

Una mirada al programa de calidad de la estrategia revolución educativa del PND 2002-2006,  
desde el enfoque de Pierre Bourdieu.

Presenta:

Jairo Eduardo Niño Ramírez

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

Especialista en Pedagogía

Dirigido por:

MSc. Gloria Orjuela

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2021

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES.....	3
1.1    PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.2    OBJETIVOS.....	5
1.3    JUSTIFICACION .....	5
1.4    ANTECEDENTES.....	7
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO .....	15
2.1    PRESUPUESTO EPISTEMOLÓGICO.....	15
2.2    ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD) .....	17
2.3    ESTRATEGIA INSTRUMENTAL.....	22
CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN .....	25
3.1    REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2002-2006.....	25
3.2    PODER, DERECHO Y CLASES SOCIALES.....	30
CAPÍTULO IV. TEMATIZACIÓN DE LOS DOCUMENTOS.....	38
CAPÍTULO V. ANÁLISIS.....	45
CONCLUSIONES.....	54
REFERENCIAS.....	56

*A mi mamá Yaneth*

## INTRODUCCIÓN

En el marco del programa de Especialización en Pedagogía, y con el énfasis de formación social y política, se realiza este trabajo de grado que tiene el interés de analizar un apartado referente a la calidad educativa dentro del Plan Nacional de Desarrollo planteado desde la presidencia de la república de Colombia para el periodo 2002-2006, y que es leído como un corpus concreto que está situado históricamente con unos protagonistas que tienen comportamientos lingüísticos que los caracterizan. Para facilitar un acercamiento al documento, se plantea utilizar los conceptos teóricos de Bourdieu, dejando en evidencia la complejidad de las estructuras ideológicas y las tensiones que se generan entre sociedad e instituciones a través del discurso.

El estudio es coherente con el objetivo general del énfasis investigativo que propone abordar a través de las diversas problematizaciones, la relación entre educación, cultura, sociedad y política con el saber y la práctica pedagógica. Para ello, se hace una mirada desde un lugar particular que tengo como investigador y cuya comprensión de la realidad se va construyendo con soporte de los conceptos de Pierre Bourdieu hasta lograr liberar el discurso de eufemismos. Por ello, el estudio se ubica en un paradigma hermenéutico y utiliza el Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) como estrategia de investigación.

Uno de los documentos que orienta el trabajo está en el capítulo III Construir equidad social del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 (PND) llamado *Hacia un estado comunitario* del periodo 2002-2006, la dimensión denominada “revolución educativa” que comprende la página 164 hasta la 187, y en específico el componente de calidad con todos sus mecanismos planteados.

A lo largo del documento se hace referencia a dos clases sociales antagonistas que se consolidan, estructuran y diferencian por las relaciones de dominio o de poder con características e intereses particulares: clase dominante y dominada. El primer grupo hace referencia al sector hegemónico que se encuentra en el poder, maneja las instituciones, dicta políticas públicas, toma decisiones y goza de una posición privilegiada; el segundo grupo, hace referencia a la diversidad de grupos sociales trabajadores que acatan las órdenes y tienen limitadas opciones de acceder a oportunidades. Queda a disposición del lector identificar quienes han pertenecido históricamente a cada grupo en nuestro país.

Durante el capítulo I del presente trabajo se delimitan las intenciones de la investigación, el planteamiento del problema y el objeto de estudio, se revisan los antecedentes del tema y lo que justifica llevar a cabo el trabajo de grado en este campo de estudio. En el capítulo II, se plantea la cuestión metodológica, la relación del investigador con lo investigado, se definen categorías, se diseña la estrategia instrumental y se revisa el análisis crítico del discurso.

En el capítulo III se describen conceptos de Bourdieu tomados de su libro *Poder, derecho y clases sociales* publicado en el año 2001. Por otra parte, se describe el apartado educativo de calidad del PND 2002-2006. En el capítulo IV, se toman elementos del lenguaje discursivo que hagan parte de las categorías conceptuales o de análisis, y en el último capítulo se utilizan los elementos denotativos para caracterizar el discurso y connotar los rasgos ideológicos implícitos en la política educativa de calidad del PND 2002-2006.

Finaliza el documento con un capítulo V de análisis, seguido de los apartados de conclusiones, referentes bibliográficos y anexos.

## CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES

### 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los trabajos de investigación pueden surgir de temas cotidianos, observaciones, inquietudes, conversaciones, dudas, problemas o experiencias, y que muchas veces se expresan mejor en forma de interrogante. En lo personal, el tema de los discursos y su capacidad de persuadir para llegar al poder e implantar ideas me resulta interesante. Por eso, fijé mi mirada en el PND *Hacia un Estado comunitario* que prometía una *equidad social*, y me surgió la siguiente pregunta: ¿la estrategia “revolución educativa” 2002-2006 y sus mecanismos, verdaderamente pretendían mejorar los indicadores sociales en Colombia?

Cada cuatro años en Colombia, el gobierno de turno establece un Plan Nacional de Desarrollo de acuerdo con las políticas que quiere llevar a cabo en diferentes dimensiones. En el 2002, el documento fue planteado desde cinco esferas, una de ellas llamada de “equidad social”, donde se plasman las políticas en materia educativa dentro de una estrategia que se denominó “revolución educativa” e intentó transmitir un discurso en un tono que puede no reflejar toda la información necesaria y suficiente para su total comprensión.

Desde mi punto de vista, las políticas públicas educativas toman relevancia desde los años noventa debido al contexto en que se encontraba el país, en donde era cada vez más fuerte la influencia de la política externa en temas educativos por el modelo capitalista en medio de la globalización.

Como ejemplo de lo anterior, surge la ley 715 de 2001 que establece la distribución de competencias y servicios a cargo del Estado y las entidades territoriales en asuntos sociales (Educación y salud), y donde se desprenden el decreto 1528 de 2002 que abre la posibilidad de

prestación del servicio educativo por entidades privadas cuando las oficiales se encuentren en incapacidad de hacerlo por el sistema general de participaciones; y por último, el decreto 1283 de 2002 que organiza el sistema de inspección, vigilancia y evaluación a la educación preescolar, básica y media, dejando ver el impacto de las políticas y configurando lo que sería el preámbulo al discurso de la política de calidad inmersa en el PND 2002-2006.

Por todo ello, considero pertinente realizar un análisis reflexivo de dicho discurso que facilite comprender cada uno de los mecanismos que fueron ejecutados dentro del programa de calidad. Cabe mencionar que el análisis del programa de calidad no se hará a un nivel educativo en específico, ya que la estrategia revolución educativa habla de todos los niveles en Colombia: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y nivel superior, por lo que el diagnóstico, la política y los mecanismos abarcan todo el sistema.

Dentro del planteamiento del trabajo, propongo utilizar la perspectiva de Pierre Bourdieu para analizar las categorías presentes en el programa de calidad educativa, y que reflejan cada elemento que hace parte de la teoría de los campos sociales para entender la dinámica de capitales que circulan ya sea consciente o inconscientemente entre los sujetos y las instituciones. De esta manera, puedo hacer una reflexión de las intenciones presentes en esta estrategia y la relación entre educación – sociedad que convierte la educación en un campo de lucha de clases.

## 1.2 OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

Caracterizar los rasgos ideológicos en el discurso educativo del programa de calidad *revolución educativa* del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 de Colombia.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Referir los mecanismos propuestos en el programa de mejoramiento de la calidad educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006.

Relacionar el programa de mejoramiento de la calidad inmerso en la estrategia “*revolución educativa*” con las categorías conceptuales de Bourdieu.

## 1.3 JUSTIFICACION

En primer lugar, se trata de un tema que despierta un interés personal que me ha llevado a buscar un soporte teórico - académico en la Universidad Pedagógica Nacional para responder a esa curiosidad, y en contracorriente a lo que algunas disciplinas como la mía consideran, pues desde la microbiología se descalifica la investigación crítica, y se le acusa de política o acientífica, señalamiento que no tolera otra manera de abordar la investigación y que por el contrario, aquí he podido desarrollar sin dejar a un lado mi postura como individuo.

En segundo lugar, el trabajo se justifica en la manera que puede articular cada uno de los aspectos que se abordaron en la especialización (por ejemplo, epistemología, historia, comunicación, problematización) y aterrizar el concepto de pedagogía que se fue construyendo a lo largo de los seminarios. En ese sentido, defino la pedagogía como un saber que me permite



reflexionar y pensarme la educación, teniendo en cuenta las condiciones que rodean al sujeto y que inciden en una sociedad. De esta manera, el presente trabajo permite señalar cómo se pensaba lo educativo en esos momentos según la intencionalidad del documento estudiado, es decir, refleja una manera de hacer pedagogía.

Por otro lado, se evidencia que la investigación de políticas públicas educativas se ha realizado abordando categorías como la equidad, igualdad, desarrollo humano, gestión, cobertura, y para ello se hace un rastreo de varios periodos de gobierno de Colombia, incluso a nivel de la región latinoamericana. Como referencia, se trabaja con documentos de tipo Plan Decenal de desarrollo educativo, políticas públicas y Plan Nacional de Desarrollo, haciendo comparaciones y recorridos históricos para describir las reformas que han tenido dichas categorías dentro de un modelo neoliberal que domina el sistema educativo. Además, se utilizan autores como Michael Foucault para entender desde sus teorías las categorías desarrolladas en las políticas públicas.

Sin embargo, no se ha desarrollado un trabajo que investigue desde una mirada estructuralista de Pierre Bourdieu el programa de una política con sus mecanismos de calidad que corresponden al periodo gubernamental 2002-2006, y poder analizar en detalle los elementos presentes que permitan articular la teoría de los campos sociales y ponerla en contexto con el discurso de políticas educativas. Es necesario entender el concepto de calidad educativa como una categoría que va más allá de los números y que finalmente es la manera como el Estado presenta su labor en esa materia y que no refleja la verdadera aplicación de este, como lo señala Quintero (2015) quien dice que la calidad se entiende únicamente desde la perspectiva gubernamental y no se tiene en cuenta la construcción social del concepto.

Estudiar el programa de calidad de ese cuatrenio nos facilita comprender la manera como se reproduce la teoría de los campos, ya que es un periodo donde se fortalece el neoliberalismo en Colombia, las políticas públicas obedecen a sistemas de financiamiento externo y se ponen al servicio de sus intereses.

Otra manera de justificar el desarrollo del presente trabajo de investigación aterriza en la siguiente pregunta: ¿qué pertinencia tiene estudiar el concepto de calidad en un PND y convertirlo en trabajo de grado de una especialización en pedagogía? Dar respuesta a ese interrogante abre un espacio de diálogo como forma de hacer pedagogía tanto en el entorno académico de la Universidad Pedagógica Nacional como en la comunidad en general, permitiendo el análisis, la reflexión y la crítica que ayuden a consolidar posturas como investigadores o ciudadanos activos.

