

***Resistencias a la Autoevaluación:
Un estudio desde la Educación Superior***

César Ignacio Florián Mora

Trabajo de Tesis para optar al título de Magister en Educación

Director

José Manuel González Cruz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C. Agosto de 2016

AGRADECIMIENTOS

A Dios por esta oportunidad, a Sofí por darme la inspiración que necesitaba para iniciar y concluir este camino, a Diana Domínguez por su apoyo y colaboración, a mi mamá y mi papá por estar cuando los necesito, a Laura y a Curuba que siempre están en casa acompañándonos.

Al profesor José Manuel González que me orientó en este proceso, me brindó sus conocimientos e idoneidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de líderes	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página III de 178	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado para optar al título de Magister en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Resistencias a la Autoevaluación: Un estudio desde la Educación Superior
Autor(es)	Florián Mora, César Ignacio
Director	José Manuel González Cruz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	REFORMA EDUCATIVA, CONTRARREFORMA EDUCATIVA, ACREDITACIÓN, AUTOEVALUACIÓN, DISCURSO PÚBLICO, DISCURSO OCULTO, RESISTENCIA.

2. Descripción
Tesis de grado donde el autor desarrolla un análisis al periodo de Contrarreforma Educativa en la Educación Superior entre 2002 y 2004, centrándose en el proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, buscando interpretar a partir del enfoque histórico del Análisis Crítico del Discurso, la configuración de formas de resistencia al proyecto hegemónico neoliberal que se consolidó en el año 2002 como Contrarreforma Educativa y que impacto sobre la educación superior y los programas de formación. Para ello, desarrollo una revisión a la dimensión histórica de la Reforma y la Contrarreforma Educativa, desde la implementación de medidas de los acuerdos internacionales en materia social y económica conocidos como el Consenso de Washington y que impactaron en la configuración de la Constitución Política de 1991, encontrando desde allí diferentes tensiones que produjeron el proyecto de renovación en el sentido político y educativo que caracterizó la Reforma Educativa durante el periodo de 1991 hasta 1994, expresada en la movilización académica y social desde diferentes sectores y que se materializó en la transformación de la

legislación educativa, la ampliación y distribución de recursos hacia el sector y en la autonomía escolar, lo que involucro un cambio político y cultural en la manera de entender el papel de la educación en relación con el desarrollo del país.

Estos logros posteriormente son cuestionados y paulatinamente desmontados en el periodo de Contrarreforma Educativa, a través de la implementación de políticas neoliberales de finales de la década de los noventa y que terminan por convertirse en un proyecto hegemónico de recorte al presupuesto de la educación pública, estandarización del saber y en el desarrollo de estrategias de coacción sobre las instituciones educativas en básica, media y superior afianzadas a partir del año 2002. En este marco subyacen los procesos de autoevaluación y acreditación como mecanismos de evaluación que bajo el amparo del discurso de la calidad se integran a los programas de educación superior en educación para aprobar el funcionamiento de los programas bajo criterios previamente establecidos.

El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales adelanto este proceso de autoevaluación y acreditación entre los años 2002 y 2004, con participación de docentes y estudiantes, dando como resultado documentos oficiales que sistematizaron los consensos frente a este proceso. En el mismo periodo los docentes de la licenciatura desarrollaron diferentes producciones académicas e investigativas que para el presente estudio se convirtieron en las fuentes de análisis como respuesta a los procesos de estandarización que procuraban la acreditación y la autoevaluación.

3. Fuentes

Fuentes Primarias: Las fuentes primarias para la elaboración del documento fueron las siguientes:

- a. Plan de Estudio del Proyecto Curricular, LEBECS, Septiembre de 2002.
- b. Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Marzo de 2004
- c. Ciudadanía y Universidad: un debate pendiente. Grupo Investigativo Investigare. Alexis Vladimir Pinilla, 2002.
- d. La Política Universitaria en tiempos de Crisis, Absalón Jiménez Becerra, 2002.
- e. La Educación en América Latina: de Políticas Expansivas a Estrategias Competitivas, Alberto Martínez Boom, 2002
- f. La Revolución Educativa, Momentos y Perspectivas, Adolfo Atehortúa, 2002
- g. Entre Senderos y Búsquedas: Una experiencia de vida desde la Educación Popular y las pedagogías de borde, Nydia Constanza Mendoza, Octubre, 2004.

Fuentes Secundarias:

- Atehortúa, A. (2007). *Las Banderas del Presidente Uribe*. Medellín: La Carreta Editores.
- Avila, B. J. (2007). La ortodoxia neoliberal en las políticas de contrarreforma educativa en Colombia. *Revista Educacio y Cultura*, 38-46.
- Estrada, Á. J. (2004). *Construcción Del Modelo Neoliberal en Colombia, 1970-2004*. Bogotá: Aurora.
- Estrada, J. (2009). *La Contrarrevolución Educativa*. Bogotá. Colección Espacio Critico.
- Herrera, M. C., Pinilla, A., Díaz, C., & Infante, R. (2005). *La Construcción de cultura Política en Colombia. Proyectos Hegemonicos y resistencias culturales*. Bogotá: ARFO.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica.
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: MAGISTERIO.
- Rojas, D. (2015). *El Plan Colombia. La intervención de Estados Unidos en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Penguin Random House.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. . México D.F.: Ediciones ERA.
- Wodak, R., & Meyer , M. (2003). *Metodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: gedisa.

4. Contenidos

Esta investigación partió de la revisión de investigaciones donde fue abordado el tema de la autoevaluación y acreditación en los programas de educación superior, con el aporte de los antecedentes se consolidó el problema de la investigación y posteriormente los objetivos de la misma. La postura postestructural que caracterizó al estudio incidió en la formulación del marco teórico y conceptual, donde la categoría de discurso ocupó un lugar esencial como horizonte teórico y metodológico, esta categoría fue relacionada a los conceptos de discurso público y discurso oculto, como conceptualizaciones frente a la forma como se producen y difunden los discursos, la intención con la cual son desarrollados y las estrategias que emplean los actores sociales para su despliegue.

Posteriormente fue desarrollada la perspectiva metodológica entorno al enfoque histórico del Análisis Crítico del Discurso como herramienta de análisis a las fuentes, lo cual posibilitó la comprensión del contexto de la Contrarreforma Educativa y análisis de las producciones académicas de algunos docentes de la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias

Sociales en su estructura y contenido.

A partir de los análisis de contexto y de los textos se realizó un ejercicio de intertextualidad e interdiscursividad que complementó el análisis crítico del discurso y contribuyó para la elaboración de las conclusiones.

Para la investigación, el objetivo general fue el siguiente, comprender el proceso de Autoevaluación en educación superior en el contexto de Contrarreforma Educativa en el programa curricular de LEBECS (Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales) y las respuestas dadas a este modelo por los docentes del programa entre el 2002 y el 2004 como formas de resistencia y de oposición política.

Entre tanto, los objetivos específicos fueron, *i.* Identificar cuáles fueron las propuestas y desarrollos de la Contrarreforma Educativa y la consolidación de estas en el proyecto curricular de la LEBECS, *ii.* Analizar las formas de respuesta y resistencia a los procesos de Autoevaluación desde este proyecto curricular, *iii.* Comprender los sentidos y significados de las respuestas dadas desde los docentes de la LEBECS como formas de resistencia y oposición política.

El orden del texto por capítulos fue el siguiente,

1. Presentación, donde se ubican históricamente los periodos de Reforma y Contrarreforma Educativa
2. Problemática, en este apartado se realiza el marco histórico y político sobre el cual se desarrolla la investigación.
3. Justificación, en este apartado se justifica la investigación por su aporte al campo de estudio de la educación, teniendo en cuenta estudios previos en la materia.
4. Objetivos, se concretaron los propósitos y alcances de la investigación.
5. Marco Teórico, se le dio centralidad a la categoría de discurso como posibilidad de comprender en el lenguaje las relaciones de poder y dominación.
6. Metodología, se empleó el Análisis Crítico de Discurso con enfoque histórico para analizar la producción académica de los docentes y los documentos de autoevaluación de la LEBECS.
7. Análisis de Resultados, se tuvieron en cuenta los aspectos a nivel de contexto y los análisis de contenido.
8. Conclusiones

5. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se utilizó el enfoque histórico del Análisis Crítico del Discurso, como una metodología que plantea la posibilidad de ampliar el texto en su campo de estudio y analizarlo en el contexto en el cual se encuentra insertado. Esta propuesta desarrollada principalmente por Van Dijk (2011) y Wodak (2003), permitió realizar un estudio a los textos en sus diferentes dimensiones y ubicarlo en formaciones discursivas que están insertadas en diferentes ámbitos de la acción.

Este enfoque *histórico*, permite integrar fuentes históricas con el trasfondo de los ámbitos social y político en los que se insertan los acontecimientos discursivos, además de analizar la dimensión histórica de las acciones discursivas, lo cual resultó pertinente para el tipo de análisis que implemento el presente estudio, donde se analizaron en los documentos originados a propósito del proceso de autoevaluación y las producciones académicas de algunos docentes en la configuración de un discurso político que expresará las formas de resistencia y oposición política al discurso hegemónico incorporado en la educación superior.

6. Conclusiones

Con base en el estudio realizado y los argumentos señalados se puede concluir que los procesos de autoevaluación y acreditación se han constituido en políticas educativas que apuntan al control social, teniendo la posibilidad de generalizarse en el discurso educativo a través de las decisiones políticas y de las estrategias discursivas que contribuyeron para brindarle legitimidad a dichos instrumentos. En este sentido deben ubicarse en el cruzamiento entre la legitimidad que es otorgado por un agente externo, para este caso el Estado y la reducción del discurso pedagógico que siendo reemplazado por la terminología del lenguaje empresarial en la educación, modifica las relaciones entre los actores y las instituciones que constituyen el escenario de la educación superior.

Como políticas que afectaron el escenario educativo, se articularon a diferentes disposiciones economicistas, con el ánimo de consolidar una lógica mercantil en la educación, de allí, que tanto la autoevaluación como instrumento del discurso de la calidad educativa, se comprenden en interrelación a otras medidas como la modificación del sistema de distribución de recursos para la educación superior, políticas que sugieren el camino hacia la autofinanciación, acorde a los intereses de los grupos en el poder y las entidades financieras internacionales, hacia la reducción de la responsabilidad estatal, donde la universidad debe fortalecer una oferta

educativa y los usuarios obtener los medios para acceder a ella.

Por ello la importancia de haber analizado el campo educativo en la interrelación con otros ámbitos de la vida social, lo cual permitió comprender la configuración de las relaciones de poder y dominación que se consolidan a partir de la producción de discursos que se cruzan en el campo educativo. Es así como, el estudio permitió evidenciar como los procesos de configuración de resistencias que se desarrollan en espacios disidentes y autónomos, son objeto de constantes formas de coerción por parte del poder.

Estas formas de sujeción se evidencian a través diferentes ámbitos, por un lado la restricción para el desarrollo de programas de formación para los casos en los cuales no se cumplan las expectativas previamente establecidas, además del cuestionamiento a los saberes y prácticas que son parte de la formación de educadores, la modificación del lenguaje por un lenguaje técnico que aparta el uso de categorías fundadas en la pedagogía y en la educación por una diversidad de términos técnicos y estadísticos con los cuales se adoptan las decisiones políticas.

Elaborado por:	César Ignacio Florián Mora
Revisado por:	José Manuel González Cruz

Fecha de elaboración del Resumen:	30	08	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN	1
2. PROBLEMÁTICA	5
3. JUSTIFICACIÓN	8
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	17
4.1. General	17
4.2. Objetivos específicos	17
5. MARCO TEÓRICO: La Educación como escenario de investigación	18
5.1. La organización del Marco Teórico	19
5.2. La Educación, campo en tensión y práctica social	20
5.3. La emergencia del Discurso	25
5.4. Los Estudios del Discurso y la dimensión Histórica en el A.C.D.	27
5.5. El Discurso Público y el Discurso Oculto, como categorías analíticas a las expresiones de hegemonía y resistencia	32
5.5.1. Discurso Público	34
5.5.2. Discurso Oculto	38
6. METODOLOGÍA	41
6.1. Procedimiento de Análisis	44
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
7.1. La Configuración histórica de la Contrarreforma Educativa (La dimensión histórica del enfoque de A.C.D)	47
7.2. La Reforma Educativa	48
7.2.1. La Transición Política en América Latina	50
7.2.2. La Descentralización y las Reformas en América Latina	51
7.2.3. Sustento Ideológico de las Reformas Educativas	54
7.2.4. La Renovación Política En Colombia	58
7.3. La <i>retoma</i> de la educación, producción discursiva hacia la mercantilización y privatización	64
7.4. El Plan Colombia, el Estado Comunitario y la Revolución Educativa, entrada de la Contrarreforma Educativa	66
7.4.1. Del Plan Colombia al Giro Discursivo en la Seguridad Nacional.	66
7.4.2. Del Estado Comunitario, la consolidación del Estado burocrático – autoritario.	70

7.5. El proyecto de Revolución Educativa, la consolidación de la Contrarreforma Educativa.....	78
7.6. El Estatuto Docente, los conceptos de Calidad, Estandarización y Evaluación	82
7.6.1. El Estatuto Docente.	83
7.6.2. Calidad, Estandarización y Evaluación.....	84
7.7. Autoevaluación y Acreditación, instrumentos en la consolidación del mercado de la Educación Superior	87
7.8. Análisis de Textos	91
7.8.1. La trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.	92
7.8.2. Variedades Discursivas.....	96
7.8.3. Texto: Plan de Estudio del Proyecto Curricular, LEBECS, Septiembre de 2002...97	
7.8.4. Texto: Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Marzo de 2004.....	105
7.8.5. Texto: Ciudadanía y Universidad: un debate pendiente. En: Culturas Universitarias: Usos y Aproximación a un concepto en Construcción, 2002. Grupo Investigativo Investigare. Alexis Vladimir Pinilla.	114
7.8.6. Texto: La Política universitaria en tiempos de Crisis – Absalón Jiménez Becerra, 2002.	120
7.8.7. Texto: La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas, Alberto Martínez Boom, 2002.	127
7.8.8. Texto: La Revolución Educativa, Momentos y Perspectivas Adolfo Atehortúa. 2002.	134
7.8.9. Texto: Entre senderos y búsquedas: una experiencia de vida desde la educación popular y las pedagogías de borde. Nydia Constanza Mendoza, 2004.	140
7.9. Intertextualidad e Interdiscursividad	143
8. CONCLUSIONES.....	155
9. REFERENCIAS GENERALES.....	162
9.1. Fuentes Documentales	162
9.2. Fuentes Secundarias.....	162

1. PRESENTACIÓN

En la historia reciente de la educación en el país, se han profundizado las interacciones con los diversos campos de la vida social, esta dinámica ha derivado en tensiones, oposiciones y luchas que cuestionan la instauración y reproducción de discursos que desde lugares ajenos al campo educativo procuran su hegemonización.

Prueba de ello, es que al iniciar la década del 2000, se desarrolló un proyecto político de tipo conservador denominado como el *Estado Comunitario*, que incidió desfavorablemente en el campo social, político y cultural, caracterizado por la concentración de la autoridad, la estigmatización a las formas de oposición y el aumento de la inversión en la seguridad, incidió en la educación al acelerar el proceso de mercantilización y privatización, constituyéndose en un periodo denominado como la *Contrarreforma Educativa*.

Este periodo histórico estuvo antecedido por la *Reforma Educativa*, que se extendió desde la implementación de la Constitución de 1991 hasta la aprobación de la Ley General de Educación en 1994, adquiriendo el carácter de reforma por el proyecto renovador y democrático que ratifico, impidiendo el avance de las políticas neoliberales en educación, sugeridas por las entidades financieras internacionales.

Tras la *Reforma Educativa*, se manifestó una producción discursiva que tuvo como propósito, desmontar los logros de este periodo para atender los requerimientos del Consenso de Washington. Por ello, en la Reforma Educativa están las raíces de la *Contrarreforma Educativa*, entendiéndola como el periodo que se consolidó en el año 2002 para “convertir la educación en blanco de las políticas neoliberales” (Ocampo, p.21).

Para el estudio, la configuración histórica de estos periodos encuentra en la Constituyente de 1991, un acontecimiento relevante para la transformación del sistema educativo colombiano. No obstante, el proceso constitucional implico a la vez un proyecto de apertura económica y de reacomodación del sistema económico liberal, que busco subordinar la educación a las pretensiones del ajuste económico, bajo los argumento de la superación de la crisis y el mejoramiento de la cobertura y calidad de los servicios educativos.

Este nuevo discurso frente al campo educativo, que valoraba el compromiso mundial por la educación, pero guardaba estrecha relación con los intereses e imposiciones del Consenso de Washington, se reflejó en el Plan de Apertura Educativa (P.A.E.), que se entendió por las organizaciones sociales y sindicales como una estrategia para la implementación del modelo de apertura en el ámbito educativo.

La incorporación de estas medidas en diferentes ámbitos trajo consigo un periodo de privatización de empresas de servicios públicos y servicios financieros, tendencia que va a continuar durante los siguientes años. Es en este marco que el Magisterio, las organizaciones sociales y sindicales enfrentan abiertamente el Plan de Apertura Educativa (P.A.E.),

entendiendo que allí subyace el propósito privatizador de la educación pública, este enfrentamiento que adquiere diferentes matices, se expresó en reiteradas movilizaciones y ceses de actividades que derivaron en la negociación con el gobierno hasta la aprobación de la Ley 60 de 1993 y más tarde en la Ley general de educación de 1994.

Para el Magisterio Colombiano y para el movimiento social, este periodo de transformación se consideró como un logro, especialmente desde la ratificación de “puntos esenciales para la educación nunca antes aprobados” (Ocampo, p. 21), entre ellos, la educación pública y gratuita a cargo del Estado, la responsabilidad financiera de la Nación, la unificación del régimen laboral y prestacional de los maestros, sumado a la autonomía escolar, a través de la organización, definición de contenidos, libre cátedra y participación en el gobierno escolar.

Sin embargo, los logros de la *Reforma Educativa* son debatidos en los siguientes años a través de diferentes discursos que conjugaron motivaciones económicas y educativas, con el propósito de deslegitimar las prácticas y saber de los docentes. Esta ofensiva sistemática de desmonte gradual de la Reforma, trajo consigo un proyecto de carácter neoliberal, como lo señala Ocampo (2009), busco que “lenta pero seguramente se fuera regresando al control hegemónico y dictatorial del gobierno por intermedio del Ministerio de Educación sobre los contenidos de la educación” (p. 22), lo cual se evidencio al final de la década con el establecimiento de diferentes normatividades que cuestionaban la calidad de la educación e instalaban en el lenguaje educativo los instrumentos de verificación de la calidad, conocidos como los estándares, las competencias e instrumentos como la evaluación, la autoevaluación y la acreditación, a este periodo se le denominó como la *Contrarreforma Educativa*.

La Contrarreforma Educativa se convirtió entonces en la *retoma* de la educación desde el gobierno, que como proyecto político se consolidó en el año 2002 durante el gobierno de Álvaro Uribe, este periodo debe entenderse como “la culminación del ciclo de reformas neoliberales que han transformado la condición de la educación pública en dirección hacia la mercantilización y privatización”. (Estrada, 2009, p.31).

Sin embargo, la implementación de estas medidas no dejó de tener respuestas en la sociedad, desde diferentes sectores se cuestionaron las maneras de definir y desarrollar estas políticas educativas, en diferentes escenarios y con variadas estrategias se pusieron en discusión las posturas ideológicas que proponían consolidar un pensamiento hegemónico en la sociedad.

Por ello, el análisis de las dinámicas y dimensiones históricas que caracterizaron este periodo del país, permite comprender los fundamentos ideológicos que sustentaron la producción de discursos hegemónicos “para la consolidación de un proyecto de Estado burocrático – autoritario” (Estrada, 2009, p. 21), las tensiones y debates que se desarrollaron a estos como manifestación de resistencia a estas lógicas dominantes y que se expresaron discursivamente con incidencia para el campo educativo en su generalidad y para la educación superior en este caso particular.

2. PROBLEMÀTICA

El proyecto político de Estado Comunitario bajo el cual se sustentaron las políticas públicas al comenzar la década del 2000, tenía como propósito asegurar las condiciones para la implementación de medidas neoliberales centradas en la eficiencia en el gasto y la reducción de las responsabilidades estatales, que llegarían a concretarse para el ámbito educativo en la *Revolución Educativa*, en un periodo definido como la *Contrarreforma Educativa*.

A través del proyecto de *Revolución Educativa* se pusieron en marcha diferentes medidas de racionalización del servicio educativo formulado años atrás, donde se ponían en riesgo las fuentes de financiación del servicio educativo público y que como se señaló previamente cuestionaban la autonomía educativa. Esto conllevó para que desde diferentes escenarios académicos se iniciara una reflexión por el contenido del proyecto de “Revolución”, de allí que tanto Estrada (2009) señalara que “no represento en sentido estricto una ruptura o cambio estructural” (p. 31), las políticas resultaron más bien la continuidad y la reafirmación de una tendencia “hacia la mercantilización y privatización de la educación proveniente de la década anterior, legitimada a través del discurso de aumento de la cobertura” (Estrada, 2009, p. 31), el mejoramiento de la calidad y la eficiencia.

Bajo esta lógica se inscribieron las políticas educativas que se implementaron en la educación superior, bajo el pretexto del aseguramiento de la calidad y con la utilización de instrumentos de evaluación, se extendieron los términos de Autoevaluación y la Acreditación. De allí que, el análisis por estos procesos, suponen una comprensión de la entrada neoliberal

sobre la educación superior, donde se afectó la autonomía universitaria, definida en el marco de la Reforma Educativa, estas estrategias se convirtieron entonces en “una de las muchas formas que la ortodoxia neoliberal adelanta para subordinar la educación a las lógicas del mercado” (Ávila, 2009, p.40).

Estos instrumentos conocidos como Autoevaluación y Acreditación, se empezaron a emplear desde la Ley 30 de 1992, pero es hasta 1998 cuando llegan a reglamentarse en la política educativa para la educación superior, precisando a las instituciones y programas de formación en educación, adelantar procesos “voluntarios” de Acreditación previa, que posteriormente fueron ratificados a través de los informes de Autoevaluación con fines de Acreditación en los primeros años de la década del 2000.

En este marco, los programas de formación en educación, iniciaron procesos de Acreditación que derivaron en ajustes de aspectos organizativos y administrativos para alcanzar la aprobación oficial y continuar en funcionamiento. Estas políticas se convirtieron entonces en objeto de debate al interior de las universidades, sumado a ello, durante la *Revolución Educativa* se implementaron medidas que modificaron el sistema de distribución de recursos y con ello dejaron en crisis el sostenimiento de las universidades públicas.

De allí la importancia de aproximarse a la educación superior, para analizar cómo han impactado estos procedimientos sobre los horizontes de los programas de formación en educación, además como señalan Herrera, Díaz, Infante & Pinilla (2005),

la universidad juega un papel fundamental en la elaboración de diferentes discursos y prácticas políticas y culturales. Producto de las tensiones entre la racionalidad instrumental y las funciones políticas y sociales que le ha encargado el Estado moderno, la universidad se ha constituido en un escenario contradictorio debido a la pluralidad de intereses y de ideas que circulan en ella y a la movilidad de los actores que la integran (p. 49).

La universidad, entendida a partir de los actores que la producen, elabora prácticas y estrategias discursivas frente a las maneras y recursos que utiliza el poder para ejercer dominación y es alrededor de estas respuestas que se hace pertinente estudiar el periodo de Contrarreforma Educativa en la Educación Superior, para analizar desde los contenidos explícitos o implícitos en las producciones académicas de los docentes a un amplio proyecto de hegemonización que pretende trasgredir el escenario universitario y reducir el discurso académico y pedagógico a un lenguaje técnico y empresarial.

El propósito del presente estudio radica entonces en analizar la producción discursiva desde algunos docentes de la Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) frente a los procesos de Autoevaluación y Acreditación, donde se ponen en evidencia las diferentes perspectivas que revelan la particularidad de estos procedimientos, buscando comprender en las diferentes producciones las formas de oposición directa o empleando estrategias discursivas en la configuración de resistencias al proyecto hegemónico y político hacia la afirmación del modelo neoliberal en la educación superior.

3. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de investigación se hace pertinente puesto que problematizó dos periodos recientes de la Educación en Colombia, la Reforma y la Contrarreforma Educativa, entendiendo que, al comenzar la década del 2000 el proyecto neoliberal en educación se inscribió como un modelo autoritario burocrático implementado en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, que desarrolló una estrategia orientada al desmonte de la Reforma Educativa hacia la privatización y mercantilización de la educación superior.

La investigación reconoce que el proyecto hegemónico neoliberal ha llegado hasta la educación superior a través de la incorporación de diferentes discursividades, con el propósito de vulnerar la autonomía universitaria y poner en crisis el sostenimiento de las universidades públicas, a través de una serie de argumentos en favor de la disciplina fiscal, la austeridad en el gasto y el mejoramiento de la calidad, donde la Autoevaluación y la Acreditación hacen parte de esta última estrategia.

Esto implica sostener que, al identificar como problemática los procesos de Autoevaluación y Acreditación, no pueden ser entendidas como políticas aisladas sino que están interrelacionadas en un marco amplio de políticas educativas con unos intereses específicos, como lo señalan Herrera *et al.* (2005),

los procesos de acreditación, evaluación y autoevaluación, introducidos como prácticas recurrentes dentro de los nuevos modelos socio-pedagógicos, no buscan modificar de manera neutral las prácticas educativas y pedagógicas en la mira de cualificarlas en

abstracto. Ellos pretenden modificar dichas prácticas desde una perspectiva particular y, esta es la perspectiva tecnocrática, (p. 75).

En este sentido, el trabajo de investigación es oportuno, ya que involucró un problema educativo contemporáneo, como es el proceso de Autoevaluación, estudiado a partir de unas lógicas que emergen en la educación, donde la relación economía y educación se estrechan a favor de la primera y esconden su intencionalidad política, a la vez el estudio procuró analizar las reflexiones que suscito en los actores el desarrollo de este proceso y con ello comprender cuales fueron las respuestas de algunos docentes a este proyecto hegemónico neoliberal en el programa de Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS).

Así mismo, planteó una metodología interdisciplinar, que integro la capacidad para analizar los discursos en su contexto de enunciación, lo que se ha denominado Análisis Crítico del Discurso con Enfoque histórico, buscando emplear el conocimiento histórico para conocer las especificidades y condiciones de surgimiento de los periodos de Reforma y Contrarreforma Educativa, sin desligarse de las particularidades de la investigación en educación, en este sentido desarrolló un ejercicio de recontextualización desde el Análisis Crítico del Discurso con enfoque histórico.

Por ello, aunque el estudio analizo el procedimiento de Autoevaluación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales entre el 2002 y el 2004 en el contexto de Contrarreforma Educativa como estudio de caso, está haciendo referencia a un contexto histórico que en su sentido amplio analizo la configuración de políticas educativas

como estrategia de consolidación de un proyecto hegemónico, al que diferentes actores, entre ellos los docentes respondieron en diferentes escenarios y desde diferentes perspectivas para debatir directamente o como estrategias discursivas las intenciones políticas que soporta este procedimiento.

En este sentido, la consideración como un estudio de caso, radicó en la especificidad del objeto de investigación, que teniendo en cuenta sus características y el contexto en el que se desarrolló mereció un proceso de indagación, esta investigación atendiendo los propósitos de un estudio de caso, procuro el análisis detenido hasta la “obtención de una mayor claridad sobre el tema específico” (Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín, 2009), para este caso la Autoevaluación en Educación Superior, sin embargo en el estudio el término no incidió en la necesaria precisión frente a una metodología definida, sino que obedeció a la ubicación de una problemática particular de carácter reciente, que encuentra en el Análisis Crítico del Discurso con enfoque histórico un análisis de la historia reciente en el campo educativo.

El desarrollo de la investigación tuvo en cuenta los alcances, limitaciones y enfoques de investigaciones previas, donde la problemática abordada estuvo relacionada a los procesos de acreditación y autoevaluación. Entre las diferentes perspectivas, se relacionaron los principales aspectos a nivel metodológico y teórico, junto al aporte que brindaron para la construcción del actual objeto de investigación.

Es importante tener en cuenta, que al iniciar la década del 2000, los programas de formación en educación ya habían adelantado procesos de acreditación previa y los programas de formación en otros campos del saber se encontraban o acaban de implementar procedimientos de acreditación voluntaria. Estos factores conllevaron para que las instituciones de educación, de carácter público y privado, publicaran avances de sus procesos de autoevaluación con fines de acreditación, entre los que se destacan el *Informe de Autoevaluación Institucional 1997 – 2001* de la Universidad de Antioquia, el *Informe Lineamientos de Autoevaluación y Acreditación Institucional* de Septiembre de 2002 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre otros, como producciones donde se condensaron los instrumentos, actores y factores que contribuyeron al proceso de Autoevaluación y donde quedaron expresados los planes de mejoramiento a nivel institucional.

Sumado a estas publicaciones, inicio una preocupación teórica e investigativa por analizar los fundamentos ideológicos de la Autoevaluación y la Acreditación en la educación superior, lo cual derivó en diversas investigaciones académicas. Como se pudo establecer, frente a las investigaciones adelantadas en el campo de las políticas educativas de Autoevaluación y Acreditación se pueden señalar tres perspectivas. En primer lugar los estudios descriptivos, que empleando indicadores cuantitativos corroboran la pertinencia de los procedimientos de Acreditación y Autoevaluación para el mejoramiento de la calidad en la educación superior.

En esta perspectiva se destacan las producciones, *Efectos de la Acreditación en las Instituciones y programas de Ingeniería en Colombia* de Jaime Salazar, donde se pretendió hacer una reflexión en torno al aporte de los programas de Ingeniería luego de los procesos de acreditación y autoevaluación, para el desarrollo de este estudio se tuvieron en cuenta el número de universidades con programas acreditados y entre ellos, una muestra de universidades públicas y privadas, donde se adelantó un ejercicio con base en indicadores cuantitativos que permitió analizar la pertinencia de los programas, esta información se contrastó con los documentos de acreditación y las entrevistas que realizaron en las diferentes instituciones.

En esta misma perspectiva, se encuentra el estudio realizado en la Universidad Javeriana, denominado *Efectos de la Acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de Psicología de Colombia*, adelantado por Gloria Alzate Medina, de la facultad de Psicología de la Universidad Javeriana en Noviembre de 2007. Como se señala en el texto, los resultados provienen de una investigación con once programas de psicología acreditados voluntariamente, para evaluar la pertinencia de estos procedimientos, en este estudio se recurrió a la formulación de indicadores relacionados a formación docente, planta docente, deserción estudiantil, investigación, entre otros aspectos.

En el documento se legitima la postura de los procesos de autoevaluación y acreditación como instrumentos de regulación a la calidad, respuesta a un periodo de masificación de la

educación postsecundaria, para ello vincula los conceptos de calidad, evaluación y los enfoques metodológicos evaluativos contemporáneos como conceptos interrelacionados hacia la pertinencia social de los programas, la promoción del desarrollo económico y la formación ciudadana.

En esta perspectiva, las conclusiones señalan de forma similar la consolidación de una “*cultura de la evaluación*”, ratificando el supuesto según el cual, a los procesos de acreditación y autoevaluación le han seguido mejoras a nivel presupuestal, pedagógico y de reconocimiento social, sumado a que encuentran como novedoso y significativo la existencia de procesos de control y seguimiento al interior de las universidades.

