la creencia de que existe un campo de la ciencia y otro de las humanidades.

Carlson y Apple (1998, p. 29) plantean que la educación, como la principal actividad en las instituciones educativas y como una ciencia humana, trata de seres humanos como agentes morales autónomos que viven bajo una gran variedad de circunstancias constantemente cambiantes, las cuales nunca pueden ser exactamente repetidas pues diferentes personas tienen visiones diferentes del mundo. De este planteamiento de Carlson y Apple se puede inferir que en los asuntos humanos no se aplican unos patrones uniformes o leyes de aplicación general: generalizaciones, estándares o pautas homogeneizantes de evaluación que pueden ser aplicadas en las mismas condiciones. Lo debatible de la concepción sobre la evaluación del MEN entonces es que la dimensión humana, la cual implica la pluralidad de los actores sociales, no podría determinarse únicamente usando

una escala numérica, como factor de medida, basada en el lenguaje científico con patrones uniformes para grupos masivos de personas.

Una característica de tal tendencia es que se considera que los números son un símbolo de objetividad, cientificismo y racionalismo. El poder de los números radica en la percepción de las personas de que ellos son objetivos y por consiguiente representan alguna "verdad" y ellos no están abiertos para la discusión y desafío. Un ejemplo de esta situación en Colombia es la administración de pruebas estandarizadas, como el *First Certificate in English (FCE)*, una prueba internacional de suficiencia en inglés creada por la Universidad de Cambridge y administrada en Colombia por el Consejo Británico.⁹

Shohamy (2004) sostiene que la tarea de producir y administrar exámenes se percibe como una disciplina científica porque es experimental, estadística y usa los números. En el caso del ejemplo, el Consejo Británico es una organización foránea y “sin ánimo de lucro” que se estableció en Colombia después de un acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional en 1939¹⁰. La trayectoria de ochenta años del Consejo Británico en Colombia ha tenido como énfasis la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, para lo cual ha actuado como “socio” del MEN¹¹ en programas

⁹ Una descripción detallada de esta prueba está disponible en <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/first>

¹⁰ Detalles del inicio de una alianza entre el Consejo Británico y el MEN en Colombia se pueden leer en <https://www.britishcouncil.co/sobre/historia/asi-empieza>

¹¹ Para el Consejo Británico, el MEN es un “socio” en la “transformación” de la enseñanza del inglés en Colombia según se presenta en <https://www.britishcouncil.co/sobre/ingles-educacion-soluciones/historias-exitos/transformacion-sector-ensenanza-lengua-inglesa>

como el que inicialmente se llamó *Colombia Bilingüe*¹². La creencia generalizada de que el evaluador es un experto le otorga a la Universidad de Cambridge una figura de autoridad representada por el Consejo Británico, que proporcionaría el conocimiento científicamente. De ahí la popularidad y permanencia de dicha institución en los planes gubernamentales del MEN. No resulta en vano mencionar que el Consejo Británico es también una empresa editorial privada y multinacional rentable.

Se observa, efectivamente, que el Consejo Británico en Colombia administra una batería bastante completa de pruebas de inglés de la Universidad de Cambridge tanto para diagnosticar como para ofrecer soluciones en torno a la justificación de la certificación de los niveles ideales de suficiencia tanto en docentes como en estudiantes colombianos. Esto fomenta el prestigio de las pruebas estatales que se deriva de la confiabilidad y validez concedidas a la ciencia como objetiva, justa e irrefutable (Shohamy, 2004). La información "objetiva" y "empírica" derivada de las pruebas son usadas después por aquellos que toman las decisiones para apoyar sus creencias y ganar la confianza respecto a las mismas desde otras personas, es decir para ejecutar su poder de manera simbólica y agudizar "las limitaciones de los resultados de las evaluaciones estandarizadas", en palabras de Barrenechea (2010, p. 2).

¹² El portal oficial del MEN en donde se puede obtener información de las "alianzas" con organismos como el Consejo Británico es <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315532.html>

Martha Nussbaum, en otro de sus libros, *Crear Capacidades, Propuesta para el Desarrollo Humano* (2012), procura una reflexión acerca del concepto de los países ricos¹³ y de la calidad de vida asociado al incremento del producto interno bruto (PIB). En esta perspectiva, las políticas educativas se inscriben dentro del marco de las políticas públicas y, de esta manera, se espera que sigan su misma lógica de buscar el bienestar social. Sin embargo, esas políticas aparecen como una ilusión en la práctica, ya que están influenciadas por factores externos a los gobiernos y asociadas con acuerdos o imposiciones no necesariamente ligadas a la educación. Al estar la política educativa colombiana inscrita dentro del marco de las políticas públicas, resulta posible inferir que las decisiones del MEN no son distintas a la tendencia descrita por Nussbaum. Según ella, la preocupación hacia el crecimiento económico de los países para ganar prestigio internacional, por la “influencia del neoliberalismo en el mundo, descuida el nivel de vida de los habitantes más pobres en cuanto a su salud y la educación” (Nussbaum, 2012, p.13).

Pregunta y Objetivos de Investigación

En la configuración de una cultura educativa, entendida como la cultura para la deliberación argumentada desde donde sea posible negociar significados y concertar decisiones, es deseable llevar a cabo un trabajo con los diversos actores

¹³ “Países ricos” se encuentra dentro de la terminología usada por el Banco Mundial para designar a aquellos países con altos ingresos y con altos niveles de desarrollo financiero.
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/LACEXT/EXTLACREGTOPEDUCATION/0,,contentMDK:22158366~menuPK:444477~pagePK:2865114~piPK:2865167~theSitePK:444459,00.html>

de la comunidad educativa para discutir, evaluar, y formular la política educativa. Contrario a esto, aun cuando se abren convocatorias cuyo objetivo explícito es *deliberar* sobre las políticas, una práctica común en los foros y reuniones convocadas por agentes gubernamentales consiste en conceder a los actores la oportunidad para *debatir*, pero al final parece limitarse la contribución activa y constante de los actores. Una razón para esto coincide, justamente, con la intención real de los convocantes: informar a través de distintos mecanismos para crear espejismos de participación, se limita la activa contribución de los actores. Como bien lo argumenta Chomsky (1998):

(...) [u]na alternativa estratégica que se emplea para que las personas permanezcan sometidas y dóciles es controlar su nivel de deliberación de manera sutil, de tal suerte que estas personas experimenten la sensación de que ejercen su libertad de pensamiento, mientras que, en realidad, todos los presupuestos del sistema siguen reforzándose por el espacio delimitado para el debate (p. 43).¹⁴

Aunque se presenta la situación anterior, también aparecen otros actores sociales, principalmente maestros, que asumen agendas negociadoras por iniciativa propia. Ellos participan en actividades como las convocatorias de los agentes gubernamentales aun sacrificando su tiempo libre, sus comunidades primarias y su propia pecunia. Lo que se convierte en un esfuerzo para procurar una contribución dirigida a transformar el funcionamiento de las políticas establecidas desde los

¹⁴ The smart way to keep people passive and obedient is to strictly limit the spectrum of acceptable opinion, but allow very lively debate within that spectrum - even encourage the more critical and dissident views. That gives people the sense that there's free thinking going on, while all the time the presuppositions of the system are being reinforced by the limits put on the range of the debate. (traducción del autor)

organismos que se establecen bajo la etiqueta o categoría de superiores, como también lo apoya Rodríguez (2009).

Al discutir el planteamiento del objeto de estudio ya presentado y desde la perspectiva social y crítica, se deriva la intención de desentramar las relaciones de poder existentes en el delineamiento e implementación de la política educativa colombiana y su *Revolución Educativa*. Tal intención toma una forma concreta formulada a través de la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué características tienen los sub-discursos del discurso político de la calidad educativa en relación con unas realizaciones de poder implícito en la política educativa colombiana, en especial del programa La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia del periodo presidencial 2002-2010?

Así mismo, el interrogante anterior genera la necesidad de comprender, desde las relaciones de poder, las respuestas políticas a la crisis de la educación que la política educativa colombiana se plantea abordar. De igual modo, dicha necesidad se extiende hacia la comprensión de los referentes normativos y conceptuales en los cuales se enmarca dicha política. Es así como se plantea el siguiente objetivo general de investigación:

Analizar los sub-discursos del discurso político de la calidad educativa a través de un enfoque argumentativo y discursivo con el fin de procurar develar unas instancias de ejecución de poder subyacente en el programa La *Revolución Educativa*.

Los objetivos específicos relacionados con el objetivo general son:

- Identificar la intersección entre las dimensiones política e ideológica existentes en el delineamiento de La *Revolución Educativa*, a través de una revisión documental, con el fin de interpretar los elementos en tensión que implica la decisión de establecer la calidad como discurso hegemónico.

- Conocer áreas temáticas relacionadas con el papel que juegan distintos actores sociales en la formación de la democracia y la participación de los ciudadanos, a través de un análisis de contenido, con el fin de comprender la argumentación práctica como la serie de juicios sobre qué hacer en respuesta a los problemas prácticos (crisis de la educación) contenido en el discurso político.

- Describir e interpretar la estructura de la argumentación práctica en el programa La *Revolución Educativa* a través de una metodología de análisis crítico del discurso político con el fin de develar las dinámicas y prácticas que fundamentan el discurso de la calidad educativa.

- Analizar la relación entre metas, el uso del lenguaje y la posición social de los actores alrededor de la calidad educativa, a través de un enfoque argumentativo y discursivo, con el fin de comprender la manera como se ejecutan unas formas de poder en el contexto de La *Revolución Educativa*.

En relación con estos objetivos específicos, se entiende que la *argumentación práctica* versa sobre la serie de juicios acerca de qué hacer en respuesta a los

problemas prácticos (crisis de la educación). Esta actividad consiste en la caracterización e interpretación de la toma de decisiones y acciones de los *policymakers*, es decir sus las premisas y conclusiones, que afectan a los actores sociales y las prácticas educativas en el territorio nacional.

Contextualización: Políticas Públicas y La *Revolución Educativa*

El propósito del presente capítulo es elaborar un contexto de políticas públicas, dentro de las cuales se cuentan la política educativa, en conexión con los niveles macro, meso y micro del origen de La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Las Políticas Públicas

Una razón para conceptualizar acerca de las políticas públicas en esta investigación, en línea con el propósito expuesto, es la intención de crear consciencia sobre las posibilidades para contribuir al bienestar ciudadano a través del estudio del discurso político en la formulación de la política educativa e identificar aquellas que pueden menoscabar dicho bienestar, ya sea por intereses particulares de unos agentes que las determinan o por circunstancias relacionadas con la responsabilidad de sus *policymakers*.

Para iniciar, se presentan abajo dos definiciones comparadas de política pública.

Tabla 2. Definiciones en Contraste de Política Pública

| Roth (2002, p. 27) | Velásquez (2009, p. 13) |
|---|--|
| Conjunto de uno o varios objetivos colectivos deseables | Proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos. |
| Tratamiento a través de medios y acciones y por instituciones gubernamentales | Los responsables son las autoridades públicas con la participación eventual de particulares. |
| La finalidad última es direccionar el comportamiento de actores individuales o colectivos hacia el cambio de una condición en el ambiente que se percibe como insatisfactoria | La finalidad última es solucionar o prevenir una situación clasificada como problemática. |

Pertenece a un ambiente determinado del cual se nutre y pretende modificar o mantener

Elaboración propia

El concepto de política pública, el campo del análisis de políticas, puede verse contrastado entre lo que podrían ser dos extremos dentro de las definiciones disponibles en la literatura especializada local. Por un lado, la definición de Roth (2002) contempla unos objetivos colectivos acerca de lo que *debería ser* (lo deseable), por ende, se caracteriza por ser normativa y en cierto modo incompleta, puesto que excluye la posibilidad de participación de los particulares. Además, Roth (2002) se inclina hacia la dimensión únicamente técnica de la función pública. En contraste, la definición de Velásquez (2009) es más descriptiva que normativa, en tanto que no se concentra en el *deber ser* de la política pública. Velásquez (2009), por el contrario, presenta una dimensión integradora e incluyente de los particulares, no únicamente de los representantes gubernamentales.

Ahora leyéndolo el concepto de política pública desde una perspectiva política y discursiva, pero sobre todo social y crítica, se puede conceptualizar que las decisiones políticas y acciones estratégicas sobre asuntos de interés público deben conducir a la transformación de realidades sociales. Para ello, se espera que el Estado actúe como garante de derechos y de participación equitativa como principio estructural de la ya nombrada transformación. Los representantes del Estado, considerados como autoridad investida de poder público y autoridad gubernamental (Meny y Thoenig, 1992) son actores sociales que determinan unas realidades sociales como meritorias de transformación con el propósito de resolver, por

ejemplo, condiciones de desequilibrio y desajustes (Muller, 2002) en la distribución del poder que afectan la calidad de vida de una población (Vargas, 1999).

Todo esto parece confirmar que las políticas públicas podrían comprenderse como la agenda generada a partir de transacciones políticas entre varios actores que ajustan mutuamente sus intereses divergentes, sus demandas, la existencia de coaliciones, tensiones y presiones; es decir, el diálogo pluralista con la ciudadanía y la lectura analítica de las realidades sociales, políticas y económicas. En otras palabras, tal agenda es un encuentro de actores sociales que comparten una motivación por el bien común y colectivo para lo cual asumen decisiones y responsabilidades de orden político. Particularmente, los participantes de estas transacciones son actores sociales que tienen distintas características y desempeñan diversos papeles. Aunque es difícil incluir aquí a todos los actores, se puede mencionar a los ciudadanos, el presidente y su gabinete, los legisladores, los partidos políticos, jueces, funcionarios del Estado, expertos, técnicos, empresarios, sindicatos y movimientos sociales.

Ciertamente, la multiplicidad de actores explica por qué las decisiones no son siempre las más racionales o las más coherentes, sino el resultado de la confrontación entre actores. La toma de decisiones se convierte entonces en un proceso complejo, no lineal, que produce conflicto, pues hay variables que no son controladas por un solo tipo de actor ni son solamente un proceso de solución racional de problemas, sino de interacción entre múltiples actores con intereses, valores y visiones divergentes.

En el siguiente extracto (tabla 3) de un discurso del presidente de Colombia del periodo 2002-2010 se ilustra una intención de intervenir la política educativa para favorecer el sector productivo, lo cual difiere con la intención de adecuar la política educativa para que los bachilleres continúen su formación profesional después del colegio, en lugar de ingresar prematuramente en el mercado laboral.

Tabla 3. Intención de Intervenir la Política Educativa en Beneficio del Sector Productivo

| # | Documento | Cláusula (declaración) en documento | Autor de las cláusulas (actores políticos) | Acción específica |
|----|---|--|--|--|
| 56 | Palabras Presidente Uribe Consejo Comunitario Sobre Educación | Del En “Nosotros tenemos que procurar que todos los muchachos que se gradúen de bachilleres salgan con un conocimiento básico en actividades productivas.” “El ideal y es una necesidad, es que este país en algún momento pueda decir que todo sus bachilleres tienen ya un conocimiento básico laboral.” | Álvaro Uribe Vélez | Implementar una capacitación técnica para el mercado laboral en instituciones educativas |

Elaboración propia

“Actividades productivas” son elecciones lexicales (tabla 3) que implican un énfasis en el sector productivo y el mercado laboral al igual que “conocimiento básico laboral” desde La *Revolución Educativa*. Las palabras de Uribe pueden tener adeptos, pero también pueden ser retadas, por ejemplo Nussbaum (2010), en

referencia al papel de las humanidades en el interés de naciones democráticas modernas de una economía y un sector empresarial próspero, manifiesta que “la solidez económica no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir un fin más humano” (p. 30). Esta manifestación de Nussbaum es divergente con el énfasis en el factor técnico de la educación.

A propósito del tema del conflicto, por un lado, resulta necesario adoptar una perspectiva amplia de la política pública que dé cuenta del carácter dinámico y conflictivo del proceso mediante el cual se configura una acción pública frente a una situación social como objetivo de transformación. Por otro lado, parece ideal que dicho proceso esté orientado hacia la creación de condiciones que garanticen la participación, la confrontación y la negociación de las representaciones e intereses de los actores implicados en todas las etapas de gestión de la política, más que en la imposición de la política considerada correcta, por parte de algunos de los actores implicados. Desde la perspectiva de Lahera (2004), las políticas públicas son “aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática” (p.8). Así que surge una definición adicional que compromete al ciudadano como protagonista en la consecución de los objetivos políticos definidos en las esferas de decisión social y democrática.

En cuanto al proceso de formación de políticas públicas, identificación y definición del problema, formulación de decisiones y acciones políticas alternativas, adopción de decisiones, implementación de decisiones y evaluación, parece comprenderse inicialmente como un proceso lineal. Sin embargo, al notar que los

actores enfrentan los problemas con diferentes creencias y perspectivas, las cuales orientan sus decisiones y considerando que dicho proceso está condicionado por las reglas de juego e intereses de los actores, este proceso cobra un matiz complejo y conflictivo. Las estrategias que los actores implementan en el proceso dan lugar a acciones, a partir de las cuales éstos desarrollan sus discursos y prácticas facilitadoras u obstaculizadoras e impactan sobre la decisión en materia de política pública.

Actores diversos, por ejemplo: administrativos y especialistas del *lobbying*¹⁵, intentan incidir en el proceso de decisión a partir de sus intereses y recursos (materiales e ideológicos). Es ahí en donde la argumentación y la persuasión juegan un papel clave. La agenda política ya referida implica unas prácticas enmarcadas en un continuo ejercicio del *poder* y son definidas como estrategias y acciones de los gobiernos y del Estado para resolver aquellas realidades que se han diagnosticado como problemáticas sociales. La ejecución del *poder* ocurre mediante el ejercicio de la argumentación práctica o *discurso político*, tal como lo mencionan Fairclough y Fairclough (2012), en los casos donde resulte afectado el interés general de una comunidad, a favor de los intereses de unos pocos.

Las Políticas Educativas en el Ámbito Global y Local

A continuación, aparecen brevemente descritos algunos manifiestos

¹⁵ *Lobbying* puede entenderse como la actividad de personas, que por lo general no pertenecen a la clase política, de influir en los líderes empresariales y gubernamentales para crear legislación o llevar a cabo una actividad que ayudará a una organización en particular y hará prevalecer sus intereses. (BusinessDictionary.com, 2017).

internacionales resultado del consenso global acerca de lo que se pretende en la educación con el objetivo de crear una contextualización de las estrategias políticas globales para el ámbito educativo y que pueden tener una incidencia en los procesos locales.

En primer lugar, en marzo de 1990, en Tailandia, se aprobó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* en un consenso que marcó un punto de inflexión entre el pasado y el futuro de la educación. En ese documento se hace un llamamiento para erradicar el analfabetismo y procurar el acceso de todos los ciudadanos del mundo a la educación, estableciéndose las orientaciones para la definición de las políticas educativas en lo que tocante a la educación básica. El eje medular de dichas declaraciones se centra en la definición de las *Necesidades Básicas de Aprendizaje* (NBA), como piso y no como techo de las aspiraciones educativas.

Un segundo manifiesto lo construye la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y lo publica en 1992, bajo el título *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. En este caso, se plantea la necesidad de crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico tecnológico. La meta final se enmarca en la posibilidad de facilitar la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social. En torno a esta idea, se busca la formación de la ciudadanía moderna y el desarrollo de la competitividad para la inserción exitosa de las naciones en el escenario internacional.

Un tercer manifiesto se genera en el año 2000 en Dakar, Senegal, durante el Foro Mundial de la Educación. Uno de los aspectos considerados trató la necesidad de rescatar los planteamientos originales de la *Educación para Todos* y su perspectiva sobre la educación básica como una que pueda responder a las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población (niños, jóvenes y adultos), dentro y fuera del sistema escolar (familia, comunidad, lugar de trabajo, bibliotecas, centros culturales, medios de comunicación...) y por toda la vida. En este sentido, rescatar la visión multisectorial para la educación y para la política educativa resulta importante. De este documento, se desprende que los problemas no se explican, ni se resuelven exclusivamente desde lo educativo, sino desde una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías; una visión de *sistema* que supere las tendencias o categorías fragmentadas y parceladas por edades, niveles, componentes o modalidades junto con una proyección de tiempo a *largo plazo*, más allá del corto plazo, al que usualmente fuerzan las lógicas de la política y del financiamiento internacional.

Merece igual atención otro manifiesto que se caracteriza por sus reorientaciones a la inversión educativa en torno a la *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*, emitido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el año 2000. Este organismo reconoce que la educación ha sido uno de los sectores más favorecidos por la inversión social hacia esa última década, lo que permitió reformas y transformaciones del sistema educativo en la región latinoamericana. Aunque había mejoras en el financiamiento, se concluyó que

seguía faltando un progreso significativo en la calidad y equidad de las condiciones de oferta y demanda educativa, especialmente en lo que compete a la *cobertura* y *acceso equitativo* para toda la población. Todo lo cual conduce a pensar que todavía es imperativo introducir modificaciones sustantivas en el sistema educativo, especialmente, en lo que se refiere a la enseñanza en escuela secundaria y superior.

Al unísono, la banca multilateral de desarrollo y de orden internacional participó en el diseño de los cambios para el sector educativo. Estas empresas bancarias extranjeras constituyen fuentes de financiamiento que, a través de sus recomendaciones, inciden en la reforma y cambio dentro de la administración educativa pertenecientes a los sistemas y sus instituciones. Los Bancos Mundial (BM) e Interamericano de Desarrollo (BID) impulsaron políticas de descentralización (curricular y administrativa), fortalecimiento de la autonomía escolar (Plan Educativo Institucional en el ámbito de cada escuela, gestión de recursos, etc.), mejoramiento de las condiciones para la concreción del proceso de enseñanza aprendizaje (infraestructura, provisión de recursos didácticos, etc.), el desarrollo profesional de los docentes (estatuto docente, formación continua...), focalización de acciones hacia los grupos más vulnerables (planes socioeducativos) y la atención especial de la educación técnica de nivel medio con el fin de formar recursos humanos de calidad para el empleo.

En general, el BM y el BID emplean un lenguaje técnico, económico, más o menos homogéneo, en sintonía con su misión y función, que justifican el desarrollo

de nuevas políticas educativas dentro de un contexto más amplio de reforma del Estado. En este orden de ideas, la educación se considera una inversión para que los países subdesarrollados puedan alcanzar el nivel de los países desarrollados. Se parte de la premisa de que toda la población debe acceder a una formación que le permita incrementar su capital humano y, por ende, su productividad en el mercado económico.

La inserción, desde la periferia¹⁶, de los países latinoamericanos en los modelos globalizados, empresariales y transnacionales son causantes de la separación (fragmentación) entre Estado y Nación. Parsons (1995) afirma que frente a las reformas estructurales de la economía, es más fácil iniciar por los recortes de la política social. La separación se genera entre el Estado y los sectores populares y, simultáneamente, este se alía a organizaciones empresariales transnacionales. Un efecto directo de esta situación es el desentendimiento del Estado frente a la necesidad de inversión social, dentro de lo cual se cuenta el derecho básico de la educación.

En los extractos siguientes (tabla 4) se muestra, en palabras del presidente de Colombia en 2002-2010, el afán por alinearse con mercados mundiales para lo cual

¹⁶ Algunos de los autores que han contribuido en el desarrollo de la noción centro-periferia son Raúl Prebisch (1961, 1962) y Celso Furtado (1960), entre otros. El término parte de la distinción en la ubicación geográfica de los centros, siendo estos los países generadores de tecnología y delimitadores de la producción mundial; y las periferias, aquellos países que se encuentran supeditados al consumo de la tecnología y a los lineamientos de producción global ya delimitados por el centro. Por lo anterior se entiende que la relación centro-periferia señala las desigualdades y asimetrías, sociales y económicas que parten de la sobrevaloración de la producción de los centros y una subvaloración de la producción de las periferias; resultando en una relación hegemónica y desventajosa para los países considerados periféricos. Las relaciones mencionadas anteriormente llevan al desarrollo de otras prácticas promotoras de desigualdad, como, por ejemplo, la diferenciación entre países desarrollados y subdesarrollados.

se debe someter a demandas de organismos transnacionales que tienen implicaciones en el sistema educativo colombiano.

Tabla 4. Condicionamiento de Organismos Transnacionales y Favorecimiento de la Economía

| # | Documento | Cláusula (declaración) en documento | Autor de las cláusulas (actores políticos) | Acción específica |
|-----|--|---|--|---|
| 56 | Palabras del Presidente Uribe en Consejo Comunitario sobre Educación | “En infraestructura nos decía el Banco Mundial, que dividida esta en dos grandes capítulos, lo que es la infraestructura social y lo que es la infraestructura de competitividad, se encuentra que en infraestructura social va bien, al comparársele con otros países de igual nivel, pero sigue muy atrasada en infraestructura de competitividad.” | Álvaro Uribe Vélez | Avanzar en el tema de infraestructura de competitividad. |
| 121 | Palabras del presidente Uribe en Foro de Competencias Científicas | “Y confío que, dentro de pocos meses, el observatorio laboral de los egresados universitarios empiece a darle al país ya resultados, informes, indicaciones, para que padres de familia y estudiantes sepan cuál es el grado de conexión o de desconexión de los programas universitarios con la | Álvaro Uribe Vélez | Conocer los procesos de los egresados de las universidades frente al mundo laboral. |

realidad social y con la
realidad económica de
la Patria.”

Elaboración propia

La tendencia de países como Colombia a querer pertenecer a un “mundo global” y participar en los “mercados mundiales” (Shohamy, 2006, p. 37) conlleva a alinearse con organismos tales como el BM. La jerga económica en los extractos (tabla 4) tiene la implicación de que hay una relación entre determinadores y determinados. Tal alineación conlleva a observar las determinaciones de esos organismos en la toma de acciones local con énfasis en una “infraestructura de competitividad” en lugar de un énfasis en una “infraestructura social” por medio de estrategias como un “observatorio laboral de egresados universitarios” que sirvan para monitorear la relación entre “la realidad social y con la realidad económica de la Patria”.

Factores de orden político y económico, es decir directrices de organismos transnacionales, condicionan a los estados y los conducen a dar prelación a actividades económicas por encima de otras actividades sociales. La educación, como actividad social, no es distinta a esta situación. El condicionamiento que se discute aquí se impone por organismos como el BM o el BID y adopta el discurso de la calidad, entendido este como un factor para ser evaluado, controlado y vigilado, desde el marco de una normatividad.

Uno de esos factores se encuentra en la meta de la calidad académica. La UNESCO en su “XXXI Conferencia General”, en 2001, aprobó la solicitud de los

Gobiernos de América Latina y el Caribe de organizar a través de sus respectivas áreas de educación un nuevo Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC) para transformar las políticas educativas, en torno a las seis metas mundiales de *Educación para todos* hacia el año 2015. A través de esta acción, se busca apoyar la difícil meta de calidad de la educación, porque el contexto indica que ya no resulta suficiente una educación que responda a "necesidades básicas de aprendizaje" mediante el desarrollo de las denominadas "competencias esenciales" (lectura y escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas) y el abordaje de un conjunto de "saberes básicos" (conocimientos teórico y prácticos; valores y actitudes). Para que los seres humanos puedan sobrevivir en sociedades cada vez más multiculturales y competitivas, hace falta ampliar y enriquecer este piso formativo desde una perspectiva cívica y liberadora que posibilite a las personas desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales, prácticas, interactivas y sociales. Es decir, una educación auténtica, genuina, dinámica e inclusiva que promueva el ejercicio de la ciudadanía, una vida en paz y una verdadera transformación social.

Esta necesidad de transformación también se lee desde la problemática de los altos índices de pobreza y de desigualdad social en los países latinoamericanos. En efecto, la CEPAL propuso en 1998 una nueva generación de reformas enfocadas en el desarrollo de las instituciones y el fortalecimiento de la gobernabilidad. De igual forma, otras instituciones, entre ellas el BM, reevaluaron el rol de las instituciones estatales en relación con el desarrollo, las *fallas de mercado* y las *fallas*

institucionales. Durante la Segunda Cumbre de las Américas, la cual se llevó a cabo del 18 al 19 de Abril de 1998 en Santiago de Chile; todo ese proceso evaluativo y de nuevas propuestas se materializó formalmente con el Consenso de Santiago. Este consenso tuvo como principales preocupaciones el aumento del *crecimiento económico* y la mejor distribución de las riquezas, volcando así la atención sobre el funcionamiento del aparato estatal.

En consecuencia, de estas preocupaciones políticas surgieron nuevos programas cuya principal finalidad fue desarrollar mecanismos de evaluación y de gestión fundamentados en resultados que se miden mediante una serie de indicadores de desempeño y de una responsabilización de la gestión pública (Bonney y Armijo, 2005). En el año 2007, los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, reunidos en Argentina, en la Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) debatieron acerca de la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso y apropiación del conocimiento. La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir, desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO Santiago, las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia.

En este sentido, los compromisos a asumir –en el mediano y largo plazo– se

relacionan con los objetivos de la *Educación de Calidad para Todos*, en el marco de los cinco focos estratégicos del PRELAC (Cuba, 2002). Específicamente, estos tienen que ver con medidas de política general, así como transformaciones en los diferentes niveles del sistema, especialmente de las instituciones educativas. Las políticas generales, han de ser políticas de Estado concertadas con la sociedad, integrales y con enfoque de derechos.

Más adelante, en el mes de mayo de 2008, los Ministros de Educación de Iberoamérica, reunidos en El Salvador, asumieron un importante compromiso al acoger la propuesta: *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, además de avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, así como empezar un proceso de reflexión para dotarla de un fondo estructural y solidario. Se inició en esa conferencia un ambicioso proyecto para reflexionar y acordar en 2010 un conjunto de metas e indicadores que diera un impulso a la educación de cada uno de los países. El objetivo final es lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más personas estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

La propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la

generación de los bicentenarios” elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con la participación de ministros de educación de los países miembros (OEI, 2010) se propuso con la intención de dar cumplimiento al acuerdo de

Fortalecer las políticas educativas y culturales, tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, en el marco de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010, p.25).

La propuesta en mención, que es una suerte de meta política, contiene unos objetivos comunes, que han de alcanzarse en el año 2021, para todos los países iberoamericanos en sus sistemas educativos. La propuesta está conformada por 11 metas generales, 27 específicas y 38 indicadores. Las Metas 2021 apuntan a convertirse en la ruta de navegación en materia educativa hasta el año 2021, en un entorno de cooperación permanente entre los países de Iberoamérica. En general, las 11 metas buscan lograr el fortalecimiento de la participación de la sociedad en la acción educadora; incrementar las oportunidades; aumentar la oferta; universalizar la educación primaria y secundaria básica; ofrecer programas que aseguren la adquisición de competencias para el desarrollo personal y el ejercicio de la democracia; mejorar la instrucción técnico-profesional; incrementar la conexión entre educación y empleo; ampliar la cobertura a personas adultas; invertir más en el sector; fortalecer la investigación científica y ampliar el espacio

iberoamericano del conocimiento.

La celebración de los bicentenarios en varios países iberoamericanos es tomada por la OEI como un momento histórico propicio para reflexionar sobre la situación actual de la educación y elaborar colectivamente un programa de actuación, con el fin de ser ejecutado durante la segunda década del siglo XXI. La heterogeneidad de los países iberoamericanos representa una serie de dificultades a las que se intenta hacer frente con unas metas acordadas como referencia y estímulo para el esfuerzo solidario y el compromiso colectivo de los países que integran la región en el marco de la integración cultural, histórica y educativa que ha de ser cimentada en la unidad dentro de la diversidad.

Baste lo anterior para inferir que la educación debería ser uno de los objetivos principales de la acción de los gobiernos, pues de esta forma se fortalecería la capacidad de las personas y de los países para hacer frente a la actual situación y a los futuros problemas que acontezcan. Así pues, la OEI lidera un proyecto colectivo que se presenta con la intención de conectar las ilusiones y las esperanzas de los pueblos con la educación como una fuerza transformadora de las sociedades frente a los desafíos que puedan reducir el progreso económico y social de los países.

Para ser más específicos, los principales desafíos que identifica la OEI como foco de atención incluyen: pobreza y extrema pobreza en la región; profundas desigualdades; diferencias en el acceso a la educación; formación y acceso al mercado laboral; movilidad social, necesidad de mejora en el acceso a la educación,

insuficiente calidad de la educación y necesidad de mejorar los resultados académicos de los alumnos. Estas situaciones dan lugar a plantear el objetivo de lograr, en la segunda década del siglo XXI, una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables. Entre ellas, se destaca el incremento del número de escolares que estudien durante más tiempo con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. La propuesta “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” cubren los siguientes aspectos: la participación de actores sociales en proyectos educativos; sensibilidad hacia la heterogeneidad e inclusión; atención a la educación de la niñez; aumento y calidad de la educación primaria y secundaria de niños y niñas; oferta de un currículo con enfoque democrático para la ciudadanía; énfasis en la educación técnico-profesional de los jóvenes; oportunidades para su alfabetización y la educación permanente que incluya a adultos también; formación inicial y desarrollo profesional de los docentes; fomento del conocimiento y desarrollo de la investigación científica y, además, se subraya el financiamiento solidario para mayor inversión.

El Contexto Político de La *Revolución Educativa*

La tabla 5 sirve para reconstruir algunos rasgos del contexto político de La *Revolución Educativa*, con su principal promotor y ejecutor Álvaro Uribe Vélez. Cabe anotar que se hace énfasis solo en la calidad por propósitos de la presente disertación.