#### 1.4 ANTECEDENTES

Para esta investigación se revisaron más de 20 documentos en su mayoría publicados en los últimos cinco años correspondientes a artículos de revistas científicas (*Civilizar, Eccos, Mexicana de investigación, Criterio libre jurídico, Cubana de educación superior, Ágora, Perfiles educativos, Pedagogía y saberes, Lecturas de economía, Academia y derecho*), tesis de grado de especialización y maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pontificia Javeriana, Universidad Santo Tomás, Universidad Católica de Colombia y Universidad Manuela Beltrán, encontrándose que todas utilizan el análisis documental y del discurso como perspectiva metodológica al tratarse de políticas públicas en educación. Todas las investigaciones utilizan documentos de políticas y algunos asumen la postura de un autor particular desde el cual hacen la lectura y el trabajo interpretativo.

Por su naturaleza de revisión bibliográfica, las investigaciones tienen un carácter hermenéutico y toman periodos correspondientes desde los años noventa hasta la época actual, es decir, los trabajos se desarrollan con políticas de los últimos 30 años en Colombia y los países de la región debido a que la influencia de la globalización y el neoliberalismo es un fenómeno que ocurre a nivel mundial y ha llevado al debate de los efectos de importar políticas internacionales.

La búsqueda se hizo con las palabras claves de globalización, neoliberalismo, educación, calidad, política educativa, y para empezar a destacar los principales aportes encontrados en otros autores me remito a Avendaño (2015) quien afirma que uno de los efectos que ha traído la globalización en su nuevo discurso son los recortes presupuestales en la dimensión social, llevando a que las escuelas se enfoquen en preparar en aspectos técnicos sin tener en cuenta las especificidades del contexto, siendo el principal inconveniente actual de la educación.

Al estudiar las políticas públicas de toda la región latinoamericana en un periodo de 20 años, Tello (2015) determina que han sido políticas influenciadas por organismos de crédito externos<sup>1</sup>, no solamente a cambio de financiamiento, sino por el estatus o reconocimiento que otorga estar amparado por estas instituciones y hacer parte de la agenda internacional.

En el caso de Colombia son varias las estrategias políticas que reflejan esta dominación colonial por parte del imperialismo capitalista como lo afirma Horta (2019), ya que desde 1992 con la aprobación de la ley 30 por recomendación del Banco Mundial, la educación superior desvía su atención de las realidades sociales para ponerse en función del mercado. Desde entonces, el sector ha estado en un proceso privatizador que dificulta la apropiación social del conocimiento y deja el financiamiento de universidades a cargo de particulares. El autor deja

---

<sup>1</sup> Banco mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional.

como ejemplo de los años más recientes, el programa ser pilo paga, donde se desvían recursos a sectores privados y refleja la lucha de las clases populares por ingresar a obtener el capital cultural del conocimiento superior.

Por eso, las políticas públicas educativas son determinantes en la sociedad, ya que reflejan las intencionalidades de cada Estado, y los propósitos que se fijan en sus actores. Grediaga (2011) identifica que en la mayoría de los casos se pone el foco en el campo educativo, pero no en todo el recorrido que implica el diseño, implementación y participación de una política desde la identificación del problema.

El diseño de dichas políticas de corte neoliberal en Colombia inició según Giraldo (2011) con el gobierno de Gaviria y su programa llamado apertura económica y desde entonces se ha dado una disputa entre el Estado y Fecode<sup>2</sup>, como un sindicato que históricamente ha defendido la educación pública y gratuita, atravesada por unas condiciones laborales dignas de los docentes. Sin embargo, siempre ha existido una tendencia de las políticas dominantes por marginar a las poblaciones minoritarias.

Dicha marginación ocurre por desconocer las desigualdades de orden social, económico, cultural y alimenticio en la población, y que llevan a una competencia académica injusta muchas veces bajo el principio de calidad. Con respecto a eso, García (2017) cuestiona que las élites del poder defiendan la globalización y utilicen la democracia como pretexto para favorecer intereses de privados, y afirma que la modernización educativa adopta el nuevo paradigma sin cuestionarse si la sociedad lo demanda o no, solamente con la intención de adoctrinar sujetos al mercado, aumentando el ambiente de exclusión.

---

<sup>2</sup> Federación Colombiana de Educadores

En ese sentido, la educación es la mejor herramienta de esas élites para imponer ideales capitalistas, crear la cultura del consumo y mantener las ganancias a costa del despojo de la mayoría de la población. Por eso, considero pertinente plasmar la siguiente cita que soporta lo anterior: “Muchas veces no somos conscientes del volumen ingente de dinero que mueve la educación mundial: para el conjunto de los países miembros de OCDE<sup>3</sup>, la enseñanza representa el último gran mercado, el fabuloso tesoro de 875.000 millones de euros al año, es decir, tanto como el mercado mundial del automóvil” (Chomin, 2004, p.72)

En este punto de la búsqueda se ha podido ver que el sector educativo se ha visto atravesada por un discurso mercantil que la clase dominante sostiene con un discurso que no responde a las necesidades de la sociedad y que refleja una relación de clases sociales con diferentes posiciones. Galindo et al (2015) señalan que vivimos en una sociedad donde una clase oprime la otra en medio de un sistema capitalista, que se encuentra en una fase de globalización y bajo un ideario político, económico, social y cultural llamado neoliberalismo, buscando seguir acumulando el capital.

Además, afirman que la globalización para imponer ese neoliberalismo utiliza los pilares de desregularización, privatización y financiarización de la economía, donde paulatinamente se va desplazando la labor del Estado y aumentando la inversión privada.

En México, por ejemplo, dominan las reformas educativas de corte neoliberal y las cifras de desigualdad se han mantenido a pesar de que cada gobierno promete con sus políticas mejorarlas. Ese panorama llevó a Márquez (2016) a plantear el siguiente interrogante: ¿en qué medida las constantes reformas contribuyen a la distribución equitativa de la educación?, teniendo en cuenta que la mitad de la riqueza mundial está concentrada en el 1% de los individuos mas ricos del

---

<sup>3</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

mundo, o cifras de UNICEF<sup>4</sup> indicando que los países de bajos ingresos destinan casi la mitad de sus recursos a la educación del 10% de los estudiantes más instruidos que generalmente son de hogares ricos; encontrando al final del estudio que los factores asociados a desigualdad educativa también están vinculados a desigualdad social y económica, y por eso, las reformas educativa deben contrarrestar también los factores adversos de los contextos que influyen en los logros de los sujetos, pues el problema no es solamente la cantidad de recursos, sino la manera en que son distribuidos e invertidos.

Alves (2019) traslada el análisis al nivel de educación superior, y nos muestra su evolución en tres grandes momentos. El primero, nace en el modelo Humboltiano, donde la universidad era un espacio de investigadores con autonomía intelectual y administrativa, siendo el objetivo la formación de la persona en su totalidad como fin en sí mismo y con la obligación de pensar en bien de la sociedad.

El segundo momento toma forma de modelo capitalista, con la necesidad de formar especialistas en una sociedad diferenciada en términos de funcionalidad (profesionalización); y el tercer y actual momento está acompañado de una racionalidad neoliberal, donde la enseñanza y la investigación se separa, se pierde la autonomía y se dejan de formar profesionales para formar empresarios que responden a las demandas del mercado y a su vez son consumidores de servicios educativos para mantener su talento humano.

Con respecto a la racionalidad neoliberal, Foucault (1979) hace un análisis en su curso *Nacimiento de la biopolítica* y dice que el trabajador es visto como emprendedor de sí mismo y responsable de la formación de habilidades y competencias adquiridas en la educación formal.

---

<sup>4</sup> Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

En afirmaciones de otros autores se evidencia el cuestionamiento al tipo de universidad que funciona actualmente y la relación que tiene con el mercado y la investigación, me permito citar la posición de dos de ellos: “El modelo neoliberal subordina íntegramente la universidad a las demandas del mercado, y la transforma en una incubadora de empresas y a ella misma en un tipo de empresa” (Ward, 2012, p. 153); “El estudiante es incluido solo como ciudadano-consumidor y recibe de la institución de enseñanza superior no la formación para convertirse en un profesional o especialista, sino para ser un trabajador flexible y un consumidor informado” (Brown, 2015, p.79).

Entonces, aquí es preciso decir que la plena libertad individual es la manera de asegurar el avance del conocimiento, el desarrollo de proyectos de vida sin imposiciones y un verdadero discurso de bien público e inclusión por parte de la universidad, ya que como lo manifiesta Sen (2010) el éxito de una sociedad se evalúa con relación a las libertades fundamentales que disfrutaban sus miembros.

En ese sentido, la escuela juega un papel fundamental, y es Toro (2016) quien afirma que es ella como institución la que se ha convertido en instrumento para ir limitando libertades y vendiendo la idea de la riqueza como factor central de nuestro bienestar, y para ello, se necesitan formar sujetos productivos que tengan todas las características necesarias para participar activamente de la economía.

Durante ese proceso de implantar el modelo en la escuela, ha surgido la gestión educativa con unos indicadores de medición para legitimar la función de la educación, que no necesariamente reflejan los resultados reales de los estudiantes ni reconocen las particularidades de estos. Uno de esos indicadores es la calidad como mecanismo de control por parte del Estado y que se convierte en el foco de este trabajo, para no quedarnos con las cifras que presentan los gobiernos, sino analizar ese discurso.

El concepto de calidad toma fuerza dentro de un modelo que surge en los años noventa como un nuevo enfoque técnico- administrativo de la educación. Este modelo desconoce los problemas sociales y solo tiene en cuenta indicadores económicos para medir el sistema y consolidar la escuela como empresa e implementar planes de control, evaluación y acreditación (Mallama, 2014).

Sin embargo, desde otros autores se han realizado análisis de estos resultados de indicadores para hablar de equidad en el país. Rojas (2018) se plantea: ¿se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano?, llegando a la conclusión que el Estado no ha garantizado la educación como motor del desarrollo colectivo, sino por el contrario genera más segregación social con sus políticas, ya que la mayor desigualdad se ubica en las regiones. Para ello, utiliza no solamente los indicadores, sino tiene en cuenta la teoría de Rawls, en donde la idea de igualdad es fundamental en el concepto de justicia, ya que, en una sociedad justa, las libertades se dan por hecho sin estar sujetas a políticos o intereses sociales, y según este planteamiento, en Colombia no se cumple con el principio de libertad, pues niños en situación de pobreza multidimensional no se le garantizan las libertades básicas.

