

La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo?

Martha-Isabel Velásquez-Palacios

RESUMEN

Las interacciones e interrelaciones entre agencias, agentes y discursos del campo educativo nacional obedecen tanto a condiciones particulares de su dinámica como a tendencias (para relacionar, leer, organizar) de carácter internacional, de allí que para analizarlo resulte necesario hacer referencia a tendencias internacionales e incluso a no educativas. Para analizar la educación en Colombia y la reforma educativa propuesta desde la perspectiva oficial en el discurso pedagógico oficial de la *Revolución Educativa*, comprender la construcción de las nociones que circulan como parte de él resulta fundamental. Tal construcción se realiza —en parte— mediante el proceso de recontextualización que aquí se presenta de manera exploratoria entre el campo económico internacional, el campo del Estado y el campo educativo nacional, recurriendo a la perspectiva de Bernstein que relaciona educación y relaciones sociales en términos de las relaciones entre grupos, poder y regulación. Si el asunto del que se habla es la educación, empecemos por ver desde dónde se habla de él.

Palabras clave: recontextualización, sociología de la educación, campo, relaciones, discurso pedagógico oficial, Revolución Educativa.

Martha-Isabel Velásquez-Palacios

mivp18@gmail.com

Colombiana. Doctoranda en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Magister en Educación, UPN, Colombia. Especialista en Ingeniería Ambiental, Universidad Nacional de Colombia. Ingeniera Agrícola, Universidad Nacional de Colombia. Docente ciencias naturales, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, Colombia. Temas de investigación: sociología de la educación, análisis del discurso, lenguaje y educación.



A educação no discurso pedagógico oficial, uma questão educativa?

RESUMO

As interações e inter-relações entre agências, agentes e discursos do campo educativo nacional obedecem tanto a condições particulares da dinâmica própria quanto a tendências (para relacionar, ler, organizar) de caráter internacional. Por isso, para analisá-las resulta necessário fazer referência a tendências internacionais e inclusive não educativas. Para analisar a educação na Colômbia e a reforma educativa proposta a partir da perspectiva oficial no discurso pedagógico oficial da *Revolução Educativa*, resulta fundamental compreender a construção das noções que circulam como parte dele. Essa construção é realizada —em parte— mediante processo de recontextualização apresentado aqui de maneira exploratória entre o campo econômico internacional, o campo do Estado e o campo educativo nacional, recorrendo à perspectiva de Bernstein que relaciona educação e relações sociais em termos das relações entre grupos, poder e regulação. Se o assunto a tratar é a educação, é preciso reparar na perspectiva da qual se fala dela.

Palavras chave: recontextualização, sociologia da educação, campo, relações, discurso pedagógico oficial, *Revolução Educativa*.

Education in the official pedagogical discourse, a matter of education?

ABSTRACT

Interactions and interrelationships between agencies, agents and discourse of the national educational field are subject to particular conditions of their dynamics as to international trends (to relate, read, organize). Hence, to analyze them calls for references to international trends including those not related to education. In order to analyze education in Colombia and the educational reform proposed from an official stance in the official pedagogical discourse of the *Educational Revolution*, it is essential to understand the constructions of notions in circulation, which are part of it. Said construction partially is performed via the recontextualization presented here in an exploratory manner, between the international economic field, the field of the state and the national educational field, resorting to Bernstein's perspective, who related education and social relationships in terms of relationships between groups, power and regulation. If we are speaking about education, we should start by looking at where people talk about it.

Key words: recontextualization of education, field, relationships, official pedagogical discourse, educational revolution.

Recepción: 21/04/14. **Aprobación:** 16/02/15.