Tabla 5. Rasgos de La *Revolución Educativa*

| Momento | Calidad |
|---------|--|
| Durante | <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación de alumnos ● Evaluación de docentes y directivos docentes ● Formulación, divulgación, apropiación, uso y evaluación de los estándares ● Mejoramiento de la formación de docentes y desarrollo personal de los docentes ● Promoción de planes de mejoramiento y aprendizaje de experiencias exitosas ● Articulación de la educación no formal y continua con la educación formal y el sistema nacional de formación para el trabajo ● Definición de condiciones mínimas y estándares de competencias para programas de educación superior ● Diseño e implementación del sistema de aseguramiento de la calidad ● Diseño, aplicación y análisis de los Ecaes¹⁷ ● Fomento a la investigación en las instituciones de educación superior y articulación con el sistema nacional de ciencia y tecnología ● Internacionalización de la educación superior ● Observatorio del mercado laboral ● Sistema de monitoreo para la vigilancia y control de la educación superior ● Bilingüismo ● Competencias laborales, formación para el trabajo y pertinencia de la educación media ● Fortalecimiento de la socialización mediante la cualificación de las prácticas pedagógicas ● Nuevas tecnologías para el desarrollo de competencias |

Elaboración propia con base en el Departamento Nacional de Planeación (2002)

En la campaña presidencial de 2002, Álvaro Uribe Vélez, como candidato, planteó lo que él llamó La *Revolución Educativa* (la primera de siete herramientas

¹⁷ Ecaes es un acrónimo para Exámenes de Calidad de Educación Superior. Es lo que se administraba como prueba estatal antes de las pruebas Saber Pro.

tras el propósito de construir *justicia social*. En el punto 46 de su *Manifiesto Democrático* (Uribe, 2002, p.6), el candidato planteó la necesidad de una *Revolución Educativa* que avanzara “hacia la cobertura universal, la buena calidad y el acceso democrático”, con una postura “crítica, científica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente”. En su criterio, cinco aspectos definían el desafío: cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica e investigación científica (eficiencia no se incluyó). Al observar lo que se refiere a *cobertura y calidad*, el mismo candidato ofreció la creación de 1.900.000 cupos: 400 mil en educación superior y 1.500.000 en educación preescolar, primaria, básica y media para ampliar la cobertura. Este expresidente propuso también la “capacitación”¹⁸ de profesores con énfasis en matemáticas, ciencias básicas, español, inglés e historia; la generalización de la conectividad, y una evaluación remedial, no sancionatoria para los educadores como formas de aseguramiento de la calidad educativa. A esto se añade las promesas del candidato de fortalecer la educación pública y la oferta educativa comunitaria; ampliar el crédito universitario; masificar el uso de Internet; promover una formación masiva de tutores para apoyar programas de universidad a distancia; balancear las universidades por lo alto; incentivar la creatividad de los niños para convertirlos en los investigadores del mañana y eliminar el servicio militar obligatorio a cambio de una docencia obligatoria, además de diversas oportunidades para los trabajadores de la educación y la cultura.

¹⁸ Este término se escribe deliberadamente aquí entre comillas para indicar que es irónico querer capacitar (al incapacitado) o instruir, mientras lo que se necesita es formación profesional.

Acaece, no obstante, que el candidato Uribe, luego de convertirse en el presidente de Colombia, expuso ante el Consejo Nacional de Planeación y el pueblo colombiano las *Bases del Plan Nacional de Desarrollo* en noviembre de 2002, el cual contiene ajustes sustanciales en la forma y contenido de la propuesta inicial que él había incluido en su *Manifiesto Democrático* durante su candidatura. En síntesis, las *Bases del Plan Nacional de Desarrollo*, que constituían el borrador inicial del mismo, partían de un diagnóstico crítico en tres ámbitos: cobertura, calidad y eficiencia. Dentro de este documento, el Departamento Nacional de Planeación (2002) reportaba un porcentaje considerable de la población en edad escolar por fuera del sistema educativo y una marcada inequidad en las posibilidades de acceso y permanencia. La calidad era deficiente y se encontraba altamente deteriorada en los grados de formación básica y media. Además, el diseño institucional educativo no fomentaba incentivos a la eficiencia e impedía el progreso en la cobertura y mejoramiento de la calidad (DPN, 2002).

En el Plan 2002-2006 final del presidente desaparecieron también varias ofertas del candidato. La capacitación y la investigación científica, por ejemplo, se borraron como estrategias frente al desafío; al lado de la cobertura, la calidad y la pertinencia, apareció una nueva que era, en realidad, la más vieja de todas: *la eficiencia* (ya conocida meta de los planes antiguos de administraciones anteriores). La calidad tampoco se supuso edificada sobre la capacitación de los docentes. Se retornó a los estándares, a las evaluaciones homogéneas y sancionatorias. La conectividad no se citó como componente claro de La *Revolución Educativa* y

registró un aislado lugar en la ciencia y tecnología. La preparación para la producción, la enseñanza de oficios en bachillerato y la apropiación social de la ciencia, se esfumaron tanto como la docencia obligatoria en sustitución del servicio militar que hoy, por el contrario, ha sido ampliado en duración y esfuerzo.

Las *Bases del Plan* así formulado se aceptó sin alteraciones de fondo al Proyecto de Ley que se entregó al Congreso en el mes de febrero de 2003. Algunas modificaciones al borrador reforzaron la conceptualización política de La *Revolución Educativa*. Quedó claro, por ejemplo, el fortalecimiento del subsidio a la demanda, y el pago de derechos académicos y servicios complementarios que los beneficiarios harían a tales establecimientos. Igualmente, fue explícito que la promoción de equidad en el acceso a la educación superior se apoyaría en la ampliación de crédito para ingreso en universidades privadas; los recursos destinados por ley a las instituciones estatales serían intervenidos y la concertación de planes de gestión y desempeño, así como la fusión de universidades, serían programas del gobierno. La definición de estándares de calidad, la evaluación de resultados y su incidencia en la reglamentación de pruebas para el ascenso de los docentes en el escalafón pasó incólume y subrayada, como ampliados fueron los marcos de la llamada *modernización del Ministerio* (Proyecto de Ley nº 169/03C de 2003), en la que se orienta hacia un *Estado Comunitario*. (Presidencia de la República, Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Departamento Nacional de Planeación).

En concreto, el Artículo 66 del Proyecto derogaba parte sustancial de la Ley 30 de 1992. Esto significa que la transferencia de los recursos de la nación a las universidades públicas, “se efectuará de acuerdo con el resultado de indicadores de gestión, teniendo en cuenta criterios de eficiencia, cobertura, calidad y desempeño financiero, previa reglamentación que para tal efecto, expida el gobierno nacional” (Congreso de Colombia, 2003). El Artículo 67, por su parte, destinaba recursos del Fondo Nacional de Regalías a los programas de ampliación de cobertura a través del subsidio a la demanda, y el Artículo 68 arrebató recursos que las Leyes 633 de 2000 y 21 de 1982 entregaban de manera exclusiva a la educación estatal, con el fin de dirigirlos, sin distingo alguno, hacia la ampliación de cobertura y calidad en educación básica y media académica.

El proyecto fue aprobado por el Congreso de la República mediante la Ley 812 del 26 de junio de 2003. De acuerdo con el artículo 4, el documento titulado: *Hacia un Estado Comunitario*, que constituye las *Bases del Plan* por el mismo gobierno, fue adoptado como parte integral del Plan de Desarrollo. Adicionalmente, en lo tocante a La *Revolución Educativa*, el Artículo 8º advirtió que el gobierno nacional generará los esquemas de distribución de recursos para el presupuesto de la Nación a las instituciones de educación superior estatales para que sean fijados conforme a los criterios de dicha ley. El artículo 81 modificó el régimen prestacional para los docentes oficiales vinculados a partir de la fecha, en tanto que el Artículo 84 estableció una curiosa fórmula para la *redistribución* del 12% del total de las transferencias a las universidades estatales, con base en *indicadores de gestión*.

Finalmente, superando algo que el proyecto gubernamental no contenía, la Ley dispuso en su artículo 88 la *financiación a programas de formación docente* como posibilidad para el mejoramiento de la calidad de la educación.

La *Revolución Educativa*, como toda revolución en el sentido estricto del término, debería implicar profundos cambios de naturaleza política o en los ordenamientos jurídicos y socioeconómicos. A partir de la Revolución Francesa, el concepto y el acto de la *revolución* suponía, ante todo, la ruptura con el pasado, la creación de un orden nuevo y la fundación de nuevos instrumentos para una vida social nueva, en torno a la libertad y la felicidad. Contrariamente, las propuestas formuladas por el Plan Nacional de Desarrollo de Uribe en materia educativa no fueron innovadoras, no implicaron cambios rápidos ni profundos de naturaleza política, no produjeron novedosos ordenamientos jurídicos o socioeconómicos y, en lugar de romper con el pasado, lo afianzaron para continuarlo (Estrada, 2003; Mora, 2016).

Atehortúa (2003) manifiesta que “las metas propuestas por el gobierno del presidente Uribe se fundamentaron en la reorganización institucional, en una mayor utilización de la capacidad instalada y en los convenios de desempeño entre el Ministerio de Educación y las entidades territoriales” (p. 10). Dichas características retratan una continuidad al Plan Nacional de Desarrollo de la administración Pastrana y que tenía como fuente diversos estudios dirigidos a la privatización de la educación. He aquí por qué se cuestiona el logro de una revolución verdadera. Ciertamente, se impuso un nuevo esquema, pero igual en esencia a gobiernos

anteriores en cuanto a la asignación de recursos a la educación pública: la municipalización, la privatización de la financiación educativa y el subsidio a la demanda por medio del Acto Legislativo 01 y la Ley 715 o de Transferencias. Se reformaron los artículos 356 y 367 de la Constitución Política Nacional. Se infiere que, al asignar recursos estatales a instituciones privadas, las dimensiones técnica y económica cobraron prioridad ante la dimensión social de los procesos educativos junto con su complejidad e integralidad causando, además, una mercantilización de la educación como posibilidad de ensanchar la brecha entre ricos y pobres.

En el fondo, La *Revolución Educativa*, -continuidad de las acciones concretas del gobierno precedente al de Uribe-, también tuvo como eje central la progresiva privatización de la educación pública. De este modo, por ejemplo, la contratación de la prestación de servicios fue tan solo una manera, la más fácil pero ilógica- de permitirle al Estado abandonar paulatinamente sus obligaciones para trasladarlas a las instituciones y a los particulares que se enfrentarían a la necesidad de autofinanciar su educación. El Estado ya no pagaba por maestros, no se hacía responsable de la construcción de infraestructura física ni de la dotación de material didáctico; tampoco pagaba los servicios y necesidades del plantel. Al fin y al cabo, la Nación fue eximida de toda responsabilidad legal de financiar en forma adecuada la educación del país.

En realidad, a través de este procedimiento, el Estado descargó en la población y en las comunidades la propia educación de sus hijos. La responsabilidad estatal se transformó en un subsidio por estudiante, de acuerdo con

parámetros que imponía la legislación y que fueron cada vez más onerosos: la imposición de matrículas y de pensiones fue una llamada, rápidamente, a cubrir el déficit. Por esta vía, la autonomía escolar se convirtió en *autonomía real* de carácter financiero y de manejo de personal; es decir, autofinanciación y vinculación de personal docente por cada institución. Los rectores se convirtieron en *gerentes* dedicados a la consecución de recursos y los estudiantes en *clientes* que compraban un servicio o que justificaban el cobro de un subsidio. La nómina de maestros ya no fue asunto del gobierno sino de las instituciones privadas que, bajo la condición de libertad, se les concedió la posibilidad de asignar sus salarios y proponer sus jornadas de trabajo. La pedagogía dejó de ser la guía principal del proceso educativo, pues es reemplazada por la producción empresarial, la ley del menor costo.

En otras palabras, La *Revolución Educativa* del expresidente Uribe (2002) no fue más que la reafirmación de un Estado que abandonó de forma progresiva sus obligaciones y las limitó al pago de un subsidio que fue cada vez más insuficiente. Por supuesto, la calidad resultó profundamente lesionada si no se comprende que la educación posee características específicas y muy particulares que obligan a diferenciarla y protegerla de esquemas aplicados en otros sectores de la prestación de servicios (Mora, 2016).

El papel del Estado y del Ministerio de Educación se redujo a la definición de políticas generales y a la fijación de parámetros y estándares para *organizar*, *evaluar* y *pagar* a los particulares la prestación del *servicio educativo*. La educación

se mercantilizó bajo el concepto de que sólo los criterios gerenciales y administrativos de la empresa privada resolverían los problemas de cobertura y calidad en la educación colombiana. No fue otro el talante del *Estado Comunitario* (Ley 812 de 2003; DNP, 2002): que los ciudadanos participaran en la consecución de los objetivos de índole social.

Con todo y lo anterior, encontramos un panorama en el que La *Revolución Educativa* parece ser una ilusión por varias condiciones. Una lista de ellas podría incluir: el reinado del asistencialismo por vía empresarial; la sustitución del Estado Social de Derecho por agentes privados; la eliminación del carácter gratuito de la educación y la implantación de un sistema *neocorporativista*¹⁹ que descargó en ONGs, cooperativas o en últimas sobre los padres de familia –los consumidores–, todo el peso de la educación antes pública. En consecuencia, aparece la sentencia implícita de que cada cual tendría la educación que podía costearse. Las personas

¹⁹El *neocorporativismo* se asocia con una forma de teorizar acerca de la relación política entre Estado y sociedad. Lehbruch (en Ortega, 1997, p. 39) se refiere a ésta relación como los arreglos políticos corporativistas, y presenta tres categorías: 1) aquellos en donde organizaciones poderosas y muy centralizadas tienen un monopolio representacional, 2) aquellos en donde las organizaciones son centralizadas, monopólicas y, además, tienen una posición privilegiada en su acceso a las esferas de gobierno, y 3) la sociedad o *social partnership* entre empresarios y trabajadores con el fin de regular sus conflictos y coordinada por el gobierno con el proceso de creación de políticas públicas. En general, en las alianzas entre organizaciones sociales o grupos de interés se comparte el uso de mecanismos que permitan la representación de intereses establecidos, organizados y reconocidos por el Estado; aun cuando unos estén a favor o en contra de las prácticas del mismo, esperan ser tenidos en cuenta en la elaboración de decisiones públicas. En consecuencia, estas organizaciones de interés colaboran entre sí y en conjunto con las entidades públicas. En contraste con Lehbruch, Schmitter (1985) postula que el *neocorporativismo* surge de una relación no hegemónica, ya que es una construcción en donde las organizaciones de interés privadas no son “estatizadas” ni las gubernamentales “privatizadas”. En otra línea de pensamiento, Marques-Pereira (1999) considera que el *neocorporativismo* se da de manera natural y emerge de las diferentes dinámicas entre la sociedad y el Estado, a lo cual Cawson (1985) complementa diciendo que, a causa de tal naturalidad, el Estado no actúa por los intereses de los privados, y que éstos tampoco son dirigidos por el Estado.

que no podían pagarla por su condición miserable estarían condenados también a una educación miserable: *focalizada* de acuerdo con su estrato y subsidiada por la vía de instituciones precarias y de calidad cuestionada, tal como sucedió en preescolar con las madres comunitarias.

La propuesta del gobierno de Uribe para la educación superior es, con otros términos, muy similar y ligada a los postulados aplicados para la educación básica y media. Se trata de concertar *planes de desempeño* con las instituciones de educación superior y de asignar presupuesto, de acuerdo con la cantidad de estudiantes y la *racionalidad* docente y administrativa. Algunas estrategias consistieron en la fusión y reorganización administrativa de las instituciones educativas; la creación de estándares para la carga académica de los docentes con intervención del gobierno nacional y la derogatoria de la Ley 30 de 1992. Con todo y lo anterior, parece producirse una eliminación total de la autonomía universitaria, una financiación de la demanda y un apoyo a la educación privada.

En la búsqueda de la educación calidad por vía de la evaluación, como ya se expuso, el principal mecanismo para mejorar la educación en preescolar, básica y media, planteado por las *Bases del Plan de Desarrollo*, consiste en la creación de estándares y en la universalización de las evaluaciones. Sin embargo, la propuesta no es tampoco nueva ni mucho menos revolucionaria. Con más precisión, esta se desprende del Acto Legislativo 01, de la Ley de Transferencias, del Estatuto Docente y del sistema de inspección y vigilancia, impuestos al final de la administración Pastrana.

El nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 del 19 de junio de 2002), ajusta las condiciones laborales del magisterio a las políticas de flexibilización, racionalización y control, propuestas por el Plan Estratégico 2000-2002 del Ministerio de Educación. El Estatuto desprofesionaliza la docencia e institucionaliza la evaluación. Por una parte, esta situación se manifiesta cuando a todo profesional no licenciado, procedentes de disciplinas diferentes a la pedagogía, se le otorga la posibilidad de reemplazar a los maestros en sus funciones. Y, por otro lado, la docencia se la pone a merced de la evaluación como *medición de resultados*. La inspección y vigilancia de la educación, según el Decreto 1283 de 2002 de la misma fecha, privilegia a la empresa privada educativa, pero persigue a las instituciones y docentes públicos desde su esquema tecnocrático de evaluación de desempeño y competencias (Méndez, 2017).

Conviene señalar que la evaluación no constituye, en sí misma, garantía de la calidad. Menos aún si se trata de evaluaciones que desarticulan el universo complejo de la pedagogía y se fundamentan en el establecimiento de correlaciones estadísticas entre resultados de pruebas de logro y preguntas sobre factores asociados al desempeño. Dicho modelo reduce la educación a los aspectos cognitivos, memorísticos y técnicos, susceptibles de medir a través de pruebas estandarizadas, y deja de lado los complejos factores integrales, sociales y de valores en la formación humana (Shohamy, 2004).

En un país como el nuestro, la evaluación no puede pretender, tampoco, la homogeneidad de la población y de sus fines. La estandarización y la

universalización evaluativa desconocen, de plano, la diversidad colombiana, los contextos regionales y sociales. Por consiguiente, elitiza y privilegia, reduce y condena; trivializa la complejidad de una escuela que se construye con la diferencia cultural y étnica, rural y urbana, de modelos y conceptos. En efecto, se podría expresar que atenta contra su existencia (Apple, 1986, 2002; Popkewitz, 2013; Rodríguez-Revelo, 2017).

La práctica pedagógica, el trabajo colectivo en los procesos institucionales, la construcción de modelos, políticas y proyectos pedagógicos integrales, ceden el paso a la preparación forzosa y mecánica de las evaluaciones. Los Proyectos Educativos Institucionales, uno de los grandes aportes de la Ley General de Educación y herramienta de la autonomía escolar, perecerán ante las pruebas universales del Estado que impondrán, de hecho, un currículo único, por fuera de la heterogeneidad y diversidad colombianas.

La escuela disciplinada de Foucault (2005), una mecánica del poder para que las personas no sólo hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con la técnica que se dispone, y según la rapidez y la eficacia que se determinan, parece ser el nuevo sueño de las medidas tomadas por el aparato educativo del Estado en Colombia. He allí la teoría del poder como medio por el que suceden todas las cosas, la producción de las cosas, del conocimiento y de las formas de discurso y de placer, tan criticada por la sociología contemporánea.

Finalmente, en materia de *calidad*, los paradigmas de la propuesta formulada por el *Plan Nacional de Desarrollo* para la educación superior no son muy diferentes

de los planteados para la educación básica y media. Tal como sucede con la *pertinencia* en relación con la educación elemental, el *observatorio laboral* aparece como impronta excluyente para la asignación de recursos y créditos en la educación universitaria.

Principales Líneas de la Política Educativa Colombiana

El programa La *Revolución Educativa* tuvo sus orígenes en las políticas del Estado colombiano que se desarrollan y supervisan por el Departamento Nacional de Planeación. Dentro de dichas políticas, se encuentra el Plan “Visión Colombia II Centenario: 2019”²⁰. Con este plan, se inició un proceso de delineamiento de metas y políticas al interior del Gobierno colombiano. El documento incluye metas sociales y económicas, plantea estrategias, planes, programas y proyectos para lograrlas en agosto del año 2019 y manifiesta como punto de partida los logros alcanzados en el año 2005.

Con fundamento en la *Visión Colombia II Centenario: 2019*, la actuación del Estado colombiano sobre la educación de la población es coordinada por el MEN. En los últimos años, dentro del marco de lo que el MEN denominó: *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*, se lanzaron los programas educativos: *Revolución Educativa* (gobierno 2002-2010) y *Educación de Calidad. El Camino para la Prosperidad* (2010-2018).

²⁰ Ese documento que produjo el DNP, por asignación del señor presidente de la época en agosto de 2004, fue socializado un Consejo de Ministros en enero de 2005.

En cuanto a *Visión Colombia II Centenario: 2019*, una estrategia que se plantea para cumplir el objetivo de “[c]onstruir una sociedad más igualitaria y solidaria”, es “[c]errar las brechas sociales” (p.9). El fin último consiste en lograr que los colombianos tengan igualdad de oportunidades en el acceso a un conjunto básico de servicios sociales de calidad para todos. Las estrategias y metas marcadas en esta propuesta política para cerrar las brechas sociales se edifican sobre ocho principios básicos que son: la *universalidad, igualdad, equidad, transparencia y control de la gestión y de los resultados, solidaridad, integralidad, eficiencia y calidad*²¹.

No será en vano discutir, en breve, el componente de educación de *Visión Colombia II Centenario: 2019*. Un primer aspecto versa sobre el concepto de la educación que reza, como un objeto de las políticas estatales, pero al mismo tiempo como un medio que busca las condiciones necesarias para que cualquier habitante, sin importar su condición, pueda generar y proteger los activos que posibiliten su desarrollo personal y social. En referencia a la situación actual del componente de educación, se menciona que, fundamentados en los mandatos de la Constitución de 1991, los diferentes gobiernos han hecho grandes esfuerzos para mejorar el acceso, tanto en términos de desarrollos institucionales, como en el nivel de gasto público orientado a la educación. Sin embargo, tales esfuerzos en el gasto público en educación no son suficientes.

²¹ En la sección “Visión y Principios Fundamentales” (p. 223) del documento “Visión Colombia II Centenario: 2019” se encuentran estos principios descritos y explicados en detalle.

Así pues, el país enfrenta algunas restricciones para ofrecer a toda la población en edad escolar, condiciones básicas de acceso al sistema educativo. Además, se requiere mejorar la articulación y la calidad de los programas impartidos en todos los niveles, buscando que se ajusten a las necesidades más sentidas de la sociedad colombiana, tales como el desarrollo científico y tecnológico, la producción del país y una eficaz formación para el trabajo. Frente a estas necesidades se plantean metas específicas que se resumen en dos grandes temas: ampliación de las oportunidades de acceso al sistema y mejoramiento de la calidad de la educación²². También se plantean estrategias que permitan el fortalecimiento de la gestión de las instituciones encargadas de la prestación del servicio educativo, el financiamiento, la evaluación, la vigilancia y la regulación del sector²³.

La *Revolución Educativa* es la macro política diseñada en el gobierno nacional (2002-2010) cuyo énfasis fue en la educación como un vehículo para lograr una sociedad más equitativa con la intención de ampliar la cobertura y la calidad. Esto último está planteado en términos de pertinencia frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. Por esto, la educación se conceptualiza en esta política como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes.

²² Las metas 4-8 están descritas en el documento “Visión Colombia II Centenario: 2019” alrededor de la educación.

²³ El tema de la vigilancia y regulación se retomará en la reflexión crítica que aparece en la Parte II de este trabajo.

En esa línea, el MEN propuso e inició la construcción del *Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016*. Dicha política se presenta “como un pacto social por el derecho a la educación” (PNDE, 2006, p. 2), ya que se espera una formulación y ejecución comprometidas con todos los agentes responsables de la educación, como son: el Estado, la sociedad y la familia. Este plan tiene como finalidad servir de referente obligatorio de planeación hasta el año 2016 para todos los gobiernos e instituciones educativas y como instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación.

En concordancia con el Plan Decenal, el MEN construyó un plan sectorial (por cuatro años inicialmente: 2006 – 2010) y se desarrolló alrededor de cuatro políticas fundamentales: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia. Para cada una de estas políticas, el MEN propone una serie de metas y estrategias que toman la forma de derrotero para la acción del sector educativo.

En este orden de ideas, La *Revolución Educativa* se presentó con un énfasis en la educación, entendida como un vehículo para lograr una sociedad más equitativa y con la intención de ampliar la cobertura y mejorar la calidad. Esto último está planteado en términos de pertinencia frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. Por lo tanto, la educación adquiere en esta política la función de herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes.

El MEN propuso un enfoque de desarrollo de competencias básicas, específicas y genéricas, que fue incluido en el Plan Decenal 2006-2016. Los

estándares de competencias, que comenzaron a definirse en el año 2002, configuraron un sistema de evaluación con un enfoque cuantitativo que realiza pruebas censales periódicas en primaria, secundaria y superior. A partir de estos elementos se diseñó el ciclo del mejoramiento que parte de los estándares, pasa por la evaluación y a partir de los problemas visibilizados, formula planes institucionales para superarlos. Los resultados de este proceso, a su vez, pueden tener un seguimiento a través de las sucesivas evaluaciones. Las secretarías y el MEN acompañan a las instituciones, especialmente las que han tenido resultados menos satisfactorios en las pruebas.

En La *Revolución Educativa*, la política de calidad se enunció bajo la idea de que la educación debe desarrollar las competencias de los estudiantes y debe medirse en términos de lo que éstos aprenden. Al mismo tiempo, un sistema de evaluación se diseñó con estándares (referentes) básicos de competencias en comunicación –español e inglés–, matemáticas, ciencias, y ciudadanía para orientar la práctica educativa de los agentes del sistema en su conjunto. El fin último es que los estudiantes, a su paso por las instituciones y en cada uno de los niveles, desarrollen un conjunto de competencias básicas y ciudadanas, dentro de programas y proyectos institucionales que reflejen su capacidad para cumplir con estas tareas.

En las secciones precedentes en este capítulo, se le ha otorgado especial atención al factor de la calidad educativa y algunas implicaciones existentes en las meta, meso, macro y micro políticas educativas. Dicha tarea se realizó de manera

descriptiva para continuar con una aproximación a estas políticas y factores desde una perspectiva reflexiva y crítica.

Al observar, inicialmente, el contexto latinoamericano, se aprecia cómo la inserción, desde la periferia de los países latinoamericanos en los modelos globalizados empresariales transnacionales son causantes de la separación (fragmentación) entre Estado y Nación (Miranda, 2011). Esta separación se caracteriza por el alejamiento del Estado de los sectores populares o grupos sociales y el acercamiento de éste a organizaciones empresariales transnacionales. Uno de los mayores efectos resulta ser el desentendimiento del Estado frente a la necesidad de inversión social, dentro de lo cual se cuenta el derecho básico de la educación. Factores de orden político y económico, es decir directrices de organismos transnacionales, condicionan a los estados y los conducen a dar prelación a actividades económicas por encima de otras actividades sociales. La educación, como actividad social, no es distinta a estas situaciones. El condicionamiento al que se hace referencia aquí es uno impuesto por organismos como el BM o el FMI, y adopta el discurso de la calidad. Conviene resaltar que este último se comprende como un factor para ser evaluado, es decir controlado y vigilado, sobre la base de una normatividad.

Respecto a la calidad, resulta un hecho curioso la inexistencia de una definición de calidad como concepto en documentos oficiales. Por ejemplo, en el documento Metas 2021, el término *calidad* aparece alrededor de 165 veces sin una construcción del concepto de *calidad* fundamentado, bien sea con elementos

históricos, sociales, culturales o políticos. Lo que sí aparece en el documento político mencionado es una tendencia a determinar los instrumentos que medirán, definirán e incluso asegurarán la calidad. En otras palabras, se percibe una inclinación a dar por sentado que factores administrativos e instrumentales funcionan para el control y vigilancia de la calidad educativa. Esto último ocurre en el marco de un *cuasi-mercado* o bajo la influencia de principios mercantilistas, tales como la evaluación de la calidad educativa con base en resultados.

El lema ¡Evaluar es valorar! de la cultura de evaluación del MEN (2009) fue difundido ampliamente en Colombia en los foros regionales y nacionales sobre evaluación con una inconsistencia. El verbo *valorar* es inconsistente desde el punto de vista semántico cuando el MEN lo relaciona con el aseguramiento de la calidad de la educación, la cual puede ser controlada por medio de pruebas masivas estandarizadas, tales como los exámenes SABER Pro.

Centrándose en la tarea de *examinar* como una disciplina científica sobre la cual se fundamentan los organismos gubernamentales para la toma de decisiones, aparecen como rasgos clave el ser experimental, estadístico y numérico. Adicionalmente, esta actividad goza del prestigio concedido a la ciencia y la reviste de un objetivo justo y fidedigno. La información de carácter *objetivo* y *empírico* derivada de las pruebas se emplea posteriormente por aquellos que toman decisiones para apoyar sus creencias y ganar la confianza en sus decisiones (Shohamy, 2004). Así, pues, se ajustan los medios a los fines. En consecuencia, se fortalece la creencia, por parte de administradores, autores de las políticas y el

público común, acerca de que el evaluador es un experto proveniente del movimiento del conocimiento científico. Los números adquieren un símbolo de objetividad, cientificismo y racionalismo; su poder se fortalece en la percepción generalizada de que son objetivos y, por consiguiente, representan alguna *verdad* sin discusión o desafío. En la administración de pruebas, el evaluador tiene los números, pero de ellos carecen los evaluados también, así como de poder. Los evaluadores son los *dueños* de los números. Cuando estos se emplean para diseminar resultados de pruebas, logran proporcionar poder, mando y legitimidad a quienes toman decisiones y determinan sanciones (Willis, 1977).

En la misma línea de pensamiento, las pruebas escritas introducen un formato de discurso que altera el acto de comunicación, al enfocarse en lo que las instituciones han enseñado sin considerar las percepciones e interpretaciones de los que toman las pruebas. El modo oral se caracteriza por los rasgos de negociación, elaboración, expansión de ideas, uso de pistas contextuales, corrección, argumentación, revisión, debate y la lectura de rasgos faciales. En conclusión, la comunicación oral concede el espacio para un diálogo entre el examinador y el examinado, mientras que el modo escrito se mantiene unilateral (Foucault, 1981).

En la configuración de una cultura evaluativa, entendida como la cultura para la deliberación argumentada desde donde es posible negociar significados y concertar decisiones, es urgente trabajar con los diversos actores de la comunidad educativa para evaluar las evaluaciones. Se identifica la ausencia de actores

negociadores en un diálogo permanente y un trabajo colaborativo entre las oficinas gubernamentales y las instituciones educativas. Infortunadamente, esta acción no es una práctica típica, puesto que los encargados de esas oficinas encuentran como prioridad informar antes que dialogar. Es necesario, por lo tanto, mantener y fortalecer el Sistema Nacional de Evaluación como una de las estrategias fundamentales a través de las cuales se avance en la construcción de un concepto de *calidad educativa* reelaborado. Resulta importante emplear las pruebas estatales para determinar las acciones de mejoramiento en los establecimientos educativos, las secretarías de educación, la política y el sistema educativo en general.

Metodología: La Investigación Cualitativa con Enfoque Crítico

Con el propósito de alcanzar los objetivos de esta investigación, su diseño metodológico está enmarcada dentro del paradigma cualitativo de corte interpretativo. En este capítulo se presenta la propuesta metodológica que orienta el estudio para su desarrollo. Teniendo en cuenta que los paradigmas investigativos, en general, propenden al mejoramiento de las condiciones de vida de la humanidad y que, en particular, el de tipo cualitativo brinda herramientas para la indagación de factores que determinan la *condición humana* (Denzin y Lincoln, 2003), éste responde a los propósitos investigativos aquí. En efecto, la toma de las declaraciones de actores sociales en la delineación de políticas educativas como acciones determinadas por su dimensión humana se relacionan con su visión de mundo y vida diaria, además de verse afectadas por decisiones y actuaciones de los delineadores de políticas públicas. Así mismo, la investigación cualitativa resulta relevante en este estudio, en tanto los datos, es decir las declaraciones y argumentos, son el insumo principal para que se puedan realizar tanto una deconstrucción como una reconstrucción de la realidad a través de las voces de los actores.

La investigación cualitativa se caracteriza por construir una indagación dinámica, inductiva y compleja que permite la elaboración de interpretaciones acerca de la realidad por parte del investigador. Sin el interés de establecer generalizaciones (Bonilla y Rodríguez, 2000), una de las decisiones fundamentales en la dimensión práctica de este estudio, particularmente en lo que se refiere a la

administración y análisis de datos, coincide con la definición de un grupo de principios y procedimientos que encaje con el objeto de estudio ya presentado, las relaciones de poder que se ejecutan mediante el discurso político de la calidad y algunos de sus subdiscursos. Como resultado, surge la necesidad de acentuar la dimensión cualitativa dentro de la indagación formal y sistemática dedicada a comprender los sistemas humanos de tipo social, cultural, histórico o político. Los seres humanos o actores sociales, como se les ha denominado en este trabajo, construyen su propia realidad, es decir que los valores y visiones de mundo que ellos elaboran en sus entornos configuran múltiples realidades. De manera simultánea, estas visiones permanecen a disposición de los actores sociales en la comprensión de lo que ellos creen y hacen.

La dimensión cualitativa aplicada a este trabajo consiste en la identificación de los actores sociales de la política educativa colombiana (o *stakeholders*, aquellos que construyen y asumen una posición política), además del análisis de las relaciones de poder subyacentes al *discurso* de la calidad en el contexto de la política educativa colombiana. Para ello, se estudia una serie de sub-discursos en el presente trabajo, que conducen a la conclusión de que un mismo fenómeno puede ser percibido desde diferentes perspectivas, puesto que si hablamos de actores sociales diversos, emergen posiciones de la misma naturaleza (Scollon, 2008). Múltiples formas dadas por el propósito, diseño y audiencia adquieren dichos sub-discursos, así como las acciones a las que dan lugar o inhiben. Tras esta

reflexión, cobra vitalidad la necesidad de investigar qué es lo que hacen los discursos y cómo lo hacen.

Concedido lo anterior, la escogencia de la dimensión cualitativa para el abordaje del fenómeno también de la misma naturaleza en ese estudio crea la necesidad de adoptar una perspectiva crítica para comprender la compleja interrelación que existe entre el lenguaje y poder (Fairclough, 2001), de la que se advierte en el objeto de estudio de esta investigación. El sentido cualitativo y crítico del proceso formal y sistemático que incide en la administración y el análisis de datos se desarrolla con la intención, en términos prácticos, de aumentar la consciencia, fomentar la toma de posiciones y la actuación acerca de cómo el lenguaje contribuye a la dominación de algunas personas por parte de otras, lo que le agrega la característica de emancipadora a la presente investigación. Esto tiene relación directa con el logro de los objetivos de la presente investigación puesto que al dar cuenta de La *Revolución Educativa* como un contexto de relaciones de poder entre actores sociales, al tiempo que se da cuenta de la ubicación del poder en los sub discursos asociados al discurso de la calidad educativa, se está contribuyendo a un activismo educativo de manera informada.

La relación entre lenguaje y poder tiene lugar mediante unas convenciones que necesitan ser explicadas. Tales convenciones son, palabras más palabras menos, las formas en que el lenguaje es empleado. A partir de estas, se generan unas presunciones, que en términos de Fairclough (2001), pueden considerarse *ideologías* al estar estrechamente ligadas al poder. El uso de lenguaje es la manera

más común de comportamiento social, y la forma de este último en la que más confiamos reúnen las presunciones llamadas *sentido común*. Dicho sentido puede ser útil, pero no garantiza una problematización de fenómenos sociales. Así, pues, surge la necesidad de un cierto grado de sensibilidad hacia las asimetrías en las sociedades, mayormente sostenidas por visiones de mundo en los actores sociales que aparecen mediadas por relaciones de poder históricamente constituidas. Las acciones de esos actores sociales nunca son neutrales y están siempre implícitas en las prácticas sociales, culturales, políticas, etc.; por ejemplo, existen grupos en la sociedad que son privilegiados en relación con otros, y tal privilegio conduce al acceso diferencial a servicios, bienes, y productos.