López (2017) estudia la desigualdad en el sistema educativo de Bogotá y demuestra que las desigualdades académicas están mediadas por circunstancias del estudiante y por las características de la institución a la que asiste. Aquí se desarrolla el concepto de igualdad de Roemer (1998) quien lo define en primer lugar por el esfuerzo del estudiante en busca de una meta individual, y en segundo lugar de factores circunstanciales que están fuera de control del sujeto y son fuente de diferencias. Por lo tanto, las circunstancias que se escapan al control del sujeto son cada vez más determinantes en las oportunidades educativas en Colombia, influyendo en el logro de los estudiantes.



En conclusión, de la revisión adelantada para la construcción de antecedentes se puede decir que los documentos aportan para la presente investigación en la medida en que muestran lo determinante que resultan las políticas públicas en las oportunidades educativas de las personas; que analizar estos discursos desmantela las intenciones de la élite dominante y nos abre el panorama de cómo se ha ido incorporando el modelo neoliberal en la región latinoamericana, de la mano con la globalización y con reformas que soportan el tipo de educación que necesita el mercado versus el que necesita la sociedad. Además, nos introduce en conceptos que vamos a desarrollar durante el análisis y nos muestra el escenario en que se ha situado lo educativo en Colombia desde finales del siglo XX para dar paso a nuestra pregunta de investigación o planteamiento del problema.

## CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

### 2.1 PRESUPUESTO EPISTEMOLÓGICO

La ruta metodológica planteada en esta investigación es de carácter hermenéutico dentro del paradigma interpretativo cuyo interés según Erickson (1986) es el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma también llamado humanístico, fenomenológico o naturalista reemplaza las nociones explicativas y predictivas del positivismo por las nociones de comprensión e interpretación de la realidad educativa desde las subjetividades de las personas implicadas, pues según Koerting (1984) algunas características no son susceptibles de experimentación como creencias, intenciones, motivaciones, aceptando que la realidad es dinámica y múltiple.

Esta investigación educativa, se sale del contexto del aula y toma forma desde la relación educación – sociedad, intentando comprender la influencia que tiene el fenómeno educativo en las luchas sociales por obtener capital que otorga prestigio, legitimidad y autoridad. Se aleja de una investigación pedagógica ya que no se enfoca en el quehacer docente ni se trata de una reflexión acerca del trabajo escolar.

La propuesta de trabajo surge de no evidenciar un análisis comparativo, interpretativo o comprensivo de dicha estrategia educativa en ese periodo de tiempo definido. Su importancia radica en poder hacer una lectura al discurso educativo desde el análisis de Bourdieu que facilite evidenciar, de una parte, el propósito de los programas y, por otro lado, la dirección que ha tomado la educación adoptando esas posturas.

Una de las razones que justifica la investigación es la de llegar a cada una de las personas interesadas en entender las políticas educativas nacionales que han llevado el sistema

educativo a transformaciones y que se puedan plantear las bases para empezar a construir la tendencia del sistema educativo en el país.

Mi postura como investigador nace de dar respuesta al presupuesto de tipo filosófico, planteado por Páramo (2006) en donde según la cuestión ontológica, respondiendo a la naturaleza de lo que quiero conocer, puedo decir que quiero caracterizar un apartado de la estrategia educativa mencionada usando el lente bourdiano, que sin duda, está marcado por una subjetividad, que según Weiss (2012) se ha convertido en un objeto de estudio legítimo para el conocimiento, donde hay conceptos asociados a éste como las emociones, experiencias personales, individuación, reflexividad, sentimientos, emociones, relaciones, y que construyen en cada sujeto una percepción de mundo. Por ello, es válido introducir un criterio personal sustentado en una teoría a lo largo de los resultados del trabajo de grado.

También, dando respuesta a la cuestión epistemológica, planteo mi enfoque desde la hermenéutica, buscando caracterizar en contexto los documentos, y de esta manera acercarme al objeto de conocimiento que me ayude a comprender la realidad de mi problema de investigación. Se pretende construir un conocimiento y abrir un espacio para que, a partir de los resultados, el lector reflexione y adopte una postura, pues opuesto al paradigma positivista, no se trata de obtener una interpretación única, universal, sino que se emite una interpretación y queda el debate para que cada uno desde su posición construya su verdad del asunto.

La investigación tiene un carácter de análisis de discurso, y está planteada para realizar una indagación textual usando la información contenida en el primer apartado del capítulo III del documento PND 2002-2006 con soporte teórico en los planteamientos bourdianos descrito en su libro *Poder, derecho y clases sociales (2001)*.

Para cumplir con los objetivos, es necesario en un primer momento la recopilación de los textos que servirán de guía en el desarrollo de la investigación. El segundo momento consiste en describir la información contenida en los documentos y definir la pertinencia de estos para usarlos en la investigación. A partir de aquí, la investigación toma un giro hermenéutico y emergen interpretaciones desde una mirada de la teoría de los campos sociales, en donde salen unas conclusiones que, aunque son referente a una estrategia educativa de inicios de siglo, pueden ser aplicadas al panorama educativo de nuestro país en la actualidad y poder ver más allá de los eufemismos usados por los gobiernos en la redacción de estos documentos.

## 2.2 ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD)

En este apartado se quiere dejar claro los motivos por los que se ha decidido usar el ACD como estrategia de investigación dentro de la postura epistemológica del trabajo y evidenciar sus principales características que la hacen apropiada para cumplir con el presente objetivo.

Se elige esta estrategia de investigación ya que permite un acercamiento a las tensiones entre sociedad e instituciones desde la realidad del lenguaje, dejando en evidencia la complejidad de las estructuras ideológicas y el universo simbólico. Además, se reconoce el discurso público como la expresión donde se manifiestan las relaciones de lucha por el poder y conflicto de intereses en la sociedad.

Revisemos ahora la definición de algunos teóricos del campo: según Páramo (2011) el ACD consiste en el examen de un corpus concreto, situado históricamente con unos protagonistas, que tienen unos comportamientos lingüísticos (actos de habla, discurso, estrategias argumentativas) que los representan y que no son señalados como verdaderos o falsos, sino como reales.

Complementando el concepto, el ACD es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1999, p.23).

Para Fairclough (2003) los discursos son diferentes representaciones de la vida social cuya posición se halla intrínsecamente determinada; los actores sociales de distinta posición representan la vida social de maneras distintas, y esto se evidencia en el discurso.

Aunque en el presente trabajo se toman las ideas de Teun Van Dijk, existen otros autores como Michael Toolan (1997) que tienen una postura diferente y lo acusa de estilista en el campo, pues no hay que ser un experto analista crítico para dar cuenta de que la inequidad social se constituye, se reproduce y se legitima por el discurso. Según Toolan (1997) existe una intención clara de Van Dijk de ganarse elogios por ser el primero en abordar el funcionamiento del poder en el discurso.

Desde los conceptos de Toolan (1997) el ACD es fundamental no solamente por el sentido amplio de analítico, sino por el sentido de protesta implícita contra las inequidades que encuentra. Estas inequidades se sostienen por el efecto manipulador del capital simbólico. Es decir, los discursos son capital simbólico que se explotan para beneficiar y perjudicar a otros, y por medio del ACD cualquier persona puede revelar cómo funciona la explotación, por un lado, explicando la naturaleza de la comunicación y, por otro lado, las relaciones cambiantes dentro del orden del discurso.

El ACD como instrumento tiene sus orígenes en un análisis que se limitaba a la observación de la estructura lingüística en sus niveles gramaticales para luego dirigir la atención

en las funciones del lenguaje en el sentido amplio de la comunicación, es decir, permite unir el análisis lingüístico con las funciones propias del lenguaje.

Sin embargo, se identificó una debilidad, y es que tanto el análisis oracional como el de fragmentos, descontextualizan los textos de sus funciones, y teniendo en cuenta que un discurso se considera único e irrepetible, y tiene lugar por unas circunstancias dadas, ante emisores y receptores específicos, entonces se le pudo sumar por parte del investigador el componente crítico frente al tema. Por lo tanto, el ACD surge como heredero del estudio del lenguaje en tanto práctica social en un contexto particular.

La crítica por su parte se ha convertido en el propósito de cualquier programa académico, y particularmente, en el marco de una institución de educación superior de carácter público como la Universidad Pedagógica Nacional, resulta esperable que surjan trabajos de grado usando la crítica como estrategia metodológica (Noguera, 2013).

Por lo tanto, es casi que una exigencia dentro del espacio académico tomar posturas críticas, no por estar relacionado con un concepto revolucionario, sino porque es lo que la sociedad necesita dentro de la noción renovada de ciudadano, un sujeto que además de apropiarse de unos deberes y derechos, es un individuo que analiza, reflexiona, critica, propone y participa activamente para transformar su entorno.

Uno de los antecedentes que ha marcado el desarrollo de los estudios críticos del discurso es la escuela de Fráncfort, un grupo de pensadores que en 1923 le da forma a un proyecto conocido como *teoría crítica*, que se diferenciaba de la teoría social tradicional por su capacidad de especificar potencialidades de situaciones históricas que pudieran fomentar procesos de emancipación humana para superar el dominio y la represión (Pardo, 2013).

En el análisis que hace la escuela de Fráncfort del conocimiento científico, se tiene en cuenta la noción de historicidad para explicar el surgimiento del conocimiento como producto de las condiciones y los acontecimientos sociales y políticos. Esta propuesta se condensa en la obra de Habermas, quien la conecta con otras disciplinas para, además de formular críticas, generar alternativas de comprensión y formas de pensar el conocimiento científico.

En ese sentido, la noción crítica del ACD está asociada a los principios de la escuela de Fráncfort y hace referencia a un compromiso sociopolítico con la construcción de una sociedad distinta a través de la observación de las expresiones discursivas de dominación, discriminación, control y poder inscritas en las estructuras sociales de individuos y grupos históricamente interactuantes y formadores de significado (Wodak y Meyer, 2003).

Cabe destacar que lo fundamental en el ACD es comprender en el discurso los conceptos de poder e ideología, reconocer los factores contextuales en la interpretación que conlleven a la adopción de un lugar político desde el cual se investigue.

Ahora, del discurso se puede describir que no es un acto constatativo sino un acto performativo, que muestra una postura y en donde es imposible afirmar si es falso o verdadero. Además, que opera bajo la función fática, en donde la principal función no es informar sino facilitar el contacto social, el nexo entre emisor y receptor (Páramo, 2011).

El discurso dentro del ACD es la unidad funcional-analítica a partir de la cual el investigador da cuenta de lo que ocurre y se representa en el proceso de comunicación, y es una manera de reconocer la lengua como fenómeno social en donde se expresan significados (Pardo, 2013).