Introducción

Aquí el análisis del discurso pedagógico oficial (DPO) de la *Revolución Educativa*,¹ se centra en su configuración a partir de los discursos externos al campo educativo nacional (CEN). Se comienza con la recontextualización de los discursos del campo económico internacional y de agencias internacionales (educativas y no educativas) para comprender el devenir de la configuración del DPO y las relaciones que se plantean en el campo educativo frente a él. En este estudio exploratorio de la configuración del DPO, la relación entre y dentro de las categorías de análisis² permite acceder de cierta manera a la comprensión de las nociones que circulan como parte de este discurso, y a la estructura y dinámica del campo donde circula éste y donde se constituye como jugada introducida por jugadores hegemónicos.³

Las relaciones entre estas categorías se dan en un lugar, en un campo (en este caso el CEN), en un contexto de juego, de pugna entre fuerzas por la visión predominante. De allí que en el análisis del DPO dentro de un campo sea necesario tener en cuenta que aquellos elementos que son intrínsecos a un campo son adaptados y adoptados dentro de otros (transitan a otros campos, son recontextualizados), que poseen diversidad de realizaciones en diferentes dimensiones (Bustamante, 2013).

En este artículo me ocuparé de manera exploratoria de la forma como se ha configurado el DPO a través del proceso de recontextualización a partir de nociones y relaciones gestadas desde las agencias,

agentes y discursos internacionales y el campo económico.⁴

En primer lugar, presentaré la descripción del concepto de código desde la teoría de la sociología de la educación planteada por Bernstein en tanto configura una herramienta conceptual para comprender los procesos de recontextualización en el campo de la educación.

En segundo lugar, haré referencia al proceso de recontextualización que tiene lugar entre el campo económico (CE) y el campo del Estado hasta el DPO en el país —como parte del proceso de configuración del DPO—, partiendo de la perspectiva del campo económico. En este proceso se reconoce que el campo, al recontextualizar: a) posee autonomía relativa, no todo lo que se pretende entra en él, se integra a su dinámica; b) las presiones no inciden directa ni linealmente en las tensiones que lo definen, y c) el campo (por efecto de su autonomía relativa) selecciona aquello que entra y aquello que se excluye. En términos de Bernstein, esto se enuncia como que “lo que se selecciona no es necesariamente transmitido, lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo que se adquiere puede tener poca o ninguna relación o una relación opuesta con las intenciones de los seleccionadores y los transmisores” (Bernstein y Díaz, 1985: 23).

Para tal efecto, me ocuparé de los discursos de dos agencias económicas internacionales: el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).⁵ Luego abordaré la

¹ La *Revolución Educativa* es el nombre dado al discurso oficial sobre educación, gestado como propuesta de gobierno y luego como política pública en la que se congregan los compromisos internacionales del país (con agencias financieras principalmente), las políticas educativas internacionales y los propósitos establecidos desde la visión del país a largo plazo (Visión Colombia 2019) y donde reformar la educación en un sentido determinado es condición fundamental. Es un discurso educativo con un apellido nacional, pero no por ello es ajeno a otros lugares: contiene reformas, lineamientos y propósitos comunes a los países en desarrollo, endeudados y sujetos a requisiciones externas.

² Las categorías tomadas para analizar el campo de la educación son agencias, agentes y discursos.

³ La investigación se dirige a describir la dinámica del CEN bajo la condición del DPO de la *Revolución Educativa* como jugada introducida. El abordaje del proceso de configuración de ese discurso se plantea como primer momento y en él, el seguimiento a la construcción de la noción de educación es la primera etapa.

⁴ Este artículo recoge algunas de las hipótesis y análisis que se plantean en la tesis doctoral desarrollada por la autora.

⁵ Podrían ser muchas más pero para mi interés en la caracterización del campo educativo nacional —dentro de este artículo— éstas me resultan relevantes. El FMI, por su carácter general y mundial de injerencia, y el BID, por su carácter general en Latinoamérica y su incidencia en las políticas públicas en el continente.



recontextualización de la noción de educación en el campo del Estado.⁶ Al analizar este último, haré referencia a la manera en que el Estado (campo del Estado nacional) recontextualiza dichos discursos al apropiarlos como referentes básicos para la formulación de sus políticas y discursos oficiales.