En estas investigaciones queda expresada, una perspectiva de análisis que se subordina a las estrategias discursiva de mercantilización de la educación, con la implementación y valoración de los mecanismos de autoevaluación y acreditación, encontrando en ellos un proceso favorable para el mejoramiento de la calidad, quedo manifiesta incluso el surgimiento de una “*cultura de la evaluación*” sin haber desarrollado un análisis en perspectiva amplia de las transformaciones del sentido de la autonomía en la educación superior.

En segundo lugar, se encuentran los estudios analíticos, donde se cuestionan los sentidos e intereses que soportan estos procedimientos e identifican el lugar central que pueden ocupar estos instrumentos al ser adecuados al contexto, en esta perspectiva se encuentran los textos que ponen en duda el concepto de calidad y con ello los instrumentos que la materializan en la educación superior, entre estos se destaca el texto *Acreditación de Alta Calidad, una mirada crítica*, de Milton Molano y Fabio Neira, de la Universidad de la Salle, donde se realiza un análisis crítico al concepto de calidad.

En este texto se señala como ha venido siendo empleado en diversos escenarios sin una definición concluyente, el aporte se orientó entonces hacia una redefinición del concepto de calidad que a criterio de dicha investigación debería estar dada por los siguientes aspectos: *i. la calidad debe situarse en coordenadas históricas, ii. la calidad no puede confundir medios y fines, iii. la calidad exige compromiso políticos, iv. la calidad en los contextos de internacionalización debe estar orientada por criterios de cooperación, v. la calidad debe significar compromiso por lo público.*

En tercer lugar, se encuentran los textos que involucrando los conceptos de calidad y acreditación han procurado el análisis de la producción discursiva como expresión de hegemonización cultural. Entre estos aportes se destaca el texto *Análisis Crítico del Discurso de la Calidad y la Autoevaluación en la Educación Superior*, desarrollado por Yuliana Salas en 2011, se constituye en uno de los referentes de la perspectiva crítica. En este documento se identifican la evaluación y la calidad como dispositivos de normalización que se basan en

estrategias de autoregulación guiadas desde lo que se define en el texto como el Discurso oficial.

Esta tesis destaca que el discurso de la calidad esta soportado sobre el papel de la educación superior en el desarrollo económico, lo cual implica una ampliación de la cobertura y la mejora de la calidad del servicio. Para la conformación del problema de investigación, este estudio se orientó hacia las perspectivas del discurso oficial y del discurso pedagógico en el proceso de autoevaluación del programa de licenciatura en biología de la Universidad Pedagógica Nacional.

Las perspectivas encontradas en las investigaciones previas a la conformación del objeto de investigación, permitieron encontrar aspectos comunes entre los documentos revisados, lo cual tiene que ver con la inexistencia de la relación entre Autoevaluación en educación superior con el conocimiento histórico, lo cual implica reconocer esta problemática como un proceso en un marco histórico amplio, donde se articulan pretensiones a nivel económico, político y educativo importantes por analizar. Así mismo, en las investigaciones encontradas se evidencian mayores apuestas al análisis cuantitativo aprovechando el ejercicio técnico puesto en desarrollo a través de la ponderación de los factores durante el proceso de Acreditación, lo cual termina por legitimar este tipo de prácticas.

Por otro lado, los análisis de tipo interpretativo mencionan aspectos muy relevantes para la comprensión de esta problemática, desde la redefinición de los conceptos de calidad hasta la conformación discursiva de hegemonización cultural que acompaña el discurso oficial en torno a los procesos de acreditación. Como se mencionó previamente, la revisión de las experiencias previas de investigación en esta temática contribuyeron para hacer un balance frente las perspectivas, alcances y metodologías empleadas para el análisis del problema de investigación.

El reconocimiento de los diferentes aspectos que no han sido tenidos en cuenta en experiencias previas de investigación, justifican el desarrollo del presente trabajo, en tanto pretendió comprender los procesos de Autoevaluación y Acreditación en un marco amplio de Contrarreforma Educativa, lo que involucraba una aproximación histórica, sumado al análisis de las producciones académicas de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales como respuestas a este proyecto político.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1. General

Comprender el proceso de Autoevaluación en educación superior en el contexto de Contrarreforma Educativa en el programa curricular de LEBECS (Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales) y las respuestas dadas a este modelo por los docentes del programa entre el 2002 y el 2004 como formas de resistencia y de oposición política.

4.2. Objetivos específicos

- 4.2.1. Identificar cuáles fueron las propuestas y desarrollos de la Contrarreforma Educativa y la consolidación de estas en el proyecto curricular de la LEBECS.
- 4.2.2. Analizar las formas de respuesta y resistencia a los procesos de Autoevaluación desde este proyecto curricular.
- 4.2.3. Comprender los sentidos y significados de las respuestas dadas desde los docentes de la LEBECS como formas de resistencia y oposición política.

5. MARCO TEÓRICO: La Educación como escenario de investigación

La educación como campo de investigación, involucra el análisis y la comprensión de un escenario que esta articulado al contexto en el cual hace presencia y a los actores sociales que lo componen. Para reconocer las especificidades de este escenario se requirió de un marco teórico que supiera traducir las condiciones del contexto en el que se desarrolla el objeto de investigación, la diversidad de códigos que se elaboran como formas de regulación y los matices de dominación o resistencia que están presentes en las relación de poder que tienen lugar en este ámbito.

Los estudios sociales contemporáneos han desarrollado aproximaciones a los significados que son producidos a través de las interacciones, lo cual da cuenta de una perspectiva de análisis que comprende el sujeto como interlocutor en el contexto, que responde al mismo a través de diferentes manifestaciones, aun cuando se ve envuelto en situaciones donde se expresa la desigualdad social y la dominación.

Por ello la pertinencia de haber abordado el estudio desde un cuerpo teórico interdisciplinar radicó en aproximarse a la constitución de lo educativo como construcción discursiva, reconociendo en esta la capacidad para “reproducir y estabilizar saberes sociales”, (Van Dijk, 2001, p. 146), que llegan a orientar las acciones y posicionamientos de los sujetos frente al contexto con el que interactúan.

Fue a partir de la definición de lo social y lo educativo como discursividad, donde se definieron las categorías centrales para el análisis posterior, en tanto se realizó un análisis que tuvo en cuenta la configuración histórica y la consolidación del proyecto hegemónico de la Contrarreforma Educativa, apoyado por categorías y definiciones provenientes de la historia, la antropología y la política, entre otras. De allí la pertinencia de haber abordado las formaciones discursivas y las lógicas insertadas en los procesos de autoevaluación en educación superior en el contexto de Contrarreforma Educativa junto a las expresiones de dominación, tensión y resistencia.

5.1. La organización del Marco Teórico

La organización del marco teórico se realizó a partir de la clasificación desarrollada por Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) haciendo alusión a la jerarquización entre *Teoría general* y *Teoría sustantiva*, como estrategia de organización del cuerpo conceptual en su función y nivel de abstracción.

La teoría general está “constituida por un conjunto de proposiciones generales que se utilizan para explicar procesos y fenómenos” (Sautu *et al*, 2005, p.34), Para este caso, como teoría general, se utilizó el desarrollo conceptual elaborado por Laclau & Mouffe (1985) y Joan Scott (2000), en torno a las categorías Discurso, Discurso Público y Discurso Oculto, estas categorías y conceptos utilizados contribuyeron a la explicación de la constitución discursiva de las relaciones de poder en las sociedades contemporáneas. Esta perspectiva, se ubica en el paradigma postestructuralista, donde la posición del sujeto no está determinada sino que se configura y se posiciona en torno a cómo se manifiestan las relaciones de poder y dominación.

Entre tanto, la teoría sustantiva “está conformada por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad social que se pretende estudiar” (Sautu *et al*, 2005, p.35), para el presente estudio se remite a Van Dijk (2001) y Wodak (2001) quienes presentan las dimensiones del uso y función del análisis crítico del discurso como estrategia metodológica hacia el análisis del texto en su composición semántica y sintáctica y su articulación como discursividad entre ámbitos de la acción social.

5.2. La Educación, campo en tensión y práctica social

Para el presente estudio, la educación como un proceso en *movimiento* depende tanto de las características del contexto político, socioeconómico y cultural en el cual se inscribe (Herrera *et al*. 2005), como de las particularidades de los sujetos y de los capitales que circulan permanentemente. Este continuo movimiento se debe a las interacciones y contradicciones que tienen lugar en su interior por los actores que la componen, “por los intereses de tales actores y por las posiciones diferenciales que ocupan en determinados contextos históricos” (Herrera *et al*. 2005, p. 45).

Por tanto, el estudio de lo educativo involucra pensarse lo social y lo político, las relaciones que se tejen y las tensiones que se producen, reconocerlo como espacio de poderes y saberes en disputa, por ello, para la presente investigación la educación se comprende como un *campo*, noción explicada por Bourdieu (como se cita en Herrera *et al*. 2005), presentándolo de la siguiente manera:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) – cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo, y de paso por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.), continua. En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específicas, que son irreducibles a las que rigen los demás campos. (p. 45)

Esta definición, permite establecer que el campo de la educación esta mediado por intereses internos y externos, que pone en juego las perspectivas y las luchas de grupos que procuran hacerse con el poder o el capital para determinar las posiciones de los actores relacionados a ella y por las posiciones de los actores que responden estas, en este sentido en el campo de la educación se encuentran posiciones conflictivas, luchas internas que tienen una lógica y necesidad particular con actores, entidades, instituciones que interactúan en el propio campo y que generan desplazamientos, por el “control de posiciones y orientaciones discursivas”. (Herrera *et al*, 2005, p 45).

Las tensiones que se presentan en el campo de la educación, son la respuesta a la imposición de ciertos capitales culturales como hegemónicos, que no escapan a las luchas en un margen más

amplio por el poder y es por ello que en esa relación de afirmación y oposición, desarrolla maneras de constituirse como sujetos.

Los actores sociales en su conformación histórica y como parte de una *formación social* no están limitados a la condición de determinación, de manera que su formas de constitución y posicionamiento no están gobernadas “por un principio de organización, determinación en la última instancia, causalidad estructural, o cualquier otro”, (Laclau & Mouffe, 1985, p. 94), lo que resulta factor interpretativo de la configuración de prácticas sociales en el escenario educativo. Por ello se hizo pertinente analizar cómo las prácticas sociales se constituyen discursivamente y llegan a incidir en la configuración de discursos públicos y ocultos.

Para ubicar teóricamente esta relación se desarrolló una aproximación conceptual desde la trayectoria del concepto de sociedad hasta los enfoques contemporáneos, que buscan comprender las especificidades del concepto a partir de la interpretación de las interacciones en la construcción de significados y la incidencia que tienen estos en la sociedad y en el campo cultural, por ende se manifiestan en la educación. El presente marco teórico parte de la hipótesis que las relaciones de poder inciden en la configuración de prácticas discursivas y que allí subyacen las relaciones de dominación y resistencia.

La sociedad como concepto o como evidencia empírica ha sido objeto de conceptualizaciones desde diferentes disciplinas, enfoques y perspectivas, analizando la sociedad desde su conformación histórica como objeto de conocimiento e interpretando sus rasgos desde las organizaciones tradicionales hasta las complejas sociedades contemporáneas.

En su concepción más simplificada corresponde a grupos de personas que viven juntas y comparten un lenguaje, desarrollan “un sistema de normas a través de las cuales fijan las obligaciones y garantías de unos con otros” (Hernández, 2007, p. 43), no obstante la multiplicidad de matices en las relaciones humanas, las transformaciones en los procesos económicos y políticos y la celeridad en la transformación cultural de las últimas décadas ha terminado por redefinir este tipo de concepciones.

Estos cambios se han tornado más vertiginosos a partir del Siglo XX, como lo señalara Hobsbawm el *corto siglo XX*, haciendo referencia a los cambios históricos producidos en la sociedad occidental en un periodo de menos de un siglo y que transformaron considerablemente los rasgos y definiciones de lo social y de los actores que lo componen frente a la sociedad de un siglo atrás.

Las crisis sociales que se manifestaron en el campo cultural, pusieron límites a las concepciones tradicionales de la sociedad, *fuera del individuo* y giraron la mirada hacia el análisis del significado de la acción. Este giro dio lugar al estudio de los sujetos, sus interacciones y producciones e incorporó los saberes provenientes desde disciplinas y enfoques como la sociología accionalista, la historiografía marxista británica, la teoría crítica francesa y alemana, entre otros, que encontraron su lugar de desarrollo, no solo en los centros hegemónicos del conocimiento sino que se trasladaron a regiones como América Latina, África y Oriente, ubicándose en los bordes de las corrientes clásicas, para comprender los nuevos posicionamientos de los sujetos en la sociedad, donde a través de sus prácticas y significados constituían solidaridades y desarrollaban elementos de cohesión que se definían por encima de la condición genérica de clase.

Por ello, al abordar el concepto de la sociedad en los debates de las ciencias sociales contemporáneas, se hace referencia a un campo que se redefine constantemente y que requiere reposicionar lo social como pluralidad y construcción social. De manera que, como menciona Archila (2012) “apoyado en la geografía humana, lo social se entienda como *el entorno construido*” (p. 322), que existe más allá del sujeto, pero no es solo entorno natural, sino el resultado de la construcción humana. Este concepto requiere ser construido a partir de la presencia del conflicto social y político, esto significa Archila (2012) “retomar la acepción de lo social “desde abajo”, es decir, como “movimientos” y actores sociales, eliminando la identificación de estos como sujetos homogéneos” (p. 325).

En esta redefinición de lo social, tiene lugar la apertura de un campo donde los sujetos individual y colectivamente se “agencian históricamente y articulan posiciones de sujeto de forma contingente construyendo sus identidades desde lugares que no son para nada naturales”. (Laclau & Mouffe, 1985, p. 274).

Por ello, en la sociedad se constituyen sistemas de significados para conferirle a la realidad una existencia con sentido (Hering y Pérez, 2012), en ese proceso la cultura se convierte en mecanismo de producción de significados, que requieren ser “conquistados y debatidos y que están atravesados por relaciones de poder” (Hering y Pérez, 2012, p. 25). Los sujetos individuales y colectivos se interesan por establecer su forma específica de significar la realidad como vinculante y en continua transformación, de manera que el campo cultural “no está determinado de antemano, no es único, ni excluyente, es compartido y coexiste por diversos grupos y clases sociales, desde donde se responden a las condiciones de existencia y a las relaciones de poder” (Hering y Pérez, 2012, p.25).

En campos como el social y el cultural tienen lugar interacciones e intercambios de significados que están mediados por la carga simbólica del contexto, por las acciones de los sujetos que de forma individual y colectiva construyen solidaridades y desafíos que los integra e identifica. Tal es el caso del campo de la educación, que “no escapa a la pugna de relaciones de poder por imponer determinados significados y por grupos sociales que sin esencias preestablecidas y sin un destino inevitable” (Herrera et al, p. 46), construyen múltiples posiciones más allá de los escenarios de control.

5.3. La emergencia del Discurso

Teniendo en cuenta que, con el proyecto de la Modernidad durante el Siglo XX, mientras se consolidó un proyecto fundamentado en el “acelerado proceso del conocimiento de tipo racional para explicar las dimensiones de las relaciones humanas” (Pardo 2007, p. 20), mediado por los instrumentos tecnológicos y de la información, se proyectó a la vez, su debilidad en la incapacidad de validar otras formas de conocimiento y de encontrar proyectos alternativos que revaloraran el saber popular y local.

En estos vacíos surgen esfuerzos por dar respuestas a la hegemonía racional y científica, como ejercicio “propositivo de metodologías y lógicas alternativas a los procedimientos científicos y como explicitación de la semiosis como un acto creativo y productivo” (Pardo, 2007, p.20), en el que se proyectan sentidos alternativos de las prácticas sociales, que están influidos por la manera como se estructura, produce y reproduce el conocimiento, entre estas manifestaciones el lenguaje expresa códigos y significados que son compartidos y debatidos en una sociedad.

Esta emergencia del lenguaje, brinda la posibilidad de reconocer formas y matices de las interacciones sociales y de la producción simbólica en el entramado social que se constituyen como discursos. Menciona Van Dijk (como se cita en Pardo, 2011),

“la construcción que hacemos de la vida social es discursiva, las interacciones sociales se articulan y constituyen discursivamente, y es en los discursos donde se reproducen y estabilizan los saberes sociales en los que se expresan las ideas, creencias, normas y valores, los cuales sirven al proceso de orientar la acción humana” (p.44).

Esta explicación de Van Dijk, permite conducir al concepto de discurso hacia su proyección como objeto de investigación “transversal a todas las disciplinas de las ciencias humanas y sociales”, (Pardo, 2007, p. 46).

La importancia del discurso pertenece entonces a la inseparabilidad que se establece entre el lenguaje y las acciones, buscando comprender en las prácticas, los significados compartidos y en los sistemas de conocimiento de las diferentes culturas, las maneras como se aproximan a las relaciones de poder, a las formas de dominación y reconocer a través de qué medios, canales y con qué propósitos se desarrollan estas formaciones discursivas

Esta perspectiva teórica desde el concepto de discurso, permite ampliar el campo de las categorías que estudian las relaciones sociales y las contradicciones presentes en lo social, en este sentido el presente estudio comprende el discurso a partir de la conceptualización de Wodak y Meyer (2003), que señalan “puede comprenderse como un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos de la acción social como muestras semióticas orales o escritas” (p. 104). La conformación

de un discurso, es por tanto no solo un agregado de reglas gramaticales e intenciones, sino que involucra la comprensión que los elementos “lingüísticos y no lingüísticos no están meramente yuxtapuestos. Sino que constituyen un sistema diferencial y estructurado de posiciones.” (Laclau & Mouffe, 1985, p. 184).

Esta perspectiva de análisis desde el discurso como horizonte teórico y metodológico, procura contribuir a la explicación de los procesos de producción y comprensión de textos y “desentrañar las relaciones de poder que se expresan sógnicamente, en las dimensiones de la dominación y de la resistencia, para identificar los usos del lenguaje que se concretan en estrategias de coerción, oposición, encubrimiento, legitimación y deslegitimación, entre otras” (Pardo, 2011, p.50).

5.4. Los Estudios del Discurso y la dimensión Histórica en el A.C.D.

Como se mencionó previamente, para el presente estudio la categoría de discurso se convirtió en horizonte teórico, metodológico y analítico, por ello se precisó una revisión a las condiciones de surgimiento a nivel epistemológico e investigativo de los Análisis Críticos del Discurso (en adelante A.C.D.), como perspectivas teórico metodológicas de análisis social que se ha nutrido de diferentes disciplinas y enfoques, el presente estudio de caso se aproximó al enfoque histórico de Wodak (2003) “como un ejercicio analítico orientado hacia prácticas discursivas semióticas y no semióticas en su dimensión histórica” (p.109).

El Análisis Crítico del Discurso se entiende como un ejercicio interdisciplinario, que se “propone develar la desigualdad social” (Pardo, 2011, p. 43), que cobra realidad en los discursos que promulgan, sostienen y legitiman los miembros de una sociedad.

Sus orígenes se remontan a la retórica clásica, la lingüística y la semiótica, aunque se ha nutrido por otras ciencias en su desarrollo reciente, lo cual permite que en la actualidad conforme una amplia gama de categorías y conceptos que no solo provienen de la lingüística sino mayoritariamente de las ciencias sociales, ya que permiten la explicación e interpretación del discurso en sus usos y en la cultura.

Así mismo, conserva aportes de la teoría crítica y la teoría francesa, que abordaron la problematización en la relación discurso, sociedad y poder. Posteriormente el aporte de Van Dijk (2001) va contribuir a la definición epistemológica y del campo de investigación, al definir la tríada *discurso, cognición y sociedad*. Dado que el uso y la acción discursiva proceden del proceso de construcción de conocimiento acerca de “los fenómenos, objetos sociales, identidades, seres, y demás aspectos de la realidad en la que vivimos, entonces, esa construcción sólo se elabora en las mentes de los sujetos sociales que interactúan en una comunidad” (p.144), por ello corresponde a un proceso de cognición, que tiene como forma de expresión el discurso y devela las relaciones de poder en sociedad.

El A.C.D. plantea la posibilidad de ampliar el texto en su campo de estudio y analizarlo en el contexto en el cual se desarrolla, se interesa de forma particular por entender allí la relación entre lenguaje y poder. Por tanto, en este enfoque se encuentran aquellos investigadores que

consideran que, todo lo que compone el *texto discursivo es una unidad básica de la comunicación* Wodak (2003, p. 29), allí adquieren relevancia los textos de los cuales se presenta existencia de alguna forma de lucha o conflicto.

El interés de estos estudios se encuentra en identificar cómo se legitiman a través del lenguaje las relaciones de poder y las relaciones de dominación. Se convierte en una perspectiva crítica en la medida que se aproxima a los procesos y estructuras sociales, a las condiciones socio-históricas que producen textos y al sentido que se produce en la interacción entre los sujetos con los textos.

Podría resultar un error dejarse llevar por una determinista linealidad entre la estructuras sociales y lo textual, por tanto es tarea del A.C.D. poder analizar las *presiones de arriba* y las resistencias de abajo a las relaciones de poder, y cómo estas se ven expresadas a través de convenciones sociales, para evitar la interpretación de las convenciones como algo dado, y buscar “las resistencias en su desarrollo creativo” (Wodak, 2003, p. 32).

Al considerarse el discurso una práctica social, las diversas formas de comunicación activan estos saberes en un régimen discursivo, se vincula el discurso con las estructuras sociales. (Pardo 2011) “Esta vinculación pone en evidencia el carácter social del discurso, al tiempo que establece su carácter constituyente de fenómenos, procesos, situaciones, seres, objetos de conocimiento e identidades sociales, así como de las interacciones individuales y colectivas” (p. 45), dando lugar al concepto de contexto.

Como fuera señalado por van Dijk (citado por Pardo, 2007), los A.C.D o E.C.D. corresponden a una serie de enfoques que tienen como objeto de investigación “las propiedades de las interacciones que poseen la capacidad de afectar los modelos del contexto y que contribuyen al control ilegítimo de la mente” (p.45), mediante recursos y estrategias discursivas que modifican, de acuerdo con las perspectivas de los grupos dominantes, las formas de comprender la realidad.

Estos estudios corresponden a un conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, (Pardo 2011) “en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación del nivel micro y macro-discursivo” (p. 43), cuyo centro de análisis es un problema social, cultural o político, relevante para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende el discurso, por ello los enfoques y métodos han sido contruidos de manera articulada al objeto de investigación, al horizonte epistemológico y al tipo de fuente que se cuente para su desarrollo.

El análisis micro-discursivo se formula en términos del conjunto de recursos y estrategias que permiten deconstruir el discurso como una expresión en la que se articulan sistemas sýgnicos para producir significados. El análisis macro-discursivo pone “en relación la estructura discursiva con la estructura social a través de las formas de conocer y representar” (Pardo, 2011, p.43).

No es posible delimitar metodológicamente los A.C.D., lo que le brinda una apertura metódica en diferentes campos de las ciencias sociales y de la lingüística crítica, no obstante, se han venido desarrollando aproximaciones que conservan relación con las disciplinas desde las cuales se originaron estos estudios, hasta la configuración de los A.C.D. en la actualidad, que

progresivamente fueron trasladándose desde el texto como acontecimiento discursivo hasta llegar al análisis de las estructuras y ámbitos sociales.

Las primeras aproximaciones en este campo de estudio se encontraban centradas en el texto, entendiéndolas como “materialización concreta de las formas de conocimiento” (Pardo, 2011, p. 46), aunque las nociones de texto y discurso permanecían aisladas, el primero como objeto de estudio y el segundo como uso concreto en circunstancias específicas el desarrollo del enfoque va conducir hacia la integración de estos conceptos.

Como lo muestra Pardo (2011), progresivamente se han articulado las nociones de texto, contexto y discurso, hasta llegar a las estructuras sociales, como medio de anclaje entre los usos discursivos y los propósitos que se develan en su interior. En este desarrollo se destacan los aportes desde la Lingüística Crítica de Fowler(1980) y Kress & Hogde (1979), donde el discurso se entendía como unidad de análisis, pero permanecía atado al nivel léxico o gramatical, más tarde serían los avances de Halliday (1994) hacia un tipo de análisis más complejo, que buscaban integrar la dimensión léxico-gramatical con la relación lenguaje-ideología.

Más adelante, en la perspectiva de Wodak y Meyer (2003), se evidencio la continuidad a los estudios del discurso fuera de las dimensiones gramaticales, superando los límites del texto como un campo de análisis particular y redefiniéndolo a partir de la relación del acto lingüístico semiótico con el contexto con el que interactúa.

Este enfoque *histórico*, propuso integrar fuentes históricas con el trasfondo de los ámbitos social y político en los que se insertan los acontecimientos discursivos, además de analizar “la dimensión histórica de las acciones discursivas, procediendo a explorar los modos en los que los particulares tipos de discursos se ve sujetos a un cambio diacrónico” (Wodak, 2003, p.140), lo cual resultó pertinente para el tipo de análisis que implemento el presente estudio, donde se pretendió encontrar en los documentos originados a propósito del proceso de autoevaluación y en las producciones académicas de algunos docentes la consolidación de formas de hegemonía y las respuestas a este proceso como expresiones de resistencia.

5.5. El Discurso Público y el Discurso Oculto, como categorías analíticas a las expresiones de hegemonía y resistencia

Como perspectiva analítica de lo discursivo en el campo educativo se utilizaron las categorías de *Discurso Público* y *Discurso Oculto* desarrolladas por Scott (2000), teniendo en cuenta que las manifestaciones del discurso se despliegan en el ámbito social pero tienen propósitos, medios de difusión y códigos distintos.

A partir de estas categorías se generó un marco interpretativo frente a las expresiones que grupos subalternos y elites dominantes desarrollan interiormente, además de los esquemas de acción y lazos de solidaridad que se configuran como discursos ocultos, frente a los discursos públicos que se visibilizan en el escenario público.

El aporte de Scott (2000) permite incorporar una perspectiva de análisis que no se agota en la expresión de diversas formas de dominación en el discurso público, sino que integra en el análisis la importancia de los discursos de los grupos sociales, en la configuración de un discurso oculto, como un escenario donde se negocia y renegocia con el poder, lo que no se evidencia con tanta nitidez en el discurso público. Por ello menciona,

los efectos de las relaciones de poder se manifiestan con mayor claridad precisamente en este ámbito público, por ello, lo más probable es que cualquier análisis basado exclusivamente en el discurso público llegue a la conclusión de que los grupos subordinados aceptan los términos de su subordinación y de que participan voluntariamente, y hasta con entusiasmo en esa subordinación (Scott, 2000, p. 38).

La propuesta de Scott es una referencia teórica que articula elementos de la antropología y la política, buscando identificar en las manifestaciones culturales cotidianas las expresiones de resistencia que se enfrentan al poder como forma de dominación, encontrar el *actor fuera de escena* y señalar a partir de allí cómo se constituyen formas de relacionarse entre grupos y ante su antagonico.

En este sentido, entre el discurso público y el discurso oculto existe un margen que los lleva a interrelacionar y oponer, esta dinámica que inherente al discurso público y oculto, se constituyen en especificidades que contribuyeron para el presente estudio, en tanto las prácticas discursivas pueden generar indiferencia, compatibilidad, subordinación, enfrentamiento, entre otros, lo cual busco ser develado en los documentos oficiales de Autoevaluación y en el Plan de Estudios, como en la producción académica de los docentes, teniendo en cuenta que en estos textos se ponen en

evidencia las posturas particulares y la construcción de lo político que puede controvertir o prescindir del análisis de las discursividades de carácter hegemónico.

5.5.1. Discurso Público.

Las relaciones de poder son también, relaciones de resistencia, en tanto, *una vez establecida la dominación no persiste por su propia inercia*, en el espacio restante entre las relaciones de resistencia y el ejercicio del poder, es donde se concreta el *discurso público*. Claro está, que continuamente los grupos dominantes emplean diferentes estrategias para hacerse con el discurso público, lo que conlleva un esfuerzo que se materializa a través de acciones políticas, que permiten dar la *apariencia de unanimidad* (Scott, 2000, p.81) de manera que adquiere soporte el Discurso Público.

La configuración de Discursos Públicos tienen la apariencia de una dramaturgia, es *el autorretrato de las elites dominantes donde estas aparecen como quieren verse a sí mismas* (Scott, 2000, p. 27), este sentido metafórico se utiliza para expresar cómo sistemáticamente es *desviado hacia el libreto*, en este sentido, corresponde a la apariencia que el grupo dominante le quiere dar, aunque no elude a los intercambios con los grupos subordinados, a las conductas y símbolos que desarrollan unos y otros, manifiesta a la vez a las *conductas del subordinado en presencia del dominador* (Scott, 2000, p.54).

No obstante, para que este autorretrato tenga fuerza retórica entre los subordinados, es imprescindible hacer concesiones a los supuestos intereses de estos, es decir los gobernantes que buscan alcanzar hegemonía, deben convencer ideológicamente a sus subordinados de que hasta cierto punto están gobernando en su nombre.

El grupo dominante procura dar al discurso una imagen estereotipada y amenazante, *cuanto más amenazante sea el poder, más gruesa será la máscara*, la característica de los grupos al margen del ejercicio de dominación es constante y variado, se trata de una “política del disfraz y del anonimato que se ejerce públicamente” (Scott, 2000, p.76), de allí su carácter creativo, pero que está hecha para contener un doble significado o para proteger la identidad de los actores, en esta definición caben los rumores, los chismes, entre otros, buena parte de la cultura popular de los subordinados (Scott, 2000, p.169).

Por ello en términos ideológicos, el discurso público va casi siempre, a ofrecer pruebas convincentes de la hegemonía de los valores dominantes, de la hegemonía del discurso dominante. Sin embargo Scott (2000) menciona posteriormente “una versión parcialmente esterilizada, ambigua, y codificada del discurso oculto está siempre presente en el discurso público de los grupos subordinados” (p. 224).

En esta complejidad entre las señales, códigos y relaciones de poder que componen el discurso público y las formas de dominación que están presentes en el mismo, se hace pertinente la aproximación al concepto de hegemonía, en tanto el discurso público integra tanto los instrumentos para permanecer en el lugar hegemónico del discurso, pero también incorporar los

intercambios, concesiones y negociaciones con grupos subalternos y la sociedad en general para conseguir su consentimiento.

Estas formas a través de las cuales se obtiene el consentimiento de los grupos subalternos a través de estrategias que no requieren la coerción física y que resultan más efectivas, son estudiadas por Gramsci (citado por Eley y Nield, 2010) cuando menciona,

gran parte de su capacidad de reproducción y autorrenovación transcendía la capacidad del Estado de movilizar la fuerza por medio de la policía, de la ley y de las regulaciones explícitas, y que está más bien residía en las prácticas culturales y de los espacios de actuación más amplios en torno a la sociedad civil (p. 173).

Esta referencia conduce al reconocimiento de la capacidad del Estado y del capitalismo que logra reinventarse y modificar las relaciones de producción en términos genéricos y se hace presente a través de “unas nuevas maneras en las relaciones sociales, que circula y expone las formas y características de las relaciones de poder y de dominación” (Eley y Nield, 2010, p. 177) a lo largo y ancho de la vida diaria de una sociedad entera.

Sin embargo, es en estas relaciones donde se negocian y renegocian aspectos de desigualdad y autoridad y donde se definen los significados que comparten unos y otros, la condición de negociación permanente es la que contribuye a reconocer que en el universo social no existen cierres completos por la dominación.