Como ya lo he hecho notar, las relaciones de poder necesitan ser problematizadas y para ese efecto se requiere percibir la teoría no como un conjunto unificado de perspectivas, sino un debate abierto a diversas comprensiones y realizaciones tales como la *teoría crítica*. En tal sentido, la *teoría crítica* se presenta como un conjunto de herramientas para la problematización de las relaciones de poder en la política educativa colombiana. Esto se debe a que dicha teoría se ocupa, generalmente, de temas de poder, justicia y las maneras en las cuales la economía, raza, clase, género, religión, educación y orientación sexual logran construir, reproducir o transformar sistemas sociales.

Merece atención también que esta investigación puede considerarse crítica, porque aborda una de las formas más poderosa de opresión: la *hegemonía*

*internalizada*²⁴, la cual se apoya en la coerción y consentimiento (Gramsci, 1973). Con la búsqueda de ser crítico, este estudio pretende develar las especificaciones de las relaciones de poder e inequidades en sus distintas formas: ideológica, lingüística, material, filosófica y cultural, en las que el lenguaje desempeña un papel significativo en la formación de subjetividades y subyugación.

Volviendo la mirada hacia la explicación sobre el paradigma cualitativo que encaja con una visión de la realidad relevante para este estudio, los datos se consideran la materia prima que constituye la base del análisis. La forma que los datos cualitativos toman aquí es la de enunciados o declaraciones alrededor de temas de interés público derivados de La *Revolución Educativa* y que se construyen por actores de la política educativa colombiana. Una forma de justificar el tratamiento cualitativo tanto del fenómeno de interés en este estudio como de la administración y el análisis de datos reside en la consideración del entorno de los medios interactivos del MEN (página web oficial para divulgar los documentos seleccionados en esta investigación) como un entorno natural, el cual no admite manipulaciones de manera intencionada.

²⁴ La *hegemonía internalizada* es entonces una forma de dominación pasiva (o *simbólica*, Bourdieu (2003)), ésta se logra a través de la naturalización de diversas prácticas intencionalmente impuestas por la clase dominante para controlar a la clase dominada. El éxito de ésta hegemonía radica en la internalización, es decir la asimilación y aceptación de una “concepción de mundo”, o una “verdad” en términos foucaultianos, implantada por los gobernantes sobre los gobernados. La legitimación de dicha “concepción de mundo” está dada por factores, tales como la difusión (intelectuales, educación, medios de comunicación, entre otros) y las estructuras políticas, económicas y culturales. Esto, a su vez, lleva a la internalización que logra que las masas la acepten de forma acrítica y la consideren como propia, llegando incluso a defenderla. La *hegemonía internalizada* es una forma de dominación consensuada, esto es, con el beneplácito de los dominados, y busca que las visiones de mundo de las clases dominantes se terminen aceptando como “sentido común” o “natural”, es así como se da, por ejemplo, la naturalización de la fragmentación y las diferencias en las clases sociales, entre ricos y pobres (Gramsci, 1973).

Ahora bien, respecto a la administración e interpretación de los datos y atendiendo a la dimensión humanística de la investigación cualitativa, el principal instrumento de recolección de información datos en este estudio es el investigador (Cresswell, 2007). De tal manera que se parte del conocimiento tácito o intuitivo y proposicional que el investigador tiene de los datos para intentar construir nuevo conocimiento. La preocupación en un trabajo cualitativo es por la singularidad del fenómeno de estudio, no por la generalización de los resultados hacia otros entornos (Willis, 2007). En efecto, el objetivo es mantener un equilibrio entre una visión desde adentro de los datos (*emic*) y una visión desde afuera de los mismos (*etic*)²⁵.

El paradigma cualitativo perfila el presente estudio y se caracteriza por ser de tipo interpretativo, como ya se ha explicado. Esta investigación combina dos enfoques interpretativos posestructuralistas: uno propuesto por los lingüistas Isabela y Norman Fairclough, llamado: *Análisis Crítico del Discurso Político* (Fairclough y Fairclough, 2012) y otro diseñado por el académico Frank Fischer conocido como: *Enfoque Discursivo y Argumentativo para el Análisis de Políticas* (Fischer, 2003). Ambos enfoques investigativos integran las preocupaciones normativas de una teoría de la argumentación y de los estudios del lenguaje en uso en contextos de política pública.

²⁵ Visiones *Emic* y *etic* (por su denominación en inglés) acuñadas por el lingüista Kenneth L. Pike (1954).

Para justificar la articulación de estos dos enfoques se pueden resaltar tres aspectos. En primer lugar, sobresale el interés de Norman Fairclough por dar cuenta del orden social del discurso a través de su Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2001, 2003). En segundo lugar, se destaca el interés de Frank Fischer por criticar los modelos positivistas y empiristas que subvaloran a los sujetos y sus subjetividades y, en esta perspectiva, ocurre una transición hacia el llamado *giro argumentativo (the argumentative turn)* (Fischer y Forester, 1993; Fischer y Gotweiss, 2012). Por último, la tercera preocupación de Isabela y Norman Fairclough versa sobre la incorporación del análisis de los argumentos en el discurso político en el ACD (Fairclough y Fairclough, 2012). A través de estos enfoques, se intenta con el presente estudio explicar las realizaciones prácticas del *poder* que aparecen en el trasfondo del discurso político relacionado con la educación colombiana, en particular dentro del programa del MEN: La *Revolución Educativa* durante el periodo presidencial 2002-2010 lo cual concuerda con el objetivo genral de esta investigación: Analizar los sub-discursos del discurso político de la calidad educativa a través de un enfoque argumentativo y discursivo con el fin de procurar develar unas instancias de ejecución de poder subyacente en el programa La *Revolución Educativa*.

Al profundizar la explicación sobre el *Análisis Crítico del Discurso Político* (Fairclough y Fairclough, 2012), se puede describir, en sus raíces filosóficas, como neo aristoteliano, al conectar tres perspectivas: lógica, retórica y dialéctica, en calidad de posibilidades sobre cualquier argumento. La relación de doble vía entre

la retórica y la dialéctica equivale a la existente entre la persuasión (fin primordial de la retórica) y la argumentación (propósito de la dialéctica). Tal relación de doble vía requiere de una actitud posestructuralista coherente con una construcción de la realidad a través del lenguaje en uso o unos actos de habla (Searle, 1997). Adicionalmente, la dimensión crítica en este estudio está permeada por la tendencia neo marxista de la Escuela de Frankfurt, origen de la Teoría Crítica, con el planteamiento de que el conocimiento resulta de la genuina formación y constitución de la realidad, en lugar de la reproducción conceptual de datos objetivos de la misma realidad. En síntesis, otra característica subyacente se refiere a la oposición a desigualdades causadas por un orden económico.

De manera similar, las raíces filosóficas del enfoque discursivo y argumentativo para el análisis de políticas (Fischer, 2003) puede considerarse posestructuralista, ya que se fundamenta en una visión de lenguaje como una estructura subyacente al discurso. De igual forma, resulta posible comprenderlo como posmoderno, a razón de que el lenguaje es la causa y consecuencia del pensamiento; se apoya en la *Teoría Crítica* con el planteamiento de que se hace una reconstrucción de la acción social a partir del lenguaje (en uso). Falta por expresar que este enfoque es *construccionista social*, al notar la separación entre la democracia y la ciencia como algo que requiere reformularse mediante la construcción social del conocimiento. En efecto, la ciencia es una actividad social y política. Como tal, esta implica la suma -no la resta- de conocimiento local y conocimiento científico que genera una democracia y gobernanza deliberativas

como forma de capital social resultante de la participación ciudadana. Inevitablemente, dicho enfoque se aleja de la tendencia positivista o empirista que se nutre del *cognitivismo tecnocrático* en busca de la verdad, es decir la objetividad científica y no una observación subjetiva.

El centro de atención del *Análisis Crítico del Discurso Político* es la naturaleza de la argumentación, de lo político y del discurso. En cuanto a la naturaleza de la argumentación, este enfoque la ve como una actividad de dar y recibir razones, de justificar y criticar proposiciones como prácticas pragmalingüísticas, es decir, acciones verbales y sociales como un “macroacto de habla” (Searle, 2010)²⁶. Al mismo tiempo, dicha actividad se relaciona con prácticas pragma-dialécticas provenientes de la aplicación de una teoría de la argumentación (van Eemeren y Grootendorst, 1984) que reconoce en todos los argumentos aspectos lógicos, retóricos y dialécticos. Es también parte importante de este enfoque la deliberación como un género argumentativo que implica mínimo un contra argumento cargado de razones para que una acción *no* sea ejecutada.

Con respecto a la naturaleza de lo político en el *Análisis Crítico del Discurso Político*, existe una concepción de *política* como aquella que reúne las prácticas de decisión sobre cómo actuar en respuesta a circunstancias y metas en situaciones de incertidumbre o desacuerdo, es decir, seleccionar y construir políticas mediante la deliberación. Esta última tiene implícita, en este enfoque, una lógica de las

²⁶ Siguiendo a Searle (2010), el propósito global del discurso político puede entenderse como el “macro acto de habla”, el cual *no* se expresa en actos de habla individuales, sino en secuencias completas de actos que caracterizan la argumentación como una práctica social.

normas que Searle (2010) llama *poder deóntico*, entendido como el poder de las instituciones de permitir y limitar la acción humana dentro de sus fronteras constitutivas gobernadas por reglas. Se desprende de esto que el *poder* es una razón o motivo para la acción, una razón dentro de los procesos deliberativos, uno que a menudo puede superar otras razones.

Centrándose ahora en la naturaleza del discurso, este enfoque concibe el mismo como una práctica social y el discurso político, en particular, como la conexión entre representaciones y acción a través del razonamiento práctico. La teoría de los “Actos de Habla” de Searle (1969) sirve para distinguir una acción de promesa o una directiva (del mundo a la palabra) de una representación (de la palabra al mundo). El *poder* se manifiesta en y detrás del discurso: Las estructuras del *poder* ofrecen a agentes razones para la acción, el *poder* puede una razón para la acción ser en la mayoría sino en todos los casos.

Por su parte, el *Enfoque Discursivo y Argumentativo para el Análisis de Políticas*, orienta su atención de igual modo hacia la naturaleza de la argumentación, de lo político y del discurso. El *giro argumentativo* en este enfoque se equipará con la idea de estudiar la argumentación en el discurso, lo cual es un buen punto de partida para el análisis discursivo de la política pública. De este modo, se visibiliza la necesidad de que la deliberación política se democratice tanto para ciudadanos como para expertos. Las prácticas discursivas y la comunicación consensuada dan pie a acciones estructuradas por el *poder*, esto implica la interpretación y la participación ciudadana. Fischer llama a lo dicho: *comunicación acción* y la distingue

de la *comunicación lingüística*, desde la perspectiva del poder del *discurso* y el habla como acto que se discutió previamente. En este enfoque, se destaca la concepción de políticas públicas como unas construcciones discursivas, dentro de las cuales se encuentran los *discursos* dominantes que usualmente resultan de las luchas por el poder y el reconocimiento.

En esta perspectiva, las políticas públicas deben estar encaminadas hacia el fortalecimiento de la democracia, que es un compromiso valorativo con la idea liberal democrática (Lasswell, 1951). Una orientación hacia las visiones de diferentes actores o sus subjetividades dentro de una política pública se hace notoria. Además, la naturaleza del discurso se torna equivalente a una meta-categoría de la política en la que aparecen dos tipos de discurso: macro y micro. El primero concretiza valores, creencias, cohesión, memoria colectiva entre otros aspectos; el segundo constituye la interacción comunicativa diaria. Las prácticas discursivas derivadas producen y afirman comportamientos, como es el caso determinado por la relación entre ideología y dominación de unos discursos irreflexivos, los cuales se dan por sentado o son escasamente notados (Foucault, 1981; Bourdieu, 2003).

En la Tabla 6 se añade a la explicación de los dos enfoques un resumen del diseño investigativo que orienta la presente investigación:

Tabla 6. Dos Enfoques Interpretativos Posestructuralistas

| Enfoque | Diseño investigativo | Centro de atención |
|---------|----------------------|--------------------|
|---------|----------------------|--------------------|

| | | |
|--|---|---|
| <p>Análisis Crítico del Discurso Político (Fairclough y Fairclough, 2012)</p> | <p>flexible, evolutivo, emergente, énfasis en el proceso → análisis de la argumentación práctica</p> <p>El análisis de textos → rasgos genéricos, no aislados, de textos completos → principalmente en acción, no en representación → ¿cómo discursos brindan a los agentes razones para la acción?</p> <p>Perspectivas descriptiva, normativa y explicativa para identificar dentro de un argumento práctico sus premisas y su conclusión → un curso de acción = conclusión (basada en premisas de cuatro clases: circunstanciales, metas, valores y medios y fines)</p> | <p>Naturaleza de la argumentación</p> <p>Naturaleza de lo político</p> <p>Naturaleza del discurso</p> |
| <p>Enfoque Discursivo y Argumentativo para el Análisis de Políticas (Fischer, 2003).</p> | <p>Análisis de metáforas → Análisis de significados sociales relacionados con motivos, intenciones, objetivos, propósitos y valores en elementos retóricos – la naturaleza de los argumentos</p> <p>Actividades típicas: Caracterizar los campos discursivos (privilegio de algunos argumentos sobre otros)</p> <p>Identificar la definición de objeciones de las posiciones particulares</p> <p>Explicar cómo discursos individuales influyen a otros</p> <p>Determinar estructura de los argumentos</p> <p>Identificar estilos de discurso efectivos en distintos contextos</p> <p>Descubrir los caminos en que los recursos discursivos son distribuidos a través de sistemas sociales</p> <p>Mostrar los elementos sociales que sirven para justificar cursos de acción</p> | <p>Naturaleza de la argumentación</p> <p>Naturaleza de lo político</p> <p>Naturaleza del discurso</p> |

Elaboración propia

El proceso de análisis, asistido por los enfoques discutidos, se encuentra inspirado en la sensibilidad a temas de orden social, el análisis textual y el trabajo que hace énfasis en el lenguaje de los textos (Fairclough, 1995). Nótese que el análisis de textos cuyo objetivo verse sobre el intento de ser significativo en términos sociales y científicos refleja una conexión con preguntas teóricas acerca del

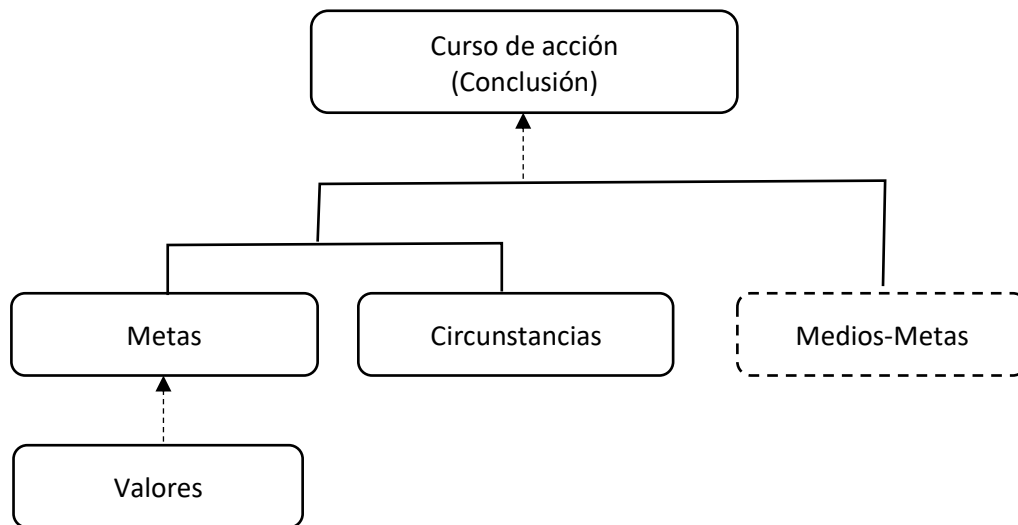
discurso. Por otro lado, ningún entendimiento real de los efectos sociales del discurso resulta posible sin analizar detenidamente lo que sucede cuando la gente habla o escribe. Si bien el análisis de textos es esencial para el análisis del discurso, este último no se trata únicamente acerca del análisis lingüístico de textos. El análisis del discurso oscila entre un énfasis en textos específicos y uno en el *orden del discurso* (Foucault, 2005), es decir la estructuración social relativamente duradera del lenguaje que corresponde a un elemento de la estructuración y red de prácticas sociales.

Estrategias de manejo y análisis de los datos

En el presente estudio, los argumentos que han sido seleccionados ilustran la toma de decisiones y acciones como actividad persuasiva o coercitiva (Fairclough y Fairclough, 2012) en lo relacionado con los factores de calidad de La *Revolucion Educativa*. Tal actividad actúa como mediadora de las relaciones de poder implícitas en la formulación del programa en mención. Los factores de calidad se han determinado como objeto de los argumentos para hacer el ejercicio interpretativo por ser componentes claves del programa y por la controversia que despiertan en la sociedad. Tales argumentos se describen en su dimensión formal y funcional con elementos de la *Lingüística Sistémico Funcional* de Halliday (1985, 1996) para luego ser interpretados y explicados desde una perspectiva argumentativa y crítica usando el modelo de ACDP de Fairclough y Fairclough (2012) en combinación con el modelo argumentativo de Fischer (2003).

La conclusión de un argumento es una declaración o juicio práctico acerca de lo que se debe hacer, lo que sería bueno hacer o el curso de acción más pertinente. A la conclusión de un argumento se llega con base en premisas de cuatro clases²⁷, según Fairclough y Fairclough (2012) como se visualiza en la ilustración 9. La *premisa circunstancial* representa la situación existente y los problemas sugeridos por esta. La *premisa de metas* describe (e imagina) la situación futura que los actores intentan llevar a cabo o piensan realizar, necesariamente. La premisa de valores los expresa y les añade preocupaciones subyacentes en los propósitos de los actores. Y finalmente, la premisa de medios y fines representa la línea de acción como un medio (hipotético) que presumiblemente llevará a los actores desde la actual situación hacia la futura que es su meta.

Ilustración 9. Estructura de los Argumentos Prácticos



Elaboración propia basado en Fairclough y Fairclough (2012)

²⁷ The authors originally coin them as: “Circumstantial premises”, “Goal premises”, “Value premises” and “Means-goal premises” (p. 88).

Referido este contexto, se parte del convencimiento de que, dentro de la naturaleza comunicativa simbólica de la formulación de políticas, el poder es una razón para la acción. El poder puede ejecutarse sutilmente con el consentimiento de aquellos actores sociales que son sujetos de ese poder. De esto se deriva que existe una dimensión de poder en la que los intereses son imputados a los actores sociales, pero son desconocidos por ellos simultáneamente. De esto se desprende que los actores sociales son desviados de sus intereses particulares (Bourdieu, 2003).

Lukes (2005) plantea que existen dos tipos de realización práctica del poder en las políticas públicas. Una primera es el poder para cambiar realidades en la que el poder se entiende como la capacidad de implementar transformaciones en las realidades y prácticas sociales. En contraste, la otra realización del poder ocurre cuando algunas personas ejercen el poder sobre otras menos poderosas y generan relaciones asimétricas como resultado. Esta última forma de realización práctica del poder conduce, según Lukes (2005), a dos alternativas de ubicación del poder en relación con el discurso político. Cuando las relaciones de poder asimétricas se encuentran *en el discurso*, algunas personas controlan u obligan a otros mediante la coerción. En contraste, los casos que presentan el poder de unos sobre otros están *detrás del discurso* político y las prácticas sociales emergen y se sostienen o cambian dentro de relaciones asimétricas de poder particulares. La aplicación del poder posibilita esto, al restringir las opciones de otros, obligándolos o asegurando su sumisión y limitando su forma de vivir, tal como su naturaleza y juicio les dicte (p.

85). La tabla 7 recoge lo anterior como una manera de aprestamiento para la organización y análisis de los datos.

Tabla 7. Relaciones de Poder en el Discurso de la Calidad Educativa

| Relaciones de poder | Ubicación del poder en el discurso | Prácticas sociales emergentes y sostenidas | Subdiscursos del discurso de la Calidad Educativa |
|--|--------------------------------------|--|--|
| Poder para (Transformaciones de realidades) | Prescripción (poder en el discurso) | Control Obligación | Disciplinario: Estandarización Profesional: Competencias Bilingüismo Habla nativa de inglés |
| Poder sobre otras personas (Relaciones asimétricas) | Sumisión (poder detrás del discurso) | Restricción Obligación | Económico: Mercado mundial Globalización |

Elaboración propia

Ruta Metodológica

Lo expuesto anteriormente es fundamento para la dos grandes actividades de esta investigación: Gestión y administración de datos y análisis de dichos datos.

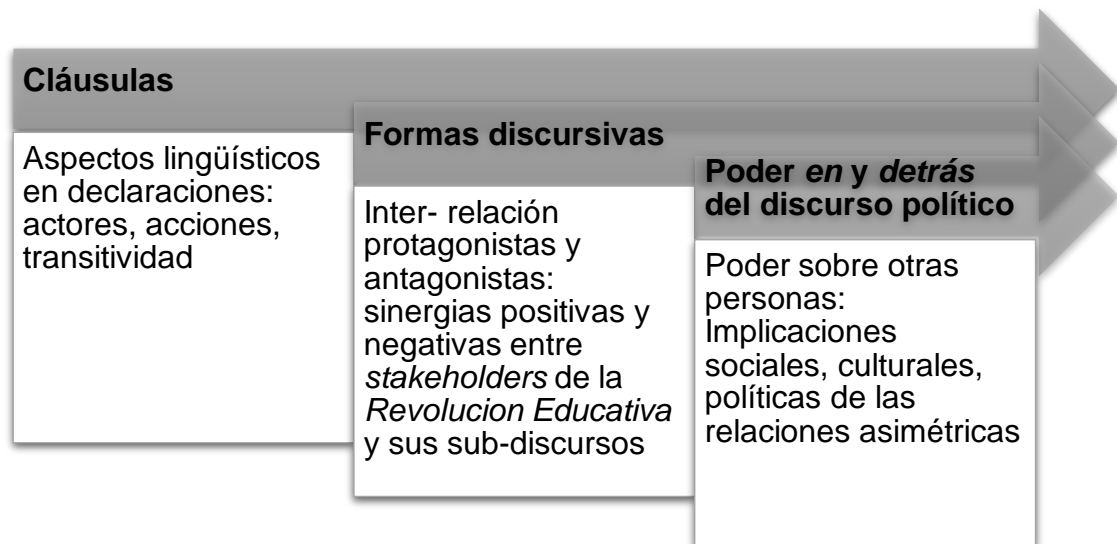
Para la primera actividad los pasos fueron:

1. La elección del problema de investigación
2. Formulación de la pregunta de investigación.
3. La recolección y selección del material

Todos estos pasos estuvieron mediados por una documentación teórica y práctica que toma forma de capítulos en el presente estudio.

Para la segunda actividad investigativa, es decir la ejecución del análisis, se siguió la ruta descrita a continuación para lograr el fin de develar las relaciones de poder que subyacen en La *Revolución Educativa* (ilustración 10):

Ilustración 10. Ruta Metodológica para el Estudio de la Relaciones de Poder en La *Revolución Educativa*



Elaboración propia

Esta ruta, a su vez, se desarrolló en tres pasos e introdujo elementos descriptores de cláusulas (declaraciones), actores, acciones, transitividad mediante la *Lingüística Sistémico Funcional* (Halliday, 1996); elementos interpretativos de las formas discursivas de *stakeholders* y su intencionalidad argumentativa; y elementos explicativos de las implicaciones del análisis de las relaciones asimétricas de poder en La *Revolución Educativa*. En resumen, los pasos fueron:

1. caracterización de los datos con el fin de reconstrucción de argumentos prácticos mediante el desarrollo del análisis textual,

2. interpretación de las formas discursivas de los argumentos de los protagonistas y de los antagonistas desde una perspectiva intertextual,

3. explicación de las implicaciones sociales, culturales y políticas de las relaciones de poder desde una perspectiva argumentativa.

Como estrategias previas a la ruta anterior, se realizó una indexación y codificación abierta de los datos (Glaser y Strauss, 1967) para la identificación de actores y proposiciones específicos, tanto a nivel de soluciones propuestas y el uso de premisas. En este estudio, lo que constituyó datos fueron las declaraciones de actores sociales relacionados con la política educativa colombiana (*stakeholders*) en general, y La *Revolución Educativa* en particular. La manera de caracterizar dichos datos y sus fuentes es tal como se muestra en la tabla 8. Los criterios para la selección y organización de dichos datos fueron la relación directa entre autor(es) de declaraciones contenidas en documentos específicos (se compilaron 177 documentos del MEN en el periodo 2002-2010) acerca de temas pertinentes a La *Revolución Educativa*, en medio escrito principalmente y las fechas en que los documentos se publicaron.

Tabla 8. Caracterización de los Datos

| # | Autor(es) | Documento | Fuente/medio | Fecha | Componente del programa Revolución Educativa |
|---|-----------|-----------|--------------|-------|--|
|---|-----------|-----------|--------------|-------|--|

Elaboración propia

La indexación de los datos se realizó bajo el criterio de coherencia con el principio de ACDP que el estudio del discurso político debe hacer énfasis en las

acciones, más no en las representaciones, de los actores sociales y sus prácticas mediante el uso del lenguaje, es decir cláusulas (tabla 9).

Tabla 9. Indexación: Identificación del Lenguaje que Toma Una Acción

| # | Documento | Cláusula (declaración) en documento | Autor de las cláusulas (actores políticos) | Acción específica |
|---|-----------|-------------------------------------|--|-------------------|
|---|-----------|-------------------------------------|--|-------------------|

Elaboración propia

Seguidamente, se realizó una codificación y posterior análisis mediante una matriz (tabla 10) en la cual se reconstruyeron argumentos prácticos (discurso político) usando el modelo de Fairclough y Fairclough (2012) (ilustración 10 arriba). Los argumentos prácticos, es decir las decisiones o acciones, en esta investigación no sólo fueron descritos sino puestos en una *tensión crítica*,²⁸ lo que significa valorar las alternativas interpretativas en torno a los argumentos.

La forma problema-solución de los argumentos surge porque hay cosas que conciernen o preocupan y que ponderan los agentes. Así mismo, se puede afirmar que las acciones (*goals*) propuestas no son siempre la representación de los *concerns & values*, esto es, de los deseos y motivaciones de los agentes. Las acciones de los agentes pueden algunas veces ir en contra de sus deseos o sus inclinaciones solo por cumplir con una obligación o deber. Los razonamientos prácticos resultan de dos tipos de premisas: *circunstanciales* (hechos) o *normativas*

²⁸ Fischer y Gottweis (2012) en su revisión del “giro argumentativo” en el análisis de las “políticas públicas como práctica comunicativa” usan la metáfora inspirada en la física de poner materiales, por ejemplo, líquido y sólido, en tensión crítica para indicar que existen unas fuerzas que ejercen presión una sobre otra, que en este caso se traspolo a la contundencia de los argumentos para persuadir a un grupo de personas.

(deber, obligación). El último tipo de premisa es la meta para conseguir en la que subyacen unos valores (y relacionado con la modalidad deóntica en términos semánticos). Lo que realmente puede reflejar el deseo o preocupación central del agente es la premisa de valor, no la del propósito o meta. Esto conlleva a dos estados, uno inmediatamente presente (premisas circunstanciales) y otro futuro imaginado (premisas de valor o normativas). Los valores (o preocupaciones) justifican, determinan o restringen los propósitos o metas. También, los valores (o preocupaciones) explican las acciones (o medios por los cuales los valores se conectan con los propósitos). Estos dos estados se conectan mediante acciones (intencionadas o no intencionadas). Los argumentantes pueden invocar los valores conocidos de una audiencia para justificar una demanda (*claim*) para una acción (una forma de convencer a una audiencia por medio de la creación de una respuesta emocional o *pathos*). Además, la ponderación de unos propósitos o valores frente a otros propósitos o valores se equipará con el hecho de que unos argumentos pueden tener unos contraargumentos que pueden tipificar la argumentación práctica como una deliberación. El análisis de la argumentación práctica, en este estudio, hace énfasis en la *efectividad retórica* porque en esa dimensión se encuentran las estrategias para analizar las relaciones de poder.

Tabla 10. Matriz para Reconstrucción de Argumentos Prácticos

| | | Autor(es): | | | Modo: Escrito | | |
|------------------------------------|--------------------------|----------------------------|--------|---------------|----------------|----------------|-------|
| Sub discurso - relaciones de poder | Cláusula - (declaración) | Argumento | | | Medio-Meta | | |
| | | Actores políticos – Agente | Acción | Transitividad | Meta-Propósito | Circunstancias | Valor |
| | | | | | | | |

Elaboración propia

Marco Teórico: Sinergias Positivas y Negativas entre Gobernantes y Gobernados

El presente capítulo propone el desarrollo de una discusión teórica desde la cual se enmarca este estudio. En términos concretos, el marco crítico de análisis aquí construido se desarrolla a partir del concepto de discurso en relación con una perspectiva social y crítica. En este sentido, se busca la exploración y el estudio de las relaciones de poder en el discurso político dentro del ámbito democrático deliberativo ideal en la política educativa colombiana. En los siguientes párrafos, se expone y conecta una serie de posiciones acerca del discurso como concepto, constructo y, además, como una fuente de posibilidades de análisis y acción investigativa, política y educativa.

Entrando ahora de lleno en las aproximaciones conceptuales para el término de *discurso*, se puede afirmar que definirlo ha sido una de las tareas multidisciplinares más dispendiosas en las ciencias humanas y sociales. Algunos teóricos interpretan *discurso* como un término abstracto relacionado con un fenómeno social y general, mientras que su formulación en plural (*discursos*) correspondería a ilustraciones específicas o concretas del primero, es decir, conversaciones o textos (van Dijk, 2000). Por ejemplo: las expresiones "ese discurso del presidente" o "un discurso en la sección de educación" podrían hacer referencia a una conversación determinada o a una noticia periodística. Cabe añadir que el plural de *discurso* también tiene que ver con las diversas realizaciones prácticas de textos o de conversaciones.

Antes de abordar los planteamientos de Michel Foucault acerca de *discurso*, se propone en seguida un paralelo (tabla 11) entre algunos significados propuestos por otros autores relevantes para esta investigación. Estos académicos consideran dimensiones que incluyen lo comunicativo, lingüístico, social, individual e ideológico.

Tabla 11. Paralelo de Significados de Discurso

| Dimensión | Significado | Autores |
|------------------|--|-------------------|
| Comunicativa | Utilización del lenguaje oral | Foucault (1972) |
| | Suceso de comunicación | |
| | Comunicación de creencias | |
| Lingüística | Uso del lenguaje | van Dijk (2000) |
| | Estructura verbal (manifestaciones observables y estructuras abstractas) | |
| Social | Práctica social | Ramírez (2005) |
| | Acción e interacción en ámbitos sociales | |
| | Prácticas de actores y contextos | |
| | Encuentro de diferentes voces | |
| Individual | Discurso como cognición | Fairclough (1995) |
| | Acto de interpretación | |
| Ideológica | Sinónimo de ideas y filosofías | Jonhstone (2008) |
| | Noción general, abstracta y colectiva de ideología | |
| | Encadenamiento entre modos de hablar y maneras de percibir el mundo | |

Elaboración propia

Por un lado, Foucault (1972) plantea su concepción de *discurso* desde dos posibilidades. Para este autor, el *discurso* puede coincidir con un dominio general de declaraciones o con un grupo de estas que pueden individualizarse, además de darse por sentado o constituir objetos sobre los que se interactúa. De manera

análoga, van Dijk (2000) desarrolla varios conceptos sobre *discurso*. Este autor parte desde la definición genérica del término en el diccionario que lo define como mera utilización del lenguaje oral, señala sus sinónimos: ideas y filosofías (por ejemplo: el discurso del neoliberalismo) y lo generaliza, finalmente, como un suceso de comunicación. De ahí se desprenden tres dimensiones del discurso: uso del lenguaje, comunicación de creencias e interacción en ámbitos sociales.

Más específicamente, van Dijk (1998) explica el concepto de *discurso* desde múltiples perspectivas y disciplinas. El *discurso* puede comprenderse como estructura verbal o las manifestaciones observables y estructuras abstractas, es decir su dimensión gramatical. En lo tocante al discurso como acción e interacción con la sociedad, el autor hace referencia a las acciones sociales que los usuarios del lenguaje realizan al momento de comunicarse en situaciones sociales y al interior de la sociedad y la cultura en general. Debido a la propiedad del *discurso* relacionada con ser compartido socialmente, van Dijk (1998) añade que este puede abarcar la cognición o conocimiento de las reglas gramaticales y discursivas, las cuales posibilitan su comprensión desde dicha construcción. Acontece además que existen unas esferas en las que el *discurso* tiene lugar; estas cubren desde las prácticas únicas de actores en contextos sociales particulares hasta una noción general, abstracta y colectiva de ideología (van Dijk, 1998).

A su vez, Johnstone (2008) argumenta que en un balance entre una dimensión formal o estructural y una dimensión ideológica, puede destacarse el encadenamiento explícito o implícito entre modos de hablar. Estos últimos se hacen

evidentes en la recurrencia de algunas estructuras y formulaciones que conducen a maneras naturales y habituales de percibir el mundo.

Por otra parte, Fairclough (1995), desde una perspectiva social amplia, plantea que el empleo del lenguaje por actores sociales en sus contextos es una característica del *discurso*. Es precisamente este aspecto lo que hace del discurso una práctica social mediada por el lenguaje para la construcción de situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones interpersonales, desde puntos de vista específicos.

Aún falta una definición de discurso para discutir en breve. De acuerdo con Ramírez (2005), este concepto puede considerarse principio y fin de un acto de interpretación condicionado por las necesidades humanas concretas de interacción, expresión y conocimiento. Tal acto implica un encuentro de voces y la inclusión de factores culturales, sociales e individuales; todo eso sugiere diversas maneras de ver el mundo. Así pues, esta definición considera fundamental “la acción como justificación del discurso y la voz como representación” (Ramírez, 2005, pág. 99).