Trataré el discurso en sus diferentes recontextualizaciones como una forma de poder que incide en la constitución de los sujetos y posee la capacidad de establecer distribuciones, identificaciones y roles entre grupos.

Este artículo constituye parte de una investigación de carácter analítico y descriptivo sobre el DPO en Colombia. La estructura del análisis discursivo realizado muestra a lo largo del documento el objeto, el discurso del objeto y el metadiscurso (donde en cada aparte se presentan las conclusiones a que se puede llegar, si es que se pueden denominar así), por lo que no se presenta un apartado de conclusiones como tal.

Contextualización del concepto de código

En primer lugar, me referiré a la clasificación y a la enmarcación; en segundo lugar a la recontextualización, ya que son conceptos básicos, intrínsecos a la descripción y análisis del código.

Según Bernstein (1993), la clasificación implica crear los límites para dividir y agrupar; límites que responden a una naturaleza. Mediante la clasificación, los sujetos son incluidos en grupos, en formas de ver y de hablar y son excluidos de otras. La clasificación, en el código⁷ educativo, hace referencia a la fuerza con que se mantienen los límites creados. La enmarcación se refiere a la separación entre lo que puede ser transmitido y lo que no, al control entre lo

que se transmite y se recibe en las relaciones dentro del campo.

La clasificación enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites [...] la enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe [...] En la misma forma en que clasificación no se refiere a los contenidos, enmarcación no se refiere a los contenidos de la pedagogía. Enmarcación se refiere a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido, en la relación pedagógica (Bernstein, 1985:37).

Los grupos se demarcan a través de las relaciones sociales distribuidas y en ellas está involucrado lo simbólico. Marcar la separación es una de las funciones del código, configurar identificaciones es un asunto que tiene que ver con internalizar los límites, los discursos, las formas de relacionar y también con el código (Bernstein, 1985).

Aquello distribuido dentro del campo, lo que llega a las agencias, a los agentes y a los sujetos es, o bien propio del campo, o bien resultado de un proceso de recontextualización. En este último caso, significa que los discursos provenientes de campos y formas de ver hegemónicas son reubicados en otros campos y transformados dentro de ellos.

La reubicación y reinterpretación responden a las particularidades del campo receptor y a los intereses de quien(es) tiene elementos de poder y control que le permitan establecer lo que se incluye y lo que se excluye (Bustamante, 2013). Leer aquello que va unido, aquello que se separa, las formas en que se interpreta, las formas en que se relaciona, es establecer el código.

⁶ Las nociones recontextualizadas por el campo del Estado y el CEN son muchas, en este artículo, por su carácter exploratorio, se limita la descripción a la noción de educación.

⁷ El código, como lo plantea Bernstein (1993), permite comprender las relaciones entre categorías, significados válidos y realizaciones. Por medio del código es posible analizar interrelaciones, relaciones entre patrones internos institucionales con antecedentes sociales externos y considerar posibilidades de cambio.

El código proporciona las bases para el análisis de las macro relaciones de producción-distribución de significados, para el análisis y diferenciación del discurso y de las prácticas, con el fin de relacionar lo macro con lo micro (Bernstein, 1988).

Según Bustamante (2013), las relaciones y jerarquizaciones en un campo no tienen una sola forma o razón de realización; en algunos casos corresponden a intereses intrínsecos de los discursos dominantes; en otros casos las formas de relacionar o separar acarrear modos de ver y ser vistos (formas de realización) como parte de su estrategia para que las perspectivas hegemónicas sean vistas como fuerza del orden natural, y así lograr que la clasificación permanezca vigente y se reproduzca.