No todo texto es objeto de un ACD, solamente aquellos que a criterio del investigador sean visibles tensiones sociales y se ponga en evidencia el ejercicio del poder. Sin duda, la estrategia revolución educativa 2002-2006 y en general todo el PND es un texto que contiene una intencionalidad por su naturaleza política, un propósito y una acción discursiva que tiene repercusión a nivel nacional en un campo tan determinante en el desarrollo del proyecto de vida de cada individuo y en el desarrollo colectivo como sociedad. Por lo tanto, el texto tiene suficiente peso para ser objeto de ACD en esta investigación.

Según Van Dijk (1997) es posible reconocer tres dimensiones en el ACD: lingüística, cognitiva, y social. Al relacionar cognición, discurso y sociedad desde este autor, se estudia el discurso y la reproducción de la dominación y, por tanto, las representaciones en las mentes de quienes participan en la interacción comunicativa.

Desde la perspectiva de Teun Van Dijk (1993) el ACD adopta una postura histórica, social, cognitiva y lingüística para generar una conciencia del espacio sociocultural. En este marco, el ACD busca descifrar las ideologías y los procesos de circulación simbólica del poder en la sociedad a partir del reconocimiento de los discursos. El principio orientador de Van Dijk es hacer explícito el rol del discurso en la reproducción de las formas de dominación, entendido como el ejercicio de poder realizado por las élites, instituciones o grupos.

La reproducción de las formas de poder abarca diferentes modos de relaciones que se encuentran representados en el discurso. Es decir, el ACD se enfoca en conocer el papel que juegan las estructuras del discurso en los modos de reproducción de la dominación.

Según Van Dijk (1993) la explicación del poder y sus expresiones en las estructuras del discurso involucran la reconstrucción de los procesos cognitivos y sociales de su producción, a



partir de lo cual es posible dar cuenta de modos de control social cognitivo como ejercicio de poder legal y moralmente ilegítimos.

En conclusión, desde la perspectiva de Van Dijk, el ACD busca contribuir a la explicación e interpretación de la injusticia y la desigualdad social, mediante la comprensión del papel del lenguaje y del uso de la lengua en la reproducción de la dominación, para dar paso a la constitución de discursos alternativos que desarticulen estructuras discursivas de poder.

### 2.3 ESTRATEGIA INSTRUMENTAL

Según Santander (2011) de un problema o pregunta de investigación puede surgir un objetivo o una hipótesis. Cuando se trabaja con la hipótesis, la comprobación de esta se convierte en el objetivo general y la lógica de investigación será hipotético deductiva, teniendo en cuenta que se parte de la teoría para aceptar o rechazar el postulado empíricamente. En cambio, cuando la investigación no está atada, sino guiada por un objetivo, el proceder será inductivo y la construcción teórica se realizará a medida que emergen categorías de análisis.

La presente investigación está guiada por un objetivo general y tiene un corpus definido al cuál se le busca aplicar la estrategia crítica del análisis discursivo. Sin embargo, es necesario destacar que esta metodología no tiene un método fijo, sino que cada investigador lo diseña y ajusta a sus necesidades y a las características del corpus en estudio (Soler, 2012).

Según Van Dijk (1999) el ACD no tiene una dirección específica de investigación y tampoco un marco teórico unitario, pues una conversación o un reportaje periodístico de actualidad pueden ser analíticamente diferentes, siendo un punto en común los cuestionamientos sobre el modo en que el discurso funciona en la reproducción del dominio social, sin importar la ruta que se aplique para ello.

Por ello, para construir un instrumento metodológico de recolección de información ajustado al objetivo de este trabajo, se requiere reconocer un fenómeno discursivo inmerso en un corpus documental (PND 2002-2006), apropiarse del texto e identificar categorías de análisis a medida que se avanza en la lectura. No se siguieron criterios específicos para definir las categorías, sino que se asociaron temáticas plasmadas en la política y se agruparon en forma de categoría. En ese sentido, se definieron 5 categorías: *evaluación, pertinencia, estándares, productividad y gestión educativa*.

Además, se requiere definir categorías teóricas tomadas del texto *poder, derecho y clases sociales* de Bourdieu, ya que la teoría es un lente con el cual vamos a mirar la realidad del corpus. Las categorías conceptuales que están relacionadas con el objeto de estudio y que pueden apoyar la ejecución del análisis para interpretar el documento son: *Habitus, formas de capital y poder simbólico*.

Siguiendo esa lógica, la investigación tiene un primer momento denotativo en dónde se extraen citas textuales que a criterio del investigador tengan significado discursivo y se ubican en cada una de las categorías de análisis.

Para facilitar la clasificación de las categorías y las citas de interés se crean dos instrumentos que se muestran a continuación y que serán diligenciados en detalle en el capítulo IV, haciendo parte de la fase denotativa del análisis.

Tabla 1. Instrumento para definir las categorías analíticas de la fase denotativa del ACD

ELEMENTOS DENOTATIVOS DEL ACD	
Corpus documental: Estrategia <i>revolución educativa</i> del PND 2002-2006	
CATEGORIAS ANALÍTICAS	CITA TEXTUALES

*Fuente:* Elaboración propia

Tabla 2. Instrumento para definir las categorías teóricas de la fase denotativa del ACD

ELEMENTOS DENOTATIVOS DEL ACD	
Corpus documental: Bourdieu, P. (2001). <i>Poder, Derecho y clases sociales</i> .	
CATEGORÍAS TEÓRICAS	DEFINICIÓN OPERATIVA

*Fuente:* Elaboración propia

En un segundo momento llamado connotativo, estas citas textuales se someten a un análisis a partir de los conceptos teóricos previamente definidos y se construye una discusión que nos acerca a la interpretación del programa de calidad de la revolución educativa 2002-2006.

## CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN

### 3.1 REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2002-2006.

Este apartado lo que pretende es presentar el corpus documental del trabajo y describir la estrategia revolución educativa según indica el PND 2002-2006 con sus mecanismos implicados en la política de calidad.

Para iniciar, se ha visto que en Colombia la política social constituye un discurso sobre la exclusión y la desigualdad que ha servido para politizar el debate público, y dentro de esta política, el sector educativo es un pilar fundamental donde se libra una intensa lucha de movimientos sindicales y estudiantiles que reclaman al gobierno reivindicaciones en el sistema (Torres, 2002).

Por ello, las políticas educativas se someten a constante modificación, y hasta el año 1991 no habían logrado mejorar la distribución de las oportunidades en Colombia (Duarte, 1994). No obstante, la Constitución de 1991 reformó el marco institucional de las políticas públicas. El Estado colombiano adoptó la igualdad como uno de sus principios y lo plasmó en la figura de la justicia social, anclada en un catálogo de derechos, entre ellos la educación. Sin embargo, la connotación que se le da al enunciarlo está dentro del capítulo de los derechos económicos, sociales y culturales (derechos no fundamentales), además como un servicio público que tiene una función social.

Para el año 2002, el presidente de Colombia Álvaro Uribe Vélez prometió emprender una revolución educativa. Sus metas fueron las de aumentar en un millón quinientos mil los cupos escolares en los niveles de básica (Primaria y secundaria) y media, y lograr que cuatrocientos mil nuevos jóvenes ingresaran a la universidad.

En el capítulo III *construir equidad social*, se encuentra un fundamento teórico basado en que el desarrollo debe conducir a un crecimiento económico con una distribución equitativa de sus frutos en todos los sectores para una sociedad justa.

Según Gutiérrez (2017) la estructura de los planes de desarrollo como política pública inicia con la identificación y diagnóstico de un problema, seguido de unas líneas estratégicas que se derivan en programas y proyectos.

Por lo anterior, el capítulo inicia con la identificación de los problemas que estaban desde administraciones anteriores y hace un diagnóstico advirtiendo que recibe un país con cifras desfavorables que son producto de la recesión económica de finales de los noventa, con niveles de pobreza del 65% y un aumento de la desigualdad, datos que asocia con el aumento en la demanda de trabajadores calificados y la baja inversión en capital humano de las familias. (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

El gasto social en la década del noventa aumentó en Colombia, pasando en 1991 de 8% a un 13% en 1999, pero no estuvo acompañado de una mejora en los indicadores sociales. La causa desde el gobierno de Uribe se debe a la manera en que se distribuyeron los recursos en mayores salarios y otras actividades, pero no en salud y educación como ejes centrales de la política. Por ello, la nueva política social propone atender tres desafíos para alcanzar una sociedad mas equitativa: aumentar la eficiencia en el gasto social, focalizar el gasto y consolidar un sistema de protección social para los más vulnerables (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

Para construir esa equidad social el gobierno plantea siete elementos. La estrategia *revolución educativa* es el primero de ellos, afirmando que la falta de educación constituye uno

de los factores detrás de la persistencia de la desigualdad y la concentración de oportunidades, sumado a que resulta preocupante que el país no haya logrado universalizar el acceso a una educación básica de calidad (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

El primer elemento está compuesto por tres programas: calidad, cobertura y eficiencia. A partir de aquí nos centraremos en el programa de calidad y los programas que se desprenden del mismo. El aparatado inicia con un diagnóstico de calidad de la educación básica y media indicando un aumento en la brecha entre educación pública y privada, según datos de las pruebas de Estado ICFES entre los años 1992-1999<sup>5</sup>. Además, la política afirma que el número de estudiantes que alcanzó la educación superior disminuyó significativamente; y el número total de colegios con bajo rendimiento aumentó, pues en 1986 el 35% de los colegios del país era de bajo rendimiento y en 1999 la cifra alcanzó un 56%, observándose en específico que los colegios públicos de bajo rendimiento se duplicaron en el mismo periodo según el gráfico de evolución de la proporción de colegios por categoría de rendimiento con datos del ICFES (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

Tanto las pruebas nacionales del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior<sup>6</sup>, como las internacionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) muestran un deterioro de la calidad educativa. Con respecto a la educación superior, se viene manejando el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y solamente el 3,9% de los programas han sido acreditados (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

---

<sup>5</sup> Datos de la Dirección de Desarrollo Social del Departamento Nacional de Planeación, 2003.