El anterior panorama sintetiza los significados de discurso y permite deducir que éste es susceptible de ser analizado en los ámbitos gramatical, social y político de los individuos y los grupos. De esta manera, resulta posible establecer relaciones e interacciones dentro de una cultura y una sociedad, con base en la acción y la voz dentro de los ámbitos de la interpretación y producción de textos concretos o ideas. En el presente estudio, la construcción del concepto de discurso como objeto de estudio, se encuentra relacionado con las voces de los actores sociales. Estos últimos en calidad de *stakeholders* de la política educativa colombiana como la

representación del discurso político, participarían en él como resultado de las acciones que justifican las maneras en que dicho discurso se presenta a la población.

Ahora bien, se propone en la sección siguiente del presente capítulo una discusión acerca de los vínculos existentes entre poder y discurso a partir de la perspectiva de Michel Foucault. La sección muestra una reflexión acerca de algunos planteamientos del pensador francés que resultan clave para develar lo que subyace a unas relaciones de poder.

La Correlación entre Poder y Discurso

Al conceptualizar acerca de poder en este estudio, sin querer propiamente definirlo, se puede partir del supuesto de que en grupos de personas ocurren varias alternativas de realización de poder, es decir varios mecanismos, estrategias o tácticas de ejecución. Es así como al hablar de poder exige indicar los mecanismos usados para su ejecución, mas no de una entelequia: el poder se ejerce, no se posee; el poder circula, no permanece estático. Al hablar de los mecanismos de ejecución de poder, hablamos de las relaciones inherentes a otras formas de interrelaciones de personas para propósitos sociales, culturales, políticos, económicos o religiosos. Las relaciones de poder implican dualidad, es decir que distintas personas pueden actuar como sujeto u objeto de la ejecución para diversos propósitos y en diversas circunstancias, pero en todos los ámbitos y con una repercusión política en lo social. A manera de ilustración, un docente ejerce poder sobre sus estudiantes mediante un lenguaje de autoridad, pero también el profesor

sería objeto del poder ejecutado por agentes no necesariamente visibles mediante los mandatos de evaluación reglamentados en políticas como el Decreto 3782 expedido por el MEN en el año 2007. Es decir, el docente es figura de autoridad dentro de su salón de clase, pero al salir de ella se ve sometido a mandatos oficiales como el de la “evaluación de desempeño” dictada por el Decreto 3782.

En esa misma línea, surge aquí la idea de poder como una multiplicidad de relaciones de fuerza inseparables y constitutivas de los actores, los propósitos, los valores y las circunstancias dentro de las que se llevan a cabo. Adicionalmente, la realización de *poder* genera y es generada por vínculos de apoyo comunitario o por luchas y enfrentamientos que conllevan a pensar en unos mecanismos de ejecución por medio de los cuales, como lo expresa Foucault (1977), las relaciones entre personas se transforman, robustecen e incluso logran invertirse.

Se conjuga de ese modo un sistema o red de poderes que, aunque en lo exterior aparecen investidos de institucionalidad y separados o distintos unos de otros, sí les subyace un mismo mecanismo de ejecución de control que permiten entonces *disciplinar* y crear modos de saber e instaurar una verdad. Sea un ejemplo el discurso de la política educativa que circula en contextos relacionados con distintos actores sociales por los canales disponibles en varios medios de comunicación, dejando abierta la posibilidad para una resistencia o una aceptación de ese discurso. En este sentido, los medios de comunicación se convierten en el mecanismo de evaluación del conocimiento. Es precisamente a través de sus agendas informativas que la realidad se presenta y construye para las audiencias como una verdad. Los medios determinan algo como conocimiento válido siempre

y cuando se considere "verdadero" para la autoridad del conocimiento (Foucault, 1977, p. 112).

Hemos de realzar ahora el vínculo existente entre las nociones de poder y discurso. Por un lado, los discursos no circulan por sí solos; en efecto, una intervención de actores sociales es necesaria para que poder y discurso permanezcan en movimiento. El dinamismo de los discursos está asociado a unos procesos de interacción, comunicación, aprendizajes y ajustes mutuos entre individuos. En un plano ideal, tal dinamismo debería posibilitar el entendimiento recíproco y la acción en común; sin embargo, puede suceder que, en un plano real, los procesos discursivos se den dentro de una lógica de control. Dentro de la misma, las relaciones entre actores sociales y sus posiciones se determinan por el acceso diferenciado a recursos sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos, entre otros. En este marco, los actores sociales se encuentran continuamente inmersos en la dicotomía de una comunicación para el mutuo entendimiento bajo principios de afinidad, legitimidad y rentabilidad, además de participar en las relaciones de poder orientadas por estrategias de imposición y resistencia.

Por dicha razón parece que la circulación del discurso se determina por unos parámetros asociados con unas formas de exclusión, cuyo principal objetivo es controlar el poder del discurso, según Foucault (1981). Para ser más precisos, estos se refieren a: la prohibición, la oposición entre *locura* y *razón* y la otra oposición entre la *verdad* y *falsedad* (Foucault, 1981). Respecto a la prohibición, se da por sentado que no se puede hablar sobre todo tema libremente y en cualquier circunstancia, porque el discurso no es sólo lo que expresa el deseo, sino también

el objeto del deseo. Una segunda forma de exclusión es la oposición entre la *locura* y la *razón* que funciona a través de la separación y el rechazo. Durante la Edad Media, el discurso del loco no podía circular como el de otras personas; sus palabras eran consideradas carentes de verdad y de importancia. La tercera oposición entre *verdad* y *falsedad* es una forma de exclusión también, debido a que su distinción es subjetiva y ligada a las estructuras de poder dentro de un sistema de instituciones que lo imponen con coacción o violencia. La separación subyacente determina nuestro deseo de conocimiento, de tal manera que la verdad y el conocimiento parecen equivalentes.

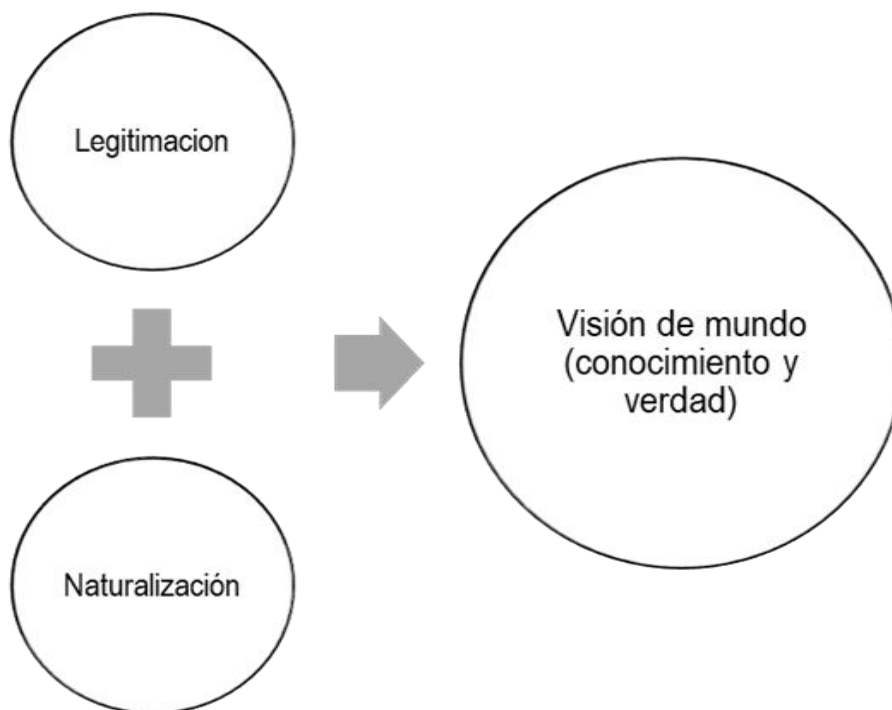
Aparte de los medios de comunicación, Foucault (1981) atribuye a las instituciones un papel crucial en el establecimiento de lo que debe ser considerado como verdad o conocimiento. Ciertamente, la pedagogía, los libros, las bibliotecas, y los laboratorios podrían emplearse para evaluar, seleccionar y distribuir lo que se clasifica como como conocimiento y verdad. El contenido de los planes de estudio de las escuelas o universidades es el resultado de las luchas por cuál versión de la realidad se impone, o cuales intereses deben ser atendidos (Mills, 2004). La imposición de una versión de la realidad se logra por medio de la regulación que las instituciones ejercen para controlar, seleccionar y redistribuir el discurso. En relación con aquella imposición, Foucault (2005) plantea que “(...) el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que y a través de lo que la lucha existe; el discurso es el poder que debe ser conquistado” (p. 52). Las versiones de realidad ya referidas se abordan en la sección subsiguiente en la que las visiones del mundo tienen lugar mediante la

circulación, la legitimación y la naturalización del discurso en la política educativa colombiana.

Construcción Discursiva de Visiones de Mundo: Legitimación y Naturalización del Discurso

Con la premisa de que nuestras visiones de mundo se construyen de manera discursiva y que son precisamente aquellos que ostentan alguna forma de poder quienes hacen de sus visiones de mundo una imposición, surgen dos mecanismos mediante los cuales éstas se construyen y distribuyen en la sociedad: la *legitimación* y la *naturalización* (ilustración 11). La primera se define desde la teoría del “Poder Simbólico” de Bourdieu (1989) y la segunda de la teoría de “Lenguaje y Poder” de Fairclough (2001).

Ilustración 11. Legitimación y Naturalización como Condiciones (Mecanismos de Poder) para la Creación de Visión de Mundo



Elaboración propia basada en Bourdieu (1989) y Fairclough (2001)

Legitimación

La *legitimación* de una visión particular del mundo se basa en dos condiciones principales: Se funda en la realidad y depende del *capital simbólico* acumulado por los agentes que quieren imponerla (Bourdieu, 1989). Debemos agregar que la *legitimación* puede ser una consecuencia de la ejecución del *poder simbólico* al inculcar una visión del mundo que se comprende por los grupos dominados como algo natural.

Al ahondar en la primera condición, la realidad debe ser entendida como la forma en que el mundo social existe ahora; la manera en que se ha estructurado desde el comienzo de los tiempos. En esta estructura, los individuos que comparten espacios sociales vecinos están expuestos a condiciones similares y a desarrollar disposiciones similares sobre el mundo (*habitus*²⁹), por lo tanto, son propensos a desarrollar prácticas similares. El individuo desarrolla entonces, un sentido de su lugar y del lugar del otro en el espacio social, y ese "sentido" trabaja para mantener el orden social, "para mantener su distancia, para mantener su rango, y para no

²⁹ Bourdieu lo define como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha constituido como tal. Estos esquemas son igualmente estructurantes, porque hacen las veces de estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente:

"El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972, p. 178)

familiarizarse" (Bourdieu, 1989, p. 17). Este orden social está fortalecido por las afiliaciones sociales, como las amistades, las asociaciones, el matrimonio, etc.

La distribución de los individuos en este espacio social ocurre en relación con las diferentes formas de capital poseídas por ellos y de acuerdo con el reconocimiento que hayan acumulado (*capital simbólico*). El lugar que cada uno ocupa en el espacio social influye en los puntos de vista construidos por diferentes grupos, es decir que esto depende del lugar en donde se ubique cada quién en dicho orden social. Ciertamente, su visión del mundo tiene una forma particular y tiene diferentes posibilidades de imponerse. El éxito en la *legitimación* de un punto de vista particular reside en la capacidad de aprovechar el "mundo conocido" para demostrar que tal o cual punto de vista es una consecuencia natural de ese mundo conocido (Bourdieu, 1989, p. 21). El mismo autor señala que la *legitimación* del mundo social resulta de la aplicación de estructuras de percepción y valoración que los agentes realizan a las estructuras objetivas del mundo social y que en efecto, derivan de esas mismas y tienden a representar el mundo como evidente, en lugar de imposición simbólica.

No parece excesivo señalar que la estructura social determina la percepción del mundo de los individuos, ya que produce en su seno un *habitus*, o un conjunto de disposiciones que permiten la reproducción de las prácticas sociales y, al mismo tiempo, la aprehensión del mundo social. Esto significa que la percepción del mundo de una persona es moldeada por su espacio social porque parece un *mundo de sentido común*, uno que resulta natural o claro por sí mismo (Bourdieu, 1989). De

esta manera, la tendencia humana a dar por sentado el mundo familiar facilita la *legitimación* de una visión de mundo que parece sólida o incuestionable.

De otro modo, la segunda condición necesaria para imponer una visión del mundo tiene que ver con el *capital simbólico* acumulado por los agentes. El *capital simbólico* puede obtenerse por medio de la acumulación del capital económico y cultural (Bourdieu, 1990). Al igual que las otras formas de capital, el *capital simbólico* tiene un valor distinto que varía de acuerdo con quién lo posee y cómo lo obtuvo. En ese sentido, entre más *capital simbólico* se tenga, más fácil va a ser legitimar una visión de mundo determinada.

No en vano indicaremos que el *capital simbólico* también puede estar oficialmente determinado por el Estado, que dada su naturaleza investida por las personas que lo componen, tiene la autoridad para otorgar *capital simbólico* a sus instituciones, tales como escuelas y universidades. A estas se les adjudica, a su vez, el derecho a legitimar la visión del mundo que debe ser enseñada y transmitida, pero que conlleva a excluir todos los demás puntos de vista. El diploma de una escuela o universidad, entonces, otorga reconocimiento a su titular, lo que implica que su conocimiento es válido en todos los mercados (Bourdieu, 1986, 1989; Hanks, 2005; Jenkins, 1992).

De manera general, siempre que las anteriores dos condiciones concurren y se conecten, ciertas visiones de mundo se tienden a legitimar y se convierten en el *statu quo*. Por esta razón, la gente no resiste o cuestiona, sino que acepta las categorías de percepción dentro del capital simbólico de su espacio social. En otros términos, tiene lugar el ejercicio del *poder simbólico*.

En este estudio en particular, las dos condiciones convergen puesto que los discursos que circulan de la política educativa tienen un fundamento en la verdad. Por ejemplo, cuando se habla de *calidad de la educación*, es claro y cierto que todos queremos que la educación en Colombia sea de calidad; sin embargo, lo problemático surge cuando se desarrollan los argumentos y se evidencia que el concepto de *calidad* varía dependiendo de quién habla. Así pues, se legitima una visión de mundo donde todos debemos propender y luchar por la calidad de la educación aun cuando nuestras concepciones de esta sean diametralmente opuestas.

Por otra parte, los discursos que se difunden en los medios le conceden una voz bien sea a los columnistas que, por su *habitus*, capital cultural y capital económico han acumulado un *capital simbólico*, o asumen una voz institucional del medio mismo, quien, por supuesto, también es poseedor de un *capital simbólico*. Como bien lo argumenta Bourdieu (2003), el acto de nombrar el mundo contribuye a su estructuración de una forma determinada, y esta resulta más efectiva si se establece por autoridades reconocidas. En resumen, "el éxito del ejercicio del poder requiere la legitimación" (Swartz, 1997, p 6).

Naturalización

Inspirado por el concepto de Bourdieu de la *legitimación*, Fairclough (1995; 2001) desarrolla su concepto de *naturalización*. Mientras que Bourdieu (1989, 1990) considera la equivocación como un factor crucial en la *legitimación* de las categorías de percepción sujetas a una visión de mundo, Fairclough (2001) considera la

opacidad de la ideología como el elemento clave en la *naturalización* del discurso. Esto significa que cuando la ideología deja de ser percibida como tal, la *naturalización* opera de manera más efectiva. El efecto de la *naturalización*, al igual que el de la *legitimación*, es percibir lo que sucede en el mundo como familiar, natural, o sin problemas.

Para entender cómo funciona la *naturalización* a través del discurso, empezaremos por considerar lo que Fairclough (2001) expresa acerca de la sociedad como un sistema estructurado (por lo tanto, limitado) y cómo ésta se relaciona con los órdenes del discurso, junto con sus instituciones sociales como sujetas a ciertas convenciones. De hecho, estas últimas permiten o limitan lo que los miembros de un grupo pueden o no hacer. Las diversas esferas que conforman la sociedad en su conjunto se estructuran a partir de las posibilidades dentro del orden social, el cual produce y exige determinadas prácticas discursivas. Fairclough (2001) acuña estas últimas como *órdenes sociales*, al extrapolar el término *órdenes del discurso* propuesto por Foucault (2005), quien lo relaciona con las convenciones subyacentes del mismo discurso agrupadas en sistemas o redes.

La estructura de los discursos dentro de un orden particular está mediada por las relaciones de poder que existen en la institución social y que, en realidad, no son permanentes, sino objeto de lucha y cambio. El que ejerce poder controla los órdenes del discurso utilizando la ideología como uno de los medios para mantener la armonía dentro de la institución social. Los cambios en los regímenes políticos constituyen ejemplos de cómo el discurso se convierte en control, a partir de la decisión de un grupo ideológico determinado.

Lo dicho nos conduce a reconocer que la ideología corresponde a un factor crucial en la *naturalización* del discurso. Pero ya que se ha mencionado ideología, es pertinente traer a colación a Terry Eagleton que, aunque acierta en decir que no habría una definición única y exacta de ideología, manifiesta que una forma ampliamente aceptada de ver ese concepto es como “la legitimación de poder de un grupo o clase dominante y las formas en que el significado (o la significación) sirve para sustentar relaciones de dominio” (Eagleton, 2019, p. 26). Una de las estrategias de la *legitimación*, dice Eagleton, es la *naturalización*.³⁰

Fairclough (2001) por su parte presenta la ideología como una forma de ejercer el poder a través del consentimiento. Redondeada así la noción, la ideología es un vehículo utilizado por los grupos dominantes para convencer a los grupos dominados, de que ciertas prácticas son universales y tienen un *sentido común*. El papel del *discurso* es servir como medio para transmitir esas prácticas; entre la gente más las escuche y comunique a otros, más naturales se tornarán y se familiarizarán con él. La ideología logra circular cuando es menos visible, es decir cuando juega con suposiciones y “es presentada en el discurso no como elementos explícitos del texto, sino como hipótesis de fondo (...)” (Fairclough, 2001, p. 71). El intérprete de un texto se basa en los supuestos y valida lo que encuentra en el mismo. De este modo, los intérpretes de un texto son en sí mismos reproductores de tal o cual ideología como si ésta fuera un *sentido común*.

³⁰ Eagleton (2019) manifiesta que el proceso de legitimación de un poder dominante implica seis estrategias: promocionar, naturalizar, universalizar, denigrar, excluir, y oscurecer.

La ideología y el poder van de la mano en el sentido de que la invisibilidad de la ideología aporta al mantenimiento de relaciones de poder asimétricas. Debido al hecho de que la ideología se origina generalmente en los grupos dominantes, cuando las prácticas institucionales se dan por sentadas, se aceptan como prácticas comunes y naturales y las luchas de poder tienden a desaparecer. Esto se debe a que ambas partes (dominados y dominantes) las reconoce como libres de problemas y naturales. Tal como señala Fairclough (2001), "las prácticas institucionales que las personas adoptan sin pensar, a menudo, incorporan supuestos que directa o indirectamente legitiman las relaciones de poder existentes" (p 27).

La *naturalización* de las ideologías opera a nivel discursivo de la siguiente manera: cuando alguien se enfrenta a un texto, los intérpretes tienen que encontrar los vínculos entre los elementos del texto en sí, como también entre el texto y el contexto más amplio en el cual se produce. Esta conexión se denomina *coherencia*. Para establecer estas conexiones, el intérprete tiene en cuenta los supuestos y expectativas, que se describen como algo subyacente e incuestionable, pero escasamente parece plantearse o estudiarse de manera expresa aquello de lo que las personas no son conscientes (Fairclough, 2001).

En general, los supuestos y las expectativas son ideologías que han sido incluidas e impuestas con éxito en las prácticas sociales para convertirse en el sentido común. Como argumenta Fairclough (2001):

(...) Entre más mecánico sea el funcionamiento de un supuesto ideológico en la construcción de interpretaciones coherentes, es menos probable que se convierta en foco de la conciencia, y por lo tanto, más seguro

su estatus ideológico, lo que significa también que se reproduce y distribuye más eficazmente a través del discurso (p. 71).

Es así como la *naturalización* del discurso contribuye a la perpetuación de ciertas maneras de ver el mundo, que generalmente van acompañadas por las formas de desigualdad e injusticia. Aunque formas de ver el mundo que han sido impuestas son difíciles de descubrir y combatir, no es una tarea imposible.

En la presente investigación, tiene lugar la *naturalización* de ciertas formas de pensar, o visiones de mundo, en la política educativa, a manera de discursos reiterativos que van instalándose en las mentes de los actores sociales. A manera de ilustración, el caso del discurso de la calidad educativa propuesto en el MEN (ilustración 12) es el que crea la idea en la sociedad de que la educación es medible mediante criterios que responden a las necesidades y demandas de la industria y del mundo corporativo. Dentro de esta perspectiva, la importancia de la evaluación se entiende desde una única perspectiva que valora y certifica el conocimiento sancionado como tal desde la oficialidad.

Ilustración 12. Evaluación de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes en el Marco de la Política Educativa del MEN

Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia



PREMISAS DEL PLAN

1. Educación es pilar fundamental del desarrollo económico y social del país
2. Más y mejores oportunidades educativas para la población: acceso a la educación con calidad en todos los niveles
3. Un sistema educativo articulado alrededor del desarrollo de competencias
4. Fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas y de la administración del sector
5. Programas estratégicos para mejorar la calidad y la competitividad:
 - Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
 - Bilingüismo (inglés como segunda lengua)
 - Competencias laborales generales

Mayo de 2007 4

Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia



ELEMENTOS PARA PROPICIAR LA CALIDAD

ESTÁNDARES de competencias básicas



EVALUACIÓN

- Evaluación en las aulas
- Evaluaciones externas: SABER, Estado, ECAES
- Evaluación de docentes
- Evaluación institucional

MEJORAMIENTO
Planes de Mejoramiento Institucional
Planes de Apoyo Territorial

Tomado de: Ministerio de Educación Nacional (2007)

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-127143_recurso_5_pdf.pdf

Por otro lado, una vez el discurso de la calidad empieza a circular de modo oficial, otros medios (radio, televisión, periódicos, redes, publicidad) contribuyen a su distribución de tal suerte que, en un breve espacio de tiempo, dicho discurso se *legitima y naturaliza* aprovechando su apariencia de verdad proclamada. Programas como La *Revolución Educativa* (MEN, 2010b) han construido, distribuido y perpetuado un discurso sobre la educación que crea la ilusión de que todos los colombianos, sin excepción, tenemos derecho y acceso a una educación de calidad.

Con todo y lo anterior, nos trasladaremos al debate acerca del vínculo entre la creación de visión de mundo desde la postura oficial y la formulación de las políticas educativas. De esta manera, se propone en la subsiguiente sección una perspectiva desde el concepto de *democracia*, de una forma no necesariamente visible de *poder* que tiene implicaciones para unas sinergias entre gobernantes y gobernados.

Poder y Democracia en la formulación de Política Educativa

En el campo del estudio de políticas públicas, la necesidad de agregar entendimiento a la manera como se desarrollan los procesos sociales que subyacen a la formulación de política educativa es un aspecto de interés en esta investigación. Esto implica las transacciones, negociaciones y acuerdos entre actores económicos, políticos, subversivos, paraestatales. Se trata de un poder que Bobbio llama: “invisible” (2010, p. 36), que no se ve claramente, sino que se presume su existencia y fija parámetros de gobernabilidad. Aunque tal poder es invisible, emerge como la causa de un impacto en una población y sus prácticas sociales, culturales y políticas. Asimismo, la tendencia a usar a una población para legitimar

intereses de particulares de manera sutil se relaciona con la ejecución de un poder que Bourdieu llama *simbólico* (Bourdieu, 2003, p. 164) y podría relacionarse con el mencionado poder *invisible*.

Las relaciones sociales no solo coinciden con las actividades de los gobernantes y políticos, sino también con las tareas cotidianas de la gente del común; las relaciones sociales tienen que ver con “poder, gobierno y autoridad” (Mooney et al., 2011, p. 47). Esto implica la existencia de “relaciones sociales desiguales o “asimétricas” (Bourdieu, 1989, pág. 17). Al parecer, siempre han existido personas y grupos de unos pocos que quieren controlar y manipular a otras personas, además de otras corporaciones que promueven ideologías políticas, sociales y económicas. La existencia de una relación de *poder* desigual facilita el camino para la ejecución del *poder simbólico*.

Democracia ¿Participativa o Deliberativa?

En el ámbito educativo de una nación, en lo que tiene que ver con su política educativa, la pregunta que emerge es: ¿Quién decide qué enseñar y a quiénes? Este cuestionamiento resulta inspirador, en tanto que nos dirige también a la reflexión sobre a quién se designa para tomar unas decisiones de carácter colectivo. Estas preguntas inquisidoras nos permiten tematizar la relación entre toma de decisiones, la participación de actores políticos y la distribución del poder político. Son estos temas los que han conducido en mi búsqueda a la exploración de elementos teóricos para crear la perspectiva desde la cual comprenderé la relación expuesta anteriormente. Esta perspectiva se apoya, inicialmente, en los

planteamientos sobre democracia de Roberto Bobbio. Sartori (2006) hace referencia a la elaboración que Bobbio hace de una teoría general de la política, y dentro de ésta, de una teoría de la democracia atravesada por dos dimensiones que corresponden a una puramente teórica ligada a la filosofía del derecho y otra empírica más ajustada a la ciencia política (Sartori, 2006).

La teoría política de Bobbio (1986, 2010) visualiza la democracia como una forma de gobierno que está plantada alrededor de dos preguntas clave: ¿Quiénes gobiernan y cómo lo hacen? y ¿quiénes deciden quién gobierna y bajo cuáles procedimientos? Aparte de estas preguntas, Sartori (2006) considera necesaria la condición de un estado de derecho como el presupuesto histórico y jurídico de un estado democrático (Sartori, 2006). Con tal presupuesto, Bobbio propone lo que él llama una definición *mínima* de la democracia, que versa sobre una especificación de reglas procedimentales para la toma colectiva de decisiones y una serie de especificaciones sobre qué tipo de condiciones se requieren para su ejercicio (Bobbio, 2010).

Nótese que la definición de democracia propuesta por Bobbio se refiere a la toma colectiva de decisiones, es decir aquello que es nos vincularía a todos los miembros de un grupo (Bobbio, 2010). Esta idea de grupo implica que la democracia puede tener lugar en las familias, las asociaciones, empresas, organizaciones internacionales, así como los estados. A esto se añade que la democracia puede involucrar la participación directa de los miembros de una sociedad en las decisiones sobre sus leyes y sus políticas o puede contar con la participación de los miembros en la selección de representantes para la toma de decisiones. De ahí

surge la necesidad de un *principio de igualdad* requerida en los procesos de elección de representantes o en la de deliberación.

De lo anterior se derivan dos usos de la democracia, en términos generales: uno descriptivo o analítico y otro prescriptivo o evaluativo. En el primero, la democracia designa la forma de gobierno en la cual el poder político es ejercido por los muchos, o por la mayoría, en comparación con la monarquía y la aristocracia que representan formas de gobierno de un solo actor y unos pocos, respectivamente. Sin partir del número de gobernantes, Kelsen³¹ (2006) argumenta que la diferencia entre la democracia y la autocracia se equipara a la distinción entre *autonomía* y *heteronomía*). Este criterio da prioridad a los procedimientos que orientan la toma de decisiones colectivas, ya sea mediante un proceso ascendente o descendente³², lo cual conduce a la distinción entre democracia (el poder que surge desde abajo) y autocracia³³ (el poder que se impone desde arriba). La democracia, respecto a las personas que participan o colaboran en la toma de decisiones colectivas, se caracteriza por conferir este poder a un número de miembros de su grupo. Esto entonces conduce a tipificar un gobierno de las mayorías, un gobierno popular o de un pueblo, que se legitima a través de la forma ascendente del poder (Bobbio, 2010).

³¹ Bobbio es, en su dimensión más teórica que empírica, kelnesiano (Sartori, 2006, p. 37)

³² Dos términos en enfoques politológicos anglosajones usados para denominar democracia y autocracia son *bottom-up* y *top-down* respectivamente.

³³ Touraine (2001) tiene un concepto sugerente de democracia el cual indica que una aspiración por la igualdad en una sociedad supone la “destrucción de un sistema jerarquizado” (p. 35).

Al llegar a este punto, el fundamento de legitimidad emerge como la necesidad de que las leyes y políticas gubernamentales sean formuladas conforme a procedimientos democráticos³⁴. Estos, a su vez, constituyen medios eficaces para garantizar la obtención de resultados y vías legítimas que permitan la participación política y el control del ejercicio del poder.

Si la noción de democracia nos dirige a un conjunto de reglas para la constitución del gobierno y la toma de las decisiones públicas que involucran a toda una comunidad, dichas reglas establecen quién puede tomar decisiones y la manera como se debe llegar a una decisión política obligatoria. Esto significa, como criterio para determinar su validez, que dichas decisiones deben tomarse conforme a un procedimiento prescrito.

Al traer a colación el uso prescriptivo, y en relación directa con el ejercicio del poder, la democracia se fundamenta en el principio de la equidad del poder político, es decir que los ciudadanos cuenten con la posibilidad de participar en el *gobierno de su sociedad*, desde una perspectiva equitativa (Bobbio, 1986). Los ciudadanos son iguales desde el punto de vista de la política: al ser iguales frente a la ley, todos los individuos son indistintamente dignos de gobernar y tomar decisiones por y para su sociedad. Sin embargo, el *principio de igualdad* es problemático, puesto que no hay garantía de que un ciudadano habilitado por la ley para votar pueda tener capacidad de incidir en las decisiones colectivas. En la práctica, existen factores

³⁴ A propósito de legitimación, más atrás en este mismo capítulo se discute la legitimación de visiones del mundo a través del discurso.

que hacen del derecho a la participación política un proceso no igualitario. Así, por ejemplo, la *desigualdad económica* entre actores sociales facilita la aparición de dineros privados en las actividades políticas de una nación, lo cual causa que en dichas actividades prevalezcan los intereses de los grupos económicos dominantes. El caso de Colombia no es una excepción de este caso.

En relación con el uso prescriptivo de la democracia, el ejemplo anterior basta para comprender que la idea de que la legitimidad está ligada a los problemas de desigualdad económica (o de otra clase). En este sentido, la legitimidad no se establece únicamente por la existencia de las leyes. Los representantes de grupos dominantes defenderán sus intereses, de donde se colige que la posibilidad de tomar decisiones imparciales disminuye. Como resultado, se afecta la democracia³⁵, no porque las leyes sean violadas, sino porque las decisiones están fuera del control de los actores civiles y democráticos. Las leyes pueden estar adecuadamente definidas, pero la realidad las sobrepasa. Tal realidad tiene que ver con el hecho de que algunas decisiones políticas de alto impacto se toman fuera del proceso democrático o sin el consentimiento popular y en contra de éste algunas veces, a puerta cerrada y por un grupo reducido de expertos o tecnócratas.

Lo expuesto en los últimos párrafos implica una carencia o una necesidad de la práctica participativa determinada por las leyes, es decir la acción de promover la participación de la ciudadanía en procesos deliberativos para alcanzar consensos

³⁵ En la evolución de la discusión en este marco teórico, conviene examinar no solo la medida en que los procesos democráticos producen resultados democráticos, sino también si tales procesos producen resultados justos, fundamentándose en la idea de justicia propuesta por John Rawls.

en el delineamiento de políticas, tal como lo sugieren Fishkin y Laslett (2003). La *consulta pública* puede o no dirigirse a personas representativas de la población general. Algunas formas de consulta pública ofrecen la opción de utilizar un proceso deliberativo que puede conducir, o no, a un acuerdo general. Se podría concluir de esto que la alternativa de *consulta pública* representativa ofrece una posibilidad metodológica práctica para la concretización del concepto acerca de la *democracia deliberativa*, en torno a cuestiones políticas concretas³⁶.

En este orden de ideas, añadimos que la *democracia deliberativa* provee un escenario para la organización de consultas públicas que contribuyen a la orientación de la toma de decisiones en varios ámbitos de la vida social, incluyendo la educación. En tales consultas, los ciudadanos tienen la opción de enterarse y entender un tema, unirse a otros en el debate sobre el mismo, y luego tomar una decisión de manera colectiva sobre las políticas que prevalecerán para el desarrollo del tema.

Acontece además que, los principios implícitos en la deliberación responden al respeto entre los participantes tanto en la justificación como el cuestionamiento de las posiciones adoptadas por el otro. Las conclusiones a las que llegan los participantes representan los esfuerzos de los grupos que deliberan por encontrar un terreno común, es decir un consenso. Un aspecto importante para tener en cuenta aquí es que el objetivo fundamental de los demócratas deliberativos es

³⁶ Una presentación de la democracia que hace Fishkin de una manera práctica a través de una serie de dicotomías está relacionada con dos formas de consulta a una población: representativa y no representativa (Fishkin, 2011).

generar un proceso de participación ciudadana que apoye el discurso y, al mismo tiempo, evite la manipulación (Dryzek, 1990). De añadidura, destacamos las características de la deliberación que la diferencian de otras formas de conversación. Estas se derivan de la manera en que la deliberación como un debate reflexivo genera opiniones razonables e informadas de actores sociales. Dentro del debate, se espera que los actores sociales defiendan sus intereses particulares, pero siempre teniendo en mente que una opción de legitimidad de los resultados es, precisamente, el interés general (Chambers, 2003).

En contraste, Barabas arguye que si bien la literatura acerca de cómo debería proceder la deliberación abunda, “la validación empírica de la misma es escasa” (Barabas, 2004, p. 688). Paralelamente, Ryfe (2005) asegura que la literatura empírica que existe acerca de la deliberación se centra más en sus efectos que en la práctica deliberativa. De tal manera que se hace visible la necesidad de entender la noción de democracia como una vía para obtener una comprensión profunda de los procesos de poder político que subyacen a la deliberación.

Con todo y lo anterior, el significado de la democracia revisado hasta aquí se refiere a la definición “mínima” de democracia de Bobbio que ha interpretado Sartori (2006) y contempla “un conjunto de reglas que establecen quién está autorizado a tomar las decisiones colectivas y con cuáles procedimientos” (p. 37). No obstante, si se observa las prácticas sociales reales, se puede inferir que hay razones para creer que la democracia resulta ser una ilusión creada en la población (Guerrero y Quintero, 2016). En la democracia hay elementos económicos, políticos y sociales que indirectamente y de manera oculta producen las condiciones para que la toma

de decisiones colectivas legítimas sea tan sólo una formalidad. Así pues, la presencia de un poder enmascarado o la falta de visibilidad de los elementos que intervienen en la toma de decisiones constituyen una amenaza para la democracia.