De allí la importancia de detenerse en las manifestaciones cotidianas donde se ponen en tensión las relaciones de dominación, las formas que adquieren y las estrategias que se emplean, ya que como lo menciona Scott (2000), a mayor dominación mayor resistencia, de allí que ni la cultura ni el poder están tan subordinados a las formas que adquiere la dominación. La cultura como manifestación práctica y discursiva de los significados compartidos es antes que todo un campo de lucha, (Eley y Nield, 2010) “la gente a través de sus múltiples formas de relación, piensa y actúa en todas las diferentes dimensiones de sus vidas, produce y es producida por relaciones de poder” (p.73).

Estas condiciones dan mayor complejidad a la consolidación de una ideología hegemónica en una sociedad, en este sentido Gramsci buscó identificar cuáles eran los aspectos que incidían para que un grupo social lograra posicionarse como hegemónico, en la perspectiva teórica que desarrolló relaciono el concepto con el logro de un liderazgo moral, intelectual y político (Giacaglia, 2002), que “a través de la expansión de un discurso fija un significado parcial alrededor de puntos nodales” (p.152), encontrando entonces que el consentimiento involucra más que un consenso pasivo y acciones legítimas: envuelve la expansión de un particular discurso de normas, valores, puntos de vista y percepciones, a través de (Giacaglia, 2002) “redescripciones persuasivas del mundo. La lógica de la hegemonía constituye una lógica de articulación y contingencia” (p. 155).

La identificación de estos puntos nodales se convierte entonces en aspecto clave para comprender cómo se difunden por diferentes ámbitos estas *redescripciones persuasivas* que se movilizan discursivamente y que actores, entidades u otras discursividades se articulan para lograr este propósito.

5.5.2. Discurso Oculto.

Para mantener una imagen legítima en el discurso público los grupos dominantes requieren hacer una constante inversión a diferentes niveles y en diferentes aspectos, más aun si se reconoce que las inconformidades y oposiciones siempre están presentes en escenarios que se escapan al discurso público, esos espacios ubicados fuera del escenario, donde los subordinados se reúnen lejos de la mirada intimidante del poder, es donde se hace posible el surgimiento de una cultura política claramente disidente (Scott, 2000, p.222).

Las expresiones pueden ser variadas, pero el horizonte de acción es compartido, la movilización de disidencias, en este sentido Scott (2002) señala,

en vez de rebelarse directamente o protestar públicamente, los campesinos recurrían a formas más seguras de rechazo como los atentados anónimos a la propiedad, la caza en vedado, la difamación, la esquivéz. Con alguna excepción, evitaban prudentemente cualquier confrontación pública irrevocable. Para quien buscara conflictos políticos, la calma superficial en Sedaka era simplemente una falsa armonía entre las clases sociales. (p.41)

Desde esta óptica, pueden existir momentos o coyunturas políticas en las cuales el discurso público atente contra las condiciones materiales o simbólicas de los grupos subordinados, sin que se evidencie el enfrentamiento directo con las elites en el poder, lo cual no significaría una asimilación o actitud pasiva frente a estos acontecimientos, sino el desarrollo de otras formas y manifestaciones del antagonismo que escapan al enfrentamiento directo.

Claro está, el discurso oculto no se puede entender sin tener en cuenta los espacios sociales cerrados en los cuales esa resistencia se alimenta y adquiere sentido. Este se encuentra constituido por las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que confirman, contradicen, o tergiversan lo que aparece en el discurso público. En la tarea de clarificar conceptualmente, Scott (2000) menciona tres características, que son, *i.* el discurso oculto no es específico de un espacio social determinado y de un conjunto particular de actores, *ii*, el hecho que no contiene sólo actos de lenguaje sino también una extensa gama de prácticas, *iii*, que la frontera entre el discurso público y el oculto es una zona de incesante conflicto entre los poderosos y los dominados, y de ninguna manera un muro sólido (p.38).

En el discurso oculto se desarrollan formas de discurso político, que se convierten en expresiones que designan una gran variedad de formas de resistencia muy discretas y que recurren a formas indirectas de expresión, en lo que se denomina como *infrapolítica*, este concepto es empleado por Scott (2000), para designar a las “acciones políticas que adoptan formas elaboradas para oscurecer sus intenciones o para ocultarse detrás de un significado aparente” (p.217), en tanto que la actividad política está restringida, la infrapolítica conforma redes informales, es el espacio organizado pero no formalizado, que sigue la lógica de la resistencia clandestina.

Por se convierte en política real, se ejerce con mayor entusiasmo, frente a mayores dificultades y con objetivos más importantes, reviste la restitución del sentido fundacional de la política, y cuando las escasas *cortesías de la vida política abierta son restringidas o destruidas, como sucede con frecuencia*, las formas elementales de la infrapolítica permanecen como una defensa a fondo de los grupos contrahegemónicos.

Esta redefinición, permite ampliar el concepto de lo político restringido a los escenarios institucionalizados, que congrega y se interpretar a la luz de quienes ostentan el poder, en tal caso sólo se entenderían los grupos subordinados como receptores pasivos no como interlocutores, carentes de toda actividad política, y que sólo tomarán parte en los momentos de estallido social, más sin embargo, existe un amplísimo territorio que queda en medio, entre el rumor, el descontento, el debate y los espacios formales, es allí donde circula y se moviliza la resistencia. La presión sistemática por parte de los dominadores hace que se gesten diferentes esfuerzos en contra de la dominación, a medida que se hace más fuerte y profunda la dominación mayor va a ser el nivel de respuesta, pero son estas disidencias *no vengadas*, donde se empiezan a desarrollar códigos y prácticas en favor de la reivindicación de los derechos políticos.

6. METODOLOGÍA

La presente investigación se integró a los estudios cualitativos y se ubicó en la lógica interpretativa para abordar el objeto de estudio, lo que permitió analizar tanto las condiciones de surgimiento de la Contrarreforma Educativa en su contexto político y social, como interpretar las relaciones de poder que de manera discursiva, se expresan como dominación o resistencia.

Teniendo en cuenta la perspectiva del estudio, que busco problematizar los procesos de Autoevaluación como practicas discursivas de carácter hegemónico con un proyecto político que simula la neutralidad, se adelantó un ejercicio que procuro conjugar las perspectivas de análisis social con las variedades discursivas, por ello se recurrió el Análisis Crítico del Discurso, como una metodología que plantea la posibilidad de ampliar el texto en su campo de estudio y analizarlo en el contexto en el cual se encuentra insertado. Esta propuesta desarrollada principalmente por Van Dijk (2011) y Wodak (2003), permitió realizar un estudio a los textos en sus diferentes dimensiones y ubicarlo en formaciones discursivas que están insertadas en diferentes ámbitos de la acción.

Este enfoque *histórico*, propone integrar fuentes históricas con el trasfondo de los ámbitos social y político en los que se insertan los acontecimientos discursivos, además de analizar la *dimensión histórica de las acciones discursivas* (Wodak, 2003), lo cual resultó pertinente para el tipo de análisis que implemento el presente estudio, donde se pretendió encontrar en los documentos originados a propósito del proceso de autoevaluación y en las producciones

académicas de algunos docentes la consolidación de formas de hegemonía y las respuestas dadas a este proceso como expresiones de resistencia y oposición política.

Por tanto, el presente estudio se remitió a la consideración de la categoría de discurso como un eje articulador teórico y metodológico, que busco en las producciones académicas de los docentes en el mismo periodo histórico del análisis, interpretar las respuestas dadas al proceso de Contrarreforma Educativa y al instrumento de autoevaluación implementado en la educación superior. Las variedades discursivas a las que se recurrió fueron:

- a. Documento Plan de Estudios de la LEBECS del 2002: Este documento se constituye en una propuesta pedagógica y epistemológica que contiene los debates actuales de las ciencias sociales contemporáneas y el aporte del programa a la educación en el país.
- b. Informe de Autoevaluación con fines de acreditación de marzo de 2004: Informe que desarrolló la propuesta técnica y pedagógica de la LEBECS para ser presentada ante el CNA y la comunidad universitaria.
- c. Publicaciones de docentes pertenecientes al proyecto curricular en el periodo de análisis, se utilizaron entre ellos:
 - Ciudadanía y Universidad: un debate pendiente. En: Culturas Universitarias: Usos y Aproximación a un concepto en Construcción, 2002. Grupo Investigativo Investigare. Alexis Vladimir Pinilla
 - La Política universitaria en tiempos de Crisis – Absalón Jiménez Becerra, en Revista Foro, 2002.

- La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas, Alberto Martínez Boom, 2002
- La Revolución Educativa, Momentos y Perspectivas, Adolfo León Atehortúa. 2002
- Entre senderos y búsquedas: una experiencia de vida desde la educación popular y las pedagogías de borde. Nydia Constanza Mendoza, octubre, 2004

Los textos mencionados tienen propósitos, funciones y estilos particulares, por ello es relevante que el análisis haya señalado las especificidades de los textos como fuentes de análisis para el abordaje metodológico. En primer lugar, existen dos textos generales donde se condensan los debates epistemológicos, pedagógicos, académicos y las consideraciones en los ámbitos administrativo, organizativo y de gestión, entre otros.

En estos documentos el proyecto curricular presentó a la comunidad universitaria y a las instituciones el resultado del proceso de autoevaluación y acreditación, en orden cronológico se encuentra el Plan de Estudios del año 2002 y el documento de Autoevaluación del año 2004.

En segundo lugar, se encuentran los textos de cinco de los docentes que hacían parte del proyecto curricular entre el 2002 y el 2004 para interpretar a partir del A.C.D. las respuestas que se dieron al proceso de autoevaluación y acreditación que se venía adelantando en las instituciones de educación superior.

6.1. Procedimiento de Análisis

Se orientó hacia el análisis del acontecimiento discursivo en su configuración histórica y a los ámbitos de la acción social en los cuales se difunde, para el desarrollo del enfoque como procedimiento se incorporará el procedimiento de A.C.D. de Van Dijk(2011) con la dimensión sociodiagnóstica del análisis propuesto por Wodak (2003) que posibilita situar las estructuras comunicativas del acontecimiento discursivo en un marco de relaciones sociales y políticas.

Para el análisis de texto se utilizará el modelo propuesto por Van Dijk, presentado por Murillo y Vergara (2004, p. 210) donde se propone un ejercicio interpretativo de carácter lingüístico y contextual, que incluye desde el aspecto semántico hasta su relación con el escenario de producción del discurso

El modelo de análisis textual de Van Dijk
a. El análisis de las macroestructuras semánticas, de los temas y macroproposiciones.
b. El análisis de los significados locales
c. El análisis de las estructuras formales
d. El análisis de las formas o los formatos del discurso global y local

El producto de este análisis textual permitirá identificar los principales rasgos, propósitos, marcos de acción y relaciones entre los textos abordados, que posteriormente serán conjugados a

la dimensión sociodiagnóstica planteada por Ruth Wodak (2003) en el enfoque histórico del A.C.D., para relacionarlos en un ejercicio de intertextualidad e interdiscursividad, a través del desarrollo de un movimiento de análisis horizontal (entre ámbitos de la acción) y vertical (entre temas y subtemas en los textos).

La importancia de la utilización de textos para este análisis radica, en entenderlos como *productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas* (Wodak, 2003), donde *un (los)* discurso(s) se movilizan por diferentes ámbitos de la acción a través de textos, en este sentido la utilización del análisis textual permitió que a través ACD se desarrolle un actividad que supera la actividad lingüística e insertarla en procesos sociales y políticos más amplios, el contexto.

Esta grafica es tomada del texto Métodos de Análisis Crítico del Discurso de Ruth Wodak y Michael Meyer, en el capítulo El enfoque Histórico del Discurso escrito por Ruth Wodak (2003), donde se sintetiza gráficamente el ejercicio de análisis propuesto.

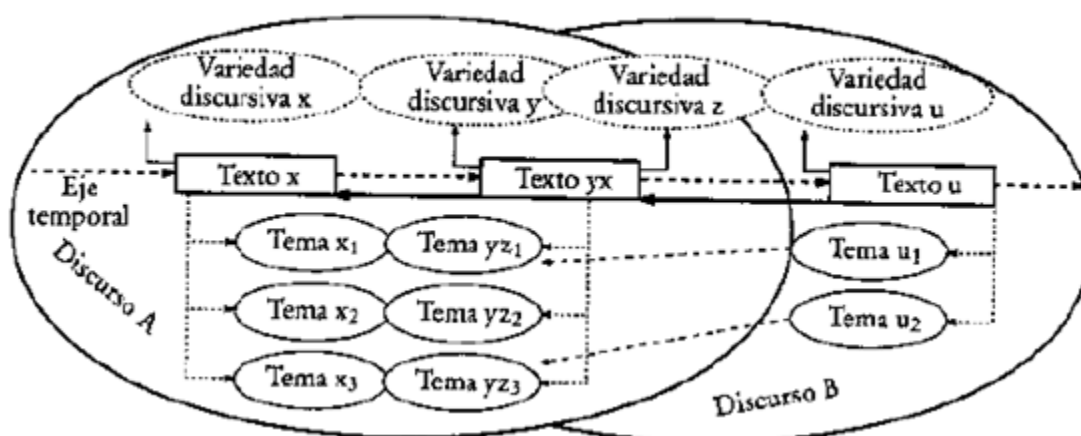


Figura 1 Modelo de análisis. Tomado de Wodak (2003)

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para la presentación de los análisis de resultados, se dividió el apartado en dos momentos, en primer lugar acudiendo al modelo planteado por Wodak (2003) donde se incorporaron los acontecimientos discursivos en su configuración histórica, lo cual oriento el desarrollo del contexto, teniendo en cuenta las dinámicas y los ámbitos de acción a través de los cuales emergieron las formaciones discursivas entorno a la autoevaluación en la educación superior.

Posteriormente se adelantó el análisis de los textos en su particularidad y en su relación intertextual e interdiscursiva, utilizando el modelo propuesto por Van Dijk, presentado por Murillo y Vergara (2004), donde se propone un ejercicio interpretativo de carácter lingüístico y contextual, que incluye desde el aspecto semántico hasta su relación con el escenario de producción del discurso. Este modelo permitió identificar al interior de los textos, los diversos aspectos que contribuyen a su descomposición y articulación, desde lo semántico y lo sintáctico hasta los temas generales para el análisis del mismo y la posibilidad de insertarlo en formaciones discursivas en el contexto.

Luego de ello, se integró a la ruta implementada por Wodak en el enfoque histórico del A.C.D. para interrelacionar los aspectos de cada uno de los textos en los ámbitos de acción donde inciden a partir de la implementación del movimiento analítico de intertextualidad e interdiscursividad, este análisis permito develar los principales conceptos que atraviesan los textos, el propósito desde el

cual se emplean y la configuración de resistencias que se producen a partir de su constitución como discursos políticos.

7.1. La Configuración histórica de la Contrarreforma Educativa (La dimensión histórica del enfoque de A.C.D)

El análisis de la Contrarreforma Educativa en el país, a partir del enfoque histórico del A.C.D., involucro la comprensión de las especificidades sociales, políticas y culturales de este periodo como marco de acción, tensión y antagonismo entre grupos sociales, de manera que se pusieran en evidencia los distintos propósitos en las maneras de concebir y estructurar la educación en Colombia. Para el abordaje de este periodo se identificaron los acontecimientos discursivos que tuvieron relación con el campo educativo o que se originaron en él, y que procuraron asegurar legitimidad a través del discurso orientado hacia la profundización de la entrada neoliberal en la educación pública, e interpretar las acciones de respuesta y consentimiento o rechazo por parte de los docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional a este contexto de crisis en la educación superior.

En términos históricos se plantea que el periodo de Contrarreforma Educativa encontró su consolidación en el año 2002 (Mejía, 2002), pero las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales que posibilitaron el surgimiento se encuentran en diversos acontecimientos ocurridos años atrás. Por ello, para la comprensión del objeto de investigación en su desarrollo histórico resultó pertinente examinar desde la Reforma Educativa originada en 1991 hasta la afirmación del periodo de Contrarreforma Educativa. Por lo cual, se desarrolló una contextualización en torno a

la *Reforma Educativa* y posteriormente las condiciones que posibilitaron la configuración de la *Contrarreforma Educativa*.

7.2. La Reforma Educativa

Se conoce como ***Reforma Educativa*** al periodo comprendido entre la Constituyente de 1991 y el establecimiento de la Ley General de Educación en Colombia, que se caracterizó por ser un proyecto democrático y cultural de carácter renovador en la educación, propiciado por la movilización académica y social de grupos sindicales, sectores académicos y del magisterio, como lo expresa José Fernando Ocampo (2009),

se trató de una reforma democrática y antiimperialista. Democrática porque le entregó a las instituciones, a los maestros y a los estudiantes el control de los contenidos y al Estado su responsabilidad de financiación adecuada. Antiimperialista porque enfrentó la política de la apertura económica impuesta por el Consenso de Washington a toda América Latina (p.22).

Como proyecto, la Reforma Educativa logró articular diferentes sectores a través de las demandas del *Movimiento Pedagógico* en redes académicas, sociales y políticas que se opusieron abiertamente a las políticas neoliberales que se venían formulando a través de instituciones financieras.

La *Reforma Educativa*, contribuyó para que, por primera vez desde la Constitución de 1886 se suprimiera el control de contenidos y se brindara autonomía a las instituciones escolares para desarrollar su plan de estudios y por abrir procesos democráticos en las instituciones escolares a

través de la instalación de los gobiernos escolares. Sumado a ello, ratifico la disposición creciente de recursos para su financiación, responsabilizando al Estado en materia de financiación, con la conformación de un régimen de transferencias automáticas, como porcentaje de los ingresos corrientes de la nación. Como lo señala Jairo Estrada (2002), blindo a la educación frente a las tendencias privatizadoras que ya invadían otros campos de la vida social.

Por ello, desde diferentes sectores se consideró esta política como un logro para el magisterio, las organizaciones sociales y académicas, estableciendo en las instituciones la capacidad para estructurar los contenidos y propósitos para la labor de enseñanza al interior de las instituciones, además de asegurar de forma sostenida y creciente la disposición de recursos para el sostenimiento de la educación pública, distribuyendo tareas específicas a las entidades territoriales y al Estado, con el propósito de contrarrestar el interés municipalizador y privatizador de las políticas del gobierno.

La configuración histórica de este periodo de Reforma Educativa está relacionado al proceso de reforma y transición política que tenía lugar no solo en Colombia sino en toda la región y que repercutió en el ámbito educativo. Por tanto, la presentación de la Reforma Educativa como periodo histórico se integrará a la presentación del marco en el cual se ancla y posiciona como parte de un entramado ideológico, político y económico que involucró a toda la región en la generalidad y a Colombia en la particularidad del estudio.

7.2.1. La Transición Política en América Latina.

Los procesos de participación social y política permanecieron restringidos en diferentes países de América Latina como producto de varios años de dictaduras militares, caracterizadas por formas de represión, persecución política, e incluso desaparición, que dieron paso a procesos de renovación democrática y obligaron a reconocer que las instituciones debían modernizarse. Los procesos de renovación que tuvieron lugar en la región entre la década del ochenta y noventa, conllevaron diferentes reformas a nivel social, político y en la distribución de justicia, *buscando erradicar las viejas prácticas oligárquicas, patrimonialistas y excluyentes* (Mira:2010) de las formaciones políticas tradicionales.

En los procesos llevados a cabo en cada uno de los países de la región, se evidenció una importante tendencia por desarrollar procesos de transición política hacia regímenes democráticos y restaurados, que supieran responder a las nuevas expectativas de diferentes grupos sociales, que encontraron en estos procesos de transición la oportunidad política para visibilizar demandas ante diferentes estamentos nacionales y supranacionales, lo cual dio a este proceso un ambiente renovador que llegó a convertirse en la mayoría de casos en reformas legislativas y reconstrucciones en torno a la idea de Estado-Nación.

No obstante, los procesos en América Latina no tuvieron los mismos rasgos, en la concepción de Garretón (1997) se destacan tres tipologías para identificar los desarrollos y transformaciones políticas. En primera instancia, estarían los países que vivieron fundaciones democráticas provenientes de luchas contra dictaduras y donde las transiciones democráticas sucedieron a momentos revolucionarios o de guerra civil, el caso de los países centroamericanos permite

relacionar esta primer tipología. En segundo lugar, estarían aquellos países proveniente de dictaduras militares que vivieron formas de ruptura con un régimen tradicional a través de períodos de transición, entre otros se encuentran los países del cono sur, Chile, Argentina, Paraguay.

En tercer lugar estarían los países que pese a que no vivieron largos años de dictadura militar, pero que si prolongaron las condiciones de una democracia restringida o semiautoritaria y que posteriormente sufrieron un proceso de extensión o profundización democrática, como el caso colombiano. De allí que, la década del ochenta es la continuación de la lógica de relaciones bipartidistas clientelistas, que restringió la presencia de actores políticos de oposición y que se canalizó en la conformación de grupos insurgentes, sobre todo en las zonas rurales con la pretensión de hacerse al poder del Estado.

7.2.2. La Descentralización y las Reformas en América Latina.

Para América Latina durante la década de los noventa, como parte de las medidas de ajuste económico y las reformas políticas propuestas por los organismos internacionales para superar la crisis de la década anterior, se formularon leyes generales de educación en la mayoría de países de América Latina. Según el análisis de Martínez Boom (2004) en once de los diecinueve países de la región se promulgaron leyes generales de educación y en otros se definieron planes decenales o proyectos de reforma en el mediano plazo.

En términos generales, las razones que subyacen a las reformas educativas se reflejan en el contenido de las leyes. Éstas recogen a su vez los compromisos derivados de las cumbres

mundiales y las pretensiones de la globalización económica, que ve a la educación como un factor de conexión con nuevas tecnologías, la sociedad de la información y la competitividad tanto individual como social, que en términos generales pretende en el discurso neoliberal a 'responder a los retos del nuevo orden mundial'.

Esta perspectiva es compartida por Gentili (1998), quien señala que en los países de Latinoamérica se propiciaron planes de acción con ejes de implementación compartidos, de allí que, se identifiquen características similares, se utilizaron los mismos diagnósticos, propuestas y argumentos (Gentili, 1998), y las posibles salidas.

Se plantearon estrategias con el reto de transformar los sistemas educativos frente a la crisis de la deuda (Caballero, 1999), a partir de medidas como la reducción del gasto público en educación. Este tipo de políticas se le añadieron argumentos en contra de la educación pública relacionados a la calidad del sistema, como los bajos resultados y la pérdida de la credibilidad en la educación como vehículo de desarrollo, se consideró entonces la *descentralización educativa* (Caballero, 1999), como la estrategia para mejorar la calidad, brindar participación a la ciudadanía y administrar adecuadamente las tareas a nivel local, regional y nacional.

No obstante, el concepto de descentralización ha encontrado notables diferencias en su comprensión y ejecución como política pública, por ello Espinola (citado por Caballero, 1999), señala cuatro tipos de racionalidades que subyacen a este concepto, esta conceptualización fue el producto de un análisis de las transformaciones educativas a nivel regional, estableciendo las racionalidades económica, instrumental, educativa y política.

La económica menciona, regida por la necesidad de reducir el gasto, se centra en las tareas financieras (Caballero, 1999) que se entregaron a los gobiernos locales, a las familias, al sector privado e incluso agencias donantes, lo que en el país se evidencio a través del P.A.E. en torno a la municipalización de la educación. Relacionada a esta perspectiva, se encuentra la racionalidad instrumental, fundamentada en el uso de los recursos disponibles en la provisión del servicio educativo, para tratar de resolver el problema del deterioro de los indicadores de calidad y de efectividad.

Por otro lado, la racionalidad educativa, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, vinculada fuertemente a los procesos pedagógicos internos, como preocupación no sólo frente a la caída de los indicadores de calidad, sino a la creciente diferencia entre regiones, localidades, escuelas y la diversidad cultural en todas estas instancias; aspectos que no estaban siendo contemplados en los procesos y metodologías pedagógicos. Por último, la racionalidad política, relacionada a la lógica de la participación que, a diferencia de la lógica de la calidad educativa, aparece en forma explícita en las políticas de descentralización en la mayoría de los países de la región.

Estas cuatro racionalidades muestran los aspectos y fundamentos disimiles alrededor de los cuales se ha empleado el termino de descentralización y las lógicas sobre las cuales es utilizado en la política educativa, de la misma manera permite llegar a entender cuál de estas racionalidades son movilizadas por determinados actores y con cuales propósitos.

7.2.3. Sustento Ideológico de las Reformas Educativas.

Como un mecanismo para afrontar la crisis de la deuda en la década de los ochenta en América Latina, se dieron a conocer una serie de recomendaciones en materia de economía política conocidas como el *Consenso de Washington*. Estas recomendaciones fueron realizadas por el Instituto Internacional de Economía en noviembre de 1989, quedaron consignados los diez puntos de política económica que debían tener en cuenta los países para sanear el sistema interno y lograr salir del periodo de crisis.

Estas medidas involucraban la implementación de políticas económicas en el ámbito social, aproximándose a decisiones frente al manejo de la salud, las pensiones y la educación, en resumen los propósitos del consenso se podían concentrar en (Martínez & Soto, 2012) lograr estabilidad económica a través de la apertura y alcanzar disciplina macroeconómica.

El denominado consenso, encontró su principio de desarrollo en la Teoría Neoclásica, modelo teórico desde el cual se utilizan métodos matemáticos de la economía y que define la determinación de los costos según las leyes de oferta y demanda. Estas fórmulas se encuentran adecuadas al modelo Neoliberal, que tiene como interés la regulación de las interacciones y de las transacciones según las leyes del mercado.

De allí su oposición al tamaño e intervención del Estado y el interés frente al sector privado y a los organismos internacionales como fuente de recursos. En este sentido, el consenso se convirtió en una forma de *ideologización económica* para América Latina, como lo señalan Martínez & Soto

(2012), lo que empezó como una serie de recomendaciones termino como “*un mecanismo de control político y económico*”, que impuso tareas a los países que se concentraron en: *i.* la desregulación de los mercados financieros, productivos y laborales. *ii.* el respeto a la propiedad privada y el *iii.* el énfasis en los procesos de privatización que significan hacer a un lado al Estado, para que las empresas, junto con la fuerza de trabajo libre, se hagan cargo del proyecto económico nacional e internacional (Girón, 2008).

Como lo presenta Casilda (2004), para reducir el déficit no debía aumentarse la tasa de contribución sino reducir gastos y buscar la focalización, de esta manera no se modificaba el sistema de acumulación sino que terminaba por concentrar sus reformas en las clases medias y bajas, centrando la política económica en tres actividades: a. los subsidios, b. la salud y c. la educación. Entre ellas, la educación ocuparía un lugar especial puesto que se consideró central para la reestructuración del sistema capitalista y para los requerimientos del tipo de fuerza laboral, que se proyectó como *formación de capital humano*. De esta manera, la educación se convirtió en una herramienta de crecimiento económico que debía atender a las necesidades del mercado y estar direccionada bajo criterios emanados de las entidades financieras internacionales.

En el caso de la educación, estas concepciones se materializaron en la Conferencia de Jomtien, conocida como *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, que tuvo lugar del 05 al 09 de marzo de 1990 en Jomtien Tailandia, donde los gobiernos asumieron el compromiso de masificar el acceso a la educación primaria, reducir el analfabetismo y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y diversificarse acorde a las necesidades de una (Guerrero, 2011) *nueva clientela*, estrechando la relación entre crecimiento económico y educación, ... *la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y*

*ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional*¹. Entre estas conferencias el interés central estuvo en la educación para todos y la calidad de la misma, descargaron en el Estado la responsabilidad en el acceso, pero el énfasis estuvo en la necesidad de atender necesidades básicas, asimiladas a necesidades mínimas, de aprendizaje de la población,

... noción que por su abstracción y complejidad, permitió que los diferentes Estados dijeran cuales eran los índices básicos de educación que deberían garantizar y en qué condiciones se prestaría el servicio educativo (*Herrera, et. al, p.77*)

En esta relación Consenso de Washington y Educación, el estudio que realiza Pablo Gentili (1998) permite identificar cuáles son los factores de crisis que desde la óptica neoliberal afectan el sistema educativo. Señalando *los factores de crisis que la explican son la eficiencia, eficacia, calidad y productividad* (Gentili, 1998), alrededor de las cuales el modelo neoliberal desarrolla instrumentos que implican la implementación de políticas económicas de ajuste.

La crisis de eficiencia, describe Gentili (1998) hace referencia a que el aumento de la oferta educativa, durante la segunda mitad del Siglo XX no se acompañó de una distribución eficiente de recursos, y que el aumento cuantitativo no representó un aumento de la calidad. Añade, que desde la perspectiva neoliberal, dicha crisis expresa la incapacidad estructural del Estado para administrar políticas sociales y que su capacidad se encuentra erosionada por aspectos como la crisis del centralismo, la burocratización del Estado Interventor y la politización de la esfera educativa (Gentili, 1998).

¹ Preámbulo de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, disponible en oei.es

La crisis de calidad desde esta perspectiva, señala que la cuestión central no radica en aumentar el presupuesto educativo, sino “en gastar mejor”; que no hacen falta más trabajadores de la educación, sino “docentes mejor formados y capacitados”; que no hace falta construir más escuelas, sino “hacer un uso más racional del espacio escolar”; que no hacen falta más alumnos, sino “alumnos más responsables y comprometidos con el estudio” (Gentili, 1998).

La crisis de productividad, se explica a través dos componentes, en primer lugar de la identificación de los actores que resultan culpables a la hora de medir la productividad del sistema, en primer lugar el Estado de tipo interventor y en segundo lugar los sindicatos, Desde esta óptica, la acción sindical al haber reafirmado la centralidad del Estado en la planificación y el diseño de las políticas educativas, se ha transformado en una barrera insalvable para la modernización de los sistemas escolares, así como ha impedido la transformación de los mismos en un conjunto de mecanismos competitivos y flexibles (Gentili, 1998).

En segundo lugar, el enfoque neoliberal indica que la educación es un actividad que debe generar un retorno individual y social, que compete exclusivamente a la esfera de las decisiones y elecciones privadas con el objeto de mejorar su (Gentili, 1998) posición relativa en los mercados que actúa, enunciado que expresa la noción de educación como capital humano.

7.2.4. La Renovación Política En Colombia.

7.2.4.1. *El Consenso de Washington y la Constituyente.*

El proceso constituyente marcó un ritmo distinto en la transición política del país, la coexistencia de grupos políticos tradicionales con organizaciones insurgentes desmovilizadas, la incorporación de actores de diferentes organizaciones sociales y políticas y de las regiones del país afectó significativamente la dinámica del proceso, provocando que en el campo político se redefinieran conceptos como ciudadanía, territorio, soberanía y justicia. Así mismo, que los estamentos de representación dieran participación a grupos anteriormente excluidos y que pudieran surgir mecanismos para la restitución inmediata de derechos como la acción de tutela.

El propósito fue modernizar las instituciones y reconocer derechos a las poblaciones históricamente excluidas de la conformación de nación, entre ellas, poblaciones indígenas afrodescendientes, raizales, ROM, entre otras, como parte de un avance en el ámbito de la cultura política. Por otra parte, el proceso constitucional incorporaba el proceso de apertura económica que brindaba las condiciones de ingreso a un mercado fuera de las fronteras nacionales, brindando la entrada al modelo neoliberal.

La adecuación del sistema económico y comercial en Colombia a este modelo, se comprende entonces, en una perspectiva global ante la ratificación del Consenso de Washington, este acontecimiento histórico marcó un hito frente a las políticas de toda la región, ya que después de las medidas de ajuste fiscal de la década de los ochenta, se presentaban las nuevas fórmulas

macroeconómicas y políticas frente al tipo de Estado que requerían las entidades supranacionales para el nuevo siglo.