<sup>6</sup> ICFES, hasta 2008. Hoy Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Con ese panorama en la dimensión de calidad se plasma el programa de *mejoramiento de la calidad*, mostrando una serie de relaciones determinantes donde la calidad es un factor para el desarrollo económico que está asociado a la productividad, y este último depende del avance educativo y el aumento de habilidades y destrezas de la fuerza laboral (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

Con el propósito de mejorar la calidad en educación el Gobierno nacional promete apoyar las entidades territoriales y las instituciones educativas para que los estudiantes desarrollen *competencias básicas, profesionales, laborales y ciudadanas* (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

Para mejorar la calidad del sistema y “adecuarlo” a las exigencias del país se proponen unos mecanismos: el primero consiste en la *definición de estándares de calidad* para unificar objetivos y que todos los ciudadanos alcancen competencias para su actividad laboral, social y poder participar en igualdad de condiciones (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

El segundo mecanismo es la *evaluación de resultados* con asesoría del Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, tanto de alumnos de grado 5 y 9, como instituciones educativas, docentes y directivos docentes para su ascenso en el escalafón (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

Según los resultados, surge el tercer mecanismo encaminado a que las instituciones formulen planes de mejoramiento, con nuevas estrategias pedagógicas focalizadas en las debilidades. Este mecanismo va dirigido a fortalecer la *gestión educativa* de las instituciones, a través del fortalecimiento de la capacidad gerencial de los directivos docentes para proponer esquemas administrativos (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

El cuarto mecanismo consiste en *aprender de experiencias exitosas* donde se crean espacios de comunicación para mejorar los procesos en el aula. En el quinto mecanismo aparece el concepto de *pertinencia*. Se busca promover la formación de competencias ciudadanas y laborales que contribuyan a mejorar las condiciones de convivencia, empleabilidad, productividad y competitividad del país. Aquí, el gobierno en coordinación con Colciencias<sup>7</sup> promoverá el espíritu científico, las prácticas de investigación y la creatividad para la innovación tecnológica (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

A partir de este mecanismo se crea el *observatorio laboral* para monitorear, analizar y difundir información sobre el mercado, y para crear una base de datos de egresados que facilite a las instituciones redireccionar sus programas (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

*Conectividad e informática* es el sexto mecanismo, para ampliar el acceso de internet a todo el sistema educativo. El séptimo mecanismo se desarrolla en conjunto con el ministerio de comunicación y cultura para crear espacios de *televisión y radio educativas* que estimulen el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

El último mecanismo llamado *aseguramiento de la calidad en la educación superior*, promete reforzar el sistema nacional de acreditación para fomentar la inspección y vigilancia de programas e instituciones por medio de la acreditación, aplicación obligatoria de exámenes ECAES<sup>8</sup> a todas las carreras, crear programas conjuntos de doctorado entre universidades y

---

<sup>7</sup> Hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación

<sup>8</sup> Hoy llamado examen *Saber pro-ICFES*



fortalecer el sistema nacional de información de la educación superior (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

Por otro lado, para apoyar la investigación en el nivel superior se crea el *programa de crédito* para financiar estudios de doctorado y apoyar proyectos de investigación e innovación. Con este programa se busca aumentar la comunidad científica en el país, que se traduce en mejores docentes y la permanencia o regreso de talento humano de alto nivel (Presidencia de la República de Colombia, 2003).

De esta manera, el documento deja plasmado sus mecanismos para abordar y dar respuesta al programa de calidad en la estrategia revolución educativa, que a lo largo del capítulo lo defiende como la manera de dar respuesta a las necesidades del país para alcanzar un desarrollo social y económico que mejore la calidad de vida de la población.

### 3.2 PODER, DERECHO Y CLASES SOCIALES.

En este apartado, se revisa el corpus documental de Bourdieu y se hace una descripción del libro *Poder, Derecho y clases sociales*, que está organizado en cinco capítulos y abarca conceptos que son de útil aplicación en la presente investigación, aportando nociones sobre el funcionamiento de las clases sociales y el papel de los capitales en las relaciones dentro de la teoría de los campos sociales del mismo autor.

El primer capítulo llamado *¡viva la crisis!* deja ver el panorama que ha venido enfrentando las *ciencias sociales* (CCSS) con su pérdida de identidad en investigación. Una de las principales dificultades es la brecha entre la obediencia de la buena conducta metodológica, y las verdaderas virtudes científicas. Esto es debido a que resulta más fácil una construcción que

ratifica el discurso ordinario ya que va a ser aceptado por la comunidad académica. Se ha visto que la investigación que rompe con la falsa evidencia y las construcciones ordinarias corre el peligro de ser señalada como un acto de imposición arbitraria y de tomar una postura ideológica (Bourdieu, 2001).

Debido a que las corrientes individualistas que dominan la economía se esfuerzan por debilitar las ciencias sociales e imponer las matemáticas como principal instrumento de legitimación del poder establecido, el autor hace un llamado a los intelectuales para desarrollar medios de combate que contrarresten la opresión simbólica instalada (Bourdieu, 2001).

Las tecnocracias tienden a imponerse en nombre de una autoridad intelectual y por eso los intelectuales están llamados a combatir en esta lucha. Para ello, los intelectuales deben dotarse de medios de expresión autónomos y organizarse para poner sus armas al servicio de la lucha progresista. En ese sentido, Las ciencias sociales deben romper con las preconstrucciones de la realidad tal como se presenta y construir sus propios objetos (Bourdieu, 2001).

En el proceso de construcción de esa realidad se ponen en juego parejas de oposiciones que definen categorías sociales, lo visible y lo invisible. Son varias las antinomias que menciona el autor, y las considera como una manera arcaica de clasificar el pensamiento y desacreditar al oponente. Y en esa dinámica, la ciencia social oscila entre dos perspectivas aparentemente contradictorias: objetivismo y subjetivismo. En la segunda, la sociología puede reducir el mundo social a las representaciones que los agentes tienen de él (Bourdieu, 2001).

Aparece la noción de *agente* como sujeto que tiene representaciones de la realidad, y para entender el punto de vista de ese agente es necesario comprender lo que significa estar situado en

ese punto y ver lo que puede verse desde él, uno debe construir el espacio de los puntos que se excluyen (Bourdieu, 2001).

Las estructuras objetivas que se construyen proporcionan el fundamento de las representaciones subjetivas y, por lo tanto, son dos momentos que se mantienen en relación dialéctica. Esa dialéctica está resumida en el concepto de *habitus* (Bourdieu, 2001).

El habitus puede definirse como un sistema de disposiciones duraderas y exportables (percepción, apreciación y acción), producidas por un entorno social particular, que funciona como principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones (Bourdieu, 2001).

En la práctica, el tiempo es escaso para un cálculo racional y los agentes siguen intuiciones de un sentido práctico que es el producto de un sometimiento constante a situaciones similares, a ese sentido práctico se le llama *acción social*, y corresponde al sentido del juego según la posición del agente (Bourdieu, 2001).

En resumen y articulando los primeros conceptos, el habitus surge de la objetividad y subjetividad de las CCSS y son apreciaciones de un entorno social particular, manteniendo una estrecha relación con el campo donde se origina, y siguiendo la lógica que el campus estructura el habitus y el habitus configura la percepción del mundo.

Lo anterior explica que los miembros de la clase dominante son distinguidos porque su habitus, como una naturaleza socialmente constituida, está ajustada a los requerimientos del juego social y cultural del campo.

En el Capítulo II *Sobre el poder simbólico*, define ese poder mágico como una forma transformada, irreconocible, transfigurada y legítima de otras formas de poder, que cumple

labores de disimulación o eufemización, y que convierte capital en capital simbólico capaz de producir efecto sin aparente gasto de energía (Bourdieu, 2001).

El poder simbólico es una relación entre quien ejerce el poder y quien lo sufre, dentro de un campo donde se produce y se reproduce una *creencia*. Es un poder que transforma la visión del mundo, la acción sobre el mundo y por lo tanto el mundo, y permite obtener el equivalente de lo que se obtiene por la fuerza física o económica (Bourdieu, 2001).

En el poder simbólico se identifican tres funciones: como estructuras estructurantes que definen el mundo por las objetividades y actúan como instrumentos de conocimiento; en segundo lugar, como estructuras estructuradas, ya que es un poder de construcción de la realidad que aspira a establecer un orden y su función social no es solamente de comunicación, sino de integración social. En tercer lugar, como instrumento de dominación, pues las ideologías sirven a intereses particulares que se presentan como intereses colectivos (Bourdieu, 2001).

En ese sentido, los instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y conocimiento, como los "sistemas simbólicos" cumplen su función política de instrumentos de imposición o de legitimación de la dominación, que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre otra llamada *violencia simbólica* (Bourdieu, 2001).

Esto explica que la cultura dominante produce un efecto ideológico disimulando la función de división bajo la función de comunicación. Hace creer una aparente integración de la sociedad, y por lo tanto impulsa a la desmovilización de la clase dominada y a legitimar el orden establecido con jerarquías y sus distinciones, contribuyendo a la distribución, formación y reconocimiento de las clases sociales dentro de un campo (Bourdieu, 2001).

Las *clases sociales* están implicadas en una lucha simbólica para imponer la definición del mundo social más acorde a sus intereses. Sin embargo, en la clase dominante es donde ocurre una lucha por la configuración de los principios de jerarquización, sabiendo que cuentan con capital económico suficiente donde reposa su poder (Bourdieu, 2001).

De las clases dominantes surgen ideologías que están doblemente determinadas, ya que su estructura se debe a las condiciones sociales de su producción y circulación. Por lo tanto, deben favorecer los intereses de la clase que representan, de quienes la producen y obedecer a la lógica específica del campo de producción (Bourdieu, 2001).

En el capítulo III, se plantea la pregunta ¿cómo se hace una clase social? Para ello, debemos tener en cuenta que los agentes sociales son clasificados y clasificadores, pues ellos clasifican de acuerdo con su posición en la clasificación.

La realidad social de la objetividad es un conjunto de relaciones invisibles que constituyen un espacio de posiciones externas con respecto de otras. Desde el punto de vista científico no son clases sociales, sino un espacio social. Ahora, desde una perspectiva subjetiva, el punto de vista es dado por la posición determinada dentro del espacio social objetivo (Bourdieu, 2001).

La tarea de la ciencia es construir un espacio para explicar o predecir la diferencia entre individuos o determinar los principios de diferenciación para predecir la totalidad de las características en un conjunto de individuos (Bourdieu, 2001).

La estructura de un mundo social concebido como espacio multidimensional está dada por las *formas de capital* con capacidad de otorgar fuerza y poder a sus poseedores. Es decir, en un universo social existen poderes fundamentales como el capital económico, cultural o

informativa, el capital social basado en conexiones y el capital simbólico que es la forma que adoptan los capitales una vez son percibidos y reconocidos como legítimos (Bourdieu, 2001).

Los agentes están distribuidos en el espacio social según: Volumen de capital, Composición (peso relativo de los tipos de capital), y trayectoria (evolución en el tiempo del volumen y composición); de esta manera se le asigna una posición, situación o clase determinada con coordenadas específicas que suministra información sobre los efectos ocupacionales (Bourdieu, 2001).

Los agentes en posiciones vecinas son colocados en posiciones parecidas y así tendrán disposiciones e intereses semejantes y de producir prácticas similares, los mismos hábitos, dando origen a las clases sociales definidas como un conjunto de agentes que comparten posición y, por lo tanto, condiciones similares que los llevan a adoptar prácticas similares (Bourdieu, 2001).