Sinergias entre Gobernantes y Gobernados

La democracia deliberativa se caracteriza por su capacidad para dar cabida a la diversidad de ciudadanos democráticos. La deliberación renegocia las preferencias y los valores compartidos a través de modos de argumentación política y por tanto puede abarcar una amplia gama de diferencias sociales y culturales. Al mismo tiempo que la democracia deliberativa da cabida a la diferencia, se debe reconocer que la deliberación exige de los ciudadanos unas capacidades. La evaluación de dichas capacidades puede emplearse como influencia crítica en el análisis de la democracia realmente existente, poniendo de relieve las formas en que las personas y organizaciones políticas reales no cumplen con los principios idealmente considerados deliberativos.

Las diferentes capacidades de los ciudadanos con frecuencia corresponden a sus diferencias sociales entre sí. Este es un patrón potencialmente incómodo, en el que algunos tipos de personas o grupos sociales aparecen como menos capaces que otros. Si las personas somos, de hecho, desiguales en nuestras capacidades democráticas, y estas desigualdades se conectan con la diferencia social, la democracia deliberativa favorecería algunos tipos de personas por encima de otros. Así, pues, las diferencias sociales se reproducen en lugar de desvanecer sus

efectos. Al continuar esta práctica, la deliberación perpetuaría el poder, la diferencia y la desigualdad.

Haciendo una digresión aquí acerca de las acciones delineadas por unos gobernantes para regular las prácticas sociales y culturales de otros gobernados, parece perpetuarse un modelo jerárquico causante de unas sinergias perversas entre los representantes del gobierno y los gobernados.

En la búsqueda de una perspectiva teórica para abordar la situación anterior, he encontrado que la obra del pensador francés Pierre Bourdieu me proporciona una visión crítica de los orígenes de las diferencias sociales; la localización de las formas de poder y la exclusión que mantienen los sistemas de distinción social. Esto tiene que ver con la concepción bourdieuana de capital abordada anteriormente en la sección que se titula: Construcción Discursiva de Visiones de Mundo mediante la Legitimación y la Naturalización del Discurso. Con más precisión, la acumulación histórica de recursos, bienes materiales o simbólicos se convierte en un capital para ser puesto en el mercado dentro de distintos campos.

Claramente, con un énfasis en los recursos simbólicos, tales como la autoridad, el prestigio, la reputación, la fama y la honorabilidad que son cualidades de las personas, Bourdieu concibe el capital simbólico como “(...) el capital económico o cultural que es percibido y reconocido como legítimo” (Bourdieu, 1989, p.17). La posesión del capital simbólico, al igual que de los otros tipos, produce una lucha en los distintos campos. La posesión de capital simbólico adjudica poder simbólico. Ambos de estos logran un lugar aceptado y natural en las comunidades

dominadas. En conclusión, recursos como la honorabilidad, el prestigio o la fama logran posicionarse a través del poder simbólico.

Detengámonos, aquí, en el concepto de poder simbólico. De acuerdo con Bourdieu (2003), este poder se refiere a uno "(...) invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de los que no quieren saber que están sujetos a ella, o incluso que ellos mismos ejercen" (Bourdieu, 2003, p. 164). El poder simbólico depende de dos condiciones. En primer lugar, como cualquier forma de actividad discursiva, el poder simbólico se apoya en la posesión de capital simbólico. La facultad de imponer en las mentes de otros una perspectiva sobre divisiones sociales depende de la autoridad social. El Capital simbólico es un crédito, es el poder otorgado a aquellos que han obtenido el reconocimiento para estar en condiciones de imponer dicho reconocimiento. En segundo lugar, la eficacia simbólica depende del grado en que la visión propuesta este fundamentada, como ya se ha dicho aquí, en la realidad. La facultad de imponer e inculcar una perspectiva de divisiones, es decir el poder de hacer visibles y explícitas las divisiones sociales que están ocultas es lo que constituye el poder político por excelencia. Este poder permite crear grupos para "manipular la estructura objetiva de la sociedad" (Bourdieu, 1989, p. 23).

La tensión entre los discursos que tienden a crear una base universalista en la deliberación y otros que tienden a diferenciar y dividir a los grupos sociales genera incomodidad. Bourdieu (1989), sin duda, nos orienta en la tematización de los efectos del poder y las diferencias sociales en discrepancia con la idea de igualdad en la deliberación, sin limitarnos a identificar los problemas de la práctica de

deliberación. Por el contrario, se busca un análisis profundo que conlleve a dilucidar los conflictos y tensiones de la interacción política que se manifiestan en el discurso político.

Detengámonos, pues, en este aspecto para presentar dos concepciones que funcionan como parte de la construcción teórica clave en esta investigación. Una versa sobre discurso y otra se relaciona con control (o poder). En primer lugar, retomando la concepción de Michel Foucault ya expuesta aquí, el concepto de discurso abarca un espectro amplio desde un "dominio general de todas las declaraciones" hasta "un grupo individualizable de declaraciones" (Foucault, 1972, p. 80). El primer dominio implica que cualquier relato, enunciado o texto constituye discurso, mientras que el segundo incluye los enunciados agrupados o articulados según ciertas características internas que los hacen coherentes, por ejemplo: el discurso de la feminidad, el discurso del imperialismo, el discurso de la guerra, el discurso de la educación y otros (Fairclough, 2003). Desde este ángulo, los valores y los significados de las instituciones y grupos sociales se articulan de manera sistemática mediante el lenguaje (Kress, 1989), de ahí que las instituciones jueguen un papel importante en el control, selección y distribución del discurso. El discurso funciona como un medio para regular la sociedad no solo a través de la determinación de los temas sobre los que se puede hablar, sino también de la forma de discutirlos.

Conviene también referirnos a la concepción de control. Foucault (1979), un gran analista del poder argumenta que este corresponde a la razón que observa,

controla y domina y desarrolla esta propuesta en su obra *Las palabras y las cosas*. El poder crea e impone la verdad; el poder es la capacidad que tiene un determinado grupo de imponer su verdad como tal a todos. El mismo Foucault (2005) en su libro *Vigilar y Castigar* enseña la imagen del panóptico como el sitio desde donde el que ve y controla permanece invisible. Aunque no se ve o percibe, se sabe de su existencia. Esta estrategia es facilitadora de una dominación enmascarada.

Ahora bien, sobre lo invisible o enmascarado del poder, yo expresaría que la relación dialógica entre discurso y sociedad se fundamenta en el hecho de que el discurso se crea la sociedad, pero a su vez el discurso también la crea y reconfigura a través del ejercicio del poder simbólico. Esto resulta posible a través de una función persuasiva del discurso aplicada por aquellos en el poder y sus ideologías, como lo asevera van Dijk (1997). El fin último de esta función persuasiva es modificar sutilmente las mentes de los receptores, de manera que parezca consistente con sus creencias, intenciones y propósitos. Así, los grupos dominantes imponen su verdad o visión de mundo, al moldear las conciencias de una sociedad.

En el campo del análisis de políticas públicas, se ha puesto mucha más atención a las actividades de los gobernantes que a aquello de lo que hablan. En otras palabras, se hace un análisis de sus obras más que de su retórica. Lasswell (citado en Parsons, 2009, p. 208), plantea que los gobernantes pertenecen a una élite y su retórica – palabras, gestos, códigos, símbolos, señales o imágenes – encubren la ideología de un régimen establecido. La retórica o el discurso de los gobernantes adquiere unas formas y funciones. En cuanto a formas se destacan los

enunciados, relatos o textos que se pueden agrupar en categorías o tipos de discurso. Por su parte, las funciones incluyen acciones como inducir, convencer, legitimar, entre otras.

En el campo del análisis de políticas públicas, Edelman (1985, pp. 17-19), declara que en las agendas de grupos de élite existe una tendencia a mantener el *statu quo* a través la retórica política que logra apoyar a los poderosos, menoscabando los intereses de aquellos que no tienen poder. Esos discursos de los poderosos, o como los llamaría Roe (1994, citado en Roth, 2010, p. 49): “relatos de políticas”, por poseer una fuerza inmensurable, se resisten a cambiar aun si hay evidencias que los contradicen. Quizá esto explica la razón por la que se da prelación al estudio de la manera como se ejerce el poder en lugar de como se resiste o distribuye dicho poder. En consecuencia, los discursos de los dominantes permanecen enraizados en la población como dogmas. Uno no puede resistir u oponerse a lo que no se percibe como injusto, y de ahí radica la fuerza del poder simbólico.

Los grupos dominantes están todo el tiempo buscando alternativas para la perpetuación del *statu quo* y las instituciones educativas se vuelven atractivas para ellos. Efectivamente, estos contextos facilitan la tarea de ejercer el poder simbólico. Tal es el caso del sistema educativo colombiano, particularmente del MEN sobre el que recae la responsabilidad de delinear las políticas educativas colombianas. El MEN, por su propia naturaleza (institución oficial), tiene derecho a ejercer el poder de forma explícita en la comunidad educativa por medio de decretos, leyes,

acuerdos y otros medios de regulación. Además, el MEN refuerza sus acciones mediante el uso de estrategias encubiertas (poder simbólico). Las decisiones del MEN están usualmente influenciadas por “factores externos al gobierno y asociadas con acuerdos o imposiciones económicas” (Nusbaum, 2010, p. 34), las cuales son usual y crédulamente aceptadas por las personas que termina asumiendo comportamientos de acuerdo con los intereses de los grupos dominantes.

Respecto a los ya mencionados factores externos, el capital simbólico de los países considerados poderosos, acumulado durante siglos de dominación, les otorga los recursos necesarios para legitimar sus construcciones del mundo (Bourdieu, 1989, 2003) y el poder simbólico para presentarlo como algo natural. Así es como el MEN, a través de su discurso, en el que distribuye el mensaje de cómo deberían ser las cosas y valorar solamente las formas institucionalizadas de capital, quiere bloquear cualquier tipo de resistencia al crear una situación hegemónica en la que los maestros acepten y sean parte de su propio silenciamiento.

Una de las prácticas típicas de la situación anterior es la introducción del discurso mercantilista en el sistema educativo que, en efecto, parece tener la intención de producir la eficiencia de costo-beneficio en las escuelas públicas. Como tal, las escuelas están al servicio de la productividad, cuyos docentes son considerados empleados técnicos de una organización económica. Con esta imagen de los docentes, la responsabilidad que se les asigna es la de equipar a sus

estudiantes (definidos como capital humano)³⁷, con las “habilidades” necesarias para “competir” de manera eficiente fuera de la escuela (Apple, 2006, p. 59). En el marco de la educación como una actividad primordialmente económica, surge también la certificación de calidad como un factor importante: es necesario contar con una certificación de conocimiento otorgada por una institución reconocida oficialmente. Esta es un arma de doble filo porque el conocimiento que deber ser reconocido por una institución responde a lo que los grupos dominantes consideran como conocimiento válido³⁸. No obstante, el conocimiento de los docentes no es usualmente certificado, ya que una gran parte de este se construye en y desde su salón de clase a través de la experiencia (Guerrero y Quintero, 2016). Así es como la concepción mercantilista y utilitarista de la educación perpetúa la desigualdad. El no considerar a los docentes como seres humanos intelectualmente capaces, sino como meros empleados técnicos, objetos de dispositivos políticos constituye una forma de irrespeto y es una amenaza para la democracia, especialmente si se considera la democracia como el régimen en el cual las minorías y las mayorías se profesan mutuo respeto.

Aterrizando los temas de democracia, discurso y poder en el ámbito educativo, podría concluir que la democracia no es un deseo fácil de lograr; es muy fácil elogiarla, pero aparece siempre como una ilusión recurrente plasmada en el papel.

³⁷ El capital humano tiene un significado económico que explica la relación directa entre la inversión (monetaria) y el rendimiento escolar (Bourdieu, 1986).

³⁸ Una de las formas de capital que identifica Bourdieu (1986) es el capital cultural institucionalizado, el cual obtiene mayor valor en nuestra sociedad.

La tarea de hacer la democracia práctica se hace difícil e implica un esfuerzo mancomunado de los que deseamos encontrar en ella una forma de gobierno incluyente. Es hora de que las agendas académicas e investigativas, que aborden la democracia como valor universal, presenten alternativas para la realización concreta de esta en distintos ámbitos, siendo el de la educación uno de los más importantes.

La existencia de relaciones de poder autocráticas y asimétricas que se ha expuesto aquí facilita el camino hacia la naturalización de discursos hegemónicos presentes en políticas educativas y apoyados por la ejecución del poder simbólico de grupos dominantes (Bourdieu, 1986). Es necesario, entonces, develar los mecanismos de ejecución de poder que directamente incluye el poder simbólico, en las estructuras sociales para albergar la esperanza de que los intereses de particulares no prevalezcan sobre los intereses de las mayorías.

Discurso Político como Argumentación

Uno de los modos de comportamiento humano es la práctica de dar razones a otros a favor de lo que hacemos, pensamos o decimos. En relación con esto, y tomando el concepto de *razonamiento práctico* (Fairclough y Fairclough, 2012), se puede relacionar la práctica de razonar acerca de los problemas prácticos con una actividad mediada por el lenguaje, no tanto en su dimensión instrumental, sino en su dimensión argumentativa. Después de todo, emplear la lengua coincide con el acto de argumentar (Fairclough y Fairclough, 2012). El uso argumentativo del lenguaje supone que las construcciones lingüísticas tienen éxito o fracasan, según

puedan apoyarse en razones, argumentos o pruebas. Es así como la argumentación surge alrededor de una cuestión en disputa, unas manifestaciones en pro o en contra. Por el contrario, la imposición de un punto de vista, tal como sucede con los dogmas religiosos o las ideologías dominantes, usualmente, acaban con la argumentación.

En este sentido, y expandiendo lo que busco significar con esta categoría, observamos que en esos *diálogos* reconstruidos desde la sistematización se puede identificar la estructura básica de un argumento, tal y como lo presenta Toulmin (1958). Según este autor, pueden distinguirse cuatro elementos básicos en un argumento. El primero es la *pretensión*, es decir qué es lo que se quiere lograr o el punto que se quiere establecer. Los *motivos* constituyen los elementos que usa el hablante para sustentar o apoyar su *pretensión*. La *justificación* es sobre lo cual se fundamenta la *pretensión*. Y por último, el *respaldo* se genera por unos razonamientos adicionales que buscan fortalecer el segundo elemento (*motivos*).

Tomando a Toulmin como modelo, Fairclough (2003) formula su teoría de la lógica de las apariencias, en donde muestra que en la construcción de un argumento participan un protagonista y un antagonista; si el texto es un artículo de opinión, el articulista funge como protagonista que defiende un punto ante una audiencia *tácita* que hace las veces de antagonista. La existencia de este último hace que el protagonista se esfuerce por presentar sus argumentos de manera sólida. De lo contrario, el articulista no tendría necesidad de sustentar sus ideas por medio de los elementos descritos por Toulmin (1958).

La *argumentación práctica* se refiere a la serie de juicios sobre qué hacer en respuesta a los problemas prácticos. La conclusión de un argumento es una declaración o juicio práctico acerca de lo que se debe hacer, lo que sería bueno hacer o cuál curso de acción es correcto. A la conclusión de un argumento se llega con base en premisas de cuatro clases, según Fairclough y Fairclough (2012): *circunstancial* (representa la situación existente y los problemas que sugiere); *de meta* (describe e imagina la situación futura que los actores intentan o piensan llevar a cabo); *de valor* (expresa los valores y preocupaciones que yacen en los propósitos de los actores); y la última *de medios y fines* (representa la línea de acción propuesta como un medio -hipotético- que llevaría a los actores desde la situación actual hasta la futura que es su meta). En esta perspectiva, la política tendría que ver con la toma de decisiones y acciones en condiciones de incertidumbre y desacuerdo. Este aporte es también compatible con una *teoría general de actos de habla* y con la construcción de la realidad social por medio dichos actos de habla; la argumentación resulta ser un acto de habla (Searle, 1969).

La evaluación de los argumentos que hacen los participantes es, por ejemplo, inherente a la deliberación como un género. Esto quiere decir que el objeto del análisis de la argumentación incluye tanto los argumentos de la gente como su evaluación de los argumentos de otros desde una perspectiva teórica y sistemática, fundamentada en una visión de racionalidad humana.

De paso hemos explicado ya lo suficiente para referirnos al *análisis crítico del discurso político*. Ciertamente, este necesita incorporar puntos de vista descriptivos, interpretativos y explicativos para evaluar la manera como las prácticas de discurso

reales contribuyen a mantener o a transformar un orden social dado, incluyendo las relaciones de poder existentes. La naturaleza argumentativa del razonamiento político explica cómo organismos y estructuras se conectan: las estructuras les dan a los actores razones para las acciones. El poder mismo provee tales razones y puede ejecutarse sutilmente (invisiblemente) con la complicidad de aquellos que son sujetos de ese poder (Bourdieu, 2003). Los actores emplean varios discursos para sus selecciones y estas, a su vez, están conectadas con los intereses diversos de representantes sociales particulares (o de grupos), y dan lugar a preguntas relevantes acerca del discurso, las cuales el ACD típicamente aborda (acerca de la dominación, la manipulación y las ideologías).

Del Análisis Crítico del Discurso al Análisis Crítico del Discurso Político

El Análisis Crítico del Discurso (ACD), en la tradición de Fairclough tiene sus bases en la Lingüística Sistémica Funcional (LSF), según Halliday y Hassan (1976), al igual que Halliday (1985). La LSF explica el uso del lenguaje en términos de forma y función de las interacciones que pueden comprenderse desde tres niveles: *textual*, *interpersonal* y *contextualmente* situadas en escenarios sociales.

Como usuarios del lenguaje, tenemos posibilidades de escoger las formas lingüísticas que permitirán crear significado. Young y Harrison (2004) resaltan que la LSF y el ACD comparten varias características. Primero, ambos consideran el lenguaje como una construcción social. Segundo, el lenguaje se percibe dialécticamente, lo cual significa que el lenguaje incide en los contextos en donde este ocurre y los contextos influyen su producción. Y tercero, ambos reconocen los

actos culturales e históricos de la construcción de significado. La LSF asume que la forma lingüística está relacionada con la función lingüística y que ciertas categorías de funciones lingüísticas llevan a cabo un *trabajo social*. La LSF sostiene que toda declaración ejecuta tres funciones simultáneas: presenta ideas; posiciona a las personas y ejecuta una función textual de organizar la coherencia al hablar o escribir.

Los estudios críticos del discurso se derivan de tres tradiciones intelectuales interrelacionadas, en donde los teóricos de las ciencias sociales incluyen la lingüística como un elemento primordial en la interpretación de fenómenos sociales y, a su vez, los lingüistas toman principios de las ciencias sociales en estudios del lenguaje. Dentro de estas tradiciones podemos mencionar, por ejemplo, la filosofía del lenguaje con Benveniste (1971); Derrida (1989) y Foucault (1972); el post-estructuralismo feminista representado por Butler (1990), y la lingüística crítica con Halliday (1985); Hodge y Kress (1979) y Pennycook (2001) como unos de sus principales exponentes.

Acercas de la dimensión crítica del análisis del discurso, se infiere que la componen las prácticas sociales en términos de sus implicaciones para elementos como: estatus, solidaridad, distribución de bienes sociales y poder. Debido a que el lenguaje es una práctica social y no todas estas son creadas ni tratadas igualmente, todos los análisis del lenguaje son inherentemente críticos (Gee, 2004b). Adicionalmente, el ACD se centra en el lenguaje como un instrumento cultural que media relaciones de *poder* y privilegio en interacciones sociales, instituciones y

cuerpos de conocimiento (Bourdieu, 1977; Foucault, 1972; Gee, 1999; Luke, 1995-1996).

Tal como Wodak y Reisigl (2001) afirman, el lenguaje no es poderoso por sí mismo; esta gana *poder* con el uso que la gente poderosa hace del mismo. Esto explica por qué la lingüística crítica a menudo escoge la perspectiva de aquellos que sufren y, críticamente, analiza el uso del lenguaje de aquellos en el *poder*, quienes son responsables de la existencia de inequidades y quienes además tienen los medios y las oportunidades para mejorar las condiciones de vida de los menos privilegiados.

Los académicos que se sitúan a sí mismos dentro de la tradición del ACD a menudo separan su trabajo de otras formas de análisis no críticos, como análisis conversacional, estudios de interacción en el salón de clase y etnografía de la comunicación. Su argumento principal responde a que sus estudios van más allá de la descripción e interpretación del papel del lenguaje en el mundo social, hacia la explicación de por qué y cómo este cumple la función que cumple. El ACD parte de un interés por entender, develar y transformar las condiciones de inequidad en las diferentes prácticas sociales mediadas por el lenguaje. Para los analistas críticos del discurso, el poder y la forma como este se define juegan un papel esencial en la interpretación que dan a las diferentes prácticas discursivas en un determinado grupo social.

Relación del ACD y la Investigación en Educación

Es oportuno aclarar que, en realidad, el ACD proviene de campos externos a la educación. A medida que el trabajo de la lingüística ha cruzado la frontera de la educación, otras preocupaciones interesantes y sustantivas han surgido acerca de cómo el ACD se aplica a temas educativos que reúnen inquietudes tocantes a cómo este afecta otras investigaciones y enfoques de educación. Más aún, emergen las inquietudes sobre las implicaciones del ACD en las prácticas educativas.

En relación con lo expuesto anteriormente y centrándonos en el tema de la educación, aparecen, entre otros, los siguientes grandes temas que podrían ser abordados desde el ACD: las ideologías dominantes que favorecen una perspectiva utilitaria de la educación; la premura de lograr objetivos a corto plazo como consecuencia de una visión instrumentalista de la educación fomentada generalmente por agentes externos; la frecuente petición a los maestros de que modifiquen su lenguaje para que encaje con el del sistema; las prácticas del estado que tienden a favorecer las esferas del centro frente a las de la periferia; el rol de las instituciones, agencias educativas y comerciales involucradas en el proceso de planeación educativa en tiempos de la post colonia y el lugar que ocupan las voces de los maestros dentro de la jerarquía de las funciones de planeación e implementación de políticas educativas.

Análisis Crítico del Discurso Político

Adentrémonos ahora al *Análisis Crítico del Discurso Político (ACDP)* que puede contemplarse como un enfoque nuevo que integra los conceptos analíticos

del discurso crítico y el marco analítico de la teoría de la argumentación. La concepción de discurso articula el discurso político y el discurso argumentativo. Este tipo de análisis del discurso político requiere de una perspectiva crítica, es decir una que enfatice en la reproducción y la lucha del *poder* a través del *discurso político*, que se lleva a cabo por *actores* individuales (políticos, ciudadanos) e instituciones u organizaciones encargadas de procesos y eventos políticos (van Dijk, 1997).

En el ACDP, la estructura de la argumentación en el lenguaje político es relevante. Esto se debe al propósito de este lenguaje (lo que se supone que debe lograr) puede coincidir con múltiples fines. Uno de ellos podría ser convencer a una audiencia de que cierto curso de acción es el correcto o que cierto punto de vista es verdadero; justamente aquí se encuentra el *efecto perlocucionario intencionado* que está intrínsecamente asociado a al acto de habla de la argumentación.

Nótese que la tradición del ACD a menudo separa su trabajo de otras formas de análisis no críticos del discurso, al argumentar que sus análisis van más allá de la descripción e interpretación del papel del lenguaje en el mundo social. Ciertamente, se autoproclama en el camino hacia la explicación de por qué y cómo el lenguaje hace el trabajo que él hace. El ACD inicia con un interés en entender, descubrir y transformar las condiciones de inequidad. El punto de partida para el análisis difiere dependiendo de dónde el analista crítico se ubica y define *poder*.

El ACD proviene de unas tradiciones de investigación no relacionada con la educación, pero a medida que el trabajo del ACD traspasa esa barrera epistemológica, preocupaciones interesantes y sustantivas surgen acerca de cómo este puede aplicarse a temas educativos, afectando otras investigaciones y

enfoques relacionados con esas temáticas. Cobra importancia la apertura de los investigadores, al traer diseños del ACD a una variedad de contextos educativos para plantear preguntas que demandan atención a los detalles lingüísticos de la interacción y a los contextos sociales, históricos, políticos y culturales más amplios en los que las interacciones tienen lugar. Los investigadores en educación han reubicado su atención al ACD como un conjunto de enfoques para responder preguntas acerca de la relación entre lenguaje y sociedad (van Dijk, 2001; Wodak y Reisigl, 2001; Kress, 1989). Es ahí en donde una alternativa para investigar sobre el lenguaje y el *discurso político*, que pueda tener implicaciones no solo en la lingüística, sino también en el trabajo formal y sistemático, además de la teorización política de la deliberación, el discurso o la ideología se hace imprescindible.

De manera similar, Isabela Fairclough y Norman Fairclough presentan una alternativa de un método con una perspectiva crítica que integra argumentos del ACD y del *análisis del discurso político* y que está fundada en una visión de política en la cual la deliberación, las decisiones y las acciones son factores cruciales acerca de qué hacer en el contexto de las desigualdades de *poder*, los constantes desacuerdos, del conflicto de intereses y valores, el riesgo y la incertidumbre (Fairclough y Fairclough, 2012).

Por añadidura, cabe mencionar que los temas controversiales en educación se construyen y representan niveles micro y macro. Por esta razón se podría explicar lo que los académicos hacen cuando describen las micro interacciones que ocurren en las aulas de clase. Al mismo tiempo, se entiende lo que otros académicos de los campos de la sociología y estudios culturales, con base en la

teoría crítica, buscan también aulas y escuelas para teorizar acerca de la manera como las estructuras sociales son reproducidas a través de instituciones educativas (Bourdieu, 1984; Willis, 1977). Los teóricos culturales, sin embargo, no a menudo prestan atención a un análisis detallado de las estructuras del discurso. Por otro lado, los antropólogos lingüísticos y analistas de la conversación no siempre reparan en la teoría social o intentan conectar su microanálisis con fuerzas sociales más amplias. El ACD junta la teoría social y el análisis del discurso para describir, interpretar y explicar las maneras en que el lenguaje construye, es construido, representa y es representado por el mundo social.

Paralelamente, Gee (2004b) explica, acerca de la dimensión crítica del análisis del discurso, que no todas las prácticas sociales son creadas y tratadas de igual manera y que por constituir el lenguaje una práctica social, todos los análisis del lenguaje son substancialmente críticos. Esto quiere decir que la dimensión crítica tiene que ver con las prácticas sociales que mantienen implicaciones para aspectos como el estatus, la solidaridad, la distribución de bienes sociales y el poder. Esto nos aclara por qué el ACD a menudo escoge la perspectiva de aquellos que sufren y, críticamente, analiza el uso del lenguaje de aquellos en el poder, quienes son responsables de la existencia de inequidades.

Por otro lado, la metodología del presente estudio implica también la necesidad de hacer referencia al lenguaje como una actividad científica y crítica que depende de la teoría para el surgimiento de una lógica del pensamiento científico en torno a la configuración de su método. La relación entre ciencia y teoría con un rasgo crítico conduce a percibir la teoría no como un conjunto unificado de

perspectivas. Al contrario, esta incluye: *teoría crítica de raza*, *post estructuralismo*, *post modernismo*, estudios *neocoloniales*, teoría de la *diversidad*, y otras (Habermas, 1984; Foucault, 1972; Bourdieu, 1977). Cada una de estas se discutirán a continuación.

La teoría crítica se ocupa generalmente de temas de poder y justicia, junto con las maneras en las que la economía, raza, clase, género, religión, educación y orientación sexual construyen, reproducen o transforman sistemas sociales. La investigación puede considerarse crítica cuando se entiende que el pensamiento es mediado por *relaciones de poder* históricamente constituidas. Los hechos nunca son neutrales y están implícitos en los contextos. Algunos grupos en la sociedad son privilegiados en relación con otros, y este privilegio conduce al acceso diferencial de servicios, bienes y productos. La investigación también sería crítica cuando se entiende que una de las formas de opresión es la hegemonía internalizada, la cual incluye coerción y consentimiento (Gramsci, 1973; Ives, 2004). Los investigadores críticos intentan descubrir las especificaciones de la dominación a través del *poder*. No obstante, el *poder* toma muchas formas: ideológica, física, lingüística, material, filosófica, cultural... Algunos teóricos críticos están de acuerdo con que el lenguaje es central en la formación de subjetividades y subyugación.

Si nos detenemos en el lenguaje como la forma lingüística del *poder*, y retomando el tema de las ciencias sociales o humanas, aparece la lingüística. La lingüística formal se ocupa de las propiedades abstractas del lenguaje humano. Ricoeur (2006) considera, sin embargo, que esta dimensión estructuralista orientada a la separación de la lengua y el habla, demanda una actitud hacia el

lenguaje que sea alternativa desde una perspectiva social y crítica. Desde la posición de Ricoeur (2006), tal actitud tiende a una unificación de la lengua con el habla, o mejor dicho: de lo ideal (decir algo) con la realidad (decirlo sobre algo real y concreto). Aunque la lingüística formal ofrece poco en el análisis de lo que la gente dice o escribe, el análisis del lenguaje puede motivar la investigación de un número de temáticas de interés para los científicos sociales. Emerge así, la inclinación hacia la interdisciplinariedad para dar explicaciones que vayan más allá de la mera descripción lingüística. La investigación social debe considerar al lenguaje como una parte irreducible, dialécticamente conectada con otros elementos de la vida social.

En relación con lo anterior, Kress (1989) expresa que los valores y los significados de las instituciones y grupos sociales se articulan de manera sistemática a través del lenguaje, el cual funciona como un medio para regular la sociedad. De tal suerte que se determina no solo los temas de los que se puede hablar, sino también las formas en que la gente habla de ellos (Kress, 1989). Una forma productiva de hacer investigación social es a través de un énfasis en el lenguaje, usando una forma de análisis del discurso. Esta es una estrategia analítica, entre otras que puedan existir.

Desde la postura de Kress (1990; Hodge y Kress, 1979), los textos son de naturaleza dialógica. El escritor construye sus lectores y con base en esa idea, selecciona el idioma que se utilizará en el texto. Este factor hace posible reconstruir la información sobre el destinatario, incluso cuando él no está claramente presente en la interacción o en el texto. Si sólo se escucha a uno de los interlocutores en una

conversación, la elección lingüística realizada por este le permite construir una idea de quién es el otro interlocutor: rango de edad (niños, adolescentes, adultos), sexo (hombres, mujeres), tipo de relación con el hablante (familiar, amigo, extraño, amante), relación de poder (simétrica, asimétrica), y así por el estilo³⁹.

Nos estamos refiriendo aquí a la tercera función, es decir: la cláusula como representación. Particularmente, esta guiará el análisis del presente trabajo de investigación (aunque los tres significados se producen al mismo tiempo). De manera similar, Ricoeur (2006) considera la frase o el enunciado como la unidad del discurso y el habla como el eje alrededor del cual gira la comprensión del lenguaje. Con esto en mente, se pasa de la estructura a la función, o dicho de otro modo, de la semiología a la semántica para referirnos a la realidad. Halliday (1985) afirma que la realidad está compuesta por procesos y estos, simultáneamente, constan de tres componentes: el propio proceso, sus participantes y las circunstancias asociadas con el mismo. Las categorías semánticas que serían estos componentes explican la manera en la que los fenómenos del mundo real se representan con estructuras lingüísticas.

Después de hacer un recorrido por el diseño metodológico para la presente investigación y conceptual a través del *discurso*, su relación con las nociones de *democracia y poder simbólico*, el *análisis del discurso*, el *análisis crítico del discurso*

³⁹ Halliday (1985) considera que tres significados diferentes están presentes en una cláusula: mensaje, intercambio y representación. El primero se refiere al tema o la estructura temática de la cláusula, lo que se trata; el segundo, el intercambio, establece quien está expresando el mensaje; y la tercera, la representación, es la forma en la que la experiencia humana se construye. Para cada uno de estos significados, Halliday asocia tres funciones respectivamente: Tema, sujeto y actor.

y el *análisis crítico del discurso político*, se propone ahora una transición al capítulo de análisis de datos.

Análisis de Datos: Relaciones de Poder entre Protagonistas y Antagonistas en Proyectos de Calidad de La *Revolución Educativa*

En este capítulo, se hace la reconstrucción de unas prácticas argumentativas del discurso de *calidad educativa* y sus sub-discursos en La *Revolución Educativa* para interpretar unas relaciones de poder y luego explicar las implicaciones que dichas relaciones tienen en un ámbito social, cultural y político. ¿Por qué escoger para este estudio La *Revolución Educativa*? Porque La *Revolución Educativa* determinó a la sociedad colombiana, sigue y seguirá determinándola; significa un pasado y un presente educativo, pero no ha terminado de darse como se creería, pues parece ineludiblemente dada a la continuidad. La *Revolución Educativa* es un espacio dicotómico, contradictorio, entre lo nuevo y lo tradicional, lo humano y lo técnico, lo objetivo y lo subjetivo, lo micro y lo macro, lo activo y lo pasivo, lo tangible y lo simbólico que plantea unos retos interpretativos que valen considerarse desde una perspectiva social y crítica, sobre todo en una sociedad irregular y polarizada como lo es la sociedad colombiana.

Descripción del Corpus

El corpus en este estudio está conformado por tres documentos que representan unas pautas para La *Revolución Educativa*, que se seleccionaron de acuerdo con su trascendencia e influencia en la política educativa colombiana, ellos son, a saber, declaraciones de la ministra de educación de la época que aparecieron publicadas en la página web institucional del MEN, en la sección “Al Tablero” y el portal “Colombia Aprende”, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015

(MEN, 2007) y el Informe Final del Foro Mundial acerca de la “Educación para Todos” (UNESCO; 2000). Las tres fuentes se analizaron de manera particular, dadas sus características propias y extensión, en particular se seleccionaron unas declaraciones y enunciados en distintas secciones de cada documento. El corpus se complementó con documentos provenientes de fuentes y actores sociales y políticos relacionados con el fin de lograr una intertextualidad.