Desde la sociología de la educación planteada por Bernstein, el mantenimiento y transformación de los códigos se fundamenta en la relación entre el principio del poder y las formas de control. Las relaciones de poder establecen orientaciones internas y externas al individuo y definen, en última instancia, las formas de conciencia que reproducen un determinado orden social. La ubicación de los sujetos en los grupos y la ubicación entre grupos son resultados de las formas de control. Entonces, el poder y el control regulan las relaciones dentro de y entre los grupos e individuos. Estas estructuras se reproducen mediante procesos como la modelación primaria y la socialización secundaria.

De acuerdo con Bustamante (2013), las relaciones de poder no escapan a las luchas dentro de un campo. En consecuencia, la ubicación de los sujetos en el campo es resultado tanto de la desigual distribución de los significados, como de las posiciones determinadas por las relaciones de poder.

En síntesis, la identidad de los sujetos es resultado de la apropiación o internalización de un determinado código (establecido/orientado a partir de las relaciones de poder) y de la orientación a un determinado tipo de significados. Esto no significa que, en la internalización y apropiación del código, no

se configure la posibilidad de transformación de un orden existente. Llevado al campo de la educación, podemos decir que él se configura como un campo en pugna por la visión, los significados y las identidades que se intentan institucionalizar y legitimar, y que, en un campo, la posibilidad de transformación es estructural (Bustamante, 2013).

Hasta el momento se ha dicho que la educación, como campo, no está abstraída de las relaciones configuradas al interior de otros campos. Tampoco es ajena a las pugnas sobre el qué y el cómo de la recontextualización. Estos aspectos de la educación inciden, a su vez, en la constitución de los sujetos, dado que socialmente la educación es una forma de realizar dicha constitución. La distribución de las relaciones sociales y de las lecturas del mundo, realizada en el campo de la educación, es un medio de constitución de los sujetos. De allí que el análisis del discurso político oficial (DPO) en Colombia (lo que distribuye, reproduce y sustenta) implique producir aproximaciones al análisis de sus efectos sobre las identificaciones y las formas de relación entre individuos y grupos, en términos de la teoría de códigos educativos.

Recontextualización de la noción de la educación

Para comprender los términos bajo los cuales se constituye el DPO en Colombia, abordaré los campos internacional y nacional, en términos de los discursos que producen y reproducen, de las formas de regulación de los sujetos y la educación, y de la recontextualización que estos campos realizan.

A partir del discurso emitido en el campo económico (CE) se van estableciendo en el campo del Estado las características que son asumidas como propias de la educación actual y que se transforman, en el contexto colombiano, en textos oficiales donde se establece la visión del país a largo plazo (que involucra reformas del sistema educativo, lineamientos para organizar las relaciones entre la educación media y la educación superior, etcétera).



Campo Económico-Fondo Monetario Internacional

Con base en los objetivos de desarrollo del milenio,⁸ en la agenda global para superar la pobreza y en los indicadores de desigualdad, el CE efectúa una lectura y evaluación de las condiciones que reconoce como realidad actual de la educación en los países pobres (FMI, 2004).

Desde este marco de lectura, se toman como evidentes, de un lado, que el costo que representa para la sociedad el hecho de que los niños no forman parte del sistema escolar, es mayor que los costos de la oferta educativa del Estado (infraestructura, contrataciones, etcétera). Y, de otro lado, que el uso de los recursos económicos públicos se relaciona con la percepción de la calidad de la educación. De esta manera, se piensa que acceder a la educación básica gratuita y de calidad es un derecho de los niños,⁹ por ello se plantea que la condición de universalidad debe ser alcanzada para el año 2015 en la enseñanza primaria. Así, en el CE comienzan a entretenerse argumentos sobre la “necesidad” de replantear la forma de ver la educación.

Desde este punto de vista, la idea de un “derecho” a una educación básica es presentada como una manera para que los sujetos se conviertan en miembros responsables y productivos de la sociedad, de tal manera que, si no se logra la inserción de la población en el sistema educativo, pierde toda la sociedad.