De allí, que los análisis realizados frente a las bondades o perjuicios después del proceso constituyente señalen diferentes orientaciones. Se pueden destacar dos enfoques, la concepción que el documento constitucional erosiona aún más las condiciones de vida de los ciudadanos y allanó el campo para la consolidación de una democracia neoliberal, donde no se gestó ningún proyecto nacional, sino que más bien obedecía a la confluencia de intereses aislados, al convertirse en un proceso que requirió apoyos políticos a través de diferentes alianzas, en esta perspectiva se encuentran Víctor Moncayo (2002) y Renán Vega (2011). Mientras que en otra perspectiva se situaron las posturas que encontraron en el documento constitucional una posibilidad de transición democrática que fortalecería las posibilidades de participación política y exigibilidad de los derechos para los ciudadanos, entre ellos, José Ocampo (1993), Abel Rodríguez (2002).

El escenario constitucional abrió el camino para la afirmación de formas de participación y acciones democráticas que superaban los mecanismos de la democracia representativa. En este sentido, quedaron allí consignados el reconocimiento de la diferencia, la diversidad cultural y étnica, la autonomía de las regiones y los territorios a través de mecanismos de descentralización política y los derechos de autodeterminación para poblaciones anteriormente invisibilizadas.

El espíritu renovador en el ámbito político y cultural permitió que se introdujeran aspectos relevantes en torno a la defensa de la educación pública, movilizados por la cohesión que para esta coyuntura tenía el movimiento sindical en cabeza de Fecode.

En la Comisión de Educación de la Constituyente, tuvieron lugar los debates frente al sentido y sostenimiento de la educación, que enfrentaba a las posiciones de las entidades financieras internacionales con los contenidos y demandas de la organización sindical y de la organización magisterial en común.

El efecto de la participación popular sobre la pertinencia y la función social de la educación se manifestó entonces, no en los contenidos disciplinares mismos, sino en el tipo de organización de la gestión curricular (Ferrer, 2004) que se propuso para las escuelas, y que se caracterizó por reglamentar todas las instancias posibles de participación docente, familiar y comunitaria.

Este proceso participativo de índole político, demostrado en innumerables documentos, manifestaciones y proclamaciones públicas, (Ferrer, 2004), contribuyó para que se ampliarán las posibilidades de participación a través del gobierno escolar, la libertad de cátedra y la construcción colectiva del proyecto educativo institucional, escenarios que permitieron el intercambio entre los diferentes actores de la comunidad escolar.

7.2.4.2. La Constituyente y el debate de la Reforma Educativa en Colombia.

Desde la Constituyente varios acontecimientos tensionaron la relación entre el movimiento social y el gobierno, dando la apariencia que mientras se debatía un tipo de legislación acorde con los contenidos de la Constitución y a los planteamientos de la movilización social, para el gobierno en la práctica prevalecían otros intereses.

Estas diferencias se encontraban irresueltas desde meses atrás cuando se había dado a conocer la propuesta del Plan de Apertura Educativa, como parte del Plan de Desarrollo, entendiendo estas medidas como políticas orientadas a lograr la municipalización y la privatización de la educación, donde se ponía en marcha la implementación del modelo neoliberal en la educación (Stallings,1994).

El Plan de Apertura Educativa daba continuidad a las recomendaciones de los acuerdos y organismos internacionales para solucionar la crisis, reformar el gasto y desregular la actividad educativa, hacia su privatización, medidas comunes de la política económica en los años siguientes al consenso (Martínez & Soto, 2012), además buscaba reorientar la perspectiva de la educación hacia formación de capital humano, en criterio de Abel Rodríguez (2001) lo que buscaba el P.A.E. era encontrar *el soporte a la infraestructura social de la Revolución Pacífica*.

En el país como en otros de la región, el seguimiento a las recomendaciones del consenso estaba justificado en lo que se denominó como una crisis profunda de la educación, ocasionada

por la desigualdad de oportunidades y la baja calidad. Como lo señala Martínez Boom (2004) “el plan propuso alternativas y salidas a través de medidas de choque”, de allí que, se incorporaran al lenguaje educativo, “categorías operativas como, servicio domiciliario, subsidio a la demanda, normalización de la oferta, privatización del servicio, etc.” (Martínez Boom, 290), que sometieron la educación a la lógica del mercado y la rentabilidad.

Como un proceso que afectaba a un amplio grupo de la sociedad y a los intereses de las organizaciones sociales y sindicales, se provocaron tensiones que derivarían en respuestas frente al contenido neoliberal de las políticas educativas, que se manifestaron en escenarios académicos, de opinión y de movilización.

Se destaca el Foro Nacional sobre Ley General de Educación de noviembre de 1991, el Congreso Nacional de Agosto de 1992, las movilizaciones en diferentes regiones durante 1993, el paro de maestros del 26 de mayo de 1993, lo cual le daba un sentido de movilización académica y social al cuerpo magisterial y sindical. Así mismo, de forma periódica y como medio de difusión de la opinión, las reflexiones y las propuestas de maestros e intelectuales frente a los avances y dificultades en esta coyuntura, la *Revista Educación y Cultura* (Rodríguez, 2002), se consolidó como el mecanismo que posibilitaba la producción y divulgación del discurso educativo por parte de las organizaciones sociales y actores del campo educativo y político que le brindarían en gran parte el sentido democrático a la *Reforma Educativa*.

La Reforma Educativa, como proyecto cultural de renovación de la educación en Colombia, tuvo que afrontar las políticas orientadas por instituciones internacionales y que se plasmaron en

el Plan de Apertura Educativa que hacia parte del proyecto de ley 120 de 1992, donde se le asignaba a los municipios la tarea de asistir y financiar sus responsabilidades vía pública o privada, como un mecanismo de descentralización y de desfinanciación (Estrada, 2004). Como lo muestra José Ocampo (1993), frente a estas problemáticas se construyó la propuesta de una ley de educación que en su contenido se oponía a los intereses privatizadores del P.A.E y que definía las obligaciones en material estatal y territorial para el sostenimiento del sistema público de educación, sumado a que procuraba una redefinición del currículo basado en la autonomía escolar (p.21).

El producto de las movilizaciones fue la derogación del proyecto de ley y la apertura de negociaciones para la presentación de la propuesta en el senado. Para el magisterio se consideró como una victoria el establecimiento de la ley 115 la ley general de educación y de la ley 60 de 1993, Ocampo (1994) menciona frente a este hecho, “la ley 60 de 1993 y la Ley General de Educación son la estructura de la reforma educativa más trascendental en la historia de Colombia” (p.21). En estas legislaciones se ratificaron los acuerdos entre la organización magisterial y el gobierno, logrando que se gestaran las bases de un proyecto educativo para los siguientes años.

La ley 60 de 1993, aseguro al sector educativo frente a las políticas orientadas hacia la municipalización, de la misma manera ratifico el régimen único para los docentes, el manejo del situado fiscal, la condiciones de vinculación de docentes a través de concurso, el condicionamiento de los recursos propios de los municipios destinados a nuevas plazas, estableció una reglamentación nacional que cubría la participación de municipios y departamentos en materia de salud, agua potable y saneamiento básico.

Así mismo, la Ley 115 de 1994, redefinió el concepto de currículo, basándose en la autonomía escolar, quedaron establecidos los objetivos de la educación en general y los específicos para cada nivel, se definieron las áreas fundamentales y obligatorias por nivel, donde cada institución tendría la capacidad para estructurar los contenidos y premisas para la labor de enseñanza al interior de las instituciones, además cada institución puede desarrollar su currículo oculto, su metodología y su propia orientación pedagógica.

Los avances identificados en el periodo de Reforma Educativa lo que muestran como evidente, *es que a lo largo de la década de los 90 hay una dinámica fuerte de la actividad política del magisterio y una ampliación de la agenda política, incluyendo temas como la calidad de la educación, las condiciones de educabilidad y enseñabilidad, la evaluación docente, los derechos humanos, al lado de las reivindicaciones gremiales* (Pinilla, 2013, p.13), lo que permitió que la educación ocupara en los primeros años de la década del noventa gran atención por el cuerpo magisterial, por las organizaciones sociales y en general por la sociedad civil debido a la serie de reivindicaciones que fueron ratificadas en las legislaciones y por la movilización académica y social que acompañó este proceso.

7.3. La retoma de la educación, producción discursiva hacia la mercantilización y privatización

Al finalizar de la década de los noventa, tiene lugar una fase nueva en la política educativa, atendiendo las orientaciones del Consenso de Washington, se concentró en la racionalización del gasto público y la imposición de normatividades, lo que Jairo Estrada (2002) señaló como

“la mano dura de la ley”, prueba de ello es la expedición de la ley 715 de 2001, como un mecanismo de descentralizar las responsabilidades de las entidades territoriales, pero centraliza las decisiones de la política educativa, se evidencia la influencia de aspectos económicos y financieros en el diseño de las políticas educativas, relegando los debates culturales y pedagógicos de años anteriores con el propósito de desmontar los avances de la Reforma Educativa.

El esquema de racionalización del gasto público y saneamiento fiscal, se convirtió en factor determinante para la financiación de la educación pública. En una perspectiva amplia, se estaba asistiendo a la reconfiguración de una política conservadora que profundizó el modelo neoliberal, legitimado a través de discursos en torno a la relación entre *i.* seguridad y democracia, *ii.* seguridad y economía y *iii.* al ajuste fiscal (Estrada, 2009, p.24), en un proyecto denominado como Estado Comunitario, que para el ámbito educativo encontraría en la Revolución Educativa la estrategia de implementación.

En este sentido, se evidencia una relación entre las tendencias de las políticas educativas al finalizar la década de los noventa con el sentido de lo político que se proyectó a partir del Estado Comunitario, que terminó por confinar la educación a las pretensiones del modelo neoliberal y puso en crisis a la educación pública.

7.4. El Plan Colombia, el Estado Comunitario y la Revolución Educativa, entrada de la Contrarreforma Educativa

Bajo el sustento del proyecto de Estado Comunitario, se formularon políticas en diferentes niveles que procuraron la consolidación de un modelo burocrático – autoritario de Estado (Estrada, 2004), donde se redefinió el sentido del Estado, de lo político, de lo educativo y se pusieron en marcha diferentes estrategias en contra del sostenimiento de la educación pública, gestando un periodo de desmonte de los instrumentos políticos y de las garantías sociales que habían sido ratificadas en la Constitución Política y que habían constituido el carácter progresivo de la Reforma Educativa

En este proyecto, la educación hace parte del conjunto de políticas con las que se buscó legitimar esta visión del Estado, por ello la pertinencia de analizar la política educativa en conjunto con los discursos que se consolidaron en torno a la seguridad, el crecimiento de la economía y la responsabilidad en el gasto, como aspectos que incidirían en el ámbito educativo, reflejándose en la reducción de la educación a indicadores de cobertura, calidad y eficiencia.

7.4.1. Del Plan Colombia al Giro Discursivo en la Seguridad Nacional.

En el presente apartado se identificaron los aspectos que incidieron a nivel social y político en el inicio de la intervención de Estados Unidos en Colombia al final de la década del noventa, tras la configuración de un proyecto político que incidió en la distribución de los gastos de la Nación y en la legitimación de la seguridad democrática como estrategia de control del orden público y despliegue de la fuerza legítima del Estado. (Estrada, 2004).

Para 1998, los grupos insurgentes y paramilitares se habían organizado en gran parte del territorio, desarrollando estructuras a partir de formas de economía ilegal, mientras los grupos insurgentes se reorganizaron aumentando el control en diferentes territorios, al tiempo habían logrado incrementar el número de frentes y combatientes, logrando fortalecerse a través de actividades ligadas (Rojas, 2015) principalmente con el narcotráfico.

Entre tanto los grupos paramilitares que se habían expandido bajo un proyecto político común, las Autodefensas Unidas de Colombia (A.U.C.) emprendieron acciones de hostigamiento y enriquecimiento a través del narcotráfico que afectaron a la población civil, lo cual desencadenaría un conflicto por la tierra y millones de desplazados en pocos años.

La difícil situación a nivel social y de orden público, implico que se reevaluaran las estrategias de seguridad y de protección de la sociedad civil, como lo muestra Diana Rojas (2015) las políticas del Estado en temas de defensa y seguridad seguían siendo reactivas e idénticas a las de la década del 60 y 70, solo defendiendo las ciudades principales, perdiendo como efecto casi el 40% del territorio. La agudización del conflicto, el desplazamiento de miles de personas hacia las ciudades principales, el recrudecimiento de la violencia y la constante amenaza que el conflicto superar las fronteras nacionales, entre otros aspectos, fueron factores que incidieron para que los países vecinos vieran con preocupación la situación del país e iniciaran la búsqueda de un tratamiento urgente para la situación en Colombia.

Estas preocupaciones se encaminaron hacia la obtención de apoyos a nivel económico para afrontar el conflicto interno. En febrero de 1998, se llevó a cabo en Houston, un encuentro con

expertos internacionales en materia de seguridad, de este encuentro fueron entregadas una serie de recomendaciones al país, lo que se constituyó en el primer paso hacia el Plan Colombia.

El ensamblaje de este discurso partía del apoyo a nivel externo e interno, lo cual se tradujo en la denominada *Diplomacia para la Paz*, como mecanismo de apoyo, donde se destaca la conformación del grupo de países amigos, la invitación como miembro no permanente del Consejo de Seguridad de la ONU (2001-2002), y el factor central en el apoyo de Estados Unidos, bajo el sustento de la amenaza del narcotráfico que impactaba a ambos países.

7.4.1.1. Los Recursos para el Plan y el Giro Discursivo.

Para 1997, el país ingreso en un periodo de transición política, (Rojas, 2015) que desemboco en la implementación de la primera fase del Plan Colombia, que se extiende hasta mediados del año 2000, se adelantó una redefinición del Estado frente a las políticas sociales y de la percepción frente al conflicto, a los actores insurgentes y en general al manejo que iba a dar el Estado en materia de seguridad, centrando la política antidrogas como principal preocupación. En otras palabras, para la solución política del conflicto era necesario fortalecer el aparato militar en operaciones contrainsurgentes y en eliminación de cultivos ilícitos, lo cual requería reencausar los gastos de la nación.

Ante la considerable disminución en la capacidad para administrar el territorio, las estrategias de fortalecimiento del aparato militar y por ende de seguridad interna, dieron lugar al viraje hacia la

desfinanciación de las políticas sociales, imponiendo los soportes ideológicos para pasar a un modelo más eficiente en la administración y gasto de los recursos, lo que en la terminología neoliberal se relacionaría a la racionalización del gasto.

Este periodo de transición se extiende hasta 2001, cuando el plan de intervención ingresa en su fase más dura (Rojas, 2015), imponiendo la necesidad de rehacerse y controlar el territorio perdido a manos de grupos al margen de la ley, reestructurar las fuerzas armadas que veían minada su legitimidad y estaban rezagados frente a la estrategia de los “adversarios”.

En el año 2001, se establece la Ley de Defensa y Seguridad Nacional, que fue acompañada por un esquema de reformas para aumentar los gastos en defensa, de manera que permitiera aumentar la infraestructura, pie de fuerza y profesionalización del cuerpo militar en servicio. El compromiso de reestructuración del aparato militar requería una importante disposición de recursos poniendo en riesgo gastos sociales por parte del Estado, de forma que pudiera cumplir con los compromisos y objetivos fijados en el plan.

La transición es por tanto el anclaje que adquirió este proyecto político para movilizarse en las diferentes esferas de la vida social, de manera que se llegara a interpretar como aceptable e incluso necesario para la ciudadanía, teniendo en cuenta que una readecuación del aparato militar requería el compromiso de inversión aumentada año a año, se ponían en riesgo los recursos para mantener otros gastos del Estado, entre ellos, la educación.

Así mismo, como menciona Rojas (2015), para el año 2001 el establecimiento de la Ley de Defensa y Seguridad implicó una serie de medidas para afianzar el aparato de seguridad, se asumió el compromiso del aumento considerable de recursos año a año, entre tanto, ponía en riesgo la financiación de responsabilidades sociales como la educación, ya que se establecía en el país el Sistema General de Participaciones, la Ley 715 de 2001, que modificaba el sistema de distribución de recursos para la educación.

7.4.2. Del Estado Comunitario, la consolidación del Estado burocrático – autoritario.

En la propuesta de los cien puntos, en el denominado Manifiesto Democrático (plan de gobierno de Álvaro Uribe Vélez para el periodo 2002 - 2006 se generalizó el término Estado Comunitario, donde se enunciaron unas maneras particulares de entender la política, la educación y los actores sociales, entre otros aspectos. Para el estudio se identificaron los rasgos generales del término y su relación con el campo educativo, en el análisis de la *Revolución Educativa*, entendiendo que en este marco tiene lugar la consolidación de la *Contrarreforma Educativa*.

La propuesta de Estado Comunitario resultó novedosa para la opinión pública desde el momento en que empezó a difundirse a través del plan de los cien puntos, mientras en Colombia este concepto se encontraba cerrado a discusión espacios académicos, en otros escenarios era utilizado en política desde décadas atrás.

La alusión al concepto del comunitarismo se inició en Estados Unidos, según lo establecido por Moreno & García (2003, p.198) se han identificado tres fases de desarrollo del concepto. Desde principios de los años ochenta, en su primera fase de desarrollo como una crítica a la individualización en la sociedad moderna y a la disolución de los valores tradicionales, como lo señala W. Reese-Schäfer citado por Moreno & García (2003), el proyecto comunitarista “es el intento de revitalizar el pensamiento sobre la comunidad en las condiciones de las sociedades de la información posmodernas” (p.198). En términos de la naturaleza ideológica del término sus planteamientos se dirigen tanto a liberales de izquierda como conservadores, que tienen en común la restitución de virtudes morales tradicionales.

En la revisión desarrollada por Moreno & García (2003) se señala que después de los noventa inicia una segunda fase del comunitarismo, caracterizada por la orientación y práctica hacia el activismo político, se convierte pues, en preocupación central despertar la conciencia sobre los vínculos comunitarios de la sociedad a través de la revitalización de instituciones que fomenten los lazos comunitarios como son la familia, la escuela y los vecindarios.

Entre los referentes de la teoría comunitarista se destaca Amitai Etzioni (1999), quien señala la importancia de construir una buena sociedad, basada en el orden de carácter moral, , que limite la libertad excesiva que ha traído consigo la modernidad, lo que ha denominado como la *Regla de Oro*, que

... ofrece la síntesis de dos escuelas de pensamiento antagónicas: una, siguiendo la tradición de la Ilustración, se basa en las filosofías liberales (en el sentido de teoría política) y libertarias que hacen de la libertad su valor central; la otra, siguiendo la

tradición neorromántica, tiene como valores centrales incentivar las virtudes y promover el orden social (Etzioni, 1999).

En esta perspectiva lo que se considera como una buena sociedad se constituye a partir de la síntesis entre orden y libertad y la posibilidad de asegurar obediencia para preservar el orden social basándose no en el temor a la violencia de las autoridades sino en la creencia que los ciudadanos asimilan y actúan acorde a una serie de valores compartidos.

Con el objetivo de consolidar la simbiosis entre orden y libertad, Etzioni se va a referir a la *Tercera Vía* como la ruta para lograr una buena sociedad, en la que se “*equilibra tres elementos que frecuentemente aparecen como incompatibles: el Estado, el mercado y la comunidad*” (Etzioni, 2001), que se caracteriza por mantener en armonía estas tres instituciones, lo cual se aproxima a los valores del modelo neoliberal.

El comunitarismo es por tanto, *el fortalecimiento de las comunidades al interior de la sociedad a través de diferentes mecanismos que el Estado ha de proveer* (Etzioni, 2001), se aboga por la construcción de un orden social a partir de valores comunes que surgen de la cultura y que permiten la identificación de un miembro de una comunidad con otro de otra comunidad generando así un sentimiento de *responsabilidad por parte de todos y para con todos*. Como se evidencia, el planteamiento comunitarista parte de las voluntades en torno a valores comunes y de la responsabilidad entre los actores antes que radicar en la coerción como medio de obediencia.

La fundamentación teórica permite analizar los rasgos de *lo comunitario*, que en términos teóricos y axiológicos distan de la perspectiva de Estado propuesta por Álvaro Uribe en el proyecto el Estado Comunitario. Teniendo en cuenta que proponía acercar el Estado al ciudadano, mejorar la eficiencia en el uso de los recursos públicos, regirse por la austeridad fiscal, promover las normas de la racionalidad gerencial y administrativa en el manejo de la cosa pública y definir los patrones de la “vida buena” para los miembros de la “comunidad” (Moreno & Garcia, 2003).

Antes que un sentimiento de responsabilidad compartido, el orden social se fundamentó en la noción de seguridad democrática y autoridad, como lo cita Rodríguez (2009), remitiéndose al discurso político del candidato “*supone la brega por recuperar el orden, que es presupuesto ineludible para la vigencia real de las libertades*”².

Esta idea del orden social se desarrolló bajo la lógica de un fundamento moral, argumentando que dicho orden, de carácter coercitivo, se justifica debido a que es el único camino viable para la solución de los problemas del país y la protección de todos los ciudadanos (Rodríguez, 2009), pasando entonces de la premisa de orden y libertad de la ideología comunitarista al orden y seguridad en el Estado Comunitario.

La primacía que se le otorgó a la seguridad se colocó a contravía de los aspectos mencionados desde el comunitarismo, Rodríguez (citando a Etzioni, 2009) menciona, ante todo, una sociedad comunitaria no adopta recursos coercitivos (como la policía, las cárceles y la regulación) a menos que sirvan para enfrentarse a un peligro *claro y actual* [...]

² Discurso de Álvaro Uribe Vélez, 49 aniversario del DAS. 31 de octubre de 2002”. En *Del escritorio del presidente*, 2003. p. 39.

Cuando las sociedades comunitarias se ven obligadas a actuar para contrarrestar un peligro claro y presente, deben comenzar por tratar de hacerle frente *sin recurrir a medidas que restrinjan la autonomía [...]*, en la medida en que haya que introducir medidas que debiliten la autonomía, esas medidas han de ser *lo menos intrusivas posibles (p.21)*.

Como se evidencia, es un modelo particular en su manera de definición y práctica de la política y lo político, que encontró su especificidad en la determinada postura autoritaria y de seguridad que impactó las decisiones de la agenda política. Desde la perspectiva del régimen político, se trata de la consolidación de un

proyecto de Estado burocrático – autoritario, de corte corporativo, que bajo el manto de la seguridad democrática y del combate al terrorismo, encarna un propósito de restricción y eliminación de libertades civiles y políticas y un desmonte gradual del ordenamiento del Estado Social de Derecho, (Estrada, 2009, p. 31).

En este sentido, en el modelo de Estado Comunitario adquiere mayor relevancia la preservación de la seguridad frente a la libertad, es la reconfiguración de un modelo conservador, donde el Estado pretende convertirse en voz moral a la hora de materializar y promover valores mucho “más penetrantes y de naturaleza unitaria” (Rodríguez, 2009). De esta forma, Uribe ha pretendido englobar y descifrar el espíritu moral de la sociedad colombiana en torno a temas como el orden, la seguridad y la autoridad, en donde el Estado se convierte en su portavoz y expresión última (Rodríguez, 2009).

Pese a que los términos empleados tales como Estado Comunitario o Revolución Educativa parecieran novedosos, resultan más bien “la culminación del proceso de inserción de la economía colombiana en la globalización capitalista” (Estrada, 2009, p.24), no se trató por tanto, simplemente de la promoción del libre comercio, sino de la aplicación de acuerdos que “comprometen la totalidad de la estructura económica” (Estrada, 2009, p.24), donde se pretendió implementar de manera irreversible las reformas del Consenso de Washington que se habían visto obstaculizadas en el caso de la educación durante la Reforma Educativa.

Para la legitimación del proyecto de Estado Comunitario, se apeló a una continua producción discursiva para la consolidación del discurso neoliberal, en tres aspectos que se encuentran interrelacionados, en primer lugar, la construcción de una relación entre seguridad y democracia, Estrada (2003) señala que la noción de seguridad se ha construido exclusivamente entorno a los términos de *defensa del ordenamiento democrático* y de la *lucha contra el terrorismo*, es claro señala Estrada (2003) que, la producción del discurso tiene el propósito de vaciar de contenido político la lucha armada y estigmatizar cualquier forma de oposición o de resistencia política o social.

En segundo lugar, la relación entre seguridad y economía, con el propósito de favorecer la guerra contrainsurgente, sustentar la creciente disposición de recursos del presupuesto público y justificar la creciente intervención estadounidense en el país, teniendo en cuenta la fase más dura de intervención del plan Colombia, bajo esta lógica el crecimiento económico

en la medida que hay más seguridad, la seguridad se constituye en sinónimo de presencia del Estado, a su vez está es sinónimo de presencia militar; la cual requiere disposición de recursos materiales, humanos y presupuesto (Estrada, 2009, p.27).

En tercer lugar, la producción del discurso en favor del ajuste fiscal, donde se le sustraía de responsabilidad a los factores clave de la crítica situación fiscal del país, el financiamiento de la guerra y el servicio de la deuda pública (interna y externa), para colocarla en factores como la corrupción y la ampliación de la tasa de tributación, lo que afectó principalmente el sistema de pensiones y la eliminación de exenciones en artículos grabados con el IVA, sumado a la normatividad de recorte a las transferencias que dejó en crisis el sistema de financiamiento de la educación pública.

Este marco permite la comprensión de la política educativa como parte integral del de Estado Comunitario, el cual representa la intención de una conjunción perfecta entre un proyecto autoritario de sociedad y una base social a construir, mediante la focalización del gasto en los más pobres y la democratización de la asignación de recursos de presupuesto, con nuevos agentes mediadores y agenciadores de la política neoliberal. (Estrada, 2002, p.27).

En relación a los aspectos mencionados frente al contenido del proyecto de Estado Comunitario, un proceso clave para la comprensión del sentido de lo comunitario, lo social y lo político, subyace a la noción de participación que se incorporó. Teniendo en cuenta la centralidad que se le dio al término desde el proceso de campaña, la elección y durante el mandato.

La participación fue expresada durante el gobierno como la consecución de fines sociales, Atehortúa (2007), apuntó a un Estado que *incapaz de garantizar al asociado los derechos fundamentales lo invitaba a un rebusque de fines sociales* (Atehortúa, 2007). Esta forma de

entender la participación implicaba que los ciudadanos tenían que asumir la prestación de servicios públicos y pagar en forma directa su costo en el mercado (Atehortúa, 2007).

Así mismo, Rodríguez (2009) y Atehortúa (2006) señalan cómo este concepto se relacionó en la práctica a la implementación de *Los Consejos Comunitarios*, como un mecanismo que permitió un acercamiento entre el presidente y los ciudadanos en diferentes lugares del país, esta estrategia fue bien recibida por la comunidad, trajo como resultado altos niveles de popularidad y legitimidad en sus decisiones. Desde esta práctica, se configuró la idea de derrumbar la intermediación política tradicional, se originó un procedimiento que vinculaba la comunidad y gobernante.

Este tipo de prácticas, señala Adolfo Atehortúa (2007) los Consejos Comunitarios modificaron la relación con la política tradicional, desarrollando una relación directa entre el presidente y el público que acude, eliminando los intermediarios, es decir sin el papel de los partidos políticos o de las organizaciones sociales como mediadores, *la democracia y sus instituciones pasaban a ser reemplazadas por el mesianismo* (Atehortúa, 2007).

En otras palabras, lo que quedaba era la idea de eliminar los partidos y organizaciones políticas, sustraer su capacidad para mediar entre los ciudadanos y el Estado, *para centralizar en cabeza del ejecutivo la propiedad unívoca del poder* (Atehortúa, 2007). Este tipo de estrategias incidieron por ejemplo, en la propuesta de Referendo y en la producción discursiva que legitimaba las acciones y políticas que se formularon en este periodo.

7.5. El proyecto de Revolución Educativa, la consolidación de la Contrarreforma Educativa

Se conoció como Revolución Educativa al proyecto político que llevo los compromisos del Estado Comunitario hacia el campo educativo, debe por tanto entenderse como la continuidad y culminación de una etapa del ciclo de reformas neoliberales que transformaron las condiciones de la educación pública “en dirección a su mercantilización y privatización” (Estrada, 2009, p. 31). La *Revolución Educativa* se constituyó en el mecanismo de *retoma* de la educación desde el gobierno, que como proyecto político se consolidó en el año 2002 durante el gobierno de Álvaro Uribe, atentando la autonomía escolar a través de la imposición de estándares y competencias, sumado a la implementación de formas de evaluación a los estudiantes, maestros e instituciones.

Por ello, el proyecto de *Revolución Educativa* es la consolidación de la *Contrarreforma Educativa*, como la profundización de la estrategia neoliberal en el campo de la educación (Estrada, 2009, p.21). Por tanto, existe una relación estrecha entre la fundamentación ideológica del proyecto de Revolución Educativa en el marco del periodo de Contrarreforma Educativa.

Para el estudio, la Contrarreforma Educativa hace referencia al periodo en el cual se implementaron estrategias para redefinir el sentido de lo educativo hacia la lógica de mercantilización y privatización de la educación, como lo señala Renán Vega (2011)

El proceso de mercantilización de la educación viene acompañado de la imposición de una nueva lengua, que aplicada a la educación la empobrece en una forma dramática: la escuela es una empresa, los rectores son administradores, los profesores son formadores de capital humano, los estudiantes son usuarios, los padres de familia son

clientes y se exalta la noción gerencial de calidad como resultado de la lógica costo-beneficio (p.336).

Este lenguaje que es incorporado en la educación, posee una intencionalidad específica, relegar las discusiones pedagógicas, para pasar a los análisis de estadísticas y de indicadores, en términos de capacidad de retribución de la inversión. Como se ha podido señalar, es la Contrarreforma Educativa, el producto de un proceso de reacomodación de las políticas neoliberales en contra la educación pública, que afianzaron el camino a través de una serie de reglamentaciones que se consolidaron en un proyecto de Estado burocrático – autoritario. A partir del Decreto 715 de 2001, esta contrarreforma educativa busco el desmonte paulatino de los aspectos más progresistas de la ley general de educación. Como lo señala Marco Mejía (2002), esta visión neoliberal toma formas educativas y pedagógicas para la reestructuración de los sistemas escolares,

... orientado por el paradigma fundamentado en el currículo técnico, busca ajustar el funcionamiento de la escuela a los criterios de eficacia, eficiencia y productividad, regidos por la idea de calidad del trabajo toyotista, dominante en esta fase del capitalismo globalizado, en un intento por adecuar el funcionamiento de la escuela según los patrones de la economía y la administración del trabajo (p.166).

Según esta terminología, la escuela no es un lugar en donde los individuos se forman culturalmente para la vida, sino que es una empresa del conocimiento, en términos de Marco Mejía (2002) en la Contrarreforma Educativa, se redefine el nuevo encuentro entre economía y educación, como la reelaboración de las teorías del capital humano, alrededor de un nuevo paradigma productivo de calidad total y defecto cero, que requiere de formación flexible y polivalencia, escenario donde se reconstituye el concepto de conocimiento y cualificación,

entendido como formación de sujetos que necesitan conocimientos específicos con cualificaciones técnicas y sociales hacia la obtención de competencias individuales que buscan posicionar al individuo para vincularlo al mercado de trabajo.