En la página web institucional del MEN, La *Revolución Educativa* tuvo una sección periódica denominada “Al Tablero”, como una forma de aparecer en línea con las dinámicas de un salón de clase de “pasar al tablero” para “dar la lección” o explicar algún tema. “Al Tablero” era publicada mensualmente desde 2001 a 2010, con una subsección llamada “Debate”. Este fue un boletín virtual y también impreso que contenía notas y entrevistas acerca de temas relacionados con la actividad del MEN dirigidas a docentes, administradores educativos, y ciudadanos en general. El lema del periódico era “El periódico de un país que educa y que se educa”. En adición a este periódico, el MEN creó un portal web denominado “Colombia Aprende” en mayo de 2004, el cual hizo parte de un proyecto de nuevas tecnologías y tuvo como fin el de servir como punto de acceso para miembros de la comunidad educativa colombiana a contenidos, servicios, productos y recursos de aplicación a las actividades educativas. Este portal se identificó con la frase “la red del conocimiento” y estaba organizado según los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior, con secciones como “Punto de encuentro”, “Centro de recursos”, “Edusitios” y “Material de referencia”.

Pasando ahora a describir el documento que informa acerca del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015, en cuanto a su origen, se puede mencionar que, en Colombia, la educación está amparada por la Constitución Política como un derecho fundamental y como parte esencial del desarrollo de sus pobladores y de la nación entera. Esto se materializa en planes decenales de educación que, en concordancia con la Ley General de Educación 115 de 1994, en su artículo 72, es al MEN a quien le corresponde preparar cada diez años el Plan de Desarrollo Educativo, el cual será de orden participativo e indicativo para la planeación estratégica del sistema educativo colombiano. Esto último se ha tenido siempre como expectativa de que sirva el propósito de planteamiento de unas políticas de Estado, no de unos gobiernos particulares; sin embargo, tal expectativa no se ha cumplido. Tal fue el caso de la primera versión del Plan Decenal de Educación, después de la Ley General de Educación 115 de 1994, que fue llamado “La Educación un Compromiso de Todos, 1996-2005”. Este plan dejó sinsabores y sensación de olvido y abandono en agremiaciones de docentes, instituciones educativas públicas y estudiantes (Soler, 2011). La segunda versión del Plan Decenal de Educación fue para el decenio 2006-2015 y se denominó “Pacto social por la educación”. El MEN organizó una amplia y fuerte estrategia de difusión e invitó a diferentes sectores del país a que participaran activamente en la definición de la política educativa para el decenio 2006-2015. No obstante, los sinsabores dejados por el Plan anterior ocasionaron que la participación de sectores importantes como el de universidades públicas y de los docentes fuera muy reducida o casi nula. Para este Plan, el MEN designó unas mesas de trabajo

intersectoriales, las cuales se reportaron a una Mesa Nacional y a una comisión redactora de un documento final. Este documento, publicado por el MEN, en versión interactiva en línea y en dos versiones imprimibles: un resumen ejecutivo en forma de cartilla y un compendio completo. La cartilla es la que en efecto se aborda en el presente capítulo y contiene unas páginas iniciales con información como una presentación de la ministra de la época, metodología, alcance, propósitos y cuatro capítulos estructurados en tono indicativo y directivo.

Otro documento es el informe final del Foro Mundial acerca de la Educación para Todos 2000-2015. El origen de este documento es “Educación para Todos” (EPT), el cual es un movimiento mundial iniciado por la UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial, entre otros organismos. EPT tiene como propósito el de satisfacer las necesidades de aprendizaje de la totalidad de la población en el mundo. Una de las actividades centrales del movimiento EPT es el Foro Mundial de la Educación. Una primera versión del Foro tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Una segunda versión, la cual es objeto de atención en el presente capítulo, se llevó a cabo en Dakar, Senegal, en abril de 2000. El segundo Foro se propuso para evaluar los resultados globales de la década inmediatamente anterior de EPT, que había sido lanzada en Jomtien, y aprobar un nuevo Marco de Acción para continuar desde 2000 a 2015. En el segundo Foro participaron representantes gubernamentales, de la sociedad civil, ONGs y de agencias internacionales, así como algunos especialistas en educación de niños, jóvenes y adultos. En Dakar se concluyó que, entre otras cosas, muchos países no habían alcanzado las metas

establecidas en Jomtien. Razón por la cual se reafirmó el compromiso de los participantes para lograr la EPT en el año 2015. Para esto se definieron los siguientes seis objetivos de la educación medibles en el año 2015: 1) Atención y educación a la primera infancia, 2) Enseñanza primaria universal, 3) Competencias de jóvenes y adultos, 4) Alfabetización de los adultos, 5) Igualdad de género y 6) Calidad de la educación. Para el análisis en este capítulo se tomó el reporte publicado por la UNESCO del Foro de Dakar 2000 junto con el Marco de Acción para 2000-2015.

La breve presentación de las fuentes y documentos anteriores puede complementarse diciendo que ellos tienen en común la característica de ser de interés público, en su contenido, y de libre acceso. Aún más importante que eso, los documentos son de naturaleza dialógica (Mills, 2004), es decir que los autores construyen a sus lectores y basados en esa idea, seleccionan el lenguaje a utilizar (Kress, 1989). Aunque la audiencia se construye en la mente del productor de un texto, sí es posible reconstruir información sobre el destinatario incluso cuando no está abiertamente presente en la interacción o en el texto. En adición a lo dialógico, los textos en los documentos seleccionados para la presente investigación comprenden unas prácticas argumentativas en las que participan un protagonista y un antagonista (Fairclough, 2003). En la relación entre un productor o autor y sus lectores, a través de un texto, el autor funge como protagonista que defiende un punto ante una audiencia tácita que hace las veces de antagonista. Como un ejemplo, para el caso de este estudio, los representantes del gobierno de La

Revolución Educativa se les asigna el papel de protagonistas y personas no pertenecientes a ese gobierno se les asigna el papel de antagonistas. La existencia de este último hace que el protagonista sea retado a presentar sus argumentos de manera consistente.

Se suma a lo previamente manifestado, y teniendo en mente el énfasis en la argumentación y la dialéctica, que en el ACDP se considera que uno de los modos de comportamiento humano es la práctica de razonar, de dar razones a otros acerca de lo que hacemos, pensamos o decimos. En relación con esto, y usando el concepto de razonamiento práctico (Fairclough y Fairclough, 2012), el razonar sobre los problemas prácticos es una actividad mediada por el lenguaje, no tanto en su dimensión instrumental, sino en su dimensión argumentativa. El uso argumentativo del lenguaje supone que las construcciones lingüísticas tienen éxito o fracasan, según puedan apoyarse en razones, argumentos o pruebas. Es así como la argumentación surge alrededor de una cuestión en disputa, unas manifestaciones en pro o en contra. Pero en un plano diferente, la imposición de un punto de vista, tal como sucede, por ejemplo, con los dogmas religiosos o las ideologías dominantes, acaba con la argumentación, configurándose así unas realizaciones simbólicas de poder.

Los enunciados y las declaraciones atribuibles a los representantes del gobierno de La *Revolución Educativa*, así como de personas no ligadas a dicho gobierno, para efectos prácticos de la administración de los datos, se las equipara

con razonamientos prácticos que toman la forma de *cláusulas*⁴⁰ en el nivel de caracterización, y *premisas*⁴¹ en el nivel de interpretación y explicación. Adicionalmente, con el fin de hacer distinción entre las declaraciones de los actores sociales pertenecientes y los no pertenecientes al gobierno, se usaron las designaciones “gubernamental” y “no gubernamental”.

La *Revolución Educativa* es un espacio de significación dentro del cual confluyen distintas líneas de fuerza que construyen a la sociedad, más que para una comunicación genuina, para la interacción entre actores a través de procesos argumentativos en un contexto social. Tal espacio lo caracterizan unas prácticas de interacción que, según Laclau (2002), conforman una especie de cadena de relaciones mediante unos procesos discursivos en la construcción de “vínculos sociales” (p.8). La *Revolución Educativa* es pues un espacio político (de argumentación) porque las prácticas que ahí se dan son acciones que se cruzan con otras acciones para incidir sobre ellas y los sujetos que las agencian. Una forma de incidir es, por ejemplo, la presentación e implementación de programas

⁴⁰ Para Flowerdew (2013) la cláusula es la unidad básica de análisis en la LSF; ésta unidad se compone de *procesos* que involucran *participantes* en determinadas *circunstancias*, los cuales son expresados como grupos verbales, grupos nominales y grupos adverbiales respectivamente. (p.16).

⁴¹ Se toma aquí como base una definición inicial que proporciona De Bustos (2014) de premisas como “representación de hechos o estado de cosas” (p. 102) que sirven como supuestos de partida. Después de esta definición, como algo más elaborado, ya se había presentado en este estudio, en el Capítulo Cuatro, cuatro tipos de premisas según Fairclough y Fairclough (2012): una premisa circunstancial, la cual representa la situación existente y los problemas que esta sugiere; una premisa de metas, la cual describe (e imagina) la situación futura que los actores intentan llevar a cabo o piensan que deben ser llevadas a cabo; una premisa de valores, la cual expresa los valores y preocupaciones que yacen en los propósitos de los actores; y una premisa de medios y fines, la cual representa la línea de acción propuesta como un medio (hipotético) que presumiblemente llevará a los actores desde la actual situación hacia la situación futura que es su meta.

persuasivos que respondan a intereses materiales de unos grupos sociales, lo cual implica la objetivación de los valores colectivos o individuales⁴². Los vínculos sociales, o relaciones, como se ha dado en llamarlos en esta investigación, se dan de varios tipos, pero el énfasis aquí es en aquellas relaciones asimétricas entre *stakeholders* de la política educativa colombiana y que son mediadas en su construcción por el lenguaje.

Halliday (1996; Halliday y Matthiessen, 2004) considera que tres significados diferentes están presentes en una cláusula: mensaje, intercambio y representación. El primero se refiere al tema o estructura temática de la cláusula, de qué se trata. El segundo, el intercambio, establece quién está expresando el mensaje, "es el elemento que el orador hace responsable de la validez de lo que está diciendo" (Halliday, 1985, p.34). Y la tercera, la representación, es cómo se construye la experiencia humana. Es el tercer significado, es decir, la cláusula como representación, es el que guiará el análisis de este capítulo (aunque los tres significados ocurren simultáneamente). Halliday (1985) afirma que la realidad está formada por procesos, y los procesos constan de tres componentes: *el proceso en sí, los participantes en el proceso y las circunstancias asociadas con el proceso*: "Estos componentes son categorías semánticas que explican de la manera más

⁴² En la línea crítica, la objetivación se relaciona con la *reificación*. En el caso colombiano, por ejemplo, la Seguridad Democrática fue un programa de las elites conservadoras destinado a recuperar y mantener el control sobre el Estado a partir de la exaltación de las instituciones y la priorización de la seguridad de los grupos sociales dominantes, sobreponiéndolo incluso al derecho a la vida (Botero, 2014, p. 43).

general cómo se representan los fenómenos del mundo real como estructuras lingüísticas" (p. 109).

En consideración del hecho de que el marco para el análisis en esta investigación es el ACDP, cabe resaltar el hecho de que dicho marco es una alternativa por la que se opta, en el campo de las políticas públicas, para hacer el tránsito desde los estudios empíricos y positivistas típicos de la *tecnocracia* imperante en modelos tradicionales hacia la construcción discursiva de la realidad a través del lenguaje del *giro argumentativo* de Fischer (2003)⁴³. Implícito en tal giro, la naturaleza de la política, con énfasis en la argumentación y la dialéctica, es una contrapropuesta postempiricista a la investigación positivista. Así pues, las nociones de mundo, identidades, ideologías o hegemonías que resaltan los valores y significados sociales son elementos importantes en la comprensión del lenguaje en uso en el análisis de las políticas públicas (Fischer, 2003, p. vii).

La *Revolución Educativa* puede verse como una serie de discursos, o elementos en relación con un discurso, que proporciona un marco para demostrar una red. Para el ejercicio de análisis en este capítulo, el discurso se ve como un elemento de la práctica social, donde cada elemento existe en una relación dialéctica entre unos y otros (Fairclough, 2003). A través de la lente analítica del discurso, La *Revolución Educativa* puede verse como un intento de cambiar las

⁴³ Fischer (2003, pp 48-49) explica que el *giro argumentativo* se desarrolla desde una perspectiva discursiva e interpretativista bajo tres principios básicos: i) el énfasis en los significados para entender la realidad social; ii) la reconstrucción de los significados sociales y los cambios individuales y colectivos, con nuevas experiencias y pensamientos generando desarrollos en las prácticas, reflexión y comunicación; iii) los esquemas cognoscitivos que pueden cambiar en las sociedades (2003:48-49).

prácticas sociales en Colombia, incluida la educación por supuesto, a través de la promoción y circulación de discursos particulares (sub-discursos) que promueven una visión particular de los eventos sociales (Adie, 2008, p. 253).

Definición de las Categorías Resultantes

Teniendo en mente lo expuesto previamente, a continuación, en este capítulo, se presenta el resultado del análisis crítico del discurso político de La *Revolución Educativa*. Tal resultado se dio después de la aplicación de la ruta descrita en el Capítulo Cuatro (Ilustración 11). De dicho análisis surgió como categoría principal: *La quimera de la revolución: Tensiones entre las nociones de educación como potencia transformadora y la educación como escenario de dominación en el discurso de la Calidad en la Política Educativa*. Como subcategorías surgieron: *Educación, poder y democracia; Educación, hegemonía y cultura; Educación, desarrollo y mercado; y Educación, desigualdad y pobreza* (tabla 12).

Para cada subcategoría, se llevó a cabo la descripción y análisis con tres dimensiones del ACDP en mente: La dimensión descriptiva (texto), la dimensión interpretativa (inter-texto) y la dimensión explicativa (contexto). La dimensión descriptiva (texto) consiste en caracterizar las estructuras de significado y establecer las estrategias discursivas usadas por los productores de textos para referirse a los temas, los diversos actores sociales o sus acciones. La Lingüística Sistémico Funcional permite realizar esa tarea en los enunciados y declaraciones desde una perspectiva funcional y semántica. La dimensión interpretativa (inter-texto) tiene por fin develar en dichas estrategias los argumentos que se emplean

para justificar y legitimar la ejecución de poder⁴⁴ que dan lugar a unas sinergias positivas y negativas entre *stakeholders* de La *Revolución Educativa*. Por último, en la dimensión explicativa (contexto) se problematizan las implicaciones de la argumentación en la reproducción y transformación del *poder* en el ámbito social y político de la educación colombiana. En últimas, se trata de develar las *ideologías* que subyacen a los textos, entendidas como el “conjunto de creencias fácticas y evaluativas —o sea, el conocimiento y las opiniones— de un grupo” (van Dijk, 1998, p. 71), para dar cuenta de tanto el poder en el discurso, como el poder detrás del discurso. Se retoman aquí los objetivos de esta investigación para establecer concordancia con lo planteado anteriormente y con las categorías y subcategorías en la tabla 12:

Objetivo general:

Analizar los sub-discursos del discurso político de la calidad educativa a través de un enfoque argumentativo y discursivo con el fin de procurar develar unas instancias de ejecución de poder subyacente en el programa La *Revolución Educativa*.

Los objetivos específicos relacionados con el objetivo general son:

- Identificar la intersección entre las dimensiones política e ideológica existentes en el delineamiento de La *Revolución Educativa*, a través de una

⁴⁴ El ACD, que sirve de fundamento para el ACDP, analiza cómo el *poder* y el *abuso de poder* se producen y reproducen en el discurso político, usualmente con un enfoque *top-down* en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en que estos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la puesta del lenguaje en uso (van Dijk, 2001, p. 8).

revisión documental, con el fin de interpretar los elementos en tensión que implica la decisión de establecer la calidad como discurso hegemónico.

- Conocer áreas temáticas relacionadas con el papel que juegan distintos actores sociales en la formación de la democracia y la participación de los ciudadanos, a través de un análisis de contenido, con el fin de comprender la argumentación práctica como la serie de juicios sobre qué hacer en respuesta a los problemas prácticos (crisis de la educación) contenido en el discurso político.

- Describir e interpretar la estructura de la argumentación práctica en el programa La *Revolución Educativa* a través de una metodología de análisis crítico del discurso político con el fin de develar las dinámicas y prácticas que fundamentan el discurso de la calidad educativa.

Analizar la relación entre metas, el uso del lenguaje y la posición social de los actores alrededor de la calidad educativa, a través de un enfoque argumentativo y discursivo, con el fin de comprender la manera como se ejecutan unas formas de poder en el contexto de La *Revolución Educativa*.

Tabla 12. Categoría y Subcategorías Resultantes y Relaciones de Poder

| | |
|----------------------------------|--|
| Pregunta de investigación | ¿Qué características tienen los sub-discursos del discurso político de la calidad educativa en relación con unas realizaciones de poder implícito en la política educativa colombiana, en especial del programa La <i>Revolución Educativa</i> del Ministerio de Educación Nacional de Colombia del periodo presidencial 2002-2010? |
| Categoría resultante | La quimera de La <i>Revolución Educativa</i> : Tensiones entre las nociones de educación como potencia transformadora y la educación como escenario de dominación en el discurso de la Calidad en la Política Educativa |

| Subcategorías | Sub-discursos del discurso de la Calidad Educativa | Relaciones de poder | Ubicación del poder en el discurso | Prácticas sociales emergentes y sostenidas |
|---|---|---|--------------------------------------|--|
| Educación, poder y democracia | Disciplinario: Estandarización | Poder para transformaciones en realidades | Negociación (poder circulante) | Deliberación |
| | Profesional: Competencias Bilingüismo | Poder sobre otras personas (Relaciones asimétricas) | Prescripción (poder en el discurso) | Control Obligación |
| Educación, hegemonía e ideología | Hablante nativo de inglés Económico: Mercado mundial Globalización | | Sumisión (poder detrás del discurso) | Restricción Obligación |

Elaboración propia

La Quimera de la Revolución: Tensiones entre las Nociones de Educación como Potencia Transformadora y la Educación como Escenario de Dominación en el Discurso de la Calidad en la Política Educativa

La educación es una práctica social y como tal tiene una dimensión política. La educación está presente en todos los espacios en donde lo social se constituye en una totalidad. La dimensión política no se limita solo a la manera como las instituciones están estructuradas, sino también a como se constituyen unas relaciones de poder. Las relaciones que se constituyen en una sociedad son relaciones esencialmente de poder. En una visión tradicional del poder, este aparece corporizado en el Estado, pero en una visión alternativa, el poder se construye y se distribuye en la sociedad. En una democracia abierta y una sociedad

democrática moderna, una de las formas de que esto último suceda es la educación. Lo paradójico radica en que, en tiempos de revolución en la educación colombiana, la educación es un instrumento de dominación⁴⁵, es un campo en disputa basado en una lógica del poder (Zuleta, 1995). Por ejemplo, el programa de “Educación para el Trabajo” del MEN refleja la tendencia a considerar la educación como una práctica instrumental: parece que se educa más para hacer que para pensar, pues hay un mayor énfasis en competencias que en conocimiento. La idea de que una revolución implica un rompimiento con el pasado se torna paradójica en el caso de La *Revolución Educativa* puesto que al ser planteada por un gobierno que preserva la tradición y la continuidad del pasado, es discordante con el ideal de una sociedad democrática moderna.

Educación, Poder y Democracia

Este apartado está destinado a la reivindicación de una visión de la educación como una manera de mantener la democracia viva. Democracia es entendida aquí como el régimen en el cual las minorías y las mayorías se deben profesar mutuo respeto y el cual se caracteriza por una relación dialógica entre los miembros de una comunidad. Tal relación dialógica también se da entre discurso y sociedad (Bourdieu, 1977; Fairclough, 1992; Foucault, 1972), es decir que el discurso es

⁴⁵ En una sociedad democrática que se proyecte hacia el futuro, en medio de la divergencia, los discursos de resistencia tendrían cabida, así como las visiones de tendencias ideológicas alternativas, pero igual democráticas. Así se concebiría un país más realista, que supera las contradicciones de manera dialéctica. Contrario a esto, la dominación de clase se asocia a unas fuentes de poder, tales como la economía, medios de comunicación, etc. que llevan a pensar en un concepto de poder como impersonal y abstracto.

creado por la sociedad, pero a su vez crea a la sociedad (Cameron, 2005). Sin embargo, contrario a lo que se esperaría, el discurso como creador de la sociedad puede resultar como una manera de ejercer poder y así reconfigurar las visiones de mundo y prácticas sociales. Después de todo, quienes tienen la responsabilidad de formular las políticas educativas del país, a largo plazo, definen la vida de la nación entera (Ricento y Hornberger, 1996).

En lo que sigue aquí, el texto “Una revolución de prioridades” (ilustración 13) es una primera fuente en la subcategoría *Educación, poder y democracia* de la que se toman unas cláusulas para describir la relación entre actores, procesos y circunstancias y, luego, reconstruir unos argumentos para develar el uso de la educación para la ejecución de poder en una actitud que se presume democrática. Esto es con el fin de hacer una caracterización de la relación entre las dimensiones semántica y argumentativa del discurso político. Tal caracterización conduce a una interpretación y explicación de cómo unos formuladores de políticas educativas crean una ilusión de democracia, al tiempo que se crea una visión de la educación como una práctica favorable para los niños y jóvenes en Colombia, por medio de la perpetuación de la separación entre gobernantes y gobernados y de la sumisión estos últimos para la satisfacción de unos intereses distintos al de una educación de calidad para la población estudiantil.

Ilustración 13. Una Revolución de Prioridades

Altablero
El periódico de un país que educa y que se educa

Una revolución de prioridades

La Revolución Educativa exige que todos marchemos en una misma dirección y nos integremos en un solo sistema, el cual comienza en preescolar, pasa por la básica y media y culmina en la superior. El cambio fundamental para quienes tenemos la responsabilidad de impulsar la transformación del sistema educativo en Colombia es ponernos de acuerdo en que nuestra prioridad son los niños y jóvenes. Nuestro reto es un sistema educativo ordenado. Se trata de movilizarnos en función de mejorar los aprendizajes. Los niños se quedan en las escuelas cuando tienen un buen maestro y cuando además les interesa y les gusta lo que aprenden. Para lograrlo, además de trabajar en cobertura y mejorar la eficiencia del sector en todos los niveles, nos hemos puesto en la tarea de discutir y definir conjuntamente con la comunidad académica, las facultades de educación y los maestros, unos estándares mínimos que podamos dar a conocer de forma clara en todos los colegios. Es decir, unos criterios que todos entendamos y dominemos.

Con base en estos estándares mediremos, a través de evaluaciones, las competencias que están desarrollando nuestros niños en áreas como las matemáticas, el lenguaje, el pensamiento científico y, por las características propias de nuestro país, en competencia ciudadana. Los resultados de esas evaluaciones también serán informados a los colegios y servirán de insumo para que tanto maestros como rectores diseñen e impulsen planes con el fin de que sus alumnos y colegios mejoren y superen sus propios resultados.

Nuestra meta para 2006 es la evaluación censal de estudiantes de grados quinto y noveno en los 1.090 municipios en las cuatro áreas. Así, el próximo 4 abril haremos la evaluación de los niños de 29 municipios, más los 389 municipios que ya tenemos a la fecha, en las áreas de matemáticas y lenguaje. En complemento, en octubre, iniciaremos la aplicación de la evaluación a los niños de noveno grado en pensamiento científico y competencia ciudadana.

Aunque nos hemos propuesto aumentar la cobertura, tal esfuerzo pierde significado si no aseguramos que nuestros niños y jóvenes aprendan lo que necesitan aprender como seres humanos. La revolución educativa está en poner en marcha un sistema de mejoramiento continuo de la calidad. La evaluación periódica de lo que los muchachos avanzan en el desarrollo de las competencias hace posible la reflexión de los rectores de colegios y de sus maestros acerca de su práctica pedagógica. A esta estrategia también debe sumarse la comunidad académica, que tiene en los resultados de las evaluaciones una fuente invaluable para sus investigaciones y un insumo para fortalecer y mejorar sus programas y facultades de educación.

La calidad es un proceso que encadena la creatividad de los maestros con la equidad, entendida como el derecho de todos los niños y jóvenes colombianos a recibir una educación de calidad, que les permita enfrentar su propia vida, desarrollarse, competir en el mercado laboral y convivir en sociedad. La estrategia de calidad nos dará la medida exacta de lo buenos y capaces que somos y que podemos ser. Se trata de una revolución de prioridades.

Página Principal
Altablero No. 19, ABRIL 2003

Carta de la Ministra

Desde el Cautiverio

Una revolución de prioridades

Tomado de: Carta de la Ministra (MEN, Al Tablero, 2003)

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87394.html>

Para el propósito de descripción de la dimensión semántica del texto en la ilustración 13, se extrae el siguiente conjunto de cláusulas en el segundo párrafo:

1. Nuestro reto es un sistema educativo ordenado.

2. Se trata de movilizarnos en función de mejorar los aprendizajes.
3. Los niños se quedan en las escuelas cuando tienen un buen maestro y cuando además les interesa y les gusta lo que aprenden.
4. Para lograrlo, además de trabajar en cobertura y mejorar la eficiencia del sector en todos los niveles, nos hemos puesto en la tarea de discutir y definir conjuntamente con (sic) la comunidad académica, las facultades de educación y los maestros, unos estándares mínimos que podamos dar a conocer de forma clara en todos los colegios.

El conjunto de cláusulas da indicios de un registro burocrático que puede describirse desde unos parámetros contextuales (tabla 13):

Tabla 13. Descripción de Registro: Parámetros Contextuales

| Parámetros contextuales | Léxico y gramática |
|--|--|
| <p>Campo El mejoramiento de la educación Los estándares</p> | <p>Léxico burocrático y administrativo, por ejemplo, mejorar la eficiencia del sector; dar a conocer unos estándares en colegios; definir y discutir estándares</p> <p>Una cláusula impersonal (cláusula 2)</p> <p>Cláusulas con procesos relacionales (cláusula 1) y materiales (cláusulas 3 y 4)</p> |
| <p>Tenor Participantes: ministra de educación como representante de una entidad decisoria y la comunidad académica como actores a quienes se les da a conocer y se beneficia con la definición de estándares.</p> | <p>Principalmente cláusulas declarativas</p> <p>La meta función interpersonal no tiene realización práctica.</p> <p>Tono directivo en tensión con tono deliberativo y colectivo</p> |

| | |
|---|---|
| | La personalización expresada por el uso de posesivo nuestro (cláusula 1) y primera persona en plural nosotros (cláusula 4) es referente a la ministra y al ministerio, pero no a otros actores de la comunidad educativa. Casi no hay uso de modales |
| Modo Formal e informativo Escrito para ser leído | Desarrollo temático sin cohesión: se pasa de primera persona (cláusula 1) a una construcción impersonal (cláusula 2), luego a tercera persona (cláusula 3) y últimamente primera persona (cláusula 4). Grupos nominales simples y complejos Algunas cláusulas incrustadas |

Elaboración propia

En la línea de Halliday (1985, 1996) de considerar la cláusula como representación y de Fairclough (2003) acerca de la representación de eventos sociales, otro elemento para la caracterización del conjunto de cláusulas propuesto hasta ahora es que la autora (ministra de educación de la época) surge como representante de un colectivo gubernamental (el ministerio de educación) y como un agente con tono directivo, lo cual le asigna una prominencia (Fairclough, 2003). Contrario a esto, otros miembros de la comunidad académica tienen un papel de menor relieve, no solo en el conjunto de cláusulas seleccionado sino también en el texto completo de la Carta de la Ministra. Si bien es cierto que, en tanto ministra, ella encabeza una jerarquía administrativa, no se puede normalizar una distancia entre ella y los actores sociales a quien lidera. A los otros miembros de la comunidad académica se les beneficia, se les da a conocer decisiones, de ese modo, se crea

una distancia entre un *nosotros* (la ministra como parte de un colectivo gubernamental) y un *ellos* (comunidad académica, estudiantes, docentes e instituciones educativas).

La distancia referida se observa en el enunciado nº 4, en las meta funciones interpersonal y textual de los niveles de descripción de tenor y modo, hay dos grupos nominales, uno simple, “nosotros” y otro complejo, “la comunidad académica, las facultades de educación y los maestros”. Aunque el papel de los dos grupos nominales pudo haberse presentado por parte de la autora del texto de manera compartida, como actores en el *tema* de la cláusula, en su organización aparecen separados, pues el grupo nominal complejo aparece en el *rema*, complementando la circunstancia en la cláusula (tabla 14).

Tabla 14. Proceso Material (Transitividad) en Complejo de Cláusulas

| | | | | |
|--|----------------|--|--|---|
| Para lograrlo, además de trabajar en cobertura y mejorar la eficiencia del sector en todos los niveles | nos | hemos puesto en la tarea de discutir y definir | conjuntamente con (sic) la comunidad académica, las facultades de educación y los maestros | unos estándares mínimos que podamos dar a conocer de forma clara en todos los colegios. |
| Circunstancia | Actores | Proceso material | Circunstancia | Meta |

Elaboración propia

En el complejo nº 4, la distancia ya referida es creada de manera sutil, pues pese a que el grupo adverbial “conjuntamente” aparece explícito en la circunstancia, el proceso material implica la personalización únicamente de los actores que son

parte del colectivo gubernamental, entidad decisoria, en primera persona plural que tienen a la ministra como su representante. Se controla de esa manera el acceso al contexto gubernamental, al tiempo que se controla el discurso educativo. Por ejemplo, en el discurso de los estándares educativos, el evento comunicativo es unidireccional: la acción de “dar a conocer”, vale decir informar o instruir acerca de unas decisiones, típicamente la ejecuta la entidad que ocupa el poder, en este caso, el colectivo decisorio representado por la ministra sobre otros miembros de la comunidad educativa. Resulta entonces que la distancia entre gobernadores y gobernados se equipara con una desigualdad en cuanto al acceso al contexto y al discurso (van Dijk, 2009). Tal desigualdad desdibuja el sentido democrático de la educación al ser producto del control y restricción de dicho acceso.

Bobbio (2010) clasifica los procedimientos de acuerdo con los que las decisiones colectivas son tomadas ya sea de acuerdo con un proceso *bottom-up* o *top-down*, lo cual conduce a la distinción entre democracia, el poder que surge desde abajo, y autocracia⁴⁶, el poder que se impone desde arriba (pp. 24-27). La deliberación renegocia las preferencias y los valores compartidos a través de modos de argumentación política. Esto último tiene que ver con la toma de decisiones colectiva o las decisiones que se toman observando unas reglas procedimentales y que son vinculantes para todos los miembros de un grupo social.

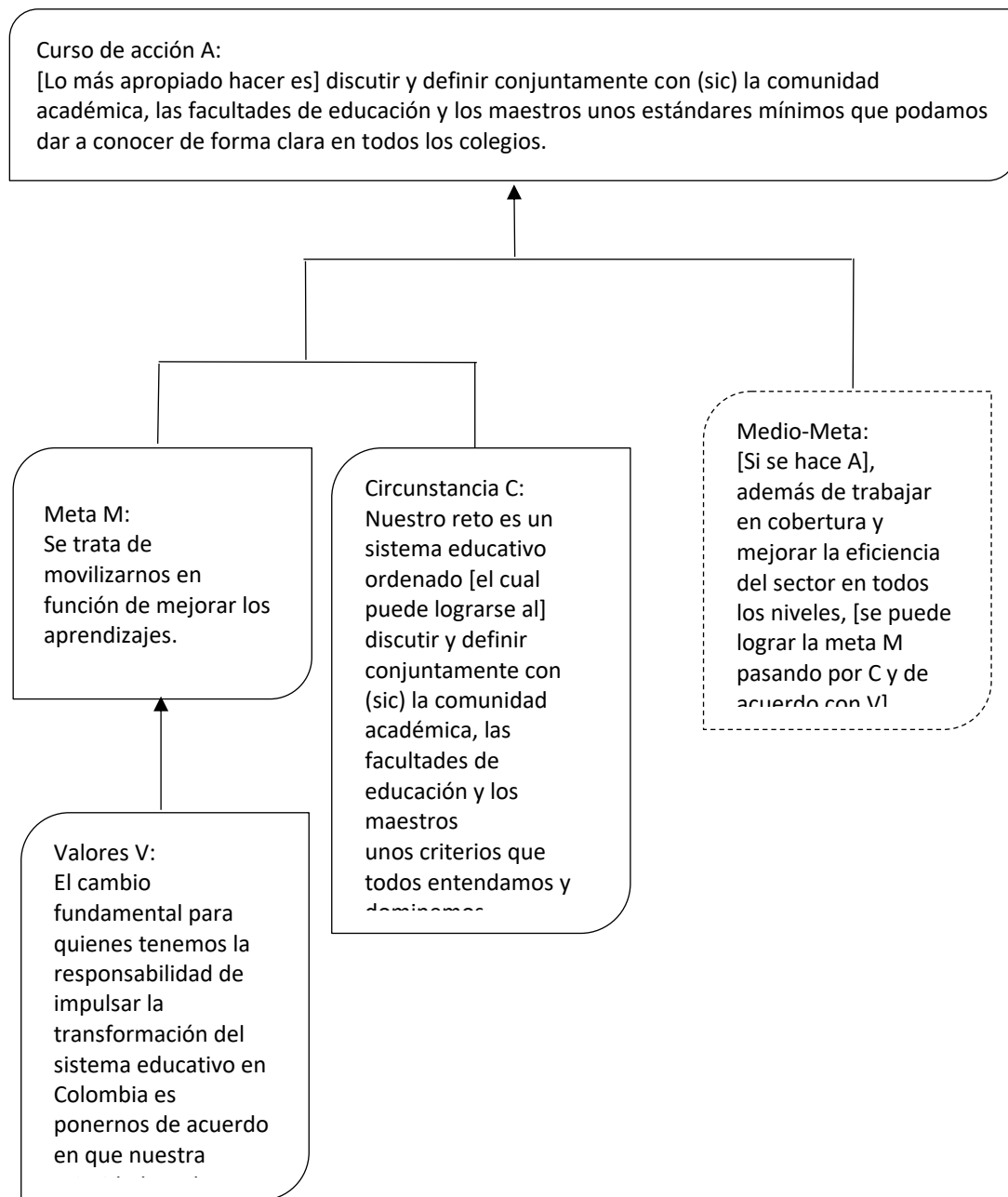
⁴⁶ Touraine (2001) tiene un concepto sugerente de democracia el cual indica que una aspiración por la igualdad en una sociedad supone la “destrucción de un sistema jerarquizado” (p. 35).

En una vista más amplia del complejo de cláusulas nº 4, se puede observar en la relación entre este complejo y las otras cláusulas del grupo, en el segundo párrafo de la Carta de la Ministra, para demostrar que la democracia es una ilusión y que la deliberación no tiene realización práctica. Para este fin, siguiendo la perspectiva discursiva e interpretativista de Fischer (2003) y la pautas para una reconstrucción argumentativa en el análisis crítico del discurso político de Fairclough y Fairclough (2012), un argumento práctico, es decir político, tiene como elemento importante la definición de “unos estándares mínimos” que pasa de ser una meta del proceso material en el complejo nº4 (tabla 14) a una acción para lograr una meta más amplia que se expresa en la cláusula nº 2 del grupo arriba, “Se trata de movilizarnos en función de mejorar los aprendizajes”.