Dividir el espacio social en clases permite dar cuenta de las variaciones en las prácticas entre grupo de individuos, unas prácticas que generan fuerzas de atracción o repulsión entre individuos y se convierten en el principio de alianzas, relaciones o conexiones (Bourdieu, 2001).

Lo que se pone en juego en esas relaciones de conexión es la imposición de la visión legítima del mundo social y sus divisiones. En esa batalla por construir una visión del mundo, la balanza del poder depende del capital simbólico acumulado por aquellos que aspiran en imponer y en la medida que esas visiones se apoyan en la realidad (Bourdieu, 2001).

Nuevamente aparece el poder simbólico como constructor del mundo, con capacidad de imponer e inculcar los principios de construcción de la realidad, de hacer grupos y consagrarlos hasta lograr que algo que exista en estado implícito se convierta en objetivado, público y formal (Bourdieu, 2001).

En el capítulo IV, nos presentan las formas que puede tomar el capital según el campo de aplicación. El capital económico es convertible en dinero y se institucionaliza en forma de derechos de propiedad. El capital cultural puede ser incorporado, objetivado e institucionalizado y se puede convertir en económico, siendo útil en forma de títulos académicos. El capital social es un capital de obligaciones y relaciones sociales que se puede presentar en forma de títulos nobiliarios (Bourdieu, 2001).

El *capital cultural* está asociado a la singularidad biológica y se transmite por la vía de la herencia social, y por las condiciones sociales de su transmisión, suele concebirse como capital simbólico (Bourdieu, 2001).

El capital cultural (CC) incorporado requiere de esfuerzo y significa que la persona se está formando a sí misma. Con inversión de tiempo el CC se convierte en parte de la persona y no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación individual (Bourdieu, 2001).

El CC objetivado consiste en capital incorporado convertido en títulos y será efectivo en la medida que el sujeto se apropie de él y lo use como arma en las disputas. Por último, a través del título académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural y los beneficios materiales y simbólicos de dichos títulos van a depender del valor de escasez en el campo (Bourdieu, 2001).

El *capital social* también otorga beneficios materiales y simbólicos como resultado de la posesión de una red de relaciones institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento. Este capital es la totalidad de recursos que conlleva pertenecer a un grupo, donde el capital individual les sirve a todos, ejerciendo un efecto multiplicador (Bourdieu, 2001).

La reproducción del capital social exige actos de intercambio para relacionarse y poder renovar y reconocerse mutuamente. Por lo tanto, el trabajo de relacionarse es parte del capital y exige una disposición adquirida para apropiarse y mantener esa competencia específica (Bourdieu, 2001).

Por último, el capital obedece a una lógica de transformación bajo dos aproximaciones: una economicista, que considera que todas las formas de capital se pueden reducir a capital económico, y otra que reduce las relaciones sociales de intercambio a fenómenos de comunicación e ignora la reducción del universo a lo económico. En consecuencia, la conversión de los diferentes tipos de capital es el punto de partida de estrategias que pretenden asegurar la reproducción del capital y la posición ocupada en el espacio social (Bourdieu, 2001).

De esta manera, se ha realizado una descripción con los principales planteamientos de Bourdieu en el corpus documental *Poder, derecho y clases sociales*, definiendo conceptos como agente, poder, violencia, capital, habitus, clase social, y las conexiones que se dan dentro de la teoría de los campos sociales, como elementos clave para luego hacer una correlación con las categorías del otro corpus documental *revolución educativa 2002-2006*.



## CAPÍTULO IV. TEMATIZACIÓN DE LOS DOCUMENTOS

Este apartado pretende resaltar el lenguaje usado en cada corpus documental e identificar los conceptos más utilizados durante el discurso, para agruparlos en categorías de análisis y categorías conceptuales dentro del primer momento denominado fase denotativa.

En paralelo, se extraen citas textuales que soporten cada categoría y que sean objeto de análisis según el criterio del investigador. Cabe aclarar que la intención no es entrar en detalle de la estructura gramatical del texto, ya sea sintáctico o cualquiera de sus niveles, sino partir de la estructura lingüística para entender su función comunicativa propia de la práctica discursiva.

Durante la lectura y apropiación del corpus documental, en específico el programa de calidad del capítulo *construir equidad social*, se identificaron categorías teniendo en cuenta las palabras claves y los conceptos más usados en el texto. Las categorías: *evaluación*, *pertinencia*, *estándares*, *productividad* y *gestión educativa* están atravesadas por los mecanismos propuestos en el PND y se consideró que debía ser el foco necesario para caracterizar la ideología inmersa en el discurso. Para ello, se seleccionaron citas textuales relacionadas a cada categoría y se organizaron en la tabla 3. De esta manera, usamos el lenguaje y acotamos el discurso para descifrar las ideologías que circulan en torno a lo educativo.

En la categoría de *evaluación*, se habla de medir el desempeño no solamente en estudiantes, sino en docentes y administrativos. Además, se incluye en esta categoría los conceptos de acreditación y vigilancia para asegurar la calidad en el sistema educativo.

En las demás categorías es más evidente la relación con el mercado económico, hasta el punto de crear una institución dentro de la categoría de *pertinencia* que redirija los programas a las necesidades laborales. En la categoría *estándares* se habla de unificar el sistema

aplicando una formación basada en competencias básicas, ciudadanas y laborales. En la gestión educativa y productividad se observan unos argumentos de corte más mercantil que serán discutidos en la fase connotativa.

Tabla 3. Categorías analíticas y sus citas textuales como elementos denotativos del análisis crítico del discurso.

ELEMENTOS DENOTATIVOS DEL ACD	
Corpus documental: ESTRATEGIA <i>REVOLUCIÓN EDUCATIVA</i> DEL PND 2002-2006	
CATEGORIAS ANALÍTICAS	CITA TEXTUALES
EVALUACIÓN	<p>“Se ha venido implementado el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el cual está integrado por la acreditación voluntaria de programas e instituciones, estándares mínimos de calidad y exámenes de calidad de la educación superior”. Pág. 171</p> <p>“Se evaluará el estado de desarrollo de las competencias básicas en las áreas de lenguaje y matemáticas, así como la comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana”. Pág. 178</p> <p>Se pondrá en marcha el sistema de evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes”. Pág. 178</p>

	<p>“Se reglamentarán las pruebas para el ascenso de los docentes en el escalafón, las cuales estarán relacionadas con los estándares de calidad”. Pág. 178</p> <p>“El Gobierno reforzará el Sistema nacional de acreditación, el fomento y el ejercicio de la inspección y vigilancia contemplados en el mecanismo de Aseguramiento de la calidad de la Educación superior” Pág. 181</p>
PERTINENCIA	<p>“Se creará el Observatorio Laboral...La finalidad del Observatorio Laboral es monitorear, analizar y difundir información sobre el mercado laboral, así como hacer seguimiento a los egresados, para crear una base de datos que facilite a las instituciones redireccionar sus programas y a los estudiantes la óptima selección de sus preferencias educativas.” Pág. 180</p>
ESTÁNDARES	<p>“...Que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones. Se promoverá el desarrollo de competencias ciudadanas, de juicio moral y de valores.” Pág. 178</p> <p>“...Una programación de televisión educativa y cultural dirigida a la</p>

	<p>audiencia infantil y juvenil, que estimule el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas”. Pág. 181</p> <p>“Que los estudiantes alcancen un exitoso desempeño personal, ciudadano y productivo, que contribuya al mejoramiento de las condiciones de convivencia, empleabilidad, productividad y competitividad del país. Se promoverá una formación sólida en competencias básicas, ciudadanas y laborales”. Pág. 179</p>
PRODUCTIVIDAD	<p>“El desarrollo social y económico está directamente asociado al aumento de la productividad y esta última depende, a su vez, de la interacción entre el cambio tecnológico, el avance educativo y el aumento de las habilidades y destrezas de la fuerza laboral.” Pág. 173</p>
GESTIÓN EDUCATIVA	<p>“El Gobierno Nacional apoyará a las entidades territoriales y a las instituciones educativas en sus procesos de mejoramiento institucional y de gestión, para asegurar que los estudiantes desarrollen competencias básicas, profesionales, laborales y ciudadanas” Pág. 177</p> <p>“Se hará énfasis en fortalecer la gestión de las instituciones educativas, para lo cual es necesario mejorar la capacidad gerencial de los directivos docentes y sus habilidades para poner en marcha esquemas administrativos adecuados”. Pág. 179</p>

	<p>“Las instituciones de educación superior elaborarán planes de mejoramiento en las áreas académica, administrativa y financiera, orientados a la óptima utilización de sus recursos y al mejoramiento integral de su gestión y desempeño”. Pág. 179</p> <p>“...Este mecanismo corresponde al segundo componente del programa de crédito de educación superior. El objetivo es financiar estudios de doctorado...” Pág. 181</p>
--	--

*Fuente:* Elaboración propia

Por otro lado, se definieron categorías conceptuales del texto de referencia *poder, derecho y clases sociales*, pues se consideraron elementos claves en la teoría de los campos sociales de Bourdieu. En la siguiente tabla se plasman las definiciones operativas como patrón para luego identificar las conexiones con las categorías de análisis e identificar de qué manera opera o afecta la política educativa en el *habitus*, el *capital* y el *poder simbólico* dentro de la sociedad.

Tabla 4. Categorías teóricas y sus definiciones operativas como elementos denotativos del análisis crítico del discurso.

<p>ELEMENTOS DENOTATIVOS DEL ACD</p> <p>Corpus documental:</p> <p>Bourdieu, P. (2001). <i>Poder, Derecho y clases sociales</i>.</p>	

CATEGORÍAS TEÓRICAS	DEFINICIÓN OPERATIVA
HABITUS	<p>Es un sistema de disposiciones duraderas y exportables (percepción, apreciación y acción), producidas por un entorno social particular, que funciona como principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones.</p> <p>El habitus surge de la objetividad y subjetividad de las ciencias sociales y son apreciaciones de un entorno social particular, manteniendo una estrecha relación con el campo donde se origina, y siguiendo la lógica que el campo estructura el habitus y el habitus configura la percepción del mundo.</p>
FORMAS DE CAPITAL	<p>Son poderes fundamentales que actúan como principio de diferenciación en un universo social, concebido como un espacio multidimensional construido empíricamente. Estos poderes pueden llegar a ser eficientes, como ases en un juego de cartas, en la lucha por la apropiación de bienes escasos que tienen lugar en este universo.</p> <p>El capital puede tomar forma de económico, cultural, social y simbólico, contribuyendo a la distribución, posición, situación o clase de agentes y grupos en el espacio, dependiendo del</p>

	volumen, composición y trayectoria de dichos capitales.
PODER SIMBÓLICO	<p>Es una forma transformada, irreconocible, transfigurada y legítima de otras formas de poder, que cumple labores de disimulación, y que convierte capital en capital simbólico capaz de producir efecto sin aparente gasto de energía.</p> <p>Es un poder mágico que transforma la visión del mundo y permite obtener el equivalente de lo que se obtiene por la fuerza física o económica. Se considera un producto de la relación entre quien ejerce el poder y quien lo sufre, dentro de un campo donde se produce y se reproduce una creencia.</p>

*Fuente:* Elaboración propia

## CAPÍTULO V. ANÁLISIS

En este apartado se pretende utilizar los elementos surgidos en el capítulo anterior para aplicarlos en un análisis crítico que den origen a interpretaciones de las categorías dentro de un momento que toma forma de fase connotativa, que nos aproxime a la caracterización de los rasgos ideológicos del discurso educativo de calidad.