La raíz de este proceso se encuentra en los soportes ideológicos del Consenso de Washington y en los diferentes encuentros por la educación a nivel mundial desarrollados a lo largo de la década del noventa, con lo cual se puede entender la manera como esta lógica de la mercantilización se convirtió en fundamento de la política educativa, a través de la implementación de principios neoliberales orientados por instituciones financieras internacionales. No obstante, en el país conto con fuerte oposición política y académica durante los primeros años de la década del noventa, que evito la implementación, ante esto José Fernando Ocampo (2002) señala la política neoliberal que había sido derrotada con la ley 60 de 1993 y la ley 115 de 1994 no desaparece, se mantuvo reprimida durante el gobierno de Samper y tomo revancha en el gobierno de Pastrana.

Como menciona Ocampo (2002), los niveles de oposición en los primeros años de la primera década del noventa habían detenido el avance de las políticas de tipo neoliberal, pero advierte Abel Rodríguez (2002), la puja no termino aquí, los neoliberales continuaron luchando por sacar adelante sus propósitos hasta que lo lograron, al cabo de diez años, con el ajuste del sistema de distribución de los recursos. Por ello el escenario de confrontación se reactiva al comenzar la primera década del Siglo XXI, a partir de la readecuación del discurso neoliberal.

Las precisiones presentadas frente a las condiciones históricas, ideológicas y políticas que motivaron el encuentro entre educación y economía, que va a caracterizar la *Revolución*

Educativa, permiten generar el marco sobre el cual se implementaron políticas educativas que terminaron por limitar la concepción de la educación a indicadores de cobertura, eficiencia y calidad.

Tanto en la educación básica y media como en la educación superior, se tomaron en cuenta estos aspectos y se siguieron políticas con contenidos semejantes. Dentro de las políticas orientadas hacia la calidad educativa, se incorporaron las medidas tendientes a la estandarización, evaluación y certificación, que bajo el argumento del mejoramiento de la calidad aplicaron procedimientos de control a las instituciones y programas.

La implantación del proyecto de Revolución Educativa registra una tendencia en apariencia paradójica: al tiempo que se avanza aceleradamente hacia la centralización curricular, se ha acentuado la descentralización de la financiación (Estrada, 2003), el primer aspecto, la centralización curricular se encuentra relacionado a la incorporación de los procesos de estandarización curricular y a la definición de las competencias.

La descentralización, por otro lado, encuentra su esquema de desarrollo en la asignación de recursos según el modelo de subsidio a la demanda, esquema que redefine la responsabilidad del Estado, ya que tras la implementación de estas medidas, se brinda la apariencia de preocupación con determinados sectores de la sociedad, pero como señala Estrada (2004), conduce a la contratación de privados, la cofinanciación entre entidades territoriales y a la privatización.

En este sentido, la lógica sobre la cual se implementan las políticas de focalización, es analizada por Herrera et al. (2005)

la cobertura paulatinamente sufrió un desplazamiento, dando prioridad ya no a la cobertura universalizada, sino a la atención focalizada, para señalar con ello la reducción de la inversión estatal en la educación, la cual deja sectores de la sociedad sin ser atendidos por la educación pública (pag.73).

Esta estrategia se constituye en una forma de restringir el acceso a las clases medias o a los “no tan pobres” a la educación pública, lo que Jorge Gantiva (1999), señalaría como “atender a los más pobres de los pobres” (p.21).

Sumado al tema de la focalización, la tendencia hacia la centralización curricular señalada por Estrada (2003), es de especial interés para el presente estudio, que esta mediada por el debate en torno al concepto de calidad y de los instrumentos de los que se vale para racionalizar el servicio educativo y articular la tendencia mercantilista en educación, se destacan los conceptos de estandarización, evaluación, autoevaluación y acreditación, sumado a la instauración del Estatuto Docente, esta última que afectó al magisterio y fragmentó las demandas sindicales.

7.6. El Estatuto Docente, los conceptos de Calidad, Estandarización y Evaluación

Como se mencionó anteriormente, estas diferentes estrategias están interrelacionadas y tienen implementación tanto para la educación básica y media como en la educación superior, en cada una de ellas se evidencia la lógica economicista que se pretende consolidar en materia educativa, partiendo de la implementación de una serie de normatividades que reestructuraron las

instituciones educativas “hacia la corporativización y el funcionamiento en pos de la competitividad”, (Ávila, 2009, p.44).

7.6.1. El Estatuto Docente.

Para el año 2002 tiene lugar el establecimiento del estatuto docente 1278, Alexander Pinilla (2013) citando a Abel Rodríguez, señala que en este proceso tiene lugar un proceso de desprofesionalización de la docencia evidenciado en la adopción de un nuevo escalafón mediante el cual,

se recortan algunas garantías sociales y profesionales adquiridas históricamente por los maestros. Sumado a ello, se ha venido implementando una serie de políticas que, en la práctica, restringen la autonomía de los maestros y los somete a continuos procesos de evaluación con el fin de certificar su permanencia en el ejercicio docente (Pinilla,2013, p.18).

Para la educación pública el establecimiento del Estatuto Docente se convirtió en una imposición contra el magisterio y en procura de la atomización del gremio docente, en palabras de Abel Rodríguez (2002) la desprofesionalización de la docencia, cuya evidencia más significativa es el nuevo escalafón docente (Decreto 1278 del 19 de junio de 2002), está relacionada con el ingreso al servicio educativo en donde se abrió la posibilidad de que profesionales distintos a las licenciaturas ejercieran la docencia, las garantías para el desarrollo de la carrera docente y la continua evaluación despojada de su carácter pedagógico y formativo para verificar el desempeño de los docentes.

En palabras de Rodríguez (2002), como expresión de la concepción de educación y de maestro que lo inspiran, el Estatuto está plagado de definiciones tecnicistas, carentes de contenido pedagógico (p.21).

7.6.2. Calidad, Estandarización y Evaluación.

Sumado a la implementación del Estatuto Docente 1278 de 2002, se suman al lenguaje educativo diversos conceptos provenientes de diferentes campos al educativo y son sistemáticamente incorporados, con el objetivo de consolidar la tendencia mercantilista en educación, partiendo del concepto de calidad, un aporte central frente a es señalado por Herrera et. al. (2005, citando a Sarviani),

mientras en el tecnicismo de las décadas del 60 y 70 se hacía énfasis en la cantidad en detrimento de la calidad, siendo considerada como un atributo individual y entendida como una prerrogativa por los educadores liberales y como una exigencia social por los socialistas, el neotecnicismo se apropia del concepto de calidad dándole un carácter de instrumento eficiente, de racionalización de las inversiones y de la optimización de los resultados (p.73).

Esta apropiación del concepto, ha derivado en su uso indiscriminado para la formulación de la política, sin que se conozca el desarrollo de un concepto en “*sentido estricto*” para este término, (Estrada, 2009), no obstante, colectivos como Socolpe (2003) han señalado que la concepción de calidad en el país está “centrada en la evaluación masiva y la estandarización”, afirmación que coincide con la postura de Abel Rodríguez (2002). La instrumentalización del concepto de calidad, encuentra su soporte en el establecimiento de estándares y en la implementación masiva

de formas de evaluación, en cada uno de estos conceptos adquiere consistencia la tendencia mercantilista de la educación.

El establecimiento de estándares curriculares, supone por tanto, un enfoque de la educación como “proceso de producción que puede ser normatizado” (Estrada, 2003), si bien, como lo pudo señalar Carlos Vasco (2002), “los estándares buscan uniformidad, al que no le guste la uniformidad, no le gustan los estándares” (p.39), indica que el propósito que persiguen los procesos de estandarización no es otro que, la homogenización del proceso educativo, desde esta perspectiva, la estandarización representa el fin de la autonomía escolar, pues “le impone a las instituciones educativas unas condiciones que determinan su quehacer.”(Estrada, 2009).

En este mismo orden, se encuentra el concepto de evaluación, como instrumento que articula el proyecto neoliberal con la educación, entendida a partir del logro de resultados y estándares eficientistas. Esto evidencia, que la evaluación bajo la lógica de los resultados y la eficiencia no es propia del escenario educativo, se ha venido incorporando desde otros campos, como la economía y la gestión, para ser instrumentalizada en favor de la homogeneidad de los resultados.

Por ello, la evaluación que emplea criterios de homogeneidad, pensada bajo los principios del mercado, les quita a las instituciones su especificidad, subyace en ella una racionalidad instrumental con la que pasa a concebirse como,

... instrumento de control y dominio que la desarticula del universo complejo de la pedagogía y la acerca más al desarrollo de competencias y al incremento de la eficiencia interna de la educación. (Herrera, et al, p. 74).

Por ello, atendiendo a la relación existente entre el concepto de evaluación y la estandarización, el colectivo Socolpe (2002) menciona “la estandarización curricular promovida por el MEN pretende hacer ajustes a una lógica de evaluación del sistema educativo desde una perspectiva homogenizante, en aras de estabilizar la comparabilidad interna y externa” (pag.39).

Según este modelo, el trabajo docente y lo que acontece en las prácticas pedagógicas se reducen a un asunto cognitivo que puede ser determinado mediante pruebas estandarizadas, lo cual se constituye en una estrategia de deslegitimación del saber del maestro. Este propósito de la evaluación como instrumento de homogenización, es formula de las políticas educativas durante la *Revolución Educativa*, validando el tipo de información derivada de las pruebas masivas.

Este tipo de planteamientos y de entronización de la evaluación tiene considerables efectos nocivos sobre el escenario educativo, se ratifica la baja calidad de la educación pública, se responsabiliza a los maestros frente a los resultados de las pruebas tipo Saber e ICFES. Teniendo en cuenta que, el sistema de evaluación abarca en la educación básica y media, no solo a estudiantes sino que también se refiere a docentes, directivos docentes y en general a las instituciones, las evaluaciones masivas se constituyen en referentes censales para distribución de recursos y mecanismo de sanción, así como un instrumento de ascenso para los docentes tras la reglamentación del Decreto 1278.

7.7. Autoevaluación y Acreditación, instrumentos en la consolidación del mercado de la Educación Superior

Esta situación se replicó en la educación superior, donde se reglamentó para todas las carreras la presentación del ECAES, se le instó a las instituciones y programas al desarrollo de procesos de autoevaluación como parte de los procedimientos de acreditación, evidenciando una lógica en la evaluación como una estrategia de índole clasificatoria, sancionatoria y de asignación de recursos según resultados, dejando a las instituciones en competencia, lo que es en últimas la presencia de un *mercado de la educación* (Estrada, 2009).

Las políticas de autoevaluación y de acreditación de la calidad, que responden a lógicas de superación de los mínimos, reproducen las jerarquías institucionales (Estrada, 2009, p.100). Esta forma de evaluación que busca hacerse un lugar como estrategia para alcanzar calidad educativa, es una forma de evaluación neoliberal (Ávila, 2009, p.44), es coactiva y para el control. Se trata, de una evaluación en la lógica de rendición de cuentas, porque es una evaluación destinada a dar credibilidad y obtener reconocimiento.

Esta racionalidad presente en el concepto de evaluación, funciona exclusivamente en la perspectiva del control, de la eficacia, destinada totalmente al reconocimiento o a la sanción. La autoevaluación institucional es por tanto,

todo un dispositivo y una tecnología para agenciar condicionamientos y acomodamientos a los requisitos de la acreditación. La autoevaluación institucional se rige por unos protocolos prediseñados, y estos protocolos se convierten en pautas rígidas que terminan convirtiéndose en comportamientos a adoptar, en parámetros organizativos, para asumir (Ávila, 2009, p.43).

Lo que se evidencia entonces, es un procedimiento “casi mecánico”, donde las instituciones se reorganizan a los parámetros previamente diseñados en las lógicas de la autoevaluación. Los procesos de autoevaluación y acreditación, introducidos como prácticas recurrentes dentro de los nuevos modelos socio-pedagógicos, “no buscan modificar de manera neutral las prácticas educativas y pedagógicas en la mira de cualificarlas en abstracto” (Herrera, et al, p. 76), lo que resulta una evidencia frente a las perspectivas que analizan los procedimientos de Autoevaluación y Acreditación exclusivamente como un recurso técnico para el alcance de determinados estándares de calidad.

Estos procesos pretenden modificar dichas prácticas desde una *perspectiva particular y, esta es la perspectiva tecnocrática*, Bajo esta óptica, se viene fortaleciendo la conformación de una “elite dirigente” (Herrera, et. al, p. 76), que señala estar fuera de intereses políticos e implementa una versión fragmentada de la problemática educativa, como lo mencionan Mejía & Restrepo (1997), busca producir un nuevo tipo de dominación “a nombre del eficientismo”.

Estos aspectos mencionados pretenden justificar la idea según la cual, los instrumentos como autoevaluación y acreditación, no corresponden a procedimientos aislados que se incorporan a la educación superior, deben ser leídos por su propósito político, como lo menciona John Ávila (2009), se trata en realidad de “una forma de reestructurar la institución educativa hacia la corporativización y su funcionamiento en pos de la competitividad”

En este sentido, como ha venido siendo analizado por Estrada (2009) y Ávila (2009), la utilización del término Autoevaluación en el lenguaje educativa se ha hecho común, sin embargo

no se ha adelantado un debate serio frente al concepto y los propósitos que persigue este modelo, sumado a ello, queda presenta la reasignación del lugar del Estado, que a través de los procesos de autoevaluación y acreditación reconoce los alcances de las instituciones y programas mediante un acto administrativo, lo cual asimila la figura del Estado a la autoridad máxima en la sociedad (Ávila (2009, p.44), esto implica que la legitimidad se convierte en un valor que se asigna, como lo señala Ávila, “la legitimidad no se otorga autoritariamente por el Estado, no es un don que el Estado otorga por someterse a sus lógicas, a sus imposiciones”.

Desde el propio concepto, es una referencia explícita de un lenguaje técnico, propio del campo de la producción, la industria, el comercio y la empresa a la organización escolar (Ávila, 2009), la acreditación implica la idea de educación como transacción, “*dar crédito*”, significa involucrarse en los procesos de “segmentación educativa” (Ávila, 2009) guiados por los parámetros de eficacia, eficiencia y competitividad. Reafirmando esta concepción, Jairo Estrada (2009) señala que la acreditación “implica posicionar un producto educativo en el mercado con ciertos atributos de calidad”, lo cual representa la posibilidad de hacer aumentar la demanda por ese producto y la opción de que ese producto pueda competir en el mercado.

Ahora bien, estos procedimientos que se han venido implementando en toda la región, se insertan en contextos más amplios que basan su implementación en la racionalidad de lógica económica y control social que se justifican a partir de la de la consideración de un mercado global altamente competitivo y eficiente en la gestión de los recursos, donde la educación superior cumple un papel preponderante en términos de la necesidad de validar sus procesos académicos ante la comunidad interesada y desarrollar principios de organización que busquen el mejoramiento de la calidad (Sobrinho: p.282).

Estas tendencias que marcaron las políticas educativas de la Revolución Educativa, se van a reflejar tanto en educación básica y media como en la educación superior. En el caso de la educación superior, para el aseguramiento de la calidad, se consideraron un paquete de medidas que estuvieron soportadas en los conceptos previamente desarrollados y que afirmaron la función de la Acreditación en educación superior.

Entre estas se ubicaron, *i.* reforzar el sistema nacional de acreditación, *ii.* el fomento y el ejercicio de inspección y vigilancia, a través de varios mecanismos, *iii.* la acreditación mínima obligatoria, *iv.* la acreditación voluntaria de alta calidad de programas e instituciones, *v.* la aplicación obligatoria del ECAES para todas las carreras, *vi.* la creación de programas conjuntos de doctorados entre universidades, *vii.* el fortalecimiento de grupos de investigación y centros de investigación.

Como se presenta la tendencia del discurso de las instituciones estatales ha sido favorecer discursivamente las bondades del proceso de aseguramiento de la calidad en educación superior que carece de un discurso pedagógico (Ávila, 2009). En el país, la institución que encargada de supervisar la implementación de este modelo, ha sido el Consejo Nacional de Acreditación, (C.N.A.), definiéndolo como un *testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución de educación superior, con base en un proceso riguroso de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación* (Dias Sobrinho, 2007). Esta definición permite reforzar la apreciación de Ávila (2009), respecto al lugar del Estado en este procedimiento, como máxima autoridad y como actor que se autodefinió en la capacidad de transferir legitimidad.

En este contexto de Contrarreforma Educativa se analizarán críticamente los textos desarrollados por la LEBECS entre el año 2002 y 2004, teniendo en cuenta el contexto situacional, los aspectos que incidieron en la definición colectiva de lo educativo, lo social y lo político, que fueron expuestos desde diferentes perspectivas tanto en el documento de autoevaluación con fines de acreditación como en el plan de Estudios de la LEBECS y de la misma manera en la producción académica de los docentes de la licenciatura.

7.8. Análisis de Textos

La referencia temporal del estudio está dada por el intervalo en la producción y difusión entre el documento de Plan de Estudios del Proyecto Curricular de la LEBECS del año 2002 hasta la presentación del documento de Acreditación con fines de Autoevaluación del año 2004. La producción académica e investigativa de los docentes que fue objeto de análisis fue publicada en este periodo, la escogencia de los mismos tuvo en cuenta la proximidad directa o tácita al objeto de investigación por parte del documento publicado, el campo teórico de dominio del autor del texto y el tipo de vinculación del docente al proyecto curricular, para incorporar por lo menos un docente en alguna de las formas de vinculación laboral existentes en el Estatuto Docente de la universidad.

Sin embargo, antes de presentarse los análisis de los textos, se desarrollara una reseña histórica de la conformación de la licenciatura, hasta la actualidad, que permitirán reconocer sus principales características a lo largo de su trayectoria hasta el momento actual del programa, esta descripción fue tomada del documento titulado Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales del año 2002.

7.8.1. La trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

La Licenciatura en Ciencias Sociales ha formado parte de la vida académica de la Universidad Pedagógica Nacional desde que comenzó a formar educadores en diferentes especialidades y áreas del conocimiento en 1955. En sus inicios tuvo una notable influencia de algunos profesores y egresados de la Escuela Normal Superior (1936- 1952), quienes imprimieron en la vida académica de la Universidad la disciplina de estudio, la formación integral humanística, y la vocación y rigor pedagógicos adquiridos en esa prestigiosa institución.

Desde esta época se ofrecieron diferentes programas para la formación de docentes en Ciencias Sociales, cuyos énfasis y modalidades correspondieron básicamente a los siguientes factores:

- Los intereses gubernamentales expresados en las políticas educativas, en las normas promulgadas para el efecto y en el papel asignado a la Universidad Pedagógica Nacional por el Ministerio de Educación Nacional;
- Las necesidades y retos emanados del proceso acelerado de manifestación de la educación primaria y secundaria en el país, lo cual exigía ampliar la cobertura y diversificar la formación de educadores;
- Las características de la conformación del sistema de educación superior;
- La manera en que esos cambios y exigencias fueron asumidos por la Universidad Pedagógica Nacional, expresados en las sucesivas reestructuraciones institucionales y reformas curriculares.

En la trayectoria histórica que ha tenido el programa merecen destacarse por su duración y por el número de graduados los siguientes programas de pregrado. Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas (1955-1973); Licenciatura en Educación con Estudios Principales en Ciencias Sociales (1970-1980); Licenciatura con Estudios Mayores en Administración Educativa y Básicos en Socioeconomía (1978-1986); Licenciatura con Estudios Principales en Ciencias Sociales (1978-1990); y Licenciatura en Ciencias Sociales (1983-2002).

De estos programas, el último mencionado constituye el referente principal, vigente para el año 2002, es el antecedente inmediato del actual proyecto curricular. A pesar del carácter funcional que puede percibirse en su trayectoria, el Departamento de Ciencias Sociales asumió en cada momento una relativa autonomía académica en el diseño y desarrollo de sus programas de formación, en la vinculación de profesores y en la realización de las actividades que se consideraron necesarias para cumplir con las funciones de docencia, investigación y extensión.

El desarrollo de estas funciones ha sido desigual, con un predominio de la docencia centrado en las actividades de aula, en el diseño de métodos, estrategias, recursos y materiales para la enseñanza y en la reflexión sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, particularmente de la Historia y de la Geografía. Los cursos se han realizado en las modalidades de clase magistral, seminarios o talleres dependiendo de los contenidos y actividades propuestas por cada profesor. Algunas asignaturas complementan el trabajo de aula con salidas decampo a distintas regiones del país.

La investigación ha sido esporádica y aislada de las necesidades formativas del programa, predominando el trabajo individual de los profesores, asociado a su formación básica o posgraduada y a sus intereses intelectuales particulares. Se destacan trabajos de corte disciplinar en Historia, Geografía, Economía, Filosofía o campos más amplios de las Ciencias Sociales (cultura, violencia, globalización, derechos humanos, entre otros); y en menor medida en los campos de la educación, la pedagogía y la didáctica de las Ciencias Sociales.

Lo anterior pone en evidencia una escisión entre la docencia y la investigación, específicamente en el ámbito de la formación de educadores, lo cual se refleja también en la orientación y desarrollo de la investigación formativa y en los trabajos monográficos realizados por los estudiantes, en los cuales predominan también intereses temáticos disciplinares, aunque se aprecia en los últimos años una preocupación por indagar y sistematizar experiencias de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Una de las razones que contribuyó a modificar la situación planteada es la creación de los posgrados en el Departamento de Ciencias Sociales durante la década de los noventa, en los cuales se han conformado núcleos de investigadores para desarrollar las líneas de investigación establecidas en cada programa. Esto se expresa de manera específica en las Maestrías en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía y en Enseñanza de la Historia; así como en la especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, cuyas cohortes se han conformado en gran medida con egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

La tesis de grado, los Artículos y demás trabajos presentados por los estudiantes y profesores de estos programas se han convertido en un valioso material de consulta en el pregrado, además de la asesoría brindada en los Seminarios de Investigación y en la orientación de las monografías de grado, permitiendo establecer relaciones más estrechas entre estos dos niveles de formación. De hecho, los profesores de Departamento se desempeñan en ambos programas y algunos egresados de los posgrados se han vinculado como docentes en el pregrado.

La función de extensión ha estado asociada a la asesoría curricular, pedagógica y didáctica de instituciones escolares, escuelas normales y, eventualmente, a requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y de algunas Secretarías de Educación Departamentales en relación con políticas de formación de educadores, lineamientos curriculares, indicadores de logros o para el desarrollo de programas específicos.

De igual manera, se han desarrollado permanentemente actividades de capacitación, actualización y perfeccionamiento en Ciencias Sociales para docentes en ejercicio, bajo las modalidades de cursos, seminarios o PFDP. En esta función puede destacarse también el trabajo realizado a través de las Práctica pedagógicas y Didácticas, las cuales aunque son parte de la formación profesional de los estudiantes de pregrado, han contribuido a la formación y mejoramiento de la enseñanza en instituciones escolares y en organizaciones comunitarias.

7.8.2. Variedades Discursivas.

Para efectos de organización de la presentación de los análisis de los textos, se encuentran en primer lugar los documentos desarrollados por el colectivo de docentes, directivos docentes y estudiantes, como expresión del discurso público del programa curricular LEBECS, entre los cuales se encuentran:

- Plan de Estudio del Proyecto Curricular, LEBECS, Septiembre de 2002.
- Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Marzo de 2004

Posteriormente se encuentran los documentos de producción individual de cinco (5) docentes de la licenciatura, organizados en el siguiente orden:

- Ciudadanía y Universidad: un debate pendiente. Grupo Investigativo Investigare. Alexis Vladimir Pinilla, 2002.
- La Política Universitaria en tiempos de Crisis, Absalón Jiménez Becerra, 2002.
- La Educación en América Latina: de Políticas Expansivas a Estrategias Competitivas, Alberto Martínez Boom, 2002
- La Revolución Educativa, Momentos y Perspectivas, Adolfo Atehortúa, 2002
- Entre Senderos y Búsquedas: Una experiencia de vida desde la Educación Popular y las pedagogías de borde, Nydia Constanza Mendoza, octubre, 2004.

7.8.3. Texto: Plan de Estudio del Proyecto Curricular, LEBECS, Septiembre de 2002.

- a. El análisis de las macroestructuras semánticas, de los temas y macroproposiciones.

I. El decreto 272 de 1998 plantea, es deseable que los anteriores elementos (refiriéndose a los propósitos de la formación integral de los educadores), que ponen en evidencia la complejidad en los problemas de la educación, sean apropiados e integrados en torno a núcleos básicos y comunes del saber pedagógico. Esta macroproposición plantea el primer tema en el texto, en tanto pone en evidencia el marco normativo y la materialización de las pretensiones del mismo en la conformación del plan de estudios de la LEBECS.

De allí que en la organización y construcción de la propuesta LEBECS se tuvieron en cuenta los aspectos promulgados por el decreto 272 de 1998, con el propósito de incorporar problemáticas contemporáneas para ser abordadas interdisciplinariamente, en un esquema organizativo secuencial que implica el desarrollo a nivel horizontal y vertical del plan de estudios para la apropiación de los propósitos del mismo.

II. Resaltamos la necesidad que el proceso de autoevaluación, para que produzca los resultados esperados debe tener un carácter participativo, como garantía de su relevancia y su viabilidad política. En la postura de la LEBECS el carácter ineludible de la autoevaluación no implicaba distanciarse de los procesos participativos que se llevan a cabo en diferentes instancias. De hecho, se encuentra una gran productividad en este procedimiento al convertirse en escenario de encuentro entre los diferentes actores y que ello derivara en el mejoramiento del proyecto.

III. *Las Ciencias Sociales no pueden entenderse exclusivamente en clave positivista, en la medida que hoy se reconoce el carácter intersubjetivo de la vida social, la importancia de la cultura y el lenguaje en construcción.* Esta macroproposición es clave para la comprensión del sentido general del texto, este documento se encarga de desarrollar una presentación no solo de un programa de formación en ciencias sociales sino que realizar balance alrededor de la configuración y conformación de las ciencias sociales en la actualidad, en ese sentido busca analizar en diferentes posturas la pertinencia para abordar las problemáticas y coyunturas contemporáneas, encontrando pertinencia a la intersubjetividad y la importancia del estudio de la cultura y el lenguaje, por el enfoque interpretativo que otorga a la construcción de significados, esta descripción permite evidenciar el posicionamiento posestructuralista que está presente en el programa y que llega hasta la conformación del aspecto curricular.

IV. *Partimos del reconocimiento de que solamente se han desarrollado las didácticas de aquellas disciplinas que tienen presencia en el ámbito escolar.* Uno de los debates que están planteados en esta macroproposición y en el apartado del texto de la *Formación en Ciencias Sociales* está relacionado a la identificación de las disciplinas que tienen presencia en el espacio escolar, encontrando que mayor cantidad de referencias en términos didácticos están en la historia y la geografía, dejando la inquietud frente a la importancia de avanzar en este campo y proyectarlo en otros campos del saber, lo cual implica la construcción de nuevas didácticas hacia otras disciplinas y llegar hasta la posibilidad de construir currículos integrados compuestos por saberes transversales.

En este apartado, también se encuentra la presencia de lo que en el documento se identifica como *dos señas de identidad básicas, la articulación del área en torno al estudio de problemas*

sociales relevantes, por otro la orientación decidida hacia una enseñanza centrada en valores. Al identificar los aspectos que le dan identidad a la formación, se destaca la apuesta interdisciplinaria como una forma pertinente de integración curricular y del estudio de las ciencias sociales contemporáneas, en el tema de la orientación *decidida*, se menciona su orientación desde la formación ética y política, sin embargo el termino *decidida* y *valor*, no se especifica con claridad, pese a que este documento es amplio en diferentes conceptualización en diferentes campos, se puede evidenciar que no se especificó este concepto que en la actualidad es objeto de diversos debates por su carácter conservador.

V La evaluación dentro del proyecto curricular cuyas características dominantes son la integralidad y la flexibilidad debe ser continua por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir tanto de maestros como de alumnos y de las directivas del departamento. En esta macroproposición que resulta la apertura al tema de evaluación se tuvieron en cuenta dos aspectos que contribuyen a su especificidad, la integralidad y la flexibilidad, sumado a ello se destaca la pertinencia de las formas de evaluar con la condición de ser continua, el aspecto que se añade tiene que ver con los actores sobre quienes recae esta responsabilidad, se convierte en este sentido en un proceso que dinamiza y hace participar a la comunidad en pleno, señalando que las formas de evaluación en la actualidad ya no obedecen a decisiones unidireccionales, sino que se construyen e implementan en la comunidad, en esta macroproposición al igual que en las presentadas previamente los actores involucrados fueron la comunidad educativa.

VI. La investigación educativa aparece directamente asociada a la posibilidad de generar espacios de innovación educativa, que mantengan una estrecha relación entre teoría y práctica,

entre investigación y acción. En las propuestas contemporáneas de investigación educativa se señala la importancia de la articulación en la relación teoría y práctica, de manera que los alcances de la investigación sean productivos en términos del investigador y de la comunidad con quien se desarrolla la innovación, sin embargo en esta macroproposición se añade un aspecto que reconfigura esta relación sujeto – objeto de investigación, al señalar la pertinencia de la articulación investigación y acción, como una estrategia investigativa donde se diluyen las barreras tradicionales y se transforman por la afectación mutua, esta apuesta permite identificar la perspectiva que se está poniendo a consideración y el propósito que está inmerso en los procesos de investigación que se adelantan.

b. El análisis de los significados locales

El texto Plan de Estudios de la LEBECS desarrolla diferentes aproximaciones teóricas con el propósito de generar marcos en diferentes ámbitos que permitieron la constitución de la filosofía y sentidos del proyecto curricular, en el texto se tuvieron en cuenta los ámbitos pedagógicos, didácticos, de la investigación y de la evaluación que al articularse componen el discurso educativo sobre el cual se soporta la propuesta de plan de estudios. Entre los significados que se ponen a consideración, se encuentran.

- Didáctica: reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje que conforman un saber.
- Didáctica de la geografía: aborda la enseñanza de los conceptos correspondientes a la realidad biofísica y a la realidad social y cultural.
- Didáctica de la historia: se refiere a la enseñanza de los diferentes enfoques de la historia y la formación de criterios en los estudiantes para que tomen decisiones sobre el enfoque o escuela histórica más adecuada para orientar sus alumnos.

- Pedagogía: Como labor de reflexión que el educador hace de su actividad de enseñanza de saberes específicos.
- Formación: Proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de educación y la enseñanza.
- Evaluación: Acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos pedagógicos o administrativos. Lleva implícito el acto de comparar un objeto o un proceso determinado con lo que se considera deseable.
- Autoevaluación: Único medio de fundamentar un desarrollo profesional y llevarlo a cabo dentro de la autonomía personal.
- Currículo: Propuesta educativa susceptible de orientar la práctica en un contexto singular.
- Investigación pedagógica: hace énfasis en el análisis de los procesos comprometidos en la formación de sujetos sociales, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la relación de los sujetos con los saberes y las prácticas en contextos específicos.

Estos significados presentados permiten dar el soporte conceptual a la propuesta y convertirse en los consensos frente a cómo se abordarán en la construcción del ámbito curricular en el programa de formación.

c. El análisis de las estructuras formales

El texto se encuentra conformado por seis apartados, posee una coherencia interna aunque se puede leer en cualquiera de sus apartados sin perder el sentido del mismo, es un texto con

lenguaje teórico y en gran parte con reflexiones epistemológicas y pedagógicas, en este sentido se convierte en el fundamento filosófico del proyecto curricular y pone en evidencia los diferentes debates que tuvieron lugar cuando se construyó la propuesta LEBECS. Por su orientación teórica se detiene en cada uno de los aspectos que inciden en la conformación curricular del programa y nutre estos aspectos con la experiencia que ha tenido el programa en la formación de licenciados. Cada uno de los apartados presenta unos ámbitos y conceptos particulares y procura la presentación y justificación de los consensos en cada uno de ellos, en este sentido se adelanta una revisión de enfoques y perspectivas para otorgarle sentido en el texto, lo cual le da un gran valor en sentido pedagógico y teórico a esta propuesta.