La reconstrucción del argumento práctico en defensa de la acción en la ilustración 14 contempla un esquema de cuatro premisas (Audi, 2006, p. 96): una premisa mayor que es la meta o motivación para la acción, una premisa menor que es de orden cognitivo e instrumental o medio para lograr la meta, una premisa de conclusión que obedece a un juicio práctico o acción, y una premisa de valores que informa el argumento de que el mejoramiento de la educación es una preocupación o problema presumiblemente válido. Dicho esquema de premisas representa el razonamiento práctico del que es parte el discurso político. El razonamiento es práctico porque obedece a una relación entre problema y solución (Fairclough y Fairclough, 2012). Este razonamiento es una práctica discursiva o una práctica social que bajo unas circunstancias institucionales implican un problema, el

mejoramiento de los aprendizajes, el cual requiere una solución, la acción de discutir y definir unos estándares.

Ilustración 14. Argumento de la Ministra de Educación acerca del Mejoramiento de los Aprendizajes



Elaboración propia con base en Fairclough y Fairclough (2012).

Mirando lo anterior desde una perspectiva crítica, en el giro argumentativo para el análisis de políticas públicas de Fischer (2003), la argumentación como acción que se aprecia en la ilustración 14 es un acto de poder. Al ser distribuido el discurso de los estándares educativos a través de instituciones como el Ministerio

de Educación Nacional, se crea una visión de la educación como algo cuya calidad que se puede mejorar al tomar acciones como la definición e implementación de unos estándares. Ese argumento se apoya en premisas provenientes del MEN, el cual se ha normalizado y naturalizado como una autoridad; sin embargo, el peso del argumento no está basado en la legitimación discursiva construida por consenso en una deliberación política dialéctica. Como ya se manifestó arriba, en la descripción del complejo de cláusulas nº 4, el colectivo gubernamental con la ministra como representante tiene prominencia frente a otros miembros de la comunidad académica que, aunque se nombran en la declaración en defensa de un curso de acción “discutir y definir conjuntamente con (sic) la comunidad académica, las facultades de educación y los maestros unos estándares mínimos que podamos dar a conocer de forma clara en todos los colegios”, su participación es restringida por una actitud informativa y directiva del MEN (tabla 13). Aquí cobra importancia diferenciar una real participación ciudadana como actividad característica de un capital social (Bourdieu, 1986) de apenas una mención de los ciudadanos en textos oficiales. Esto lleva a pensar que la elite gubernamental no delibera acerca de la política educativa con la ciudadanía democráticamente.

A lo anterior se suma una manera de deformar la dimensión democrática de la educación. Esa manera es el uso de una estrategia o una función persuasiva del discurso de aquellos en el poder que quieren cambiar las mentes de los receptores de una manera que sea consistente con sus creencias, intenciones y propósitos (van Dijk, 2001). Una forma obvia de hacer esto es a través de una selección lexical

especial para expresar el concepto de calidad, en la ilustración 15: mejoramiento, eficiencia, transformación, prioridad. Estas palabras semánticamente tienen una carga positiva que pueden apelar a la aceptación de la gente, en lugar de resistencia. Así se logra una expresión ideológica en el discurso de la calidad educativa, es decir la visión de educación para el crecimiento económico cuya calidad se puede mejorar mediante la estandarización.

En Colombia, en la actividad de toma de decisiones de las personas que intervienen en la planeación y ejecución de políticas educativas existe una jerarquía implícita y acentuada por la falta de una comunicación multidireccional entre los actores en sus distintos niveles. Contrasta esto con la “cultura democrática” de la que trata Touraine (2001) asociada al tema de la igualdad y que supone la “destrucción de un sistema jerarquizado” (p. 35). Los actores sociales en un nivel superior de la jerarquía en la planeación educativa colombiana se convierten entonces en actores de la desigualdad. Una posible razón para tal situación es que la toma de decisiones y acciones de los representantes gubernamentales no tienen como prioridad la participación ciudadana, sino cumplir con demandas asociadas con acuerdos, imposiciones o factores típicamente económicos, tal como lo hace inferir Nussbaum (2010) en su discusión acerca de la educación para la renta y educación para la democracia. Nussbaum cuestiona que algunos países usen índices de desarrollo nacional basados en el producto bruto interno (PIB) per cápita como estándar representativo de calidad de vida, de lo cual hace parte la salud, educación y la libertad política. Ella sostiene que “producir crecimiento económico

no equivale a producir democracia... para una buena calidad de vida en todas las clases sociales” (p. 36). Nussbaum también manifiesta que un modelo de educación para el crecimiento económico ejerce presión sobre las instituciones educativas para la formación del “tipo de alumno que rinda bien en un examen estandarizado” (p. 40). De esa presión se deriva la prelación que tiene el aprendizaje pasivo, en lugar del aprendizaje activo. El primero se caracteriza por atiborrar a los estudiantes de información para los exámenes estandarizados que se toman a nivel nacional. El segundo tiene como característica asumir desafíos y retos intelectuales frente a un mundo complejo mediante la exploración y el pensamiento crítico.

La calidad de la educación como algo que se puede medir usando modelos estandarizados y masivos de evaluación es una noción de La *Revolución Educativa*. Así se infiere de Estrada (2003) cuando señala que “en la perspectiva de la política educativa neoliberal criolla... la educación [es vista] como proceso de producción que puede ser normatizado” (pp. 88-89). El mejoramiento de los aprendizajes como meta del MEN mediante los estándares representada en el argumento en la Carta de la Ministra (ilustración 14) no es distinta a esa visión y por esto entraña el aprendizaje pasivo mediante el uso de patrones uniformes, o normas técnicas traídas de la industria, de evaluación como instrumento homogeneizador de las masas que perpetúa un modelo de educación para el crecimiento económico en detrimento del desarrollo humano.

La educación para el crecimiento económico únicamente, con énfasis en lo técnico, sin un balance con la dimensión humana es la que se fomenta con la

estandarización y que se aleja de pautas como las del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000. Por ejemplo, en la Parte V titulada “Promover la educación para la democracia y el civismo” del Informe Final de ese Foro aparece este extracto:

El Presidente, Sr. Ingemar Gustafsson, inauguró la reunión afirmando la importancia de la educación para promover la democracia y el civismo. Recordó a los participantes las palabras introductorias de la Reafirmación de Ammán: “La emancipación pasa por la educación. Es la clave que permite establecer y reforzar la democracia, y abre el camino a un desarrollo sostenible y humano, y a una paz fundada en el respeto mutuo y la justicia social” (UNESCO, 2000, p. 32).

La colocación de los calificativos “sostenible” y “humano” del sustantivo “desarrollo” le otorgan un papel de fomentadora a la educación como actividad social emancipadora y democrática de progreso no temporal a cargo de seres sociales y político, pero sobretodo humanos. Contrario a eso, dadas las demandas económicas, a propósito del encabezado “Una revolución de prioridades” (ilustración 13), el aprendizaje pasivo en la instrucción técnica de futuros trabajadores obedientes que lleven a lograr los planes de las élites asociado al aumento del PIB es lo que en realidad prevalece como prioridad. El pensamiento libre y crítico, propio de un aprendizaje activo, y la igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo colombiano no son prioritarios, son un ideal, o más bien una quimera, lo cual da pie al nombre de la categoría de datos, que aparecen en teoría pero que no se reflejan con solidez en la realidad.

En la misma parte V del Informe Final de Dakar, se continúa con lo siguiente:

Los debates de la sesión plenaria se centraron en dos temas distintos. El primero se refería a lo que pueden hacer los sistemas educativos para

promover valores democráticos mediante sus actividades pedagógicas. Incumbe a las escuelas la responsabilidad esencial de preparar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos informados y participantes activos en la vida social y política. Deben transmitir a las sucesivas generaciones conocimientos sobre la estructura y las funciones de las instituciones democráticas, los privilegios y las responsabilidades asociadas a la ciudadanía, y la necesidad de una constante vigilancia para preservar esas instituciones.

La función más evidente que cumplen las escuelas en la promoción de instituciones democráticas es la utilización de sus programas de estudios, manuales y pedagogía para transmitir los conocimientos y aptitudes que los estudiantes necesitan para convertirse en trabajadores productivos, ciudadanos e individuos. Pero la obligación de los educadores va mucho más allá de la transmisión de conocimientos y aptitudes y consiste en promover actitudes, comportamientos y valores mucho más profundos. Como lo expresó en la sesión plenaria la Sra. Graça Machel, ex Ministra de Educación de Mozambique y dirigente del Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía, el desafío consiste en “formar personas cuyas mentes y corazones estén dispuestos a adherirse a los principios y las prácticas de una sociedad en que la solidaridad y la justicia constituyen un modo de vida diario”. Por consiguiente, la cuestión central pasa a ser “al terminar sus estudios ¿qué valores han aprendido en la escuela nuestros jóvenes?”. (UNESCO, 2000, pp. 32-33)

Es observable en el extracto que la preocupación no es acerca de estrategias pedagógicas para lograr aumentar puntajes en pruebas estandarizadas. La preocupación es el fomento de valores sociales y democráticos, como los de la solidaridad y la justicia, promovidos desde la educación en una sociedad democrática. Se infiere además que la prosperidad nacional, producto del desarrollo humano de sus habitantes, se logra con modelos educativos que impulsen una “democracia humana y sensible” que brinde oportunidades para “la vida, la libertad y la felicidad” (Nussbaum, 2010, p. 48). Esto requeriría una verdadera revolución educativa para una educación sin fines de lucro, realmente democrática y que vaya más allá de prácticas transmisionistas e instrumentales. La estandarización de la educación requiere una dimensión instrumental y administrativa de la calidad en la

política educativa. El extracto siguiente del PNDE 2006-2016 tiene implícitas esas dimensiones:

En cuanto a la calidad, se expresa la necesidad de consolidar sistemas integrales de calidad que permitan la evaluación de instituciones y programas, y el desarrollo de las acciones gubernamentales dirigidas al mejoramiento y seguimiento de todo el sistema educativo (MEN, 2007, p. 39).

Para el caso de la educación superior, en Colombia, La *Revolución Educativa* sirvió de escenario para la consolidación de un sistema para garantizar la calidad en la educación superior desde lo administrativo e instrumental con dependencias que apoyan al MEN en procesos de acreditación: CESU (Consejo Superior de Educación Superior), CONACES (Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), y el CNA (Consejo Nacional de Acreditación), SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior) y el Observatorio Laboral. También vale la pena incluir el instrumento de las pruebas estandarizadas inicialmente conocidas como ECAES (Exámenes de Calidad en la Educación Superior), los cuales se denominaron tiempo después como pruebas SABER Pro.

El Viceministro de Educación Superior del Gobierno de La *Revolución Educativa* dice en respuesta a una pregunta en entrevista de El Tiempo acerca de lo que el Estado busca cuando promueve procesos de acreditación en programas universitarios:

El Estado debe garantizar y velar por la calidad del servicio educativo, a través de la inspección y vigilancia de la Educación Superior. Más aún en momentos de globalización, de tratados de libre comercio y de sociedad del conocimiento, en los que la alta calidad es fundamental para el desarrollo y futuro del país. (El Tiempo, junio 22, 2007)

No sorprende ver aquí que las elecciones lexicales de este representante del MEN se relacionen con el mundo mercantilizado. La educación es vista como un servicio que se puede comprar y vender para lo cual se debe garantizar una satisfacción de la demanda, ofertando “productos de calidad”. Por otro lado, la cercanía sintáctica de las palabras “inspección y vigilancia” nos remontan a la idea de la escuela como un panóptico (Foucault, 1979), en donde los involucrados en el proceso educativo son asumidos como “culpables”, que deben ser inspeccionados y vigilados para que cumplan a cabalidad sus deberes. En el final se menciona el “desarrollo y futuro del país”, lo cual contrasta con la idea de desarrollo social y humano que, en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000, se mira desde una perspectiva alternativa a la económica y técnica.

Para concluir la definición de esta primera subcategoría, se puede retomar el argumento en la ilustración 14 para llamar la atención del hecho que la acción de “dar a conocer” unos estándares es de tono directivo no concuerda con la acción de “ponerse en la tarea de discutir y definir conjuntamente” dichos estándares que es de tono colaborativo. El tono directivo concuerda con la intención real de hacer funcionar el engranaje del sistema educativo para el crecimiento económico, entre tanto se usa el tono colaborativo para hacer creer, o persuadir, a los otros miembros de la comunidad educativa de que están siendo convocados a participar en la definición de unos estándares mínimos. Con la relación entre gobernantes y gobernados mediada por la función persuasiva del discurso para la expresión ideológica de la calidad educativa como algo que se puede medir a través de

estándares descritas arriba, la democracia está destinada al fracaso puesto que está basada en vínculos de poder sobre otros actores sociales que ocurren de manera velada como manipulación y utilización y abolición del respeto por el otro como ser humano (Nussbaum, 2010).

Educación, Hegemonía e Ideología

Esta subcategoría surge como una manera de problematizar la inserción de la educación en el modelo industrializado de la globalización que usan estrategias discursivas hegemónicas e ideológicas de La *Revolución Educativa*. La industrialización ha llevado a la masificación de la educación junto con su estandarización y el constante flujo de información, las nuevas tecnologías de la comunicación y la producción y la distribución de los recursos financieros son elementos claves en el proceso de la globalización (Reimers y McGinn, 1999, p. 18). Una de las estrategias que se cuestiona aquí es la formulación de programas como el de bilingüismo por parte de La *Revolución Educativa* para insertarse en el modelo globalizante. A esto lo acompaña, por medio de la burocratización de los procesos educativos, el condicionamiento de prácticas y comportamientos en el ámbito educativo a través de la instauración de esquemas de desarrollo de competencias, como la competencia comunicativa.

En la ilustración 15 abajo se muestra otra entrega de La Carta de la Ministra en la cual se encuentran formas de hegemónicas e ideológicas del discurso de la calidad en La *Revolución Educativa* que tienen implicaciones en la vida de toda la nación colombiana. De este texto se toman unos enunciados que dan pie para

hacer una descripción, interpretación y explicación de los subdiscursos del desarrollo, mercado, estandarización, competencias y bilingüismo.

Ilustración 15. Bilingüismo: Estrategia para la Competitividad

Altablero

El periódico de un país que educa y que se educa

Bilingüismo: estrategia para la competitividad

A partir de la necesidad de fortalecer la posición estratégica de Colombia frente al mundo, determinada por los tratados de libre comercio, la globalización de las industrias culturales y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el gobierno tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua. Nuestro programa de bilingüismo se propone elevar los estándares de la enseñanza de una lengua extranjera en todo el sistema educativo. Adicionalmente, buscamos un compromiso de diversos sectores con la promoción de una segunda lengua, pues el desafío es para todo el país.

En este número les contamos cómo estamos trabajando desde el sector educativo. Para tal efecto, el Ministerio formuló el Programa Nacional de Bilingüismo, que tiene como reto que los estudiantes desarrollen la competencia en inglés, en la educación formal (Básica, Media y Superior) y en la no formal, estableciendo estándares internacionales para cada uno de los niveles.

Igualmente, se determinaron dos etapas. En la primera, se pretende lograr un dominio básico del inglés como segunda lengua para los estudiantes de Básica y Media, y un nivel mayor para los de Superior, un objetivo para el año 2010. En la segunda, se buscará el desarrollo del bilingüismo en el país.

Así pues, en la primera etapa, todos los estudiantes que se gradúen de la educación media deben adquirir un manejo básico del inglés, escrito y hablado: demostrar comprensión, tanto de los textos que leen como de los que escuchan en inglés; poder elaborar escritos y discursos orales y usar el inglés en conversaciones con otras personas. De acuerdo con la experiencia, esta meta se podría conseguir con las condiciones dadas en el sistema, es decir, mediante las 720 horas dedicadas a la enseñanza y aprendizaje del inglés, de sexto a undécimo grado (equivalentes a tres horas a la semana).

En la actualidad este objetivo no se cumple, porque estas horas de aprendizaje no están siendo aprovechadas para que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y utilizar a lo largo de la vida. El diagnóstico adelantado durante los años 2003 y 2005, en once regiones del país¹, arrojó como resultado que sólo el 6.4%, de una muestra de alumnos de grados octavo y décimo, obtuvo el nivel esperado. Una de las principales explicaciones es el nivel de manejo del idioma que tienen los maestros de estos muchachos. El mismo diagnóstico mostró que sólo el 11% de los docentes alcanzó el nivel de inglés esperado (un nivel por encima del de los estudiantes).

Para la educación superior se espera que los estudiantes que se gradúen alcancen el nivel siguiente de inglés, es decir que sean capaces de entender las ideas principales de textos complejos, siempre que estén dentro del campo de su especialización; puedan relacionarse con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, con hablantes nativos, de modo que la comunicación se realice sin mayor esfuerzo entre los interlocutores, y que produzcan textos claros y detallados sobre temas diversos, así como que sean capaces de defender un punto de vista, indicando el pro y el contra. En consecuencia, las instituciones de educación superior deben garantizar el número de horas y la calidad de los programas de enseñanza del inglés para que sus estudiantes adquieran este nivel. El sistema de registro de programas y de acreditación de calidad, está introduciendo estas condiciones como requisitos que evaluará en el proceso.

Las primeras acciones del Programa Nacional de Bilingüismo se han concentrado en formular los estándares para alcanzar la competencia comunicativa de inglés; en evaluar estas competencias en estudiantes, docentes en servicio, egresados de las carreras de lengua y profesionales en general; en establecer programas de formación del profesorado, tanto en la lengua como en las metodologías de enseñanza, y en desarrollar el uso, apropiación y difusión de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza del inglés.

En cuanto a la educación no formal, se está desarrollando la reglamentación de los programas de idiomas, la cual introduce el logro de los estándares internacionales como elemento básico de las ofertas.

En la segunda etapa, se debe establecer la enseñanza del inglés desde la educación preescolar, con el fin de desarrollar en los colombianos un dominio mayor de la lengua. Por eso, en la primera etapa deben darse los pasos para contar con un profesorado competente que aborde esta labor.

La tarea es enorme y el programa formulado desde el sector educativo es un paso. Buscamos vincular diversos sectores, como los de comunicaciones, cultura y comercio, para que entre todos logremos que, en un plazo razonable, Colombia se vuelva bilingüe.

Página Principal

Altablero No. 37, OCTUBRE - DICIEMBRE 2005

Carta de la Ministra

Bilingüismo: estrategia para la competitividad

Tomado de: Carta de la Ministra (MEN, Al Tablero, 2005)
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>

Del primer párrafo de la Carta de la Ministra se extraen el siguiente complejo de cláusulas:

1. A partir de la necesidad de fortalecer la posición estratégica de Colombia frente al mundo, determinada por los tratados de libre comercio, la globalización de las industrias culturales y el desarrollo de la sociedad del conocimiento el gobierno tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua.
2. Nuestro programa de bilingüismo se propone elevar los estándares de la enseñanza de una lengua extranjera en todo el sistema educativo.
3. Adicionalmente, buscamos un compromiso de diversos sectores con la promoción de una segunda lengua, pues el desafío es para todo el país.

El complejo de cláusulas deja ver un registro administrativo y empresarial que se puede describir como aparece en la tabla 15.

Tabla 15. Descripción de Registro: Parámetros Contextuales

| Parámetros contextuales | Léxico y gramática |
|---|---|
| Campo Inserción de Colombia en el mundo globalizado El bilingüismo | Léxico administrativo y empresarial, por ejemplo, posición de Colombia frente al mundo, tratados de libre comercio, globalización, competencias, segunda lengua, elevar estándares. Una cláusula con procesos relacional y material (cláusula 1) |

| | |
|---|--|
| | Una cláusula impersonal con proceso mental y material (cláusula 2) |
| | Una cláusula con proceso comportamental (cláusula 3) |
| Tenor | Principalmente cláusulas declarativas |
| Participantes: ministra de educación como representante de una entidad gubernamental decisoria y el pueblo colombiano que es parte del sistema educativo en quienes se les desarrolla una competencia comunicativa en una segunda lengua | La meta función interpersonal no tiene realización práctica. |
| | Tono administrativo en tensión con tono deliberativo y colectivo |
| | Tercera persona (clausula 1) |
| | La personalización expresada por el uso de posesivo nuestro (cláusula 2) y primera persona en plural nosotros (implícito en cláusula 3) es referente a la ministra y al ministerio, pero no a otros actores de la comunidad educativa. |
| | No hay uso de modales. |
| Modo | Desarrollo temático sin cohesión: se pasa de una construcción impersonal (cláusula 1) a primera persona (cláusula 2 y 3) |
| Formal e informativo | Grupos nominales simples y complejos |
| Escrito para ser leído | Algunas cláusulas incrustadas (cláusula 1) |

Elaboración propia

Las meta funciones interpersonal y textual (tenor y modo) (Halliday, 1985, 1996) que se describen en el registro administrativo y empresarial arriba (tabla 15) caracterizan la incongruencia entre las nociones de gobierno democrático y comunidad copartícipe. Tal incongruencia tiene que ver con dos situaciones: por un lado, la entidad gubernamental se consolida, sin ambigüedades, en los grupos nominales del *tema* como los actores protagonistas y tomadores de decisiones y

acciones. Por otro lado, otros grupos nominales referentes a “los colombianos” o miembros del “sistema educativo”, los cuales sí son ambiguos al no haber claridad de algún grupo social o cultural en particular, se relegan al *rema* como destinatarios de tales decisiones o acciones. Las dos situaciones perpetúan el modelo vertical de la política educativa en el que los tradicionales representantes sujetos activos del proceso de planeación e implementación de políticas animan una cultura del silencio, de la no voz y de la sumisión de los otros actores que usualmente terminan siendo objetos de este. Se contraponen esto último a una política educativa democrática, horizontal en la que se otorga la palabra, la voz a todos los participantes en los procesos educativos de manera equitativa.

La incongruencia en mención toma forma en las tres cláusulas, pero se toman en las tablas 16 y 17 abajo únicamente las dos primeras para ilustrar ese aspecto mediante de la descripción de los procesos (transitividad) que tienen implicaciones en las relaciones de poder entre *stakeholders*. Los procesos material y mental principalmente se pueden equiparar a las decisiones y acciones tomadas, es decir *crear condiciones* y *proponerse elevar estándares*, por representantes gubernamentales, o tal como ya se hizo alusión a ellos como sujetos activos, determinan y prescriben a otros actores sociales, a quienes también ya se aludieron como objeto de tales decisiones y acciones.

Tabla 16.. Procesos Relacional y Material (Transitividad) en Complejo de Cláusulas

| | | | | | |
|--------------------------------|----------------|-------|------------------|-------|--------------------|
| A partir de la necesidad de | el gobierno | tiene | el compromiso | crear | las condiciones |
|--------------------------------|----------------|-------|------------------|-------|--------------------|

| | | |
|---|----------------|--|
| fortalecer la posición estratégica de Colombia frente al mundo, determinada por los tratados de libre comercio, la globalización de las industrias culturales y el desarrollo de la sociedad del conocimiento | fundamental de | para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua |
|---|----------------|--|

| Circunstancia | Actor | Proceso relacional | Atributo | Proceso material | Meta |
|---------------|-------|--------------------|----------|------------------|------|
|---------------|-------|--------------------|----------|------------------|------|

Elaboración propia

Tabla 17. Procesos Mental y Material (Transitividad) en Complejo de Cláusulas

| | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|---|------------------------------|
| Nuestro programa de bilingüismo | se propone elevar | los estándares de la enseñanza de una lengua extranjera | en todo el sistema educativo |
| Actores | Proceso mental y material | Meta | Circunstancia |

Elaboración propia

En la cláusula nº 1, la acción de *crear condiciones* podría verse como parte del contexto de una construcción declarativa; sin embargo, cuando Halliday (1985, 1996) hace referencia a la función regulatoria del lenguaje, tal acción conduce a pensar en las implicaciones de control y dominio asociadas al proceso de condicionar. Desde una similar perspectiva, la acción de *elegir estándares* en la cláusula nº 2 aparece en forma declarativa; sin embargo, al ver que los estándares curriculares en La *Revolución Educativa* apuntan hacia la homogeneización que

amenaza la autonomía escolar e “impone a las instituciones educativas [también] unas condiciones marco que predeterminan su quehacer” (Estrada, 2003, p. 90), se infiere de todo esto una función regulatoria y una intención de control y dominio.

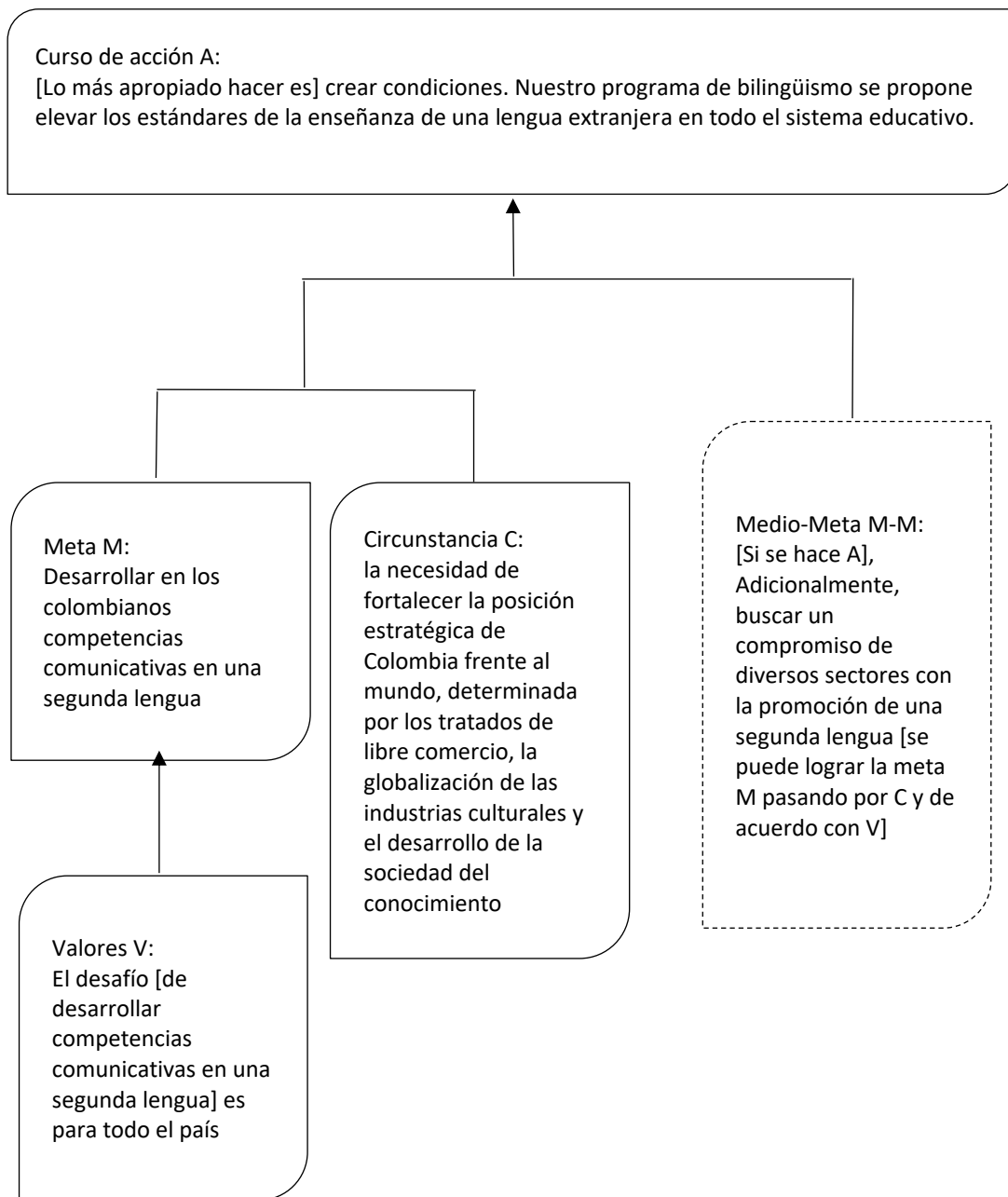
Si se ven los elementos lexicales y grupos nominales y adjetivales en ubicaciones distintas al interior de las cláusulas, se puede inferir a qué se le asigna prioridad por parte de la autora de la Carta de la Ministra. Por ejemplo, en la cláusula nº 1, a grupos tales como “posición estratégica de Colombia frente al mundo”, “tratados de libre comercio” y “la globalización” se les asignan una prominencia al ubicarlos en posición inicial. En otras palabras, es una prioridad responder a esos factores, en contraste con el grupo de “crear las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua” que aparece al final de la cláusula. Condicionar es pues una acción compleja: los *policy makers* colombianos condicionan a la población colombiana, pero a la vez son condicionados por agentes externos.

Otro aspecto para resaltar aquí es que las metas en las cláusulas nº 1 y 2 contienen los grupos “las condiciones para desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua” y “los estándares de la enseñanza de una lengua extranjera” que pueden relacionarse con una función imaginaria del lenguaje (Halliday, 1985). Esto significa que las metas pueden inferirse como un ideal o algo “imaginario o realidad deseable alternativa a la realidad existente” (Fairclough y Fairclough, 2015, p. 196) que, aunque posibles, aun no han sido logradas. Esto es problemático porque las decisiones o acciones

de los *policy makers* pueden apuntar a ideales atractivos, pero con la incertidumbre de su realización práctica en el aquí y en ahora de la población colombiana.

Al condicionar a los colombianos se ejerce poder a través de la estrategia de presentar ideales como el del bilingüismo tiene de trasfondo la inserción en el mundo industrializado a costa de tener que observar y cumplir las demandas de grupos corporativos transnacionales. Esto se aborda en seguida a partir de la reconstrucción del argumento práctico de la ministra de educación (ilustración 16) usando el complejo de las tres cláusulas de esta subcategoría.

Ilustración 16. Argumento de la Ministra de Educación acerca del Desarrollo de Competencias Comunicativas en una Segunda Lengua en los colombianos



Elaboración propia con base en Fairclough y Fairclough (2012).

El argumento práctico de la ministra de educación tiene un conjunto de declaraciones (cláusulas) del tipo problema-solución, lo cual es típico en la formulación de políticas públicas. Fairclough y Fairclough (2015) se refieren a

conjuntos de esas declaraciones como “premisa-conclusión” (p. 188). El carácter de "solución de problemas" de La *Revolución Educativa* es igual que otras políticas públicas. Pero lo que constituye un problema genuino en el argumento de la ministra de educación en la ilustración 16 es digno de análisis. Si bien la combinación de problemas y soluciones es normalizada, hay poco análisis de las relaciones reales entre esos problemas y soluciones. Para Foucault (1984) los problemas abordados en la formulación de políticas no son una característica objetiva de las circunstancias existentes sino construcciones sociales, en el sentido de que las circunstancias son "problematizadas" de manera diferente por diferentes actores sociales y las "problematizaciones" particulares favorecen ciertas soluciones posibles y excluyen otras. Pero esta es la argumentación práctica o la argumentación del problema a la solución.

Los elementos del argumento práctico de la ministra de educación son: una premisa de valor V, una premisa de meta M, una premisa circunstancial C y una premisa de medio-meta M-M que respaldan un curso de acción A o afirmación práctica (conclusión). El estado de cosas existentes (realidad) está representado en la premisa circunstancial C: “la necesidad de fortalecer la posición estratégica de Colombia frente al mundo, determinada por los tratados de libre comercio, la globalización de las industrias culturales y el desarrollo de la sociedad del conocimiento”. El futuro estado de cosas alternativos al existente (imaginario o realidad deseable) está representado en la premisa de la meta M: “Desarrollar en los colombianos competencias comunicativas en una segunda lengua”, en relación

con las representaciones en la premisa circunstancial C y los valores y preocupaciones subyacentes o premisa del valor V: “El desafío [de desarrollar competencias comunicativas en una segunda lengua] es para todo el país”. La premisa medio-meta tiene una forma condicional M-M: “[Si se hace A], Adicionalmente, buscamos un compromiso de diversos sectores con la promoción de una segunda lengua [se puede lograr la meta M pasando por C y de acuerdo con V]”. La afirmación práctica (Conclusión) aboga por seguir un curso de acción A particular: “[Lo más apropiado hacer es] crear condiciones. Nuestro programa de bilingüismo se propone elevar los estándares de la enseñanza de una lengua extranjera en todo el sistema educativo” para así llevar los medios a la meta M es, supuestamente, la solución al problema identificado en la premisa circunstancial C.

El entramado de las premisas del argumento práctico puede verse como un acto de habla complejo, cuyo propósito es convencer a una población de la aceptabilidad de una proposición o afirmación práctica: resolver un problema de manera razonable (van Eemeren y Grootendorst 1984). Convencer es una acción de connotación positiva en un ámbito democrático propicio para la deliberación. Sin embargo, al fijar parámetros de gobernabilidad o “crear condiciones” de manera unilateral, se ejerce poder, un poder “invisible” (Bobbio 2010, p. 36), que no se ve claramente, sino que se disfraza de una proposición aparentemente para un bien común. Es una estrategia sutil de presentar un valor de aceptación general (“...desarrollar competencias comunicativas en una segunda lengua] es para todo el país.”) para encantar a algunos sectores educativos con el discurso de las

competencias comunicativas en el marco de un plan de bilingüismo, o de “desarrollo de competencias comunicativas en segunda lengua” como lo denomina la ministra en su carta. Esas competencias no son en sí mismas instrumentos hegemónicos, pero en La *Revolución Educativa* son convertidas en instrumentos de mercantilización determinados por agendas económicas neoliberales “supranacionales” (Estrada, 2003, p. 79).

Bilingüismo, al igual que estándares curriculares, aparecen relacionados en la superficie de la política educativa y pueden ser vistos como vehículos ideológicos y hegemónicos en el fondo, como instrumentos de una agenda oculta que es la de la globalización.

El programa de bilingüismo de La *Revolución Educativa* se basa en una visión de lenguaje como un sistema cerrado y finito, al tiempo que es usado como un instrumento simbólico para la manipulación de agendas políticas, sociales, educacionales, y económicas, especialmente en contextos de entidades políticas como el Estado. Es en estos contextos que el lenguaje es usado para categorizar a la gente, crear membresías grupales, identidades, jerarquías y otras formas de imposición.