Para promover ese “derecho” se recurre a la participación de la población en el sistema educativo, en lo cual tienen alta incidencia las disposiciones e imaginarios de la familia. Para que las familias con menos recursos estén en disposición de participar en el sistema educativo a través de la asistencia de sus niños a la escuela, se presenta —desde el discurso del CE— como necesario el aumento de los costos de oportunidad de la educación y la exposición de los beneficios adicionales que para este sector en desventaja de la población tendría formarse y titularse. Y tanto para aumentar la disposición, como para aumentar la participación en la educación que ofrece el Estado (es decir, para aumentar la demanda de educación oficial), también se busca mejorar la “percepción” de la calidad de la educación (FMI, 2004).

En concordancia con el punto de vista anterior, se plantea aquello que debe ser transformado: la proliferación de sujetos pobres, jóvenes y desempleados, la percepción de “la calidad” de la educación y los costos de oportunidad¹⁰ que ella representa, tanto para padres de familia, como para estudiantes de las clases sociales menos favorecidas.¹¹

El discurso del CE entrelaza los “objetivos del nuevo milenio” y con las transformaciones que se le atribuyen como necesarias a la educación en los países “en vías de desarrollo”. Las transformaciones en la educación son presentadas como necesarias en

⁸ Los objetivos de desarrollo del milenio forman parte del texto titulado “*Declaración del Milenio*” producida en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas en el año 2000 que incluye ocho objetivos, 18 metas y más de 40 indicadores que deben hacerse realidad para 2015. “Los objetivos de desarrollo del milenio son las metas específicas de reducción de la pobreza más completas y que más amplio apoyo han obtenido en el mundo[...] representan la piedra angular en la que se basa la política de desarrollo” (PNUD Colombia, 2013:1).

⁹ Se presenta el “derecho” a la educación como un deber del Estado y un ejercicio que los sujetos no deben evadir; se tiene derecho a ser normalizado y disciplinado, los sujetos piden serlo, ya no es un proceso impuesto, según lo planteado desde las agencias económicas internacionales. Sin embargo, el ejercicio del tal derecho no es presentado como una opción. Adicionalmente, esa intervención sobre el otro cuenta con la novedad de la calidad, es decir, la educación tradicional adolecía de ella y por eso (por su inexistencia anterior) resulta necesario definirla, medirla, evaluarla para que se reproduzca, se mantenga.

¹⁰ Los costos económicos como elementos que inciden directamente en la planeación de la educación, la comparación entre los efectos del campo educativo y los costos económicos que para un país tiene la alta tasa de desempleados (lucros cesantes que representan quienes no hacen parte del sistema productivo) y la idea de los sujetos como productos calificados y productivos, muestran la tendencia que en el CE tiene la visión de la educación. Así mismo evidencian que en el CE es sobre la relación costo-beneficio que se establecen los planteamientos sobre educación.

¹¹ Estos son los grupos sociales para los cuales el FMI plantea la reforma de los sistemas educativos, particularmente para los países en vías de desarrollo. En este contexto, se entiende como menos favorecidos a aquellos sujetos que no tienen la calificación requerida por el mercado laboral, ingresos dentro del límite de la pobreza o desempleados.

el proceso de consecución de tales objetivos y de la normalización¹² de disposiciones educativas en el marco del desarrollo económico y de la expansión del capitalismo.

A partir de los supuestos iniciales tomados por el CE (“derechos”, contexto actual socioeconómico, necesidad de desarrollo de los países pobres) y agregando otros asuntos que van dando firmeza a las relaciones presentadas en su discurso (sujetos productivos para la sociedad, participación/inserción, calidad), se construye la noción de educación en ese campo. Desde esta perspectiva, se establecen las interrelaciones educación-desarrollo económico-calidad de la educación.