En el texto se hace referencia a los actores de la comunidad académica, estudiantes, docentes y directivos docentes, señalando en cada uno de ellos el papel que cumple en los procesos del proyecto y en términos de la función social que desempeñan, pero no se refiere a actores fuera de la institución, lo cual permite reconocer la postura del proyecto hacia quienes inciden directamente en su orientación filosófica, de hecho la palabra Estado o gobierno o alguna institución administrativa no se menciona, ni tampoco se refiere a alguna entidad supranacional.

d. El análisis de las formas o los formatos del discurso global y local

En esta construcción textual se ponen en juego las diferentes perspectivas de construcción de pensamiento en las ciencias sociales, el propósito del texto era entregar a la comunidad en general una propuesta donde se marcará el derrotero del programa de formación y para ello puso en evidencia formaciones discursivas desde diferentes ámbitos que al ser articuladas

evidenciaran el propósito y el sentido de la publicación, colocando énfasis en tres aspectos particulares, la investigación en las ciencias sociales, la interdisciplinariedad, la didáctica, enmarcadas en la formación pedagógica, como una estrategia desde la educación de generar una comprensión sobre el mundo contemporáneo y de impactar a través del desarrollo de su práctica en el escenario social en el que se desempeñan profesores y estudiantes.

e. Conclusión

El texto se constituye en una perspectiva amplia de análisis de la transformación y actualidad de las ciencias sociales, que busca posicionar a través de un amplio marco a nivel teórico definir los parámetros y derroteros sobre los cuales se desarrollará el proceso de formación de licenciados.

Esta propuesta de plan de estudios se ubica en la coyuntura de implementación de diferentes políticas para la educación superior en el país, y se presenta como una respuesta a los proyectos que se procuran en esta. Así mismo, el documento está revestido de un contenido académico y político que busca concretarse a través de las prácticas pedagógicas de los estudiantes y docentes y de las apuestas que desde el ámbito pedagógico, investigativo y epistemológico están allí expuestas.

Una de las apuestas esenciales se encontró en las Prácticas Pedagógicas, pues *son parte de la formación profesional..., han contribuido a la transformación y mejoramiento de la enseñanza en instituciones escolares y en organizaciones comunitarias (Pàg.9)*. La mención que

se realiza al ámbito de lo comunitario hace referencia al impulso de rebasar la educación formal y aproximarse a través de la investigación en escenarios educativos alternativos, donde se despliegan dos conceptos interrelacionados, en primer lugar lo comunitario adquiere *“un valor esencial, la acción formativa tiene que afianzar su discurso educativo, tomando en cuenta la identidad y la solidaridad de los miembros de una comunidad quienes manifiestan su interés por resolver problemas de su espacio”* (Pérez & Sanchez:2005), apelar a lo comunitario es pues involucrar la relación hombre y medio, que procura mejorar las condiciones de vida y es por tanto un concepto político relacionado a la participación, democracia y liberación, aspectos expuestos en la teoría de Paulo Freire, así mismo se evidencia la noción de investigación acción, como una postura investigativa de contenido reflexivo y que interrelaciona el sujeto con el problema de investigación, donde se afectan mutuamente, Bauselas (2004) menciona frente a la investigación acción,

... no puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos. (Bauselas, 2004, p.3)

Esta forma de práctica investigativa contiene dos aspectos que la hacen relevante dentro del espectro de metodologías de investigación, en primer lugar se asocia a la reflexión sobre el contexto en el cual se desarrolla, los sujetos objetos de investigación conforme parte activa en el mismo proceso y en segundo lugar la pretensión de los desarrollos de investigación – acción están dado por su pretensión política, porque implica cambios que afectan a las personas.

La segunda de las apuestas se evidencia en las perspectivas epistemológicas al definirse en la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, el primero de los conceptos relacionado al campo conceptual y el segundo al campo pedagógico, la afirmación de estos conceptos permite involucrar un campo teórico para construir y aproximarse al conocimiento por fuera de los límites de las teorías clásicas y del cercamiento contemporáneo de las políticas educativas que buscan fragmentar el sentido de lo curricular, por ello ampliar la definición desde estos conceptos soporta una reflexión aguda al interior de las Ciencias Sociales y también del currículo, ya que mientras en la conformación del plan de estudios se menciona la construcción de espacios académicos que involucren reflexiones alrededor de problemáticas, en la educación básica y media la formación continua siendo fragmentada y netamente disciplinar.

Mientras el Plan de Estudios se conforma y define su postura en un escenario de reflexión abierta en el sentido epistemológico, que tiene en cuenta las tendencias contemporáneas de las Ciencias Sociales, en el contexto de configuración de esta propuesta el panorama se orienta en sentido contrario, en el sistema educativo colombiano las políticas educativas han vulnerado la autonomía de cátedra al iniciar el diseño y divulgación de los estándares curriculares.

7.8.4. Texto: Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Marzo de 2004.

El texto *Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación producido en Marzo de 2004*, se constituye en un texto amplio que condensa los diferentes aspectos que componen el proyecto curricular de LEBECS, por el interés de la investigación se abordaron los apartes de introducción e información general del proyecto y los factores 1 (Misión y Visión del Proyecto Educativo Institucional) – 2 (Estudiantes) – 3 (Profesores) – 4 (Procesos académicos).

- a. El análisis de las macroestructuras semánticas, de los temas y macroproposiciones.

I. Se trata de un proyecto curricular (LEBECS) diseñado según los lineamientos académicos establecidos en el Acuerdo 019 de 1999, por el cual se adopta el estatuto académico de la Universidad Pedagógica Nacional, de conformidad con los requisitos establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación, el cual obtuvo la certificación correspondiente a la Acreditación previa por parte del Ministerio de Educación Nacional (pág. 5). Esta macroproposición permite delimitar el marco normativo sobre el cual se desarrolló en principio la propuesta y posteriormente el proyecto curricular renovado que comenzó a funcionar a partir del año 2000, conocido como LEBECS (licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales) y del cual se construyó el documento de autoevaluación con fines de acreditación, que contó con acreditación previa de marzo del año 2000. Dentro de esta macroproposición se marca el desarrollo de un proceso curricular que tuvo en cuenta dos aspectos, uno de carácter externo, al incorporar los lineamientos generales de las políticas de acreditación que se implementaron para la educación superior con la acreditación previa en el decreto 27 del 2000 y un proceso de carácter interno al adecuar los principios del Estatuto académico en comités de trabajo, escenario de trabajo desde el cual surgiría la propuesta LEBECS.

II. En el año 2002 se conformó el comité de autoevaluación de la LEBECS, el cual tuvo su acreditación previa mediante Resolución 501 del marzo de 2000. Con la realización de estas actividades se busca crear y fortalecer una cultura académica de la autoregulación institucional como criterio básico para la proyección del programa en el concierto académico actual (pág. 11). En esta macroproposición quedo presente tanto el desarrollo del proceso de autoevaluación que inicia en el año 2002, como el propósito de “crear” una cultura académica de autoregulación institucional, en este sentido da por hecho que no será un trabajo de pocos años sino que el

proceso de autoevaluación tendrá vigencia en el tiempo. Sumado a que se convertirá en un eje esencial para la visibilización del programa en la opinión y en la sociedad, por ende que los procesos que se adelanten tendrán impacto no solo a nivel administrativo y organizativo sino que incidirán en el campo académico y formativo.

III. *Un tema central, entonces de los procesos de acreditación, debe ser como compatibilizar la ampliación de la cobertura con el aumento de los índices de calidad, (pág.12).* En esta macroproposición se da una de las críticas más profundas a lo largo del texto, al mencionar los límites que presentan los procesos de acreditación, que procuran mejor calidad y cobertura para el sistema de educación superior y para las instituciones en particular con eficiencia en el manejo de los recursos, en esta apreciación subyacen aspectos de las formaciones discursivas de los años noventa en educación superior en Colombia, relacionadas a acreditación, calidad y cobertura.

IV. *Es relevante mencionar, que dichos procesos de cualificación obedecen al interés formativo particular de los profesores que a la existencia de políticas, programas y proyectos institucionales afines de los interés y apuestas investigativas de los docentes (pág.39),* en esta macroproposición se está haciendo referencia a la manera como el proyecto curricular se plantea estrategias para mejorar la calidad de los docentes, encontrando que el interés para desarrollar estos procesos de cualificación obedece a un interés particular antes que a una tarea institucional. En este sentido, se evidencia el contraste entre el compromiso de los educadores por cualificarse individualmente y contribuir a la formación y las políticas que demandan indicadores de calidad sin proveer las condiciones necesarias.

V. *En este momento, el desarrollo de la actividad académica se continúa formulando desde los objetivos propuestos en el documento de fundamentación de la LEBECS, sin embargo debido a las modalidades de contratación y al reducido número de profesores de planta se encuentran algunos niveles de desarticulación entre los ambientes de formación de cada semestre. En el factor 3 que se refiere a los docentes es recurrente la inquietud en el documento frente al número de docentes en el programa, mientras años atrás en su mayoría los docentes tenían vinculación como planta para el momento de construcción del documento mayoría la constituyen los docentes catedráticos, esta situación dificulta los procesos organizativos y académicos, de hecho como se menciona en el documento no es la falta de preparación académica sino los reducidos tiempos de los docentes de cátedra que tiene que maximizar su labor en asuntos exclusivamente dentro del aula.*

VI. *En la LEBECS, la discusión sobre la formación integral viene perfilando dos tendencias: la primera desarrolla en los espacios académicos con fuerte acento disciplinar y caracteriza la formación integral del licenciado como la formación de un profesional investigador de las ciencias sociales y su enseñanza, y la segunda que deriva sostiene que la formación debe contribuir a que los estudiantes adquieran las herramientas conceptuales y metodológicas suficientes para que enfrenten el ejercicio docente escolar de la educación básica sin pretensiones de investigar, ...aunque no menciona todos los puntos de vista si expresan la polarización durante el proceso de acreditación (pág. 50), en esta macroproposición se presenta uno de los debates que quedaron reflejados en el documento de autoevaluación, al construir la propuesta curricular y posteriormente al desarrollar el proceso de autoevaluación no todos los actores tenían la misma postura frente al horizonte del programa, esto se ve reflejado no solo en el documento sino en la propuesta curricular, el cercamiento que quedó impreso al pasar de la licenciatura en ciencias sociales a la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, dejó las señales en un tipo de*

formación conceptual y metodológica escolarizada antes que en un tratamiento amplio desde la investigación y la enseñanza.

VII. Uno de los criterios que orienta el currículo de la LEBECS es la interdisciplinariedad, que por su énfasis en Ciencias Sociales debe abordar las discusiones epistemológicas de la teoría social contemporánea, debate que ha tomado dos direcciones: la primera, la búsqueda de los científicos sociales que trabajen desde las disciplinas, que definan con lo que obedece a la producción disciplinar y lo que no, la segunda caracteriza la producción social contemporánea, en la cual los objetos se producen de acuerdo con las circunstancias históricas y no con relación al régimen discursivo de la disciplina. El apartado del factor 4, relacionado a los procesos académicos es el que mayor cantidad de aspectos pone a consideración no solo de las instituciones que validan el documento sino de toda la comunidad interesada, en tanto incorpora los debates contemporáneos en la construcción del conocimiento y la formación, engranado a los requerimientos del proceso de autoevaluación y acreditación; en esta macroproposición se aborda la interdisciplinariedad del currículo, la ubicación de este concepto permite el posicionamiento de una confrontación entre dos campos epistemológicos, la disciplinariedad y la interdisciplinariedad, teniendo en cuenta que la conformación y ubicación en alguno de ellos involucra reflexiones investigativas, teóricas, metodológicas particulares, de allí las apuestas y los horizontes de sentido que brindan cada una de en la formación, así como el aporte que dan a las ciencias sociales y a la comprensión de la sociedad contemporánea. También está presente el debate frente a la difusión que ha tenido el concepto interdisciplinariedad en los escenarios académicos, institucionales, entre otros, que ha dado lugar para un uso en diferentes contextos y que para este caso es objeto de reflexión, teniendo en cuenta la perspectiva que orienta en la producción de conocimiento.

VIII. La proyección social del proyecto curricular se evidencia en la acción de los practicantes de los últimos semestres quienes han colaborado en las cárceles distritales, llevando a cabo procesos pedagógicos con los internos; mediante educación comunitaria en proyectos de escolarización con la población infantil de Cazucá, en el sector de los cerros orientales en Usaquén. En esta macroproposición se expresan los horizontes alternativos de sobre los cuales se desarrolla la practica pedagógica en el proyecto curricular LEBECS, pese a que la propuesta está orientada al escenario formal, se continúan desarrollando experiencias pedagógicas en contextos no formales e informales, lo cual pone en tensión las orientaciones tradicionales de la escolarización y los propósitos de los procesos pedagógicos.

b. El análisis de los significados locales:

Como se mencionó previamente el texto presenta diversos conceptos pero no profundiza en ellos, los aborda en la presentación inclusive algunos se utilizan de forma recurrente pero no son explicados, estos provienen del campo académico, investigativo, pedagógico, de la evaluación y de la gestión, con el propósito de explicar los procesos que se han tenido en cuenta a lo largo del proceso de autoevaluación. Estos significados que se articularon a lo largo del texto permiten reconocer la orientación y la adecuación del discurso al modo y procedimiento de las políticas de evaluación y autoevaluación en la educación superior, en este sentido las macroproposiciones I, II, V, VI y VII ponen en evidencia los significados locales insertados en discursos globales.

c. El análisis de las estructuras formales:

El texto está construido de forma coherente, tiene un propósito definido e incorpora el modo organizativo sugerido por el C.N.A. para la presentación de la autoevaluación, la sintaxis del texto

es paratáctica, en tanto no existe una secuencia significativa, puede haber un intercambio en el orden sin que se produzca un efecto determinante sobre el significado.

Está compuesto por onces partes, uno de introducción, uno de presentación y ocho de desarrollo, se siguió la ruta de los factores en el esquema de autoevaluación y uno de síntesis y plan de mejoramiento, para el presente estudio se abordaron del factor 1 al factor 4. Cada factor se encuentra organizado según características, que permiten organización y clasificación en la lectura del documento.

El lenguaje que se emplea es de tipo técnico, entre el factor I, II y III el término gestión es utilizado de forma recurrente, de esta manera se está naturalizando un término que proviene del sector empresarial y que se ido configurado en el discurso organizativo y de dirección de las instituciones sociales. Ligado a este aspecto, en varios apartes se buscó desarrollar un análisis de tipo cuantitativo, de hecho en diversos casos emplean medios estadísticos para validar la información correspondiente.

d. El análisis de las formas o los formatos del discurso global y local

Este documento planteó diferentes formaciones discursivas de lo global y local, que vienen tejiéndose desde años atrás. Quedan presentes por lo tanto los posicionamientos y perspectivas alrededor de la calidad educativa, la acreditación, la cobertura y la autoevaluación, como procesos paralelos con fines preestablecidos y que se incorporan a la educación superior para plantear procedimientos que dan nuevas propiedades a las formas de organización del proyecto curricular hasta llegar al ámbito académico.

Así mismo, se encuentra el reconocimiento que se da a las prácticas pedagógicas que se desarrollan fuera del escenario escolar formal, esta propuesta busca desbordar el límite de la nominación del programa y seguir aportando no solo a la formación, sino a la sociedad.

e. Conclusión

A partir del análisis previo se identificó como el documento corresponde a una presentación de los aspectos académicos, organizativos y de gestión que contribuyen a fortalecer la formación de los licenciados. Su estructura interna plantea un amplio número de aspectos lo que resta su amplitud frente a los debates allí colocados, debido a este aspecto su redacción es concreta y orientada hacia la presentación de los factores de Autoevaluación.

El texto en su presentación, organización y estilo emplea las maneras técnicas que obedecen a las necesidades y a la imagen esperada por parte de las instituciones, dando la apariencia de subordinación a las reglas existentes, la aplicación de órdenes prefijados y lenguaje técnico y jurídico corroboran esta imagen, sin embargo Scott (2000) identifica que también allí se anidan formas de resistencia, en lo que denomina la voz dominada, que se encarga de analizar como existen múltiples estrategias que usan los grupos subordinados para introducir su resistencia, disfrazada, en el discurso público.

Scott (2000) señala frente a estas formas de autoafirmación en el discurso público que “la realidad del poder implica en que gran parte de la conducta política de los grupos subordinados requiere interpretación, precisamente porque actúan de manera criptica y opaca” (p.168). De allí, que reconocer el dialogo político dentro del discurso público deba superar la lectura superficial del

texto, en diversas ocasiones se están planteando tensiones e incluso se están poniendo en evidencia los impactos de los procesos de autoevaluación en los procesos de formación, entre los cuales se destacan:

- La tensión evidente entre la misión de la Universidad y la organización y sentidos de la misma. En el apartado de los docentes, como se mostró previamente existe una referencia a la cualificación de los docentes, estos deben estar continuamente mejorando su formación profesional, pero no se encuentra en la universidad ni en las políticas educativas las condiciones para desarrollar esta forma de cualificación, por ello esta obedece más a un proceso de interés personal que a una política de la institución.
- En el indicador de remuneración, se está presentando el marco normativo para la asignación de la remuneración de los docentes, lo cual está relacionado al constante desarrollo y publicación de la producción académica e investigativa, esta relación implica una tensión que llega hasta la actualidad entre los docentes e investigadores, en segundo lugar el establecimiento del Estatuto Docente 1278 y 1279 son la prueba de las medidas impuestas al cuerpo de docentes en la educación pública, donde se restan responsabilidades al Estado y se imponen mayores cargas laborales con condiciones de vinculación flexibilizadas.
- En esta misma tensión se encuentra el cuestionamiento frente a la conformación y número de docentes del proyecto curricular, el programa de la LEBECS cuenta con 8 profesores de planta (21.1%), 5 ocasionales (13.1%), y 25 catedráticos (65.8%), tomado del documento página 34, también están descritas las relaciones estudiante – docente, lo cual involucra una perspectiva economicista en la vinculación de docentes, sumado a que la mayoría de ellos tienen vinculación como catedráticos. Estos aspectos mencionados constituyen la evidencia de las políticas de Contrarreforma Educativa que empiezan a hacer evidentes en la conformación del programa de formación.

Para terminar, el documento de autoevaluación es desarrollado en 2004 y parte de las referencias que se encuentran han sido previamente consensuadas en el documento de Plan de Estudios, de allí que este se convierta en un texto más central y concreto en su enfoque y argumentación, busca ir a las generalidades del programa en el anterior se pretendía generar una dimensión amplia del debate.

7.8.5. Texto: Ciudadanía y Universidad: un debate pendiente. En: Culturas Universitarias: Usos y Aproximación a un concepto en Construcción, 2002. Grupo Investigativo Investigare. Alexis Vladimir Pinilla.

- a. El análisis de las macroestructuras semánticas, de los temas y macroproposiciones.

I. Uno de los mayores retos de la educación colombiana en la última década del siglo XX ha sido su compromiso con los procesos de formación ciudadana y con la reconfiguración del ordenamiento político democrático.

II. Además de poner en circulación un arsenal de mercancías simbólicas consumibles rápidamente, la industria cultural ha penetrado el mismo proceso de producción cultural.

III. Más que desinterés por temas políticos parece tener lugar una socialización de la política.

IV. Para las instituciones de educación superior lo importante es cumplir con unos programas previstos en un plan de estudios, como requisito para ofrecer un título que respalde el ejercicio de una profesión.

El texto inicia con una macroproposición que problematiza el título del texto, si la educación en Colombia enfrente el reto de comprometerse con los procesos de formación ciudadana y de reconfigurar *el ordenamiento político*, cual es el lugar y el papel de la universidad en ese mismo compromiso. En este sentido el tópico del texto se sitúa alrededor de la dicotomía entre el compromiso y la deuda en torno a la formación ciudadana. En el texto se sitúan dos actores esenciales, la Universidad y la ciudadanía, aunque se mencionan otros actores como el Estado y transformaciones culturales como la globalización, al posicionar estos dos actores pretende identificar la capacidad del primer actor (universidad) para aportar a la formación y transformación de la cultura política del segundo actor (ciudadanía).

El ensamblaje del texto se realiza a partir de la construcción teórica del segundo actor (ciudadanía) para relacionarlo al papel que cumple la formación que se desarrolla al interior de la(s) universidad(es) en la constitución de subjetividades y si contribuye o no a la participación democrática.

La segunda macroproposición, *además de poner en circulación un arsenal de mercancías simbólicas consumibles rápidamente, la industria cultural ha penetrado el mismo proceso de producción cultural*, pone en evidencia un orden que ha dinamizado y dislocado las conceptualizaciones frente la ciudadanía, esta referencia le permite argumentar que la ciudadanía

genera formas de reconocimiento frente a la globalización, que se evidencia en las prácticas cotidianas y redefine el campo político, esta macroproposición encausa hacia el propósito no evidente del texto, la centralidad de la política en el debate, esto se corrobora en la III macroproposición, *más que desinterés por temas políticos parece tener lugar una o socialización de la política*, la revisión del texto permite identificar que la palabra política es mencionada de forma recurrente, a lo largo del texto se menciona 35 veces, aunque es necesario destacar la manera como se emplea este término.

b. El análisis de los significados locales

Por la reiteración y uso que se le brinda al concepto de política, será objeto de análisis desde este apartado, este término es utilizado ampliamente en el texto y para diferentes acepciones. Entre los aspectos a tener en cuenta, se destaca que es utilizado en la mayoría de ocasiones acompañado de otro concepto, se emplean términos como ordenamiento político, socialización política, crisis política, partido político, vida política, acción política, ciudadanía política, potencialidad política, educación política, prácticas políticas, cultura política. A medida que se acerca a la dimensión pedagógica de la formación ciudadana, los conceptos se orientan hacia potencialidad política, prácticas políticas y cultura política, lo cual está evidenciando a la postura del autor frente al contenido político de las acciones educativas.

Así mismo, este concepto se utiliza para diferenciar aspectos que parecieran ser sinónimos o estar relacionados, por ejemplo en la página 74, cita a Ludolfo Paromio y menciona, *por un lado, los cambios en los valores y demandas de los ciudadanos, que a su vez se relacionan con una pérdida de peso de los partidos políticos*, mientras que posteriormente exalta la práctica de la

democracia al mencionar, *la formación de los sujetos democráticos se logra en la práctica, en la vida cotidiana de todos los espacios de socialización.*

c. El análisis de las estructuras formales

El texto se estructura en cuatro apartados, uno de presentación y tres de contenido, el primer apartado permite un encuentro con el tema que se busca abordar y plantea cuestionamientos que serán desarrollados a lo largo del texto. El segundo apartado es una construcción teórica a manera de estado del arte, para llegar a las tendencias que comprenden la ciudadanía como *acción colectiva*, entendiendo la dificultad de unificar la ciudadanía en un concepto singular y pasarlo a una explicación plural, esta aproximación conceptual le permite ingresar al tercer apartado, *donde relaciona la formación con la acción de los de los sujetos en la vida cotidiana*, en el último apartado integra los desarrollos teóricos e históricos presentados para convertirlos en justificaciones de tipo pedagógico para cuestionar la tarea que ha privilegiado la universidad en términos académicos dejando de lado la formación integral.

A lo largo del texto se evidencia una sintaxis de tipo secuencial, de allí que haya un hilo conductor que pasa desde la presentación de la problemática, el abordaje conceptual e histórico de los conceptos de ciudadanía y educación y que permiten el cierre a través de claves pedagógicas para responder al cuestionamiento inicial y aportar al debate.

d. El análisis de las formas o los formatos del discurso global y local

Se hace alusión a dos formaciones discursivas que están interrelacionadas, en primer lugar a lo largo del texto y de forma transversal se encuentra el discurso de la formación ciudadana como un

concepto práctico y opuesto a la lógico academicista y despolitizadora en la educación superior, así mismo al tomar la IV macroproposición *para las instituciones de educación superior lo importante es cumplir con unos programas previstos en un plan de estudios, como requisito para ofrecer un título que respalde el ejercicio de una profesión*, esta afirmación se sitúa en el discurso de la calidad educativa, que con diferentes estrategias se incorporó en las discusiones de política pública y en las instituciones universitarias como justificación de diferentes reformas.

El discurso de la calidad en la educación, se constituye en uno de los referentes centrales de las políticas educativas en la actualidad, junto a la cobertura ha sido parte de diferentes debates académicos y políticos con actores que van desde las organizaciones financieras internacionales hasta los escenarios académicos. El concepto de calidad conserva un carácter polisémico, entre las caracterizaciones implícitas a nivel social la vinculan con los productos acabados y la secuenciación de los procesos que aseguran la producción de productos.

La calidad en la educación expresa y a su vez es expresión de los procesos de globalización y transnacionalización de la cultura, *la calidad de la educación ha devenido como un fin en sí mismo* (Orozco & Olaya, 2009), esto le ha dado el carácter de ser identificado como una cualidad necesaria para el sistema educativo, ha terminado por *objetivar como realidades ineludibles modelos educativos, como el de las competencias* (Orozco & Olaya, 2009), lo cual obedece a un proyecto político en la educación de tipo conservador liberal donde la educación se orienta desde instituciones ajenas a ella, en procura de intereses políticos y económicos nacionales e internacionales.

Por ello, se configura como un conjunto de acciones instrumentales para alcanzar determinados estándares, tratando la educación con los mismos criterios que se tienen en cuenta en los sistemas de producción propios de la economía de mercado. Estas acciones tienen como propósito encausar un esquema de *competitividad ciega* (Orozco & Olaya, 2009) en cuya búsqueda se orientan las instituciones y la educación en su conjunto.

e. Conclusión

En este texto se evidencio como el autor posiciona los contenidos de la Reforma Educativa, sin llegar a ser mencionada explícitamente, de hecho señala que en la última década de los noventa se elaboraron disposiciones para desarrollar procesos de formación ciudadana, frente a los que la universidad sigue en deuda, debido al interés central de la universidad de otorgar títulos antes que apostarle a una formación ética y política.

La crítica al modelo de universidad que se está implementando se define a partir de la reflexión sobre el sentido que ha adquirido esta, que en la tarea de respaldar profesiones a través de títulos ha dejado de lado la formación integral y la necesaria reflexión sobre el contexto en el cual se inserta. Recurriendo a Scott(2000), no solo sería una crítica a la universidad como institución, sino al propósito educativo y a la institucionalidad en su conjunto, a las formas de rezago académico, de recursos, infraestructura, entre otros que allí se hacen evidentes y al desinterés del Estado por fortalecer la Universidad en su condición de interlocutor con el conflicto, para ser un actor que aporte a superar la inequidad social, es decir es procurar bajo el costo que sea necesario ocultar las voces de la disidencia, lo cual aunque para la institucionalidad como Universidad no está

presente si se ha vuelto objeto de practica activa a través de las acciones colectivas, lo que ha denominado la socialización de la política.

7.8.6. Texto: La Política universitaria en tiempos de Crisis – Absalón Jiménez Becerra, 2002.

a. El análisis de las macroestructuras semánticas, de los temas y macroproposiciones.

I. La educación como derecho social de los colombianos no fue una prioridad en un Estado que desde mediados del Siglo XX, se ha caracterizado por su precariedad, fragmentación y privatización.

II. La educación superior creció a la par del desarrollo político y espacial de los colombianos, es decir de forma más bien caótica, desordenada y poco planificada, beneficiando a la postre al sector privado, que observo a la educación superior como un lucrativo negocio, trayendo graves consecuencias para el sistema universitario.

III. La educación superior en Colombia, al igual que el resto de escenarios sociales, es caracterizada por la ausencia de una propuesta pública del Estado.

IV. La responsabilidad con la calidad educativa pasa por un juicio histórico, no solo a los docentes en estos últimos diez años, sino al Estado, que por más de medio siglo no jugó un papel importante como “actor” modernizante, permitiendo el desorden y la baja calidad del sistema, que ahora busca remediar no controlando estructuralmente la situación, sino golpeando a la universidad pública por medio de un proceso de desmonte paulatino.

La primera macroproposición que se encuentra en el texto se constituye en una afirmación contundente y visualiza la perspectiva del autor en la relación Estado – Educación, permite a la vez enmarcar el primer tema general que propone abordar en el texto, haciendo alusión a la manera como ha sido tratada la educación en el país y señalando un análisis histórico, al presentar que existió una transformación después de la mitad del siglo XX, así mismo permite el reconocimiento de uno de los actores esenciales a lo largo del texto, el Estado, que tiene un tratamiento discursivo singular y que está presente en diferentes afirmaciones y ejes del texto.

La segunda macroproposición *la educación superior creció a la par del desarrollo político y espacial de los colombianos, es decir de forma más bien caótica, desordenada y poco planificada, beneficiando a la postre al sector privado, que observo a la educación superior como un lucrativo negocio, trayendo graves consecuencias para el sistema universitario*, pretende especificar una posición frente al crecimiento de la educación superior y como ha estado atada al tipo de crecimiento que ha tenido el país, en el texto permite anclar la presentación, donde se encuentran las preocupaciones del autor con la segunda parte del mismo, donde se hallan una presentación histórica de la educación y más específicamente de la educación pública en el país, en esta macroproposición se reitera la alusión al Estado y al desarrollo del país nuevamente bajo la consideración de *caótica, desordenada y poco planificada*, por último en esta macroproposición se

utiliza la consideración *trayendo graves consecuencias*, donde el término consecuencia es utilizado dos veces más en el texto en alusión al análisis histórico de acontecimientos lo cual señala una interpretación de las condiciones históricas de la educación de tipo causa - efecto.

La tercera macroproposición *la educación superior en Colombia, al igual que el resto de escenarios sociales, es caracterizada por la ausencia de una propuesta pública del Estado*, es una referencia explícita a la definición que da el autor a lo largo del texto al Estado y el tratamiento que le ha dado a la educación en los últimos cincuenta años, al equiparar la educación superior con otros escenarios busca corroborar el estado de crisis en el que se encuentra esta y que está conectada con otros escenarios de la vida social, dentro del texto, en la ordenación y coherencia que le está dando es el conector a nivel discursivo entre un panorama educativo de cincuenta años de decisiones erróneas en el campo educativo y específicamente en la educación superior y como se profundizan en la última década del siglo XX.