La *revolución educativa* del PND 2002-2006 argumenta el desarrollo educativo como el motor de un crecimiento económico equitativo de sus frutos que promuevan una sociedad más justa. Se puede decir que la escuela como institución busca con la política pública darle validez y legitimación a su actuar, al contribuir en la formación de sujetos funcionales en la sociedad.

En ese sentido, la política de calidad se convierte en un parámetro que utiliza el Estado para legitimar su estrategia y controlar su función dentro de la sociedad bajo el lema *construir equidad social*. Por eso, inicio analizando la categoría *evaluación* como indicador de control y medición de la eficacia del sistema educativo en todos sus niveles, pues no solamente es aplicado a estudiantes, sino a docentes, administrativos e instituciones.

El corpus ratifica la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que, según el Ministerio de Educación Nacional (2019) está orientado a que las instituciones de educación rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie el auto examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación. Por lo tanto, son varias las instituciones del Estado que contribuyen en esa tarea de evaluación, ya sea desde el componente de la información, la evaluación



misma o el fomento, como por mencionar algunos tenemos el Sistema Nacional de Información de Educación Superior o el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Con respecto a la evaluación y desde esa perspectiva socio política, Moreno (2014) sostiene que dicho acto supone una realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica ejercer el poder y la autoridad en una dinámica de lucha entre ideologías y grupos de intereses en la sociedad y la escuela.

Según Martínez (2011) esa naturaleza política de la evaluación se explica en principio en el hecho que ésta es parte sustancial de toda práctica o propuesta educativa, y siendo la educación una acción intrínsecamente política, por extensión también lo es su sistema evaluativo.

En el contexto de este trabajo, la evaluación es vista como una actividad política y de dirección, que se presta para actualizar constantemente las decisiones políticas y así planificar, diseñar, implementar y continuar mecanismos o acciones específicas y acordes a los intereses del espacio social.

Bourdieu (2003) dice que la evaluación es un acto de violencia simbólica de dominación, y teniendo en cuenta que la evaluación a la que se refiere este trabajo es la aplicada en el campo educativo, utilizando el concepto de “campo” del mismo Bourdieu, entonces debemos resaltar que la política está orientada a formar en competencias, por lo tanto, la evaluación busca medir esas competencias como un capital cultural objetivado y asegurar la dominación de una clase sobre otra.

El capital cultural objetivado, es un capital que además de incorporado, ha sido dirigido a una práctica social específica, lo que le permite ser usada como arma en las disputas. La práctica social bajo esta política es la productividad y la compatibilidad con la demanda laboral vigente.

Lo anterior nos hace deducir que se trata de una política que profundiza las desigualdades en el país, pues condiciona las clases sociales menos favorecidas a construir un *habitus* particular que convierte sus agentes en individuos destinados a trabajos bajo el mando de otros agentes que cuentan con un capital social inmenso, y que inclinan su balanza para conseguir empleos que le permitan ejercer el poder.

Es decir, la estrategia *revolución educativa* promete mejorar la calidad de la educación gracias a la formación basada en competencias de los agentes y no mejorando las condiciones sociales de los mismos, dejando en evidencia la brecha que existe entre la educación como derecho y la lógica del mercado.

La educación es lo que permite el ejercicio pleno de las libertades, reconociendo al ser humano como ciudadano digno y capaz, y al no reconocerle a la escuela su función social y transformadora en la sociedad, se termina aislando la política de las realidades propias del contexto.

Por ello, los indicadores de medición a través de la evaluación no reflejan la realidad de los procesos educativos, ya que estos fueron aplicados de manera homogénea a los agentes, olvidando que son sujetos y no objetos, que cuentan con particularidades.

Hasta el momento, he analizado que la política de calidad profundiza la desigualdad de oportunidades entre clases sociales al favorecer aquellos agentes o grupos que dispongan

de mayores formas de capital, ya sean en volumen, composición o trayectoria. La política de calidad limita a las clases sociales más vulnerables únicamente a formar parte de una mano de obra disponible para el mercado, desconociendo las subjetividades de los individuos y reduciendo las posibilidades de acceder a opciones laborales de alto nivel, pues con un capital cultural de tipo objetivado, sin otro tipo de capital, no es suficiente para permanecer en la lucha, o se les hace más complicado el panorama.

De esta manera, la política de calidad forma un habitus que caracteriza la clase social trabajadora y mantiene la estructura de las clases. La evaluación por su parte es una manera de ejercer violencia simbólica y de controlar que los agentes aprendan estrictamente lo necesario para favorecer las ideologías consideradas como legítimas en el espacio social.

Con respecto a la ideología, Martínez (2011) afirma que tanto la educación como la evaluación se justifican en un conjunto relativamente coherente de representaciones, valores y creencias, que los agentes de la clase dominante sustentan, y por medio de las cuales se perpetúa el predominio de clases. Así, esta ideología es una conciencia falsa porque su función social no es ofrecer a los agentes un conocimiento verdadero, un fundamento real y científico, sino simplemente insertar creencias socialmente inculcadas para sostener dicha estructura.

Durante la revisión del corpus documental de la política vemos que es repetitiva la idea de formación por competencias básicas, ciudadanas y/o laborales, vista desde este enfoque como capital cultural objetivado, enfatizando que de esta manera se garantiza la inserción laboral de los individuos, y por consiguiente un desarrollo económico en el país. Sin embargo, es una manera de generar percepciones, creencias y apreciaciones en las clases dominadas que conlleven a prácticas sociales traducidas en habitus.

Finalmente, siguiendo esta lógica, se logra que el campo educativo por medio de su política estructure el habitus y el habitus construya la percepción del mundo donde se otorga un poder simbólico a los responsables de la política, gracias a que poseen un flujo rico en capitales con capacidad de transformación.

De la mano con la categoría de evaluación, aparece la categoría de gestión educativa como mecanismo para fortalecer la capacidad administrativa de las instituciones. En esa dinámica, se les brinda educación con enfoque directivo a los docentes para optimizar recursos, financieramente hablando.

El fortalecimiento de la capacidad gerencial desde el lente del presente trabajo se ve como una forma de “capacitación” o “entrenamiento” a docentes que carece de la dimensión crítica y reflexiva del campo para sobreponer la utilidad que debe tener el conocimiento en términos de ganancias económicas. Por otro lado, la medición de las instituciones en indicadores puede llevar a que los docentes sean exigidos y presionados a entregar resultados por parte de los directivos o entidades de gobierno, ocupando gran parte del tiempo en esas labores para cumplir metas y descuidando las actividades académicas, como asesoría con estudiantes o actualización en temas disciplinares.

Esta categoría es cómplice de los agentes dominantes, pues mantiene una actitud pasiva de los dominados que están entretenidos en competir, manejando indicadores, tablas, índices, matrices, conformándose con la posición que ocupan en el espacio social. De esta manera, una educación no dirigida a competencias, es decir, una educación crítica, libre y reflexiva, sería una manera de comprender el espacio en que vivimos y tomar una postura política sería que nos

permita decidir conscientemente y proponer alternativas que resistan a las posiciones hegemónicas implantadas.

Con este recorrido, se va descifrando desde la perspectiva de Bourdieu, el papel que juega cada mecanismo de la política de calidad en la intención de la clase dominante de construir argumentos que se posicionen como la ortodoxia del campo, por medio de su capital simbólico. Para ello, el discurso abarca tanto la evaluación como manera de controlar, como la gestión para darle un enfoque administrativo a la escuela.

Además, se involucran las nociones de pertinencia, estándares y productividad, para asegurar la formación de un sujeto preparado para el mercado. Dicha formación está atravesada por el dominio de competencias desde la educación básica hasta la educación superior, y generar en las próximas generaciones esa cultura de preparación como la manera ideal de lograr un desempeño satisfactorio en la vida laboral, por eso la audiencia infantil y juvenil es vital para reproducir a largo plazo la ideología y mantener la clase dominada controlada.

Que este modelo de formación se aplique a todo el sistema educativo implica que el concepto de *tiempo*, mencionado por Bourdieu, participe en la formación de capital. Acumular capital cultural requiere una inversión de tiempo, y en algunas ocasiones está relacionado con otros tipos de capital. Además, la formación de prácticas sociales naturalizadas, relacionadas con la dominación y reconocidas como *habitus* requieren de tiempo para su consolidación.

Hablar de estándares en educación significa garantizar un nivel mínimo y necesario en los agentes para poder encasillarlos en el mercado con flexibilidad o docilidad. No solamente se habla de competencias laborales, sino de competencias para vivir en sociedad, que formen en lo personal a los ciudadanos desde la moral.

Desde la lógica de Bourdieu, este intento de homogenizar los agentes para que tengan el mismo desempeño resulta atentar contra las particularidades de los sujetos y desconocer que un agente puede tener un contexto diferente al otro, lo que hace que la competencia sea desigual. Además, es necesario tener en cuenta los capitales que tiene disponible un sujeto o el grupo al que pertenece en relación con otro dentro del campo, pues para Bourdieu lo real es relacional y todo se define con respecto a otro punto en las coordenadas sociales del espacio, entendiendo el espacio no como un lugar geográfico, sino virtual y político.

Otro aspecto que es desconocido por las categorías descansa en el proyecto personal de vida que cada agente se plantea. Por medio del mecanismo de pertinencia se insiste en fomentar la educación en competencias laborales, pero no se preocupa en el concepto de realización personal de cada agente.

La política de calidad a través de su mecanismo de pertinencia restringe y limita los proyectos de vida de los individuos, pues ajusta la oferta a las necesidades del mercado y condiciona la formación de la sociedad. Bajo esta premisa, el sistema educativo a través de la política de calidad institucionaliza la categoría con la creación del observatorio laboral y tal como lo muestra la tabla 3 de elementos denotativos, la función es *facilitar a las instituciones redireccionar sus programas y a los estudiantes la óptima selección de sus preferencias educativas*, restando sentido humanístico a la educación y el agente no tiene la posibilidad de desarrollarse en sí misma y cumplir propósitos a escala personal.