Los propósitos y políticas económicas y educativas producidas por las agencias económicas internacionales, junto con los objetivos del nuevo milenio y la nueva visión de la educación (dentro de la que están las competencias, la cultura de la evidencia y de la obsolescencia del conocimiento, la flexibilidad, la movilidad de estudiantes y docentes, entre otros) configuran el discurso que se ha tornado hegemónico. Los discursos de estas agencias fluyen a través de los contextos de comunicación a otros niveles y a otros campos, donde se desubican (respecto de su campo de producción) y se reubican, transformando su implicaciones, significaciones y realizaciones.

A partir de las relaciones planteadas a nivel macro, otras agencias de carácter regional (pertenecientes también al CE) efectúan, a su vez, la lectura de tales relaciones, las reconfiguran y reproducen. Entre las agencias internacionales de nivel continental responsables de plantear políticas, transformaciones y proyectos que promuevan el desarrollo en los términos económicos predominantes se encuentra el BID. Esta agencia, que actúa en América Latina y el Caribe, reproduce las observaciones, problemáticas, proyectos y expectativas planteadas desde el FMI

respecto del desarrollo y respecto de la incidencia de la educación en el desarrollo.

Campo Económico–Banco Interamericano de Desarrollo

A continuación examinaré, desde la perspectiva del BID, la manera como se transforman los aspectos tratados anteriormente desde del FMI, relacionados con pobreza, desempleo y educación primaria universal para 2015.

El BID toma lo dicho desde el CE (a nivel macro, global) sobre la eliminación de la pobreza y el acceso universal a la educación primaria, lo decodifica y lo recodifica, lo recontextualiza.

Desde la lógica de esta agencia, la situación presentada por el FMI como problemática para el adecuado desarrollo de los países (sujetos jóvenes, pobres y desempleados), se recontextualiza como políticas operativas sectoriales, prioridades en proyectos impulsados, intenciones de financiación, prioridades de inversión y orientación de alternativas para el desarrollo (BID, 2013). En este discurso se articulan los objetivos de desarrollo a la función efectuada por la educación.¹³

En el CE latinoamericano la recontextualización de la visión macroeconómica produce relaciones (de continuidad entre niveles educativos, de interdependencia entre logros de desarrollo y logros educativos) y textos (como las políticas y los objetivos sectoriales en educación) (BID, 2013). En estos textos se formula de manera expresa la relación del desarrollo económico con la educación. Desde su división de educación, el BID: a) establece lineamientos sectoriales; b) orienta políticas educativas en América Latina y el Caribe (bajo la nominación de Diálogo Regional de Política-Red de Educación), y c) analiza aspectos como la equidad, la igualdad, la calidad de la educación y la formación docente.

¹² Normalización es tomada aquí como la orientación hacia ciertas ofertas educativas, la construcción de un imaginario de aceptación de unas y de rechazo de otras.

¹³ En el CE, la educación es vista como dispositivo de normalización, particularmente para los más pobres, esto se ve en que la reforma planteada se dirige a los países en vías de desarrollo y a la educación ofrecida por el Estado.



Particularmente en relación con las políticas educativas, la división de educación del BID tiene como objetivos (BID, 2013): 1) formar recurso “humano” para el desarrollo; 2) aumentar la igualdad de oportunidades educativas, y 3) mejorar la eficiencia de las inversiones en educación.

De esos tres objetivos, interesa aquí comentar el primero. Desde la perspectiva del BID, la formación de recursos “humanos” se presenta asociada con estrategias (de formación requerida para el desarrollo), relacionada con otros objetivos (acceso a oportunidades, eficiencia, etcétera) y dependiente de ciertos cambios en la educación (oferta de unos programas y adaptaciones de otros).

Para el BID, la formación del recurso humano se logra mediante operaciones referidas a la titulación y a la ocupación. En relación con la titulación, de un lado, se trata de ofrecer programas de educación técnica y, de otro, de adaptar programas de educación media (EM). Y en relación con la ocupación, se trata de que quienes terminen la educación básica se puedan ocupar (como trabajadores calificados y técnicos