La cuarta macroproposición, *la responsabilidad con la calidad educativa pasa por un juicio histórico, no solo a los docentes en estos últimos diez años, sino al Estado, que por más de medio siglo no jugó un papel importante como “actor” modernizante, permitiendo el desorden y la baja calidad del sistema, que ahora busca remediar no controlando estructuralmente la situación, sino golpeando a la universidad pública por medio de un proceso de desmonte paulatino*. En esta macroproposición evidencia una deuda histórica del Estado con la educación superior pública, aunque hace referencia a un actor que emerge en la última parte del texto, la tendencia a lo largo del mismo se encamina a presentar el desinterés del Estado con la educación y como termina a criterio del autor en un camino hacia el *desmonte paulatino*. No obstante, en la misma hay una

alusión a la *baja calidad*, determinando con ello que existe una diferenciación de los tipos de calidad que como discursividad permean al sistema educativo en su conjunto.

b. El análisis de los significados locales

En el texto se hace referencia a tres actores, el Estado, el movimiento magisterial y los maestros universitarios, estos últimos como antagonistas al Estado pero con capacidad de acción diferente. Al tomar las referencias que se hacen a lo largo del texto para referirse al Estado o algún gobierno específico las denominaciones resultan similares, se le asocia a crisis, falta de capacidad, frágil sistema, Estado mínimo, estos calificativos se encuentran a lo largo del texto y muestran el posicionamiento del autor como crítico al modelo de Estado y a las acciones que ha implementado en materia educativa. Las consideraciones que deriva frente al Estado no se modifican ni adquieren otro matiz, se mantienen del lado de la crisis y de la inoperancia. Por otro lado se encuentra el movimiento magisterial, este actor está presente en la primera parte del texto al hacer alusión a las diferentes expresiones de movilización que se dieron al interior del magisterio y que derivaron en la conformación de un movimiento de impacto social en el país, este actor le permite al autor mostrar como el cuerpo de maestros lograron en un proyecto de transformación de la educación problematizar la realidad del sistema educativo y enfrentarse abiertamente al poder del Estado.

Las veces que se menciona el término está asociado a término lucha, por ejemplo *lucha de actores subalternos y movimientos sociales emancipadores como el magisterial*, más adelante, *la lucha de los maestros*, posteriormente *el movimiento magisterial materializa su lucha derrotando*

dos iniciativas, por ultimo aparece cuando señala *producto de la anterior lucha y la ampliación de la cobertura educativa, para los años ochenta el magisterio representa ya un sector social importante*. Estas diferentes asociaciones que se encuentran en el apartado del texto muestran al movimiento magisterial como el de mayor preponderancia para contrastar con el papel que se le da al Estado o al tercer actor en juego que es el cuerpo de docentes universitarios. Al encontrar esta asociación constante del término *lucha* con el movimiento magisterial permite la relación antagónica de un actor social con el Estado, sumado a la carga simbólica y conceptual que contiene este término.

El tercer actor que se menciona es el cuerpo de docentes universitarios, las referencias a este actor tiene dos vertientes, en primer lugar un grupo reducido y reconocido como intelectuales institucionalizados convirtiéndose en la voz y forma de legitimación social de las elites, en segundo lugar se encuentran el cuerpo amplio de docentes universitarios asociados con debilidad organizativa, en esta característica se encuentran varias apreciaciones, *el profesor universitario históricamente se ha caracterizado por su debilidad gremial*, más adelante señala, *en momentos en que el trabajo intelectual es despreciado por un Estado tecnócrata que cree saber todo y que en esta última etapa se encamina a embestir el eslabón más débil de la cadena educativa, el sector universitario*. Por último, en esta serie de apreciaciones se encuentra *su alejamiento de las luchas sociales y de las mayorías, se presta para diagnosticar un crítico presente y un oscuro futuro*. Como se evidencia en el texto, se presenta una forma de reconocer el cuerpo de docentes, una desarticulación con la acción colectiva.

c. El análisis de las estructuras formales

El texto se encuentra organizado en cuatro partes, una de introducción y tres de desarrollo del contenido, la introducción presenta los objetivos del texto y genera un espacio de discusión frente al manejo de la educación por parte del Estado en el país durante el Siglo XX. La presentación que realiza tiene un contenido histórico y para su organización plantea dos periodos, primera y segunda mitad del Siglo y un factor dinámico de este proceso como la violencia.

El tipo de redacción sigue un hilo conductor que busca abordar los objetivos del texto y relacionarlo con el análisis histórico hasta llegar al presente, identificar los factores de crisis y como despliegan un panorama complejo para el sistema de educación superior. El lenguaje en el texto es claro, incorpora conceptos desde la historia, la política y la economía para soportar la presentación, en el desarrollo del contenido la mayoría de las referencias coyunturales y políticas las encuentra en documentos legislativos (reformas, decretos, leyes), a partir de los cuales genera un análisis, presentando una particular postura historiográfica.

d. El análisis de las formas o los formatos del discurso global y local

El debate que se está presentando en el texto se desarrolla alrededor de la calidad educativa en la educación superior y de la desfinanciación de la educación pública para colocarlo al servicio de privados. Así mismo se hace una enunciación en torno a la fragilidad del cuerpo de docentes y el rol histórico que pueden asumir frente al carácter de la educación superior, dejando latente la

relación con la conformación de un compromiso social de los docentes universitarios, que defiendan la educación pública y aboguen por la democratización de la educación.

e. Conclusión

En términos del análisis político que se adelantó frente a este texto, se evidencio el posicionamiento antagónico de los actores, mientras se resignificaba el lugar del maestro del magisterio por su tradición y logros a través de la acción colectiva lo que había repercutido en la Reforma Educativa de la década del noventa, se presentaba al Estado y las instituciones como agentes generadores del abandono de la universidad.

Así mismo, entre los debates que subyacen al texto se encuentra dos aspectos, en primer lugar el desinterés histórico del Estado con la universidad, como una problemática que no es nueva sino que ha obedecido a todo un proyecto político de desatención estatal y condiciones insuficientes para su sostenimiento, factores que en la actualidad se les ha incorporado el discurso de calidad y eficiencia, donde el docente termina siendo el actor responsable de los bajos resultados y la deficiente de calidad del sistema de educación superior.

En segundo lugar, la debilidad gremial de los docentes y con ello los efectos que ha acarreado la ausencia de solidaridades y acciones colectivas de los maestros universitarios que han derivado en su fragilidad como cuerpo docente y que para la universidad ha significado la implementación de políticas neoliberales en la educación superior. Los argumentos de profesor Absalón Becerra muestran como “el alejamiento de las luchas sociales y de las mayorías”, es la “evidencia de un presente crítico y un futuro incierto” indica Becerra (2002), este señalamiento se sitúa hacia la caracterización del docente universitario como intelectual antes que como actor

social en la arena pública y de quien se espera un papel preponderante en la toma de decisiones de política educativa.

7.8.7. Texto: La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas, Alberto Martínez Boom, 2002.

- a. El análisis de las macroestructuras semánticas, de los temas y macroproposiciones.

I. La década de los años 80 significó para la gran mayoría de los países latinoamericanos una experiencia singularmente catastrófica; en realidad constituyó el período más traumático de la historia contemporánea de estos países, poniendo de manifiesto el mayor número de signos de agotamiento del modelo de organización social, económica y política con el que se venía operando desde la década de los años 50.

II .Al amparo de esta lógica (ciclo cualitativo) se da inicio a un nuevo campo de visibilidad. Se produce un desplazamiento significativo mediante el cual la administración y financiación del sistema dejan de ser el objetivo central de la política educativa, para focalizar su acción en el logro de aprendizajes efectivos.

III. La descentralización constituye uno de los núcleos de la provisión, la financiación y la dirección de la educación por parte del Estado; por ello juega un papel estratégico en la tarea de reestructuración del mismo. La descentralización, o delegación de responsabilidades hacia los niveles locales, plantea paralelamente un proceso más estricto de control social a través de crear, en unos casos, o de afinar, en otros, los mecanismos de evaluación y acreditación.

IV. La calidad, por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más fervientes defensores, sea por la sutileza con que se han logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, así como preocupaciones o temores del sector más amplio de las clases medias, no tiene demasiadas dificultades para concitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población.

En la primera macroproposición *la década de los años 80 significó para la gran mayoría de los países latinoamericanos una experiencia singularmente catastrófica; en realidad constituyó el período más traumático de la historia contemporánea de estos países, poniendo de manifiesto el mayor número de signos de agotamiento del modelo de organización social, económica y política con el que se venía operando desde la década de los años 50*, se encuentra el enfoque del texto, esta apreciación de tipo histórico es la expresión del tipo de análisis histórico político que se va desarrollar a lo largo del texto, aproxima a la delimitación espacial y temporal del objeto de estudio y pone en consideración la postura del autor. El texto se mueve de lo general a lo particular, hasta llegar a centrarse en el campo educativo, entendiendo que como campo en tensión e interacción tiene relación al ámbito económico y político.

Utiliza la figura *catastrófica* para identificar la situación de América Latina, apreciación que va a ser abordada en el primer apartado del texto; para su análisis describe dos escenarios, de los 50 a los 80 y de los 80 hasta el comienzo del Siglo XXI. En esta transición señala el encuentro de un discurso “desarrollo” que está dando signos de agotamiento y que está generando la apertura para un modelo ajustado a la dinámica del mercado.

La segunda macroproposición *al amparo de esta lógica (ciclo cualitativo) se da inicio a un nuevo campo de visibilidad. Se produce un desplazamiento significativo mediante el cual la administración y financiación del sistema dejan de ser el objetivo central de la política educativa, para focalizar su acción en el logro de aprendizajes efectivos.* Esta macroproposición es clave como articuladora en el hilo del texto, puesto que permite evidenciar las características de una nueva lógica en la educación, que el autor va definir como escuela competitiva. En la presentación que realiza el ejercicio es de orientación discursiva, puesto que antes de centrarse en la posición de alguno de los actores para la comprensión de los cambios históricos, se ubica en un horizonte más general y recurre a la forma como se expresan cambios discursivamente y cómo impacta en las políticas educativas de cada país y el lugar de cada uno de los actores en esa dinámica.

La tercera macroproposición, *la descentralización constituye uno de los núcleos de la provisión, la financiación y la dirección de la educación por parte del Estado; por ello juega un papel estratégico en la tarea de reestructuración del mismo. La descentralización, o delegación de responsabilidades hacia los niveles locales, plantea paralelamente un proceso más estricto de control social a través de crear, en unos casos, o de afinar, en otros, los mecanismos de evaluación y acreditación.* En esta macroproposición, se evidencian dos conceptos esenciales en términos de las nuevas características de la educación y específicamente de las políticas educativas, descentralización y acreditación, como conceptos que procuran tener varias acepciones dependiendo del lugar desde el cual se mencionen y ello deriva intereses distintos para la reflexión e implementación de políticas educativas. Para el caso de la descentralización, este concepto fue objeto de diversas discusiones desde el proceso constituyente y para el 2002, cuando es desarrollado este texto sigue siendo objeto de diversos enfoques, en esta producción se comprende como delegación de responsabilidades hacia el nivel local, planteamiento que lo

ubica en los sectores críticos a esta forma de política educativa, situándose al lado de posiciones como la de Abel Rodríguez (2001), Jairo Estrada (2004), entre otros.

De la misma manera, el concepto de acreditación, objeto de debate más próximo al lugar de producción del discurso está siendo analizado desde diversos sectores y en este caso particular se define como control social.

La cuarta la calidad, por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más fervientes defensores, sea por la sutileza con que se han logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, así como preocupaciones o temores del sector más amplio de las clases medias, no tiene demasiadas dificultades para concitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población, esta macroproposición señala los elementos discursivos de análisis del último apartado del texto, se está refiriendo a la manera como el discurso de calidad tiene la capacidad para movilizarse en diferentes escenarios de la vida social y por ello entro con ligereza en el ámbito educativo, en criterio del autor, este concepto está dado por la lógica del consenso que hizo parte de las reformas educativas de América Latina y que con el termino de calidad asocio diferentes aspectos, que para los ojos de la sociedad en general tenían gran aceptación y se consideraban los elementos necesarios para mejorar el rendimiento de la educación en su conjunto.

b. El análisis de los significados locales

En este texto se presentan dos conceptos que dan forma al título del documento y al contenido del mismo, políticas expansivas y estrategias competitivas, estos conceptos son tratados al detalle en la tesis doctoral del autor y lo que pretende en el texto es generar una serie de apreciaciones que dejen abierta la discusión frente a que manifestaciones adquieren cada uno de ellos, a manera de artículo de revista especializada en ciencias sociales, estos se convierten en referentes para la periodización y análisis que tiene lugar en el contenido del mismo y a grandes rasgos buscar delimitar los cambios en la educación de América Latina y las tendencias a nivel social, político y cultural que se incorporaron en cada una de ellas, las condiciones estructurales y que en la práctica legitimaron o se enfrentaron a estas maneras de concebir la educación.

c. El análisis de las estructuras formales

El texto tiene un hilo conductor que se propone desde la presentación, busca abordar diferentes cuestionamientos del autor frente a los rasgos y transformaciones del campo educativo en las últimas décadas. A lo largo del texto se plantean diferentes actores, pero ninguno con mayor valor que otro en el análisis, se mencionan las entidades financieras internacionales, la CEPAL, los Estados, el mercado, los maestros y las familias, destacando en cada uno de ellos como las transformaciones que tienen lugar en la sociedad y en la educación atraviesan a cada uno de los actores y responden a ellos. No obstante, el análisis de relaciones de poder y de incorporación del mercado y las lógicas del mismo a la educación le daría un lugar de dinamizador dentro de las relaciones entre los actores presentes en el texto, pero entendiendo el escenario mercado como lugar donde también se fijan posiciones y relaciones de poder, donde se generan acuerdos, consensos y tensiones.

d. El análisis de las formas o los formatos del discurso global y local

Al llegar a las conclusiones del texto, quedan abierta la discusión frente a lo que se pone en marcha al hablar de calidad de la educación, de hecho la conclusión se da a manera de preguntas que involucran a los diferentes actores que interlocutan con el escenario educativo, como educación pública, básica, media o superior, y como desde allí se construyen formas distintas posibles de definir la educación.

e. Conclusión

En términos del análisis político del presente texto, se resalta que es el enfoque histórico – político sobre el cual está planteado el texto, el que permite evidenciar las transformaciones discursivas en la educación de la última de la década del noventa y mostrar cómo estos discursos han logrado insertarse en el campo social para constituirse como formas sutiles de control social.

En el aspecto más general se encuentra la calidad, como Martínez Boom señala,

... por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más fervientes defensores, sea por la sutileza con que se han logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, así como preocupaciones o temores del sector más amplio de las clases medias, no tiene demasiadas dificultades para concitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población. (Martínez, 2002, p.18).

Como se evidencia en esta cita, la mención hacia la calidad en cualquier ámbito de la vida social se convierte en un objetivo, una forma de consenso, de allí que el contenido y sentido de este término tenga un significado y un propósito de dominación a través del consentimiento, frente a esto Scott (2000) señala que una de las funciones del discurso público “es dar una apariencia de unanimidad entre los grupos dominantes y de consentimiento entre los subordinados” (Scott.2000, p.81). En este sentido, el concepto de calidad tiene la posibilidad de mostrarse como un término habitual en el ámbito social sin un trasfondo aparente, pero que al insertarse al escenario educativo se encuentra cargado de una conformación discursiva de medidas de control social sobre la educación.

Así mismo, el autor hace énfasis en otras formas de control social que se implementan en la década de los noventa, la transformación de los procesos educativos y los giros en el discurso que tuvieron por objetivo constituir la focalización en estrategia de aplicación de las políticas educativas para concentrar el acceso a determinadas poblaciones. Frente a las formas de control social, desarrolla una referencia a las formas de Acreditación que atendiendo el enfoque del autor buscan generar tecnologías de control sobre la conformación curricular de los programas de formación en educación. De la misma manera, la transformación de los procesos educativos al argumentar como la estrategia de las políticas educativas paso de la escuela expansiva a la competitiva.

7.8.8. Texto: La Revolución Educativa, Momentos y Perspectivas Adolfo Atehortúa. 2002.

- a. El análisis de las macroestructuras semánticas, de los temas y macroproposiciones.

La llamada “Revolución Educativa” fue la primera de siete herramientas que Álvaro Uribe Vélez planteó como candidato tras el propósito de “construir justicia social”. En el punto 46 de su “Manifiesto Democrático” el candidato planteó, entonces, la necesidad de una “Revolución Educativa” que avanzara “hacia la cobertura universal, la buena calidad y el acceso democrático”, con una postura “crítica, científica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente”. En esta primera macroproposición el autor pretende encuadrar el texto en la lógica del discurso del elegido presidente Álvaro Uribe Vélez, identificando que se le dio a la educación un lugar preponderante en la conformación del Manifiesto Democrático.

El Manifiesto Democrático se convirtió en la carta de presentación en época electoral, posteriormente como presidente electo, cada uno de los puntos que tenían que ver con inversión social modificaron sustancialmente su diseño y la educación en ese sentido no fue la excepción. La segunda macroproposición *la calidad tampoco se supuso edificada sobre la capacitación de los docentes. Se volvió a los estándares, a las evaluaciones homogéneas y sancionatorias. La conectividad no se citó como componente claro de la Revolución Educativa y registró un aislado lugar en ciencia y tecnología*, en esta macroproposición se recurre a la utilización de figuras de negación, el uso de tampoco y del no, como argumentación de los contenidos del plan de desarrollo, en medio de la cita se utiliza una vez *volvió*, entendiendo que el autor está dando los primeros indicios frente a sus juicios de si se considera o no una revolución educativa.

La tercera macroproposición, *en síntesis, la educación se mercantiliza bajo el concepto de que sólo los criterios gerenciales y administrativos de la empresa privada pueden resolver los problemas de cobertura y calidad en la educación colombiana. No es otro el talante del “Estado Comunitario”: que los ciudadanos “se involucren en la consecución de los fines sociales”*, en esta macroproposición se retoma un concepto que es central al modelo de Estado que se pretende implementar para el siguiente periodo *Estado Comunitario*, se evidencia como el autor encuentra la educación como un ámbito que pretende ser anclado a la perspectiva ideológica y política del mandatario. En estas macroproposiciones se evidencia que de forma recurrente se citan partes del texto de Manifiesto Democrático, lo cual tiene que ver con que el texto de Atehortúa es una forma de análisis teórico y empírico de las propuestas de gobierno.

La cuarta macroproposición *la propuesta del gobierno de Uribe para la educación superior es, con otros términos, muy similar y ligada a los postulados aplicados para la educación básica y media. Se trata de concertar “planes de desempeño” con las instituciones de educación superior y de asignar presupuesto de acuerdo con la cantidad de estudiantes y la “racionalidad” docente y administrativa. Se plantea la “fusión y reorganización administrativa de las instituciones”, la creación de estándares para la carga académica de los docentes con intervención del gobierno nacional, y la derogatoria de la Ley 30 de 1992. En otras palabras, eliminación total de la autonomía universitaria, financiación de la demanda y apoyo a la educación privada*, en esta macroproposición está situando a un escenario que posee su propia dinámica como la educación superior, pero que es tratado con la misma receta de la educación básica y media, poniendo en riesgo la autonomía de la universidad en materia financiera, administrativa y académica, modificando el modelo de distribución de recursos y siguiendo el modelo de estandarización, en el texto se pone en duda el apelativo de revolución y para ello el autor remite a condiciones históricas y posturas teóricas a través de las cuales se reafirma en qué circunstancias se puede

hablar de revolución, para que el lector de forma explícita o implícita encuentre la incoherencia al denominar de esta manera el plan, señalando más bien la prolongación y acentuación de varias medidas que venían desarrollándose desde el gobierno anterior.

La quinta macroproposición en *términos generales*, *esta es pues la disyuntiva: una “Revolución Educativa” que se expresa tan solo en términos fiscales acordes con las exigencias planteadas por la Banca Internacional y que abandona en forma paulatina la responsabilidad del Estado con respecto a la educación pública, o una Revolución Educativa auténtica, que convoque al país entero y se edifique sobre la perspectiva de una educación abierta y de calidad; que impulse la construcción de una cultura científica a través de la apropiación social del conocimiento y de la formación continua de los docentes*, este texto presenta un carácter crítico frente al posicionamiento del gobierno en materia educativa y desarrolla un esbozo de los aspectos que si llegarían a conformar una revolución educativa en el país.

b. El análisis de los significados locales

Los conceptos que se analizan y discuten en este texto son términos empleados por el candidato luego elegido como presidente en su proyecto de gobierno, cada uno de estos se le busco dar una resignificación para su difusión en la sociedad y son parte del análisis del autor, sin que tuvieran un contenido renovador en la forma de hacer política. El primero de ellos el Manifiesto Democrático, como se mencionó previamente se constituyó en una plataforma de campaña, donde quedaron consignados los cien puntos que tendría en cuenta el periodo de gobierno y ponían a consideración de la sociedad en general un modelo de Estado donde el concepto de democracia se modificaba sustancialmente.

En el Manifiesto se le entregaba un lugar especial a la educación, bajo la denominación de *Revolución Educativa*, se proponía una transformación de las políticas educativas basándose en cinco principios, cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica e investigación científica, esta revolución educativa se convierte en el eje central del análisis del autor, al identificar las metas propuestas con las estrategias para lograrlo, llegando a la conclusión *más de lo mismo*, al tiempo que limita el concepto de revolución limitándolo a un ejercicio de eficientismo que quedo oculto en el ambiente de campaña electoral.

El último de los términos empleados por el candidato y recurrente a lo largo del periodo presidencial, fue el de Estado Comunitario, en el texto se le hace una referencia cuando el autor identifica la directa relación entre las propuestas en materia educativa con el modelo de Estado que se está gestando, entregando responsabilidades a la ciudadanía que a su vez son descargadas del Estado. Este modelo estatal comprende otra serie de características que se resumen en la *austeridad*, la propiedad privada y la seguridad democrática.

c. El análisis de las estructuras formales

El texto posee una coherencia de principio a fin, cumple con los objetivos que se ha propuesto en la presentación del texto y desarrolla un análisis de cada uno de los aspectos que se propusieron cuando se divulgó el proyecto nacional de Revolución Educativa, como se mencionó anteriormente es un análisis en el discurso y una revisión empírica, en términos de identificar las brechas entre las propuestas y las estrategias con las que se está llevando a cabo la mencionada transformación.

El texto es escrito en diferentes tiempos verbales, al remitirse a las propuestas de candidato se dan pasado, al presentar la manera cómo se están poniendo en marcha cada una de las políticas educativas en presente y al reconocer cuáles serán los impactos sobre el escenario y los actores en el ámbito educativo y social se describen en futuro, esto tiene que ver con que el texto es producido de manera coetánea con los acontecimientos que se están desarrollando, por eso el ejercicio de análisis tiene proximidad a la historia reciente y a los análisis políticos del discurso, donde al no tener la certeza de los impactos ya que se están desarrollando aun los acontecimientos se presentan en futuro inmediato.

El texto es escrito en tercera persona, sin embargo se encuentran ocasiones donde el autor se ubica en primera persona para dar su postura personal utilizando signos de interrogación para dejar el debate abierto o con signos de admiración para resaltar su apreciación.

d. El análisis de las formas o los formatos del discurso global y local

Los términos Estado Comunitario y Revolución Educativa fueron revisados con relación a la dinámica nacional, para comprender cómo se articularon como discursividad de un proyecto político en la sociedad colombiana.

e. Conclusión

Para este texto el análisis político permitió identificar los antagonismos que están presentes, se evidencia una relación de oposición con el Estado, de allí que el interés del texto radica en una revisión analítica del contenido de la Revolución Educativa, pasando en principio por una

problematización en la denominación de este periodo, evidenciando que este proyecto político ni tuvo los rasgos ni propuso un cambio definitivo en la forma de hacer política, resultaba más bien una reorganización de algunos aspectos en materia educativa hacia la ordenación del sistema en racionalidad neoliberal.

Para desarrollar los argumentos que le permiten al autor concluir que los contenidos de la política educativa se encontraban en la misma lógica que las anteriores, acude a la revisión del proyecto político y la apuesta oficial en el Plan de Desarrollo. Como se presentó previamente el marco sobre el cual estaba diseñada esta propuesta era la implementación de un Estado Comunitario, donde las relaciones que se gestaban en torno a lo político, tenían como propósito la preservación del orden y la seguridad, en este sentido la educación debía estar subordinada a las pretensiones del proyecto hegemónico en la pretensión de implementar un modelo político conservador, que procuraba en el ámbito social generar políticas con racionalidad eficientista y conducir hacia la mercantilización del sistema educativo.

Por ello, las principales apuestas de este proyecto educativo son presentadas y problematizadas por su contenido economicista y fragmentado en el contenido en lo social y lo educativo, delimitado hacia la focalización y la eficiencia en el gasto, de manera que derivaría irremediabilmente en la sustracción de responsabilidades y resquebrajamiento del sistema educativo y atomización de las demandas de los acciones colectivas.

7.8.9. Texto: Entre senderos y búsquedas: una experiencia de vida desde la educación popular y las pedagogías de borde. Nydia Constanza Mendoza, octubre, 2004.

- a. El análisis de las macroestructuras semánticas, de los temas y macroproposiciones:

La primera macroproposición, *en efecto, la memoria, como esa producción de recuerdos y olvidos, representaciones e imaginarios de los que disponemos, permite nutrir el sentido de pertenencia y desplegar acciones y relaciones cotidianas*, se hace referencia a uno de los ejes en la escritura del texto, el concepto de memoria como producción social, que adquiere sentido en las relaciones cotidianas. El texto es una aproximación a la trayectoria personal y profesional de Lola Cendales, poniendo de relieve una serie de debates en torno a la educación, que superan el ámbito de lo formal y se instalan en nuevas concepciones y prácticas pedagógicas impactadas e influyentes en y sobre el contexto donde se desarrollan.

La segunda macroproposición, *allí no había cartilla, ni planas, ni se enseñaban las letras una por una. Los niños, por ejemplo realizaban una salida o leían un cuento y dentro de todas las actividades de expresión posibles hacían un dibujo y lo comentaban ante el grupo*, en esta macroproposición se describe una de las alternativas para involucrar a los estudiantes al proceso de aprendizaje, que rompe la lógica de las prácticas pedagógicas en los escenarios educativos formales tradicionales.

La tercer macroproposición, *todos los procesos de sistematización en los que he participado han resultado distintos, porque al fin y al cabo la metodología es una construcción que se hace a partir de los objetivos, del tema y de los sujetos involucrados*, esta es presentada antes de realizar

el cierre al texto, allí queda evidente que aunque el artículo señala una trayectoria de vida profesional de importante valor por los contextos en los que desarrolla su práctica, está también posicionando el debate frente a la particularidad de los contexto educativos y a la construcción que se desarrolla a partir de los sujetos que interactúan, como construcción interna, como alternativa a los procesos educativos formales y a la pertinencia de exponer otras formas de educación como la educación popular.

b. El análisis de los significados locales

En el texto se presentan dos conceptos centrales de donde se deriva la descripción de la trayectoria de vida de Lola Cendales y las apuestas pedagógicas alternativas que desarrollo a lo largo de su labor como educador popular, la primera memoria entendida como construcción social y que interviene en la cotidiana para dar horizontes de sentido a los actores, en segundo lugar la educación popular, aunque no se conceptualiza se caracteriza en diferentes escenarios, relacionado a los siguientes aspectos, la experiencia significativa que provoca en los sujetos y en los colectivos, por el acompañamiento procesos formativos a nivel académico y político y resaltando que los grupos poblacionales que conforman estas experiencias educativas son comúnmente los que quedan por fuera del espacio escolar en su ámbito formal.

c. El análisis de las estructuras formales

El texto se divide en cinco apartados, la organización de cada uno de ellos está dado por las experiencias a nivel de educación popular adelantados por Lola Cendales, conjuga una presentación en forma de narración biográfica con apartes de la propuesta pedagógica del

referente del escrito y observaciones personales del autor del artículo, conjuga texto e imagen para relacionar cada uno de los escenarios descritos con los actores que contribuyeron para el desarrollo individual y de las experiencias educativas y termina por una reflexión frente a la relación con la academia destacando los elementos que la educación popular puede contribuir a la universidad y al tema educativo en general.

d. El análisis de las formas o los formatos del discurso global y local

A lo largo del texto se presenta la educación popular como una propuesta pedagógica política en construcción que se ha venido consolidando en diferentes lugares de la región, con un aporte a la constitución de subjetividades y colectivos cercanos y empoderados al contexto desde el cual se despliegan, que difiere de las concepciones tradicionales de la educación, en tanto prácticas homogéneas y conservadoras.

e. Conclusión

Desde la perspectiva política y siguiendo la postura de Scott (2000), la ubicación en la categoría de memoria, se asocia a lo que el autor denomina “la creación de un espacio social para una subcultura disidente” (Scott, 2000, p. 137), entendiendo que en esta categoría existe un implícito teórico, pedagógico y político que transgrede las formas clásicas de la historiografía y apunta al reconocimiento de nuevas voces y escenarios. Teniendo en cuenta el panorama social en la última década del Siglo XX y al comenzar la primera década del Siglo XXI, en América Latina los procesos de democratización habían seguido la perspectiva de la recuperación de la memoria como instrumento para derribar las concepciones de la historia oficial y posicionarse antagónicamente con los actores que habían provocado las situaciones de violencia.

En el país, se estaba consolidando como referente para recobrar el tejido social y en la reconstrucción de memoria colectiva, de allí el código inmerso en este texto que busca presentar a través de la historia de vida, radica en presentar la memoria como práctica y reflexión de lo colectivo, que reconfigura los sentidos del conflicto y la historia, a la vez que se convierte en una categoría que cuestiona las perspectivas conservadoras de la historia y de la política.

En segundo lugar, el texto hace referencia a las pedagogías de borde, en la argumentación que brinda la autora del texto se dan a conocer las experiencias de lo educativo en un espacio al margen de lo formal, buscando mostrar tanto el significado individual para quien desarrollo la experiencia formadora, pero sobre todo para resignificar los diferentes escenarios donde lo popular adquiere relevancia y que se constituyen en espacios de educativos y políticos. Esta acción educativa por tanto valora el sentido de lo educativo como dinamizador de procesos democráticos y emancipadores, en tensión con las perspectivas actuales de política educativa que se orientan a la maximización de los resultados con las mismas variables de recurso y currículo.

7.9. Intertextualidad e Interdiscursividad

Entre los textos abordados existen rasgos de disidencia que el análisis pretendió develar, pero para ello se empleó la estrategia de interdiscursividad, fue necesario integrar los resultados del estudio de los textos en el marco semántico y sintáctico con la propuesta analítica de Scott en el contenido político, lo cual permitió reconocer la relación de los debates presentes en los textos con el contexto de enunciación y analizarlo desde las categorías de discurso público y discurso oculto.

En el enfoque de Wodak, se enuncia la importancia de señalar los ámbitos de acción en los cuales se sitúan las producciones textuales, identificando los discursos que están inmersos y relacionados entre ellos, integrándole un ámbito transversal para el presente estudio que corresponde a la Autoevaluación.

Ámbitos de acción		
Autoevaluación		
Horizontes y alternativas de la formación	Lógicas competitivas y de control social en la educación	Nuevas articulaciones en la relación Estado – Educación

Como se evidencia, se presentan tres ámbitos de acción social desde las cuales se movilizan los discursos, encontrando que en cada uno de estos ámbitos superan la barrera de lo social, lo político, lo económico o lo cultural y se describen como relaciones entre ellos, se destacan entonces *i. horizontes y alternativas de la formación*, *ii. lógicas competitivas de control social en la educación* y *iii. nuevas articulaciones en la relación Estado – educación*, en un eje transversal que se encuentra en la Autoevaluación.

En términos de la organización del análisis, se desarrollaron los ejercicios de análisis, partiendo de los textos globales en los que se encuentran los contextos y contenidos generales, además de las apuestas y tensiones en el proceso de Autoevaluación, estos corresponden a los análisis que se encuentran al inicio del apartado. Lo que se pretendió situar fue la producción conjunta de la LEBECS como proyecto curricular, por ende representa el trabajo colectivo y el sentido oficial del programa curricular, allí quedaron alojados el trabajo académico, organizativo y

propositivo de los docentes, directivos docentes y estudiantes que llegaron a acuerdos en diferentes ámbitos para definirse las particularidades como proyecto y para mostrar ante las instituciones encargadas y ante la sociedad los aspectos requeridos y ajustados para el procedimiento de autoevaluación con fines de acreditación, por otro lado, los cinco documentos restantes obedecen a material producido en torno a un problema e interés investigativo particular de algunos de los docentes que para entonces se encontraban vinculados al proyecto curricular.