Desde mi punto de vista, no es que un ejercicio técnico o laboral sea mejor que otro, pero con la *revolución educativa* el agente pierde la libertad de decidir lo que quiere para su vida. En el caso que el sujeto quiera dedicarse a las artes o hacer parte de las ciencias humanas, se

entiende que intenta construir un argumento heterodoxo que se opone y resiste al argumento dominante, entonces el sistema lo hace menos digno de manera implícita en un discurso que articula la estructura social con la económica.

En el mismo ejemplo, un agente que se forme en artes está renunciando a los beneficios del campo y a participar de las prácticas sociales que allí se adquieren, y según la coherencia de la política, va a carecer de capital económico y cultural, y el capital social que pueda tener no sería suficiente para disfrutar de una posición privilegiada. Los agentes que aceptan seguir la dinámica del campo reciben un capital económico para sobrevivir sin esperanza de ascender o mejorar su posición; y a los que también aceptan las reglas de lucha, pero que ya disfrutaban de una clase social superior, aumentan sus posibilidades de llegar a ese poder mágico y especial que, con un discurso, y sin aparente gasto de energía, ejercen la dominación de manera legítima.

De esta manera, los mecanismos de productividad y pertinencia articulan completamente con los postulados de Bourdieu en la manera que obliga al sujeto a jugar las reglas del campo como condición para hacer parte del mismo, de la estructura social y adquirir un *sentido práctico* que no tiene nada que ver con la elección racional y no pongan en peligro la hegemonía, siendo una tarea de la clase dominante generar unas políticas que le den a los dominados la cantidad de herramientas necesarias para que crean que el sistema está a favor de ellos (incluso hasta el punto de asumir una alodoxia o argumentos que se creen son propios y hacen resistencia, pero hacen parte del mismo sistema ), pero no la suficiente para alcanzar el cambio, y en otras palabras, es lo que se puede connotar en las labores de disimulación del discurso en estudio.

Queda por mencionar que los colombianos y colombianas no merecemos una estrategia de calidad educativa como la planteada en el periodo 2002-2006 ya que es excluyente, desigual,

oportunista y reproduce la estructura social ligada al mercado. Nuestro país merece un modelo educativo abierto, plural, popular, humano, que corresponda a los elementos de nuestra sociedad, brindando oportunidad de formarse en cualquier área y compitiendo de manera equitativa.

Hay otras esferas de formación que pueden contribuir a una sociedad más organizada, lograr empleabilidad y contribuir al desarrollo del país sin estar dependiendo del mercado económico, por medio de la educación para la paz, los derechos humanos, el respeto, las artes, el deporte, la reconciliación, la literatura, la biología, el medio ambiente, la historia y la investigación, entre otros.

Con un modelo educativo de esas características, considero que la sociedad seguirá estructurada en clases, pero se va a respetar todo tipo de acción educativa, las posibilidades de adquirir capital se hacen más reales, y el rendimiento de estos permitirá el flujo hacia un capital simbólico que configure el campo más dinámico, rotativo y la hegemonía no se perpetúe, disminuyendo la brecha entre dominantes y dominados.



## CONCLUSIONES

Este trabajo me ha permitido aplicar los conocimientos discutidos en la especialización para caracterizar las ideologías inmersas en un discurso y entender una realidad educativa que me ha llevado a consolidar una postura como investigador y ciudadano.

Se describieron los mecanismos propuestos en el programa de mejoramiento de la calidad educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 y se relacionaron con algunos conceptos teóricos de Bourdieu a partir del libro *poder, derecho y clases sociales*, definiendo las categorías que permitieron caracterizar y comprender los elementos discursivos de la estrategia *revolución educativa*.

Con respecto a la pregunta que ha hecho parte del planteamiento del problema: ¿la estrategia “revolución educativa” 2002-2006 y sus mecanismos, verdaderamente pretendían mejorar los indicadores sociales en Colombia?, se evidenció que la política educativa de calidad no contribuye a igualar el terreno de los sujetos, por lo tanto, no es coherente a su discurso de disminuir la desigualdad social y económica por medio de la educación.

El terreno de cada sujeto o grupo de agentes con posiciones cercanas en el campo es diferente, teniendo en cuenta que el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural heredado por la familia y el rendimiento social o económico de las titulaciones académicas dependen del capital social (lo que corresponde a las formas de capital y su transformación), por lo tanto la estandarización por competencias privilegia a las clases con mejor volumen, composición y trayectoria de capitales.

La política de calidad del PND 2002-2006 es estructurante y mantiene la lógica bourdiana del pensamiento anti-sustancialista de la sociedad, pues los agentes y los grupos se

definen no por su esencia en sí, sino por las relaciones y categorías que se forman a partir de las diferencias.

La política de calidad de la estrategia *revolución educativa* favorece la estructura vigente de las clases sociales, reproduciendo la dinámica del espacio y haciendo más difícil el cambio de posiciones entre agentes.

El campo educativo es una categoría que va más allá de lo descriptivo y toma forma de categoría con naturaleza política que representa una ampliación del contexto. Además, la teoría de los campos sociales de Bourdieu corresponde plenamente a la política educativa del gobierno 2002-2006 y por ende a la realidad colombiana.

La política educativa de calidad está ligada ideológicamente al mercado e intenta programar a las clases sociales para sentir como necesario la empleabilidad, productividad y eficiencia en un discurso ortodoxo que hace creer a los dominados un verdadero beneficio colectivo, disimulando la función de división social. Dicho con otras palabras, el discurso hace creer una aparente integración del país como sociedad e instiga a los dominados a legitimar el orden establecido sin que sean consciente de ello.

El análisis crítico del discurso permitió abordar el corpus documental de manera interpretativa, considerando perentorio la formulación de una política educativa que responda a las necesidades humanas de la sociedad colombiana como resistencia al sistema de dominación.

## REFERENCIAS

- Acevedo, F. (2015). *Análisis crítico del discurso a dos artículos centrales de la Revista semana publicados durante las últimas elecciones Presidenciales 2014 en Colombia*. (Tesis de pregrado. Pontifica Universidad Javeriana. Cali, Colombia). Vitela Repositorio Institucional. <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/4035>
- Alves, A. (2019). La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, 51, 67–74.
- Avendaño, W. (2015). Educación y globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar: ciencias sociales y humanas*, 16 (30), 191-206.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales 2da edición*. Desclée De Brouwer. <https://erikafontanez.files.wordpress.com/2015/08/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>
- Carreño, M. (2018). *Efecto de las bases ideológicas neoliberales de la política pública en la educación superior de Colombia, en el marco de la alianza del pacífico: el acceso a la educación superior para programas de pregrado (2011–2014)*. (Tesis de maestría en Ciencia política. Universidad Católica de Colombia). Repositorio institucional. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/20096>
- Chomin, C. (2004). Reformas y contrarreformas en la educación. *Vientos Sur*, 77, 69-79.
- Decreto 1528 de 2002. (2002, 24 de julio). Presidencia de la Republica de Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86071.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86071.html?_noredirect=1)
- Decreto 1283 de 2002. (2002, 19 de junio). Presidencia de la Republica de Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-86100\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-86100_archivo_pdf.pdf)

- Delgado Munévar, W. G. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Revista Boletín Redipe*, 6 (2), 67–80.
- Flórez López, J. R. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*, 7 (13), 309-332.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y sociedad*, 2 (1), 170-185.
- Gutiérrez, J., Restrepo, R., Zapata, J. (2017). Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado. *Revista CES Derecho*, 8 (2), 333-351.
- Horta, C. (2019). La colonialidad del poder y la alteridad en la política de Educación Superior en Colombia (1992-2018). *Revista EccoS*, 49, 1-23.
- Galindo, C., Gómez, J., & Rodríguez, M. (2015). Repercusión del proyecto neoliberal en la educación superior en Colombia. *El Ágora USB*, 15 (1), 73-94.
- García, C. (2017) Educación y globalización. *Revista cubana de educación superior*, 1, 48-52.
- Grediaga, K. (2011) Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 679-686.
- Giraldo, H. (2016) Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 679-686.
- Ley 715 de 2001. (2001, 21 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- López, A. et al. (2017). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. *Lecturas de economía*, 87, 165-190.

- Mallama, G. (2014). *Gestión educativa en Colombia: un análisis desde la política educativa pública*. (Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia). Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/469>
- Martínez, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*, 7, (5), 5-22.
- Márquez, A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. *Revista perfiles educativos*. 38, 154, 1-18.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019, 15 de julio). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. [Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior - Ministerio de Educación Nacional de Colombia \(mineducacion.gov.co\)](http://mineducacion.gov.co)
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. 53, (1), 3-18.
- Noguera-Ramírez, C., Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, (43), 69-78.
- Páramo, P. (2011). *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación*. Editorial Universidad Piloto de Colombia. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt18d84kk>
- Páramo, P. Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta Moebio*, 25. 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501>
- Pardo, N. (2013). *Poder, discurso y sociedad II. Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia. Repositorio institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/20012/C%C3%B3mo%20hacer%20ACD.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Presidencia de la República. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado comunitario*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, Colombia.  
<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>
- Quintero, N., Rodríguez, M. (2015). *Calidad y equidad social en la educación pública: una mirada desde las políticas públicas de educación superior (2004-2014)*. (Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.) Repositorio Institucional.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/2595>
- Ramírez, J. et al. (2011). *El desarrollo humano en los discursos gubernamentales de la política educativa colombiana durante el periodo 2002 – 2010*. (Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.) Repositorio institucional.  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1461?locale-attribute=es>
- Rincón, O. (2010). Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. *Magistro*, 4 (8), 33-48.
- Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, 18, 71–87.
- Rojas, S. (2018). ¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano? *Revista Científica General José María Córdova*, 16 (23), 125-143.
- Romero, S. (2017). *Gubernamentalidad Neoliberal en el Discurso Educativo en los Planes de Desarrollo 1990-2010*. (Tesis de maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.) Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9893>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta Moebio*, 41, 207-224.
- Tello, C. (2015). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, 4, 38-53.

- Toolan M. (1997). What is critical discourse analysis and why are people saying such terrible things about it?. *Language and Literature*, 6, (2), 83-103. doi:10.1177/096394709700600201.
- Toro, J. (2016). *Aproximación al neoliberalismo y a la calidad de la educación*. (Tesis de especialización. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.) Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/521>
- Torres, J. (2002). Política educativa de la administración Pastrana Arango 1998-2002. *Revista Opera*, 2, 117-132.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.