La estandarización en el ámbito educativo remite a la evaluación como una actividad vista desde una perspectiva curricular. Según Simons (citado en Beyer y Apple, 1998, p 367) se pueden considerar dos maneras de definir currículo, una lo define como un plan de estudios, una ordenación de asignaturas, o un plan de lo que va a suceder en la escuela; otra definición es acerca de lo que "realmente les

sucede" a los actores en una comunidad educativa. Esta última manera de definir currículo se centra en la vida del aula de clases. Currículo se lo puede ver también como el núcleo de la vida intelectual de la escuela y es a través del currículo que el conocimiento es mediado, actitudes formadas, y valores discutidos. Es así como se puede decir que el currículo no es una entidad abstracta, sino una experiencia de vida que tiene una relevancia especial para los actores en contextos educativos.

En una línea distinta, el planteamiento técnico del currículo suele basarse en resultados. La evaluación en este planteamiento se convierte en la búsqueda de resultados o metas preestablecidas. En general, el enfoque técnico falla al realizar esta tarea al reducir su atención a la búsqueda de resultados concretos que pueden ser valorados sólo en la medida en que estos contribuyan a ciertas metas extrínsecas. Este planteamiento técnico por lo general hace frente a estas dificultades centrándose sólo en objetivos preestablecidos y utiliza procedimientos estadísticos para hacer generalizaciones acerca de la adecuación entre objetivos y las pruebas seleccionadas (Shohamy, 2006, pp. 63-64).

Por el contrario, la educación como la principal actividad en las instituciones educativas y como una ciencia humana trata de seres humanos como agentes morales autónomos que viven bajo una gran variedad de circunstancias constantemente cambiantes que nunca pueden ser exactamente repetidas, diferentes personas tienen una visión diferente del mundo (Carlson y Apple, 1998, p. 29). Por lo tanto, en los asuntos humanos jamás se aplican las leyes casuales: generalizaciones, estándares o pautas uniformes de evaluación que pueden ser

aplicadas en las mismas condiciones. La verdad es que lo que los estudiantes aprenden depende mucho más que de un plan formal de estudios.

Así, este punto de vista distinto del currículo, como lo que realmente les ocurre a los estudiantes, abre una amplia variedad de tareas al docente: el análisis del plan de estudios, la investigación de cómo el contexto influye en los estudiantes y sus prácticas de aprendizaje, la examinación de cómo los individuos autónomos eligen vivir sus vidas. Esto en suma podría constituir la dimensión crítica y autónoma del currículo. La dimensión crítica del docente orientado humanísticamente no tiene límites en el potencial humano. Esta orientación amplía la percepción y la reflexión. Vila (2004) advierte lo siguiente:

“Para la racionalidad técnica o instrumental, la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, así como contribuir al dominio y control del ambiente, por lo que la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica. Por ello el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles. Desde esta perspectiva, por tanto, los educadores pueden operar, por tanto, libres de valores, de manera objetiva, cual técnicos acrílicos, provocando injusticias educativas y sociales.” (p. 3)

En esta concepción curricular, el conocimiento como una construcción social aparece mediado por el lenguaje, y este último como una práctica (Pennycook, 2001, p. 9). Del mismo modo, el aprendizaje aparece como un proceso de producción de significados y sentidos que pueden entenderse como cambios conceptuales, representacionales, meta cognitivos y como cambios actitudinales y permanentes reorganizaciones del proyecto de vida de los individuos. Un currículo

concebido así debería garantizar para la sociedad ciudadanos idóneos que puedan transformar sus realidades y proponer alternativas de solución frente a situaciones de crisis. En este sentido, la formación de estudiantes altamente cualificados, preocupados por la situación del país, que practiquen la reflexión y la crítica constructiva.

Las relaciones entre docentes y estudiantes son bidireccionales y los saberes no se dan como un *continuum* socio histórico, sino como una actividad reflexiva y problematizadora para que pueda ser interpretada a la luz de unos contextos reales (Apple, 2006, pp. 59-61). Esto último implica la necesidad de un contexto dentro del cual se construya el conocimiento, esto es un currículo situado.

Para el caso de la enseñanza de lenguas, la interpretación de un contexto es un aspecto esencial. Aquí se relacionan tres factores importantes: el contexto lingüístico, el contexto educativo y los antecedentes sobre la enseñanza del lenguaje. El contexto lingüístico se relaciona con el hecho de que tanto la lengua materna del estudiante como la lengua extranjera que está aprendiendo se manifiesta en ciertos contextos sociales, culturales y políticos que tienen relevancia para el aprendizaje. El contexto educativo se relaciona con los niveles educativos en los que se lleva a cabo la enseñanza de las lenguas extranjeras, y el papel de esas lenguas dentro de ese contexto. Sobre los antecedentes, se requiere del análisis educativo apoyado en el análisis sociológico y sociolingüístico. Por un lado, los antecedentes de la enseñanza del lenguaje se relacionan con los antecedentes históricos pasados y presentes de la enseñanza de las lenguas en el mundo y en el

país. La historia de la educación de lenguas extranjeras en Colombia, la historia de la enseñanza de lenguas en el mundo y la interpretación de los estados del arte actual, contribuyen al estudio y análisis de este aspecto. Por otro lado, el conocimiento y reflexión sobre las teorías de adquisición y aprendizaje de las lenguas incluyen los conocimientos sobre los procesos cognitivos y psicolingüísticos y los factores internos que influyen en el aprendizaje de las lenguas y las condiciones externas que propician el aprendizaje.

Un currículo de lenguas extranjeras, como cualquier otro currículo, se puede considerar, no como el plan de estudios, sino como lo que en realidad sucede con los alumnos. El enfoque técnico rara vez ve un currículo de esta manera. Dado que la evidencia de lo que realmente sucede es considerada como una manifestación de un mismo currículo, no es necesario establecer conexiones entre la evidencia y algo remoto. La vida del aula en sí es el poder a la vanguardia de la evaluación, convirtiéndose tanto en medios como en fines al mismo tiempo.

Las ideas de los últimos párrafos se relacionan con un extracto del Reporte del Foro de Dakar acerca de uno de los temas tratado en ese foro llamado “La importancia de las escuelas atractivas para los niños”.

Por último, en las escuelas atractivas para los niños se utilizan programas de estudios y manuales que respetan las lenguas, las culturas y los estilos cognoscitivos locales, y sus métodos pedagógicos se centran en el educando más que en el docente. (UNESCO, 2000, p. 21)

Esa declaración hecha en el Foro de Dakar no es tenida en cuenta por La *Revolución Educativa* en uno de sus documentos titulado “Estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto” (MEN, 2006). Acerca de esto, Guerrero y Quintero (2009) al referirse a la consideración de la lengua inglesa como neutral por parte del MEN, manifiestan que los Estándares básicos de competencias en lengua inglesa prescriben el uso de la lengua inglesa y restringen las lenguas locales de los estudiantes demandando de ellos un énfasis en la forma, no en el contenido y que usen el inglés dentro de límites estrictos que controlan lo que pueden hacer con eso. Al hablar o escribir, los alumnos tienen que producir oraciones correctas y observar un uso apropiado del lenguaje; la definición de "apropiado" (p. 147) se equipara con una cercanía a un modelo de hablante nativo, lo cual es igual a la variedad sancionada como inglés estándar.

Elana Shohamy manifiesta acerca de la importancia de considerar el lenguaje en sus dimensiones personal y colectiva que el lenguaje es único y varía de una persona a otra, de modo que dictarle a la gente cómo usar el lenguaje en términos de acento, gramática y léxico, etc., puede ser una forma de intrusión y manipulación (Shohamy, 2006, p. 1). Con esto en mente, se entiende que la imposición de comportamientos, criterios y formas lingüísticas, por parte del MEN como replicadores de agentes externos, representa un tipo de adoctrinamiento de la libertad individual.

Los estándares del MEN entran también en contradicción con el siguiente extracto del PNDE 2006-2016 (MEN, 2006):

La sociedad colombiana reconoce y valora la diversidad lingüística, las cosmovisiones, la organización social, la espiritualidad y la interacción de los grupos étnicos con la naturaleza, como aporte a la construcción de procesos educativos. (MEN, 2006, p. 51)

Aunque la valoración de la diversidad lingüística es ideal, en la realidad el plan de bilingüismo obliga a una variedad de la lengua inglesa llamada estándar. El estatus lingüístico (Phillipson, 2007) de la lengua inglesa conectado con el capital económico de ciertos países en donde se habla esa lengua, perpetuado por ciertas prácticas curriculares y pedagógica hace que se la use como vehículo para mantener y legitimar el dominio e inequidad.

Conclusiones e Implicaciones

Conclusiones

Esta disertación estudia la relación entre el discurso político y poder en la política educativa colombiana desde la perspectiva del análisis crítico del discurso político de Fairclough y Fairclough (2012), el cual está en línea con la visión de Fischer (2003) de que el análisis del discurso de las políticas públicas es una empresa esencialmente argumentativa enfocada en la reproducción y contestación del poder político a través del discurso político. La caracterización, interpretación y explicación de la argumentación práctica (argumentación sobre lo que debe hacerse) involucra el examen del papel de actores sociales, el MEN como entidad del Estado, y ciudadanos que deciden y actúan en procesos dentro del sistema educativo colombiano ejerciendo unas formas poder, lo cual tiene impacto en asuntos de interés común.

Una respuesta al interrogante investigativo ¿Qué características tienen los sub-discursos del discurso político de la calidad educativa en relación con unas realizaciones de poder implícito en la política educativa colombiana, en especial del programa La *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia del periodo presidencial 2002-2010? Es que el discurso de la calidad educativa está permeado por subdiscursos como el de la estandarización, competencias, globalización, mercado mundial, y bilingüismo. Un factor que estos subdiscursos tienen en común es que en la superficie de La *Revolución Educativa* se convoca a distintos actores del sistema educativo colombiano a la formulación e

implementación de la política, pero el análisis muestra que lo que se crea en el fondo es una distancia entre gobernantes y gobernados. Tal distancia está determinada por el énfasis en agendas económicas dictadas por agentes transnacionales del MEN y, como consecuencia de esto, por una actitud prescriptora y restrictiva a través de estrategias que aparecen como persuasivas, pero que tienen un carácter de control y dominación. Así pues, la dimensión democrática de la política educativa y su presentación como una revolución en Colombia se torna en una quimera pues no se vislumbra una práctica deliberativa contundente y se perpetúa la instrumentalización de la educación para responder a demandas del mundo industrializado. Se configuran entonces unas tensiones entre las nociones de educación como potencia transformadora y la educación como escenario de dominación en el discurso de la calidad en la política educativa.

La educación es una práctica social y como tal tiene una dimensión política. La educación está presente en todos los espacios en donde lo social se constituye en una totalidad. La dimensión política no se limita solo a la manera como las instituciones están estructuradas, sino también a como se constituyen unas relaciones de poder. En una visión tradicional del poder, este aparece corporizado en el Estado, pero en una visión alternativa, el poder se construye y se distribuye en la sociedad. En una democracia abierta y una sociedad democrática moderna, una de las formas de que esto último suceda es la educación. Esto también es una quimera en el caso colombiano puesto que la relación entre educación, poder y democracia se caracteriza por un poder de unas personas (elite tecnocrática y

gobernante) sobre otras personas (docentes y estudiantes principalmente) en unas relaciones verticales asimétricas. Contrario a esto, un poder circulante entre los actores políticos en unas relaciones horizontales que terminen con formas hegemónicas e ideológicas no se aprecia en el discurso político de La *Revolución Educativa*.

El poder vertical ejercido por medio de condiciones o los estándares prescriben comportamientos y formas de ver el mundo, su implementación, además, implica prácticas de control y restricción. El poder circulante en relaciones horizontales en cambio por medio de la argumentación, negociación y transacción implica deliberación. Este último tipo de poder es un ideal pendiente por lograr en Colombia.

El discurso de la calidad educativa está construido sobre falacias que descarrilan la argumentación práctica (Jacobs y Jackson, 2008), como la de usar una estrategia sutil de presentar un valor de aceptación general para promover agendas económicas externas en el interior del país. Además, el discurso de la calidad es ideológico y hegemónico. Ideológico por que hace parte de un proyecto neoliberal al posicionarse como objeto de agendas mercantiles mundiales asociadas al fenómeno de la globalización (Eagleton, 2019) que articulan la educación con un mercado mundial financiado con dineros públicos. Es hegemónico cuando la construcción de un Estado burocrático autoritario usa la educación como instrumento de control y disciplinamiento social, con la política educativa que con base en el discurso de la estandarización y competencias modifica prácticas sociales por medio de la asignación de recursos a baterías de evaluación de

agentes externos que no se reinvierten en la calidad del sistema educativo colombiano. Así lo hace inferir Estrada (2003, p. 16), pero, aunque la argumentación sea defectuosa, su impacto siempre genera réditos a los poderosos.

En tiempos en que se necesita la educación como una potencia transformadora en Colombia, La *Revolución Educativa* resulta una quimera pues crea una tensión entre la idea de transformación y la noción de la educación como la perpetuación de la dominación de unos sobre otros y un campo en disputa basado en una lógica del poder (Zuleta, 1995). Una de las formas que dicha tensión toma es el discurso de la calidad en la Política Educativa. Del discurso de la calidad educativa, surgen unos subdiscursos tales como el de la estandarización, competencias, globalización, mercado mundial y bilingüismo. Los cuales tienen como particularidad que la ubicación del poder en el discurso de la calidad no es, como se esperaría, circulante y explícito en las negociaciones de prácticas sociales democráticas, como la deliberación. Por el contrario, el poder se ejecuta de manera sutil y escondida en y detrás de dicho discurso de la calidad en forma de prescripción o sumisión de las prácticas sociales de control y restricción. Es, en otras palabras, la realización de unas relaciones de poder asimétricas.

La *Revolución Educativa* planteó unos retos interpretativos, dignos de consideración desde una perspectiva social y crítica, sobre todo en una sociedad irregular y polarizada como lo es la sociedad colombiana. La *Revolución Educativa* determinó a esa sociedad colombiana, sigue y seguirá determinándola; significa un

pasado y un presente educativo, pero no ha terminado de darse como se creería, pues parece ineludiblemente dada a la continuidad.

Implicaciones

El estudio en sus inicios intentó ser politológico, pero ganó fuerza la dimensión discursiva y con esta, el giro argumentativo del discurso político. Este se tornó más textual que polifónico. La argumentación práctica fue el énfasis, pero la deliberación como actividad democrática resultó como algo por expandir en un análisis futuro para dar cuenta de una aplicación de la propuesta de Fischer (2003) de manera más completa. En la adaptación del modelo de Fairclough y Fairclough (2012) la dimensión deóntica fue considerada con mayor énfasis que la normativa.

En referencia a los aportes de la presente disertación, vale mencionar la presentación de un enfoque alternativo al meramente politológico, el cual tiende a favorecer modelos jerárquicos (*top-down*) de formulación de políticas públicas (positivista y empiricista). Tal alternativa para examinar las políticas educativas está una basada en el giro argumentativo y discursivo. Dicho enfoque alternativo considera el papel del lenguaje en uso, como una práctica social, para el estudio de la distribución del discurso a través de instituciones sociales, como la educación, en la que surgen discursos dominantes, la lucha de discursos por reconocimiento y poder, pero también en la que surgen contra discursos que hacen albergar la esperanza de un cambio social, con agendas auto iniciadas (*bottom-up*) por actores sociales distintos a los técnicos expertos o tecnócratas.

Por otro lado, es un aporte de este estudio la creación de un grupo de investigación institucionalizado en mi universidad y clasificado por Colciencias denominado Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas – ESTUPOLI – al igual que un espacio académico, un curso electivo, en la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de mi universidad denominado *Political Discourse and Colombian Education*.

Referencias

- Adie, J. (2008). The hegemonic positioning of 'Smart State' policy. *Journal of Education Policy*. 23(3), 251-264.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Ediciones.
- Apple, M. (2002). Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas para las políticas derechistas? *Revista de educación*. 1, 223- 248.
- Apple, M. (2006). Educación, política y transformación social. *Opciones Pedagógicas*, 32, 54-80.
- Atehortúa, A. (2003). La revolución educativa: Momentos y perspectivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44, pp 87-110.
- Audi. R. (2006). *Practical reasoning and ethical decision*. Londres: Routledge.
- Backman, S. (2009). *Policy as practice: Local appropriation of language and education policies in Lesotho primary school*. (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3396098).
- Barabas, J. (2004). How deliberation affects policy opinions. *The American Political Science Review*, 98 (4), 687–701.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8), 2-24.
- Benveniste, E. (1971). *Problems in general linguistics*. Coral Gables, Fla.: University of Miami Press.

- Bethel, B. (2008). *The 2002 No Child Left behind Act (NCLB), the amended 2004 individuals with disabilities educational act (IDEA), and promoting the American democratic ideals of equity and access. A critical enquiry based on the work of Michel Foucault and Jean-François Lyotard.* (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3308002).
- Bobbio, N. (1986). *Fundamento y futuro de la democracia: La visita de Bobbio a Valparaiso.* Valparaiso: Edeval.
- Bobbio, N. (2010). *El futuro de la democracia.* México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Bogotá: Norma.
- Bonnefoy, J. y Armijo, M. (2005). *Indicadores de desempeño en el sector público.* Serie Manuales: ILPES; ONU, CEPAL. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5611/S05900_es.pdf;jsessionid=E38DF5C828B9432B23C2B18C42B22B64?sequence=1
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique.* Genève, Paris: Ed. Droz.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste.* Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Richardson, J. (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7 (1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo
- Bourdieu, P. (2003). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bustos, E. De. (2014). *Metáfora y argumentación: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Botero, R. A. (2014). La Política colombiana contemporánea como contexto retórico. En Soler, S. y Calderón, D. (compiladoras). *Panorama de los estudios del discurso en colombia* (pp. 39-50) Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminist and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.
- Cameron, D. (2005). Language, gender, and sexuality: Current issues and new directions. *Applied Linguistics*. 26 (4), 482–502. <https://doi.org/10.1093/applin/ami027>.
- Canagarajah, A. (2006). Ethnographic methods in language policy. En T. Ricento (Ed.). *An Introduction to language policy: Theory and method* (pp. 153-169). Maiden, MA: Blackwell.
- Carlson, D. y Apple, M. (1998). *Power/knowledge/pedagogy. The meaning of democratic education in unsettling times*. Oxford: Westview Press
- Cawson, A. (1985). Introduction. Varieties of corporatism: The importance of the meso-level of interest intermediation. En Cawson, A. (ed.), *Organized interests and the state. studies in meso-corporatism* (1-21). Londres, Sage Publications.

Centro Virtual de Noticias de la Educación. (2009, Agosto). *Revolución Educativa, cinco acciones que han transformado la educación en Colombia*. Bogotá: CVNE.

Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-199064.html>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*.

Chambers, S. (2003). Deliberative democratic theory. *Annual Review of Political Science*, 6, 307–326

Chomsky, N. (1998). *The common good*. Tucson, AZ.: Odonian Press.

Cohen, J. (1989). Deliberative democracy and democratic legitimacy. En Hamlin, A. y Pettit, P. (eds). *The Good Polity* (pp. 17–34). Oxford: Blackwell.

Congreso de Colombia. (28 de Diciembre de 1992). Ley 30 de 1992. DO: 40700

Congreso de Colombia. (21 de Diciembre de 2001). Ley 715 de 2001. DO: 44654

Congreso de Colombia. (22 de Julio de 2005). Acto legislativo 01 de 2005. DO: 45980

Congreso de Colombia. (26 de Junio de 2003). Ley 812 de 2003. DO: 45231

Congreso de Colombia. (13 de Julio de 2009). Ley 1324 de 2009. DO: 47.409

Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Editorial Morata

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londres: Sage.

Departamento Nacional de Planeación. (2002). *Bases del plan nacional de desarrollo 2002-2006. Hacia un estado comunitario*. Bogotá: Presidencia de la República.

Departamento Nacional de Planeación. (2005). *Visión Colombia II centenario: 2019*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.

Derrida, J. (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona: Ed. Paidós.

Dewey, J. (1954). *The public and its problems*. Athens: Ohio University Press

Drummey, K. (2008). *The role of cultural and economic capital in education: 1972-2002*. (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3318139).

Dryzek, J. (1990). *Discursive democracy: politics, policy and political science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dussel, E. (1997). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.

Dyson, D. (2009). *Pendulum swings in educational policymaking: the effects of organizational, school, financial, and social characteristics on student performance outcomes in Michigan school districts*. (Disertación doctoral). Wayne State University, ProQuest Dissertations Publishing.

Eagleton, T. (2019). *Ideología*. Bogotá, Colombia: Paidós-Planeta.

Edelman, M. (Winter 1985). Political language and political reality. *PS*, 18 (1), 10-19.

El Tiempo. (2007, junio 22). Compromiso, vital para el país. *El Tiempo*. Recuperado de:
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2537341>

Elster, J. (1998) *La democracia deliberativa*, Barcelona: Gedisa.

Estrada, J. (2003). *La contra "revolución educativa" política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Unibiblos.

Estrada, J. (Mayo, 2005). Elementos preliminares para una caracterización de la élite intelectual de las reformas estructurales en Colombia. Ponencia presentada en el seminario internacional *Élites, Poder y Política en América Latina - el papel de los intelectuales*. Seminario llevado a cabo en La Universidad Nacional De Colombia, Bogotá, Colombia.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. England: Pearson Education Limited.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Harlow: Pearson Education Limited.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.

Fairclough, I. y Fairclough, N. (2012) *Political discourse analysis: A method for advanced students*. Londres, G.B.: Routledge.

Fischer, F. y Gottweis, H. (Eds.) (2012). *The Argumentative turn revisited. Public policy as communicative practice*. Durham y Londres: Duke University Press.

Fischer, F. (2003). *Reframing public policy: discursive politics and deliberative practices*. Oxford: Oxford University Press.

Fischer, F. y Forester, J. (Eds.) (1993). *The Argumentative turn in policy analysis and planning*. Durham y Londres: Duke University Press.

Fishkin, J. y Laslett, P. (Eds.) (2003). *Debating deliberative democracy*. Malden: Blackwell Publishing.

Fishkin, J. (2011). Making deliberative democracy practical: public consultation and dispute resolution. *Ohio State Journal on Dispute Resolution*, 26 (4), 611-626.

Fisk, M. (2004). *Bienes públicos y justicia radical. Una moralidad política para la resistencia solidaria*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle

Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI

Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Harmondsworth, UK: Penguin Books

Foucault, M. (1981). The order of discourse. En R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structuralist reader* (pp. 51-77). New York: Random House

- Foucault, M. (1984). Polemics, politics and problematizations: an interview with Michel Foucault. En P. Rabinow (ed.) *The Foucault reader* (381-390). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fowler, T. (2010). *A change is gonna come: a critical study of the impact of a community organizing group on power relations and public life*. (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3403687).
- Freeman, C. (1998). *Doing teacher research from inquiry to understanding*. Toronto: Heinle & Heinle.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. (30th anniversary ed.) New York: Continuum.
- Furtado, G. (1960). *Industrializacáo e Inflac5o*. Río de Janeiro: Economía Brasileira.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Londres: Routledge.
- Gee, J. P. (2004a). *Situated language and learning. A critique of traditional*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2004b). What is critical about critical discourse analysis? En R. Rogers (Ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis* (pp. 19-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giroux, H. (1988a). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Giroux, H. (1988b). *Teachers as intellectuals*. Massachussets: Bergin and Garving Publishers.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Company.

Gramsci, A. (1973). *Letters from the prison notebooks*. New York: Harper & Rowe.

Guerrero, H. y Quintero, A. (2009). English as a neutral language in the Colombian national standards: A constituent of dominance in English language education. *PROFILE*, 11 (2), 135-150.

Guerrero, H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *PROFILE*, 12 (2), 33-49.

Guerrero, H. y Quintero, A. (2016) *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿La ilusión de la democracia?* Bogotá: Universidad Distrital.

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Hanks, W. (2005). Pierre Bourdieu and the practices of languages. *Annual Review of Anthropology*. 34, 67-83

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.

- Halliday, M. (1996). Systemic functional grammar en Brown K. y Miller J. (Eds.). *Concise encyclopedia of syntactic theories* (pp. 321-325). New York : Elsevier Science.
- Halliday, M. y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halliday, M. (1985). *Introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Hemmer, L, (2009). *Critical analysis of “at-risk” policy discourse: Implications for administrators and teachers*. (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3384247).
- Hodge, R. y Kress, G. (1979). *Language as ideology*. Londres: Routledge.
- Hornberger, N. y Johnson, D. (2007). Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41, (3), 509-532.
- Hoyos, G. (2010). *Estado de opinión: ¿información, comunicación, y lenguajes públicos?* [Folleto]. Bogota: Pontificia Universidad Javeriana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-. (2011). *Examen de estado de la calidad de la educación superior SABER PRO*. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=626&Itemid=1104. Leído: marzo 8, 2013.
- Ives, P. (2004). *Gramsci 's politics of language: Engaging the Bakhtin circle and the Frankfurt school*. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.

- Jacobs, S. y Jackson, S. (2008). Descarrilamientos de la argumentación: se necesitan dos para el tango. En C. Santibañez y R. Marafiori (Eds.). *De las falacias. Argumentación y comunicación* (53-67). Buenos Aires: Biblos.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers. television fans and participatory culture*. New York, Londres: Routledge.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. (2 Ed.). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kaewnuch, S. (2008). *Teaching agency and power as social: Creating transformative subjects in the clashes of modernity in Thai EFL writing classrooms*. (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3353102).
- Kelsen, H. (2006). Formas de estado y visión del mundo. En Correas, O. *El otro Kelsen*. México: Ediciones Coyoacán
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1990). Critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 84-99.
- Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Ladson-Billings, G. (1992, Summer). Liberatory consequences of literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students. *Journal of Negro Education*, 61(3), pp. 378-391.
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: CEPAL

Lasswell, H. D. (1951). The policy orientation. En Lerner, D. & Lasswell, H. (Eds.), *The Policy Sciences*. Stanford, CA: Stanford University Press

Lasswell, H. (1959). Strategies of inquiry: the rational use of observation. En Lerner, D. (Ed.), *The human meaning of the social sciences*. New York: Meridian Books

Lee, J (2008). *Essays on the determinants and effects of public education expenditure in developing countries*. (Disertación doctoral). American University, ProQuest Dissertations Publishing.

Levinson, B., Sandoval-Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp. 825-840.

Luke, A. (1995-1996). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3-48.

Lukes, S. (2 Ed.) (2005). *Power: A radical view*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* Londres: Duckworth and Co.

Maguire, L. (2008). *Developing distance education policy within a state system of higher education: The Faculty Perspective*. (Disertación Doctoral). The Pennsylvania State University, Pennstate Electronic Theses and Dissertations for Graduate School.

Marques-Pereira, B. (1999). Corporativismo societal y corporativismo de Estado: Dos modos de intercambio político. *Foro Internacional*, 39(1)(155), 93-155.

Matarese, M. (2008). *Practice, power, policy, and participation: A linguistic ethnography of cumulative caseworker-client interactions in a New York City homeless shelter*. (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3327064).

Méndez, P. (2017). *Sujeto maestro en Colombia, luchas y resistencias*. Bogotá: Ediciones USTA.

Meny, I. y Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. España: Ariel Ciencia Política.

Mills, S. (2Ed.) (2004). *Discourse: The new critical idiom*. Londres, Routledge.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan nacional decenal de educación 2006-2016*.

Los Diez Temas y sus Macro Objetivos. Bogotá: Gráficas Visión J.P.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto* (Documento pdf).

Recuperado de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles.115375_archivo.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2007).

La evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes en el marco de la política de calidad de la educación (Documento pdf). Recuperado de

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-127143_recurso_5_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Evaluación de desempeño docentes*

(Documento pdf). Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-183110_archivo_pdf11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010a). *Educación de calidad. el camino para la*

prosperidad (Documento pdf). Recuperado de:

http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2010b) *Revolución Educativa 2002 – 2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2003). La educación en el contexto neoliberal. En Darío, R. (Ed.), *La Falacia Neoliberal. Crítica y Alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Miranda, E. (2011). Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina ¿Dónde estamos ahora?. *Rizoma Freireano • Rhizome freirean*, 10, 1-20. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-idonde-estamos-ahora-dra-estela-miranda>.
- Mooney, A. et al. (2011). *Language, society & power. An introduction*. New York: Routledge.
- Mora, A. (2016). La seudorevolución educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Muller, P. (2002). *Las políticas Públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Nino, C. (1997): *La constitución de la democracia deliberativa* [1996], Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: OEI

Ortega, J. (1997). Sobre el desarrollo de la teoría del neocorporativismo. *Revista Mexicana de Sociología*, (59)(4), 31-45.

Parsons, W. (1995). *Public policy: An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cambridge: Cambridge University Press

Parsons, W. (2009). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Pierce, T. (2009). *Political leadership and policy preferences: a case study of the Columbus city school district and its board of education*. (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3378248).

Pike, K. (1954). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour*. Glendale, Calif: Summer Institute of Linguistics.

Popkewitz, T. (2013). Pisa: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 2(17), 47-64. Recuperado de: <https://goo.gl/T7nD9m>

Prebisch, R. (1961). El falso dilema entre desarrollo económico y estabilidad monetaria. *Boletín económico de América Latina*, 5(1).

Prebisch, R. (1962). El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. *Boletín económico de América Latina*, 7(1).

Presidente de la República de Colombia. (11 de Febrero de 2002). Decreto 230 de 2002.
Bogotá

Presidente de la República de Colombia. (19 de Junio de 2002). Decreto 1278 de 2002.
DO: 44.840

Presidente de la República de Colombia. (19 de Junio de 2002). Decreto 1283 de 2002.
DO: 44.840

Presidente de la República de Colombia. (2 de Octubre de 2007). Decreto 3782 de 2007.
DO: 46769

Presidente de la República de Colombia. (16 de Abril de 2009). Decreto 1290 de 2009.
DO: 47322

Quintero, A. y Guerrero, H. (2013). Of being and not being” Colombian public elementary school teachers’ oscillating identities. *HOW Journal*, 20 (1), 190-205

Ramírez, L. (2005). Texto y Discurso. En Ramírez, L. y Acosta, G. (Ed.), *Estudios del Discurso en Colombia* (pp. 93-116). Medellín: Universidad de Medellín.

Renata. (2010, Mayo 18). *Ministra de Educación, Cecilia María Vélez White, destaca logros que han transformado la educación en Colombia*. Bogotá: Renata. Recuperado de: <https://www.renata.edu.co/index.php/noticias/1091-ministra-de-educacion-cecilia-maria-velez-white-destaca-logros-que-han-transformado-la-educacion-en-colombia>

- Ricento, T.K. y Hornberger, N.H. (1996) Unpeeling the Onion Language Planning and Policy and the ELT Profession. *TESOL Quarterly*, 30, 401-427.
- Richardson, R. (2008). *A comparative study of extended meta-ethnography and meta-analysis based on the fundamental micro-purposes of a literature review*. (Disertación doctoral). Western Michigan University, Scholar Works at WMU.
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, R. (2009). *El maestro en Colombia: Hitos, avatares y paradojas*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2), 248-258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>.
- Roe, E. (1994). *narrative policy analysis, theory and practice*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Roth, A-N (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora
- Roth, A-N (Ed.) (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Ryfe, D. (2005). Does deliberative democracy work? *Annual Review of Political Science*, 8, 49–71.
- Sartori, G. (2006). Norberto Bobbio. *Metapolítica*, 10 (50), 37-39.

- Schmitter, P. (1985). Neocorporativismo y Estado. *REIS*, 31, 47-78.
- Scollon, R. (2008). *Analyzing public discourse: Discourse analysis in the making of public policy*. Londres, G.B.: Routledge.
- Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Searle, J. (2010). *Making the social world: The structure of human civilization*. New York: Oxford University Press.
- Searle, J. (2012). Human social reality and language. *Phenomenology and Mind*. (2), 24-33.
- Shohamy, E. (2004). Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. En Northon y Tothey (Eds.), *Critical pedagogies* (pp 72-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Simons, H. (1998). Developing curriculum through school self-evaluation. En Beyer, L. y Apple, M. (Eds.) *The curriculum: problems, politics, and possibilities* (pp. 358-379). Albany: The State University of New York Press.
- Smith, S. (2007). *Elites at the planning table: a case study of the politics of planning an international academic exchange program (USA, Mexico)*. (Disertación doctoral).

Disponible en The University of Georgia, The Graduate School, Electronic Theses and Dissertations.

Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*. 24 (1), 75-105.

Stephenson, S. (2008). *Politics, policy, and socio-economic impact on continuing higher education*. (Disertación Doctoral). The University of Georgia

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.

Swartz, D. (1997). *Culture and Power. The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.

Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Touraine, A. (2001). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.

Tyner-Mullings, A. (2008). *Finding space: Educational reforms in practice in an urban public school*. (Disertación Doctoral). City University of New York, ProQuest Dissertations Publishing.

UNESCO. (2000). *Informe final del Foro Mundial acerca de la "Educación para Todos"*. Paris, Francia: UNESCO.

Uribe, A. (2002). *Manifiesto democrático. 100 puntos de Álvaro Uribe Vélez* (Documento pdf.). *Recuperado de:* http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85269_archivo_pdf.pdf

Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile: Issues in*

Teachers' Professional Development, 11(1), 123-141. Retrieved from <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551/36787>

- van Dijk, T. (Ed.). (1997). *Discourse as social interaction*. Londres: Sage.
- van Dijk, T. (1998). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Madrid: Gedisa Editorial.
- van Dijk, T. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). Londres: Sage.
- van Dijk, T. (2009). *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.
- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussion*. Dordrecht: Foris
- Vargas, A. (1999). *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudena Editores.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, (20), 149-187.
- Vila, E. (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. *Agora Digital*, 7. Consultado el día 23 de mayo de 2012 en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/07/07-articulos/miscelanea/pdf_7/eduardo_vila.pdf
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Coger.

Willis, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*.

Thousand Oaks, CA: Sage.

Wodak, R., y Reisigl, M. (2001). *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*. Londres: Routledge.

Wong, M. (2008). *Studies of educational change from three disciplinary perspectives: Sociology, policy, and human development*. (Disertación Doctoral). Northwestern University, United States.

Wood, J. (2008). *The impact of globalization on education reform: a case study of Uganda*. (Disertación doctoral). Disponible en Thomson Dissertations and Theses database (UMI 3307946).

Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: ethnography for educational use*. Londres: Routledge.

Young, L., y Harrison, C. (eds) (2004). *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis: Studies in social change*. Londres y Nueva York: Continuum.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Bogotá, Colombia: Corporación Tercer Milenio-Fundación Estanislao Zuleta.