Otro de los aspectos para tener en cuenta radica en la diferencia entre la producción particular y la producción colectiva de los textos, en este sentido tiene que ver con los propósitos y los destinatarios que tenían estos textos. Mientras que los textos individuales se produjeron para la divulgación en redes académicas a través de revistas indexadas, publicaciones periódicas o publicaciones bibliográficas, los textos colectivos hacían parte del proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación del programa de formación que se había adelantado en los primeros años del Siglo XXI y que habían dado como resultado en el año 2002 el documento de Plan de Estudios y en 2004 el documento de Autoevaluación con fines de acreditación.

Con el propósito de desarrollar el análisis intertextual e interdiscursivo se acudió al modelo conceptual y analítico propuesto por James Scott que está orientado por el estudio de las prácticas discursivas como configuración de Discursos Públicos y de Discursos Ocultos.

Para Scott (2000) los grupos dominantes y subalternos desarrollan formas de expresión con características y propósitos distintos según el lugar de enunciación y hacia donde se dirijan el discurso. Mientras en el escenario público estas manifestaciones están estructuradas por un tipo

de lenguaje particular, acorde a los requerimientos de los grupos dominantes, existen momentos fuera de escena donde se manifiestan con claridad los mensajes y señales en forma de antagonismo a los grupos en el poder.

Los discursos tienen entonces diferentes matices, soportan diferenciaciones en cuanto al tipo de lenguaje utilizado, al estilo de la redacción, a la forma como se relaciona con el poder, por ello se analizaron los textos y configuraciones discursivas para encontrar estas divergencias y convergencias en torno a problemáticas comunes y señalar como son abordadas en cada uno de ellos, que formas y estrategias utilizaron los grupos en el poder para ejercer dominación y sobre que estrategias y ámbitos se desplegaron los discursos ocultos para responder, siguiendo la propuesta teórica de Scott encontrar o no discursos de resistencia como discurso político en oposición a las formas hegemónicas en el poder.

La incorporación del marco analítico de Scott a cada uno de los textos, brindo la posibilidad de interpretarlos como acontecimientos discursivos producidos en el ámbito educativo pero con carácter político, de manera que generan una posición ante las condiciones del contexto y desarrollaran respuestas desde diferentes contenidos en el ámbito textual para ser analizando como discursividad.

A partir del análisis de los documentos en su presentación individual se identificaron los principales aspectos hacia los cuales están orientados, encontrando rasgos de relación a nivel textual y del propósito de los textos entre los documentos generales y los adelantados por los docentes, luego de esta revisión se identificó que estos se encuentran conectados a través de tres ámbitos de acción, *i. horizontes y alternativas de la formación, ii. lógicas competitivas de control*

social en la educación y iii. nuevas articulaciones en la relación Estado – educación, con un eje transversal que se encuentra en la Autoevaluación.

En el siguiente apartado se presentan los aspectos que a nivel interdiscursivo se desplegaron entre los ámbitos de la acción previamente mencionados.

a. Horizontes y alternativas de la formación

En términos del debate frente a lo pedagógico se evidenciaron tres aspectos, en principio la propuesta está basada sobre la constitución del conocimiento a nivel procesual y constructivista, reflexionando constantemente sobre la función social del conocimiento y la problematización de los acontecimientos contemporáneos en sus diferentes dimensiones, lo cual permite evidenciar como la reflexión frente a lo pedagógico se ubica en la conceptualización de un saber en construcción y que contribuye a conocer y abordar los múltiples escenarios donde lo educativo cumple un papel académico y político, esto se evidencia en la afirmación de la practica pedagógica en diferentes escenarios que involucran tanto el espacio formal como lo no formal.

En segundo lugar, se encuentra el debate frente a la centralidad de la pedagogía, en el documento de autoevaluación se hace referencia a través de una nota al pie, de una ponencia titulada “la pedagogía por decreto”, que fue elaborada por los docentes que contribuyeron a la construcción del documento y citado en el mismo, parte de la preocupación que se inserta en la secuencia del texto y que resulta clave en términos de la recomposición curricular que solicito el Decreto 272 de 1998, hace referencia a que “el debate y la producción son insuficientes para afirmar que deben ser comunes y básicos” (p.17), donde queda presente como la pedagogía se

ha querido instalar en los planes de estudios de la licenciaturas sin un debate a fondo frente a su definición y propósito político, es evidente que el alto contenido de núcleos orientados hacia el saber pedagógico en los planes de estudios implica necesariamente ir en detrimento de conocimientos disciplinares o interdisciplinares. Sumado a ello, otro de los aspectos que generarían aun discusión para el panorama actual tiene que ver con la forma como se impone a la universidad el sentido de lo curricular, predefiniendo los horizontes y restando autonomía a los programas e instituciones, una estrategia en el camino de estandarización de los programas de formación en educación.

En tercer lugar se encontró el debate frente a los *otros* escenarios de práctica educativa, pese a que nominalmente el programa tuvo un cambio al denominarse desde el año 2000, como Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales las pretensiones y orientaciones en torno a los escenarios educativos donde se implementaron experiencias educativas no se limitaron al ámbito formal, como se pudo evidenciar las prácticas pedagógica que hacen parte de la conformación curricular del programa buscan que los estudiantes desarrollen procesos de investigación educativa en escenarios educativos formales y no formales, teniendo en cuenta que en este tipo de experiencias se están colocando en tensión las políticas educativas, en tanto los procesos de educación donde el interés se encuentra en el empoderamiento de los sujetos, en la reconstrucción del tejido social o en la transformación del entorno poca relación guarda y procura con los modelos de evaluación e instrumentalización de las políticas educativas y de la acción educativa en el ámbito formal.

En relación al aspecto anterior, se encontró una referencia constante a la categoría de memoria, se evidencia que no solo hace referencia a un cuerpo conceptual que cobro fuerza en los últimos años de la década del noventa y principios del 2000, debido a la reconstrucción de relatos individuales y colectivos frente a situaciones de violencia a las que se vieron envueltos un

gran número de pobladores en las regiones del país y que llegaron a las ciudades, donde los procesos de restitución simbólica han procurado adelantar reconstrucciones del tejido social a través de la memoria, lo que ha contribuido al esclarecimiento de diferentes acontecimientos violentos y a la asignación de responsabilidades, lo cual al llevarse al plano educativo se constituye en una apuesta pedagógica y política que se edifica a través del relato, la memoria colectiva y la resignificación de las prácticas de los actores sociales para pensarse políticamente la realidad y las situaciones que han vulnerado sus derechos.

b. Lógicas competitivas de control social en la educación

En este apartado se tendrán en cuenta dos aspectos que fueron abordados a lo largo de los textos propuestos y en la presentación del contexto de Contrarreforma Educativa, teniendo en cuenta el documento de Martínez Boom que señala la facilidad con la que el discurso de calidad se incorpora a cualquier dimensión de la acción, de hecho se vuelve anhelada, ha sido parte de las políticas educativas durante la última década del Siglo XX en el país, pero la oposición y resistencia del sector social impidió por algunos años su implementación, sin embargo la consolidación de políticas anti democráticas orientadas desde las entidades financieras internacionales.

En segundo lugar la forma como las instituciones de educación superior han entrado en esta lógica de control social, de forma ineludible, lo que en la política educativa se denominó una entrada previa y voluntaria, lo ha conducido a través de la incorporación de lógica de legitimación externa a los procesos de formación, sin embargo como señala Scott (2000) toda incorporación ideológica requiere un amplio gasto en diferentes ámbitos y en ningún momento logra la

subordinación completa, para este caso aunque las universidades y programas adoptaron el modelo de acreditación, queda reflejado como estas respondieron en diferentes ámbitos a este proceso.

c. Nuevas articulaciones en la relación Estado – educación

La racionalidad sobre la cual fue reorientada la relación Estado – Educación a partir de la Contrarreforma Educativa estuvo caracterizada por aspectos como la redefinición de responsabilidades en materialización del derecho la educación, pasando a la noción de servicio público, lo cual deja como resultado que se relacione e identifique a la prestación por parte de privados, y restando a las instituciones que mantengan el carácter público su financiación acorde a los nuevos sistemas de redistribución de recursos, para el caso de la educación superior el sistema general de participaciones, ley 715 de 2001, donde se ve limitado el crecimiento de la inversión y su financiación supeditada a indicadores económicos.

Este tipo de orientaciones en la distribución del gasto han hecho que el sistema de vinculación de docentes de educación superior se modifique considerablemente, teniendo en cuenta el número de docentes y su tipo de relación laboral, lo cual quedo establecido en el Estatuto 1279 de 2002, desde cuando se emprendió un modelo de asignación laboral a partir de las producciones académicas y científicas de los investigadores y de la clasificación de Colciencias, cambiando naturalmente la perspectiva ideológica del docente universitario, orientado hacia la ingreso antes que a la reflexión sobre la saber y la formación .

Este tipo de medidas, no fueron exclusivas de la educación superior, para junio del mismo año, se da a conocer el decreto 1278 de 2002, con el cual se reglamentó el Estatuto Docente para

educación básica y media que está en vigencia en la actualidad, a través del cual se modificaron sustancialmente las condiciones laborales del docente, se abrió la posibilidad para que profesionales de distintas áreas ocuparan cargos de docentes y dejaba instalada la evaluación de desempeño permanente como garantía de continuidad, llevando a un proceso que en palabras de Abel Rodríguez (2002) conducen a la desprofesionalización, puesto que

... como expresión de la concepción de educación y de maestro que lo inspiran, el Estatuto está plagado de definiciones tecnicistas, carentes de contenido pedagógico. De este tenor son las nociones de función docente, docentes y directivos docentes, idoneidad, entre otras [...] Se trata de una norma jurídica deshumanizada y tecnocrática, en la que para nada cuentan las vicisitudes, conflictos y complejidades de la vida en las escuelas (p. 278).

Con base en este enunciado, se puede entender los propósitos del proyecto político para la educación en general, cometiendo y vulnerando las condiciones laborales de los maestros y desfinanciándola a través de la implementación de estrategias de distribución de recursos.

Caso contrario al tema de defensa y seguridad en el país, que para el año 2002 recibió el apoyo internacional a través de la intervención de Estados Unidos con el Plan Colombia, que entregó todas las garantías para su implementación, entre ellas, el aumento del presupuesto constante y progresivo que para la implementación del Plan. Además, de las condiciones legislativas necesarias para emprender el Plan, lo cual se evidencio en términos políticos y económicos en la adopción de la política de seguridad del año 2001, terminando por recortar los gastos de inversión social, entre ellos el educativo.

Por ello, es evidente que en el horizonte discursivo, las construcciones ideológicas hegemónicas también adquieren la forma de legitimarse socialmente, hasta el punto inclusive de

tener consentimiento, lo que en señalaría la posibilidad para emplear estrategias hegemónicas de consentimiento social (Scott, 2000).

Dentro de esta relación se manifiestan otro tipo de señales que se orientan hacia la consolidación hegemónica y la explicitación de argumentos discursivos para lograrla, en este se destaca la perspectiva de focalización, concepto vinculado a las formas de reestructuración del sistema económico neoliberal, dirigido al escenario social por perspectivas como el neoinstitucionalismo, donde se procura la intervención explícitamente con los sectores más vulnerables de la sociedad, a contravía de la materialización para todos los sectores, en este caso educativo conduce a la progresiva privatización de la educación.

Estas formas presentadas de desarrollar la política educativa están concentradas en un modelo político denominado como Estado Comunitario, que como se presentó previamente obedece a una lógica conservadora y neoliberal de incorporar criterios morales a la formulación de políticas, que para el caso colombiano apelo discursivamente a presentar lo comunitario como participación, pero que en la práctica se restringió a la consecución de fines sociales, entre ellos asegurarse por propios medios el acceso a la educación.

Para terminar, analizar esta diversidad de aspectos desde el procedimiento de autoevaluación, involucra concebir este proceso en un marco más amplio, de tensiones políticas y de proyectos políticos del Estado por instaurar mecanismos de control social, que colocan a la universidad y los programas en el escenario mercantil, además que allanan el camino para reformas posteriores. Como se pudo evidenciar la implementación de los modelos de

autoevaluación como parte del proceso de acreditación en educación superior, obedecieron a medidas internacionales para asegurar la calidad educativa, de allí que no tuvieran en cuenta las necesidades y particularidades de la educación superior en el país.

Junto al modelo de autoevaluación y con un impacto sobre el sostenimiento de la institución se encuentran los modelos de financiación de la universidad, que bajo este sistema de recursos, responsabiliza a la universidad para mantenerse, no es gratis que instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional deba generar estrategias de autofinanciamiento a través de tareas que no le son propias, de aquí que en la actualidad se encuentra diferentes programas para que la universidad pueda incorporar recursos que no llegan vía estatal y donde los posgrados aportan en ese sentido.

Sin embargo, es el carácter de dominación que ponen en ejercicio los grupos dominantes para permanecer en el poder, no obstante como señala Scott (2000) a mayor dominación mayor resistencia, talvez configurara da en los espacios menos previsibles y aunque no se opte por el enfrentamiento directo no implica, su total subordinación, es por ello importante “insistir justamente en aquellas formas de resistencia que evitan una confrontación abierta con las estructuras de autoridad” (Scott, 2000, p.119).

Más bien opera bajo la lógica de la estrategia y la apertura de espacios para la disidencia como es el caso de la producción académica donde se ponen en debate las formas de dominación, empleando desde categorías de debate y confrontación hasta el mismo lenguaje del poder, en este margen de estrategia discursiva es donde radica la formación de resistencia por

parte de los docentes, en “lograr inclusive luchar eficazmente con las autoridades de la institución utilizando para su propio beneficio la ideología hegemónica.” (Scott, 2000, p. 121).

8. CONCLUSIONES

Con base en el estudio realizado y los argumentos señalados se puede concluir que los procesos de autoevaluación y acreditación se han constituido en políticas educativas que apuntan al control social, teniendo la posibilidad de generalizarse en el discurso educativo a través de las decisiones políticas y de las estrategias discursivas que contribuyeron para brindarle legitimidad a dichos instrumentos. En este sentido deben ubicarse en el cruzamiento entre la legitimidad que es otorgado por un agente externo, para este caso el Estado y la reducción del discurso pedagógico que siendo reemplazado por la terminología del lenguaje empresarial en la educación, modifica las relaciones entre los actores y las instituciones que constituyen el escenario de la educación superior.

Como políticas que afectaron el escenario educativo, se articularon a diferentes disposiciones economicistas, con el ánimo de consolidar una lógica mercantil en la educación, de allí, que tanto la autoevaluación como instrumento del discurso de la calidad educativa, se comprenden en conjunto a medidas como la modificación del sistema de distribución de recursos para la educación superior, políticas que sugieren el camino hacia la autofinanciación, acorde a los intereses de los grupos en el poder y las entidades financieras internacionales, hacia la reducción de la responsabilidad estatal, donde la universidad debe fortalecer una oferta educativa y los usuarios obtener los medios para acceder a ella.

Frente a los procesos de autoevaluación los impactos no han llegado a sentirse en su totalidad, esto se debe a que la implementación del modelo es aún reciente para reconocer con amplitud el

impacto, no obstante desde su incorporación ha mostrado señales de los intereses que conlleva, en este sentido se destaca la vulneración de la autonomía universitaria, la progresiva estandarización curricular y las formas de evaluación en diferentes ámbitos, que vienen acompañadas de las medidas de ampliación de la cobertura y eficiencia en el gasto.

Por ello la importancia de haber analizado el campo educativo en la interrelación con otros ámbitos de la vida social, lo cual permitió comprender la configuración de las relaciones de poder y dominación que se consolidan a partir de la producción de discursos que se cruzan en el campo educativo. Es así como, el estudio permitió evidenciar como los procesos de configuración de resistencias que se desarrollan en espacios disidentes y autónomos, son objeto de constantes formas de coerción por parte del poder, como señala Scott (2000),

La prueba más fuerte de la vital importancia que tienen los espacios sociales autónomos en la generación de discurso oculto es el denodado esfuerzo de los grupos dominantes para eliminar o controlar dichos espacios (Scott, 2000, p.154).

Estas formas de sujeción se evidencian para el caso de la autoevaluación a través diferentes ámbitos, por un lado la restricción para el desarrollo de programas de formación para los casos en los cuales no se cumplan las expectativas previamente establecidas, el cuestionamiento a los saberes y prácticas que son parte de la formación de educadores, la modificación del lenguaje por un lenguaje técnico que aparta el uso de categorías fundadas en la pedagogía y en la educación por una diversidad de términos técnicos y estadísticos con los cuales se adoptan las decisiones políticas.

La resistencia entendida como la búsqueda de la transformación de las relaciones sociales que construyen a un sujeto en relación de subordinación, adquiere presencia en las formaciones discursivas con diferentes características, señalando el debate frente a los propósitos e intereses de las políticas educativas, afirmando la postura de lo pedagógico y lo político, ampliando la perspectiva de las Ciencias Sociales contemporáneas y su devenir epistemológico y en casos específicos señalando explícitamente el actor Estado y su responsabilidad con la universidad, estas diferentes aperturas se entienden, en tanto las formas de resistencia son variadas y buscan ocupar diferentes posiciones en el campo discursivo, como se pudo presenciar los antagonismos se posicionaron como producto de la reflexión académica de los docentes empleando diversas variedades discursivas como artículos, experiencias educativas, comentarios, resultados de investigación, entre otros.

La configuración histórica y los logros políticos alcanzados en el ámbito educativo tanto en el nivel de básica y media como en superior, son la prueba fehaciente del interés de control y fragmentación a través de diferentes mecanismos por parte del Estado hacia la Universidad, en tanto el escenario educativo y especialmente la Universidad, ha desarrollado debates, donde se oponen al orden impuesto, que derivan en diferentes expresiones de formas de lucha contrahegemónicas. Esto implica que la Universidad y sus actores configuran un campo en tensión, están mediados por entidades y relaciones externas a ellos, frente a los cuales reafirman su posicionamiento como actores en disputa, lo cual se evidenció en las apuestas pedagógicas y políticas que se integraron en cada uno de los textos, situándose en corrientes pedagógicas de borde y desarrollando propuestas cuyo interés central radica en la formación ética y política antes que en la preparación académica como suponen los modelos tradicionales de escolaridad.

Desde los actores se evidencian respuestas a los procesos de autoevaluación que debaten los sentidos de las propuestas políticas y encuentran en la educación el escenario de articulación de formas de resistencia que sin entrar en la lógica del enfrentamiento directo, encuentran en la educación y las redes académicas los espacios autónomos para la formación de apuestas que responden al contexto y a las políticas educativas.

Prueba de ello, se encuentra en la conformación del documento de Plan de estudios, que integro las concepciones interdisciplinarias como perspectiva epistemológica para la comprensión de los problemas contemporáneos, además del énfasis continuo en el texto antes mencionado frente a la práctica pedagógica cómo una apuesta pedagógica y política de la educación en el contexto de transformación de realidades, aspectos que también fueron evidentes en las prácticas de investigación acción, que responden a un enfoque político para la transformación de realidades y la afectación mutua eliminando las barreras tradicionales de la investigación en torno a la separación entre el investigador y la comunidad con la que se trabaja.

De allí la importancia que recae sobre las experiencias en educación que se apartan de los propósitos tradicionales de enseñanza, donde se nutren la reflexión educativa y política a través de la investigación en educación, se destaca la importancia de la generación de problemas que superan las barreras de lo disciplinar, para situarse en campos de investigación en torno a problemas comunes de lo social.

Mientras las políticas educativas están fundamentadas en la formación de competencias individuales, abogando por los valores de la economía neoliberal el sentido de la formación en la

LEBECS, se centra en la construcción de lo colectivo, de allí que las nociones a las que se vinculen los procesos educativos, se relacionen a lo popular, lo comunitario, la memoria colectiva, entre otros, y que se constituya sin una referencia directa en una manera alternativa de construcción y definición de lo educativo.

Al realizar el estudio a partir del discurso como categoría teórica y analítica se pudo validar como el discurso público del programa de formación de licenciados en Ciencias Sociales está orientado hacia la configuración de un discurso político, que desarrollando estrategias ha generado apuestas para controvertir el lenguaje del dominador utilizando la ideología hegemónica para su propósito de continuar la formación y brindar los recursos, metodologías y conocimientos pertinentes para hacer de la formación un proceso que aporte a la sensibilización y transformación de lo social.

Es evidente como los procesos de autoevaluación se han convertido en referentes para la organización de las instituciones y programas de formación en educación superior, sin embargo tras el aparente contenido neutral de estos procedimientos se está poniendo en juego unas lógicas que modifican aspectos sustanciales del concepto de universidad. Entre estos aspectos el concepto de autonomía se modifica debido a la imposición de procedimientos para alcanzar determinados estándares tiene que ajustarse a patrones definidos fuera de la institución.

En esta misma lógica, el concepto de acreditación se constituye en una apuesta del neoliberalismo para establecer un mercado de lo educativo, sin ningún tipo de reflexión profunda en torno a las motivaciones pedagógicas ha terminado por normalizar las instituciones bajo estos

parámetros, transita por el campo educativo a través de la utilización del lenguaje técnico, propio del campo de la producción en la educación (Avila, 2009, p.40), simulando una neutralidad política, redefiniendo el lugar del Estado, como un forma de máxima autoridad, que a través de actos administrativos define la posibilidad de continuidad o restricción para los programas de formación..

Estas maneras se han hecho posibles debido a la función que la evaluación cumple en este ejercicio, como autoevaluación o como evaluación externas su propósito permanece, buscar ejercer control sobre las instituciones y adecuarlas en organización y practica a su implementación y resultados, lo que contrarresta la posibilidad de desarrollos en lo educativo que superen el reduccionismo a los técnico y lo estadístico presente.

Para terminar es importante señalar que esta preocupación por la acreditación y la autoevaluación como problemas conceptuales y definidos en su conformación histórica, brindan elementos importante de análisis para esclarecer los intereses y propósitos que conformaron este proyecto político y hegemónico, en esta medida se hace pertinente poder continuar una revisión sistemática de las políticas educativas para la educación superior en los últimos años donde se pueda avanzar en la comprensión de estas maneras de entender lo educativo y lo político.

De la misma manera, se hacen relevantes las propuestas alternativas para los procesos de acreditación, en la región la CLACSO ha iniciado la tarea de consolidación de una propuesta orientada hacia la particularidad de la educación superior y de las instituciones universitarias, como una forma de oposición a los procedimientos al servicio del capital, estas y otras estrategias

deben ser revisadas ya que allí se pueden construir escenarios de fortalecimiento de la universidad en su sentido amplio frente a los intereses del modelo neoliberal que reducen su perspectiva a la conformación de un mercado de la educación superior.

9. REFERENCIAS GENERALES

9.1. Fuentes Documentales

- Plan de Estudio del Proyecto Curricular, LEBECS, Septiembre de 2002.
- Informe de Autoevaluación con fines de Acreditación Marzo de 2004
- Ciudadanía y Universidad: un debate pendiente. Grupo Investigativo Investigare. Alexis Vladimir Pinilla, 2002.
- La Política Universitaria en tiempos de Crisis, Absalón Jiménez Becerra, 2002.
- La Educación en América Latina: de Políticas Expansivas a Estrategias Competitivas, Alberto Martínez Boom, 2002
- La Revolución Educativa, Momentos y Perspectivas, Adolfo Atehortúa, 2002
- Entre Senderos y Búsquedas: Una experiencia de vida desde la Educación Popular y las pedagogías de borde, Nydia Constanza Mendoza, Octubre, 2004.

9.2. Fuentes Secundarias

Ahumada, C. (2000). *Una década en Reversa, en ¿Qué está pasando en Colombia?* Bogotá: El Ancora Editores.

Ángel, P. D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de filosofía*, 9-37.

Archila, N. M. (2012). Historia social e historia cultural. Encuentros y desencuentros. En T. M. Hering, & A. C. Pérez Benavides, *Historia Cultural desde Colombia* (págs. 319-334). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Atehortúa, A. (2007). *Las Banderas del Presidente Uribe*. Medellín: La Carreta Editores.

Atehortúa, A. (2006). La Revolución Educativa, transcurso, resultados y perspectiva. *Análisis Político*. No. 57 IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, 126-152.

Avila, B. J. (2007). La ortodoxia neoliberal en las políticas de contrarreforma educativa en Colombia. *Revista Educacio y Cultura*, 38-46.

Ávila, B.J. (2009). el Discurso Político sobre la Acreditación de la Educación. En *Educación y Cultura*, p. 40 - 43

Barrio I, González J, Padin L, Peral P, Sánchez I, y Tarin E. El Estudio de Casos, en Métodos de investigación Educativa. Universidad Autónoma de Madrid

Bausela, Herreras Esperanza (2005). La docencia a través de la Investigación - acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 10.

Burke, P. (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad.

Caballero, P. P. (1999). Temas centrales de la reforma educativa en América latina: descentralización, autonomía escolar y el proyecto educativo institucional . *Colombia Internacional*, 60-75.

Casilda, B. R. (2004). America Latina y el Consenso de Washington. *Boletín económico de ICE, información comercial española*. N° 2803,, 19-38.

Correa de Molina, C. (2004). *Gestión y evaluación de calidad. Referentes para la acfreditación*. Bogotá: Magisterio.

Derrida, J. (1989). *La Escritura y La Diferencia*. Barcelona: Anthropos.

Dias Sobrinho, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el caribe.
En la educación superior en el mundo 2007, 282-295.

Dijk, V. T. (2011). *Sociedad y Discurso*. Barcelona: Gedisa.

Duzán, M. (2004). *Así gobierna Uribe*. Bogotá: Plantena.

Eley, G., & Nield, K. (2010). *El futuro de la clase en la historia ¿Qué queda de lo social?*
Valencia: Universidad de Valencia.

Estrada, Á. J. (2004). *Construcción Del Modelo Neoliberal en Colombia, 1970-2004*. Bogotá:
Aurora.

Estrada, J. (2002). Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la
Ley. Educación y Cultura. No. 61, 26-31.

Estrada, J. (2009). *La Contrarrevolución Educativa*. Bogotá. Colección Espacio Critico.

Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*.
Madrid: Paidós Ibérica.

Etzioni, A. (2001). *La tercera Vía hacia una buena sociaedad: propuestas desde el
comunitarismo* . Madrid: Trotta.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público:
las universidades . *En discurso y sociedad, Vol. 2(1)* . , 170-185.

Fazio, V. H. (2010). *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*.
Bogotá: Universidad de los Andes.

- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* . Lima: Grade.
- Gamarra, E. B. (2001). Política Antidrogas y Calidad de Vida. En A. Laguado, *La política social desde la Constitución del 91 ¿una década perdida?* (págs. 66-73). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gantiva, Silva Jorge. LA Reconstrucción de movimiento Pedagógico, en Revista Educación y Cultura, 1999, p. 26
- Garretón, M. A. (1997). Revisando las transiciones democráticas en América Latina. *Nueva sociedad*, No. 148, 20-29.
- Gentili, P. (1998). El consenso de washington y la crisis de la educación en américa latina. *Archipiélago*, 56-65.
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, 151-159.
- Girón, A. E. (2008). Fondo Monetario Internacional: de la estabilidad a la inestabilidad. En G. Lechini, *La globalización y el Consenso de Washington* (págs. 45-59). Buenos Aires: CLACSO.
- Guerrero, G. C. (2011). la Incidencia de las reformas educativas en la enseñanza en Colombia, 1973 - 2007. *Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: Magister en Historia*. Bogotá, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hering, T. M., & Pérez Benavides, A. C. (2012). *Historia cultural desde Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Hernandez, Arias Aymara. Concepciones de naturaleza y sociedad desde las utopías de Tomas Moro y Aldous Huxley, en Revista THEOMAI. 2007

Herrera, M. C., Pinilla, A., Díaz, C., & Infante, R. (2005). *La Construcción de cultura Política en Colombia. Proyectos Hegemonicos y resistencias culturales*. Bogotá: ARFO.

Hobsbawm, E. P. (1983). *Marxismo e historia social*. Puebla: Colección Filosófica.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica.

Landi, N., & Palacios, M. (2010). La autoevaluación y cultura de la participación. *Iberoamericana de Educación N° 53*, 155-181.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.

Martínez, R., & Soto, E. (2012). El Consenso de Washington, la instauracion de politicas neoliberales. *Política y Cultura, primavera No. 37*, 35-64.

Mejía, M. R. (2002). Movimientos pedagógicos hacia el Siglo XXI. *Ciencia Política No. 11*, 128-156.

Mira, D.-Z. (2 de Noviembre de 2010). *HAL SCIENCES L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ*.

Recuperado el 16 de mayo de 2015, de Transiciones a la democracia y democratización en América Latina, un análisis desde la historia del presente.: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00531195>

Moncayo, V. (2007). La educación superior colombiana. Ante la nueva exclusión del conocimiento . *Le monde diplomatique (eldiplo)*. No. 61.

- Moreno, Á., & García, F. (2003). El estado comunitario. Una aproximación a las bases filosóficas. *Cuadernos de economía* 39, 196-202.
- Murillo, J., & Vergara, A. (2004). Una propuesta de análisis textual a partir de los postulados del análisis crítico del discurso. *Filología y Lingüística* XXX, 205-218.
- Ocampo, J. F. (1993). La reforma Educativa impulsada por Fecode. *Educación y Cultura*, 6-18.
- Ocampo, J. F. (2009). Fecode: Cincuenta años de lucha. *Educación y Cultura*, p. 20 - 22.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, N. (2011). Analisis Critico del Discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 19, 41-62.
- Pinilla, A. (Agosto de 2013). Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado interinstitucional en Educación. *Tesis: Memorias de la acción colectiva del Magisterio en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: MAGISTERIO.
- Rodríguez, A. (2002). El nuevo Estatuto Docente: un instrumento de control y sanción. *Educación y Cultura* No. 61, 20-25.
- Rodríguez, R. (Noviembre de 2009). Monografía de grado Presentada como requisito para optar el título de Politólogo En la Facultad de Ciencia y Política. *Comunitarismo y estado comunitario en el discurso político de Álvaro Uribe Vélez durante su primer período presidencial 2002-2006*. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de nuestra señora del Rosario.

- Rojas, D. (2015). *El Plan Colombia. La intervención de Estados Unidos en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Penguin Random House.
- Sauti, R., Boniolo, P., & Elbert, R. (2005). *Metodología de la Investigación Social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. . México D.F.: Ediciones ERA.
- Stallings, B. (1994). La influencia internacional en las políticas económicas, deuda, estabilización y reforma estructural. En S. Haggard, & R. Kaufman, *La política de ajuste económico : las restricciones internacionales, los conflictos distributivos y el Estado*. Bogotá: Las políticas de Ajuste Económico.
- Suárez, H. (2002). *20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio.
- Tuñón de Lara, M. (1984). *Metodología de la historia social de España*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Van Dijk, Teun. *La multiplicidad del Análisis Crítico del Discurso*. Métodos de Análisis Crítico del Discurso. 2001.
- Vasco, Carlos Eduardo. Objetivos Específicos, indicadores de logro y competencias: ¿y ahora estándares?, en Educación y Cultura, p. 35-41, 2002.
- Vega, C. R. (2011). Universidad de la ignorancia, la contrarreforma educativa. *AGO.USB Medellín Colombia Vol. 11 No. 2*, 232-489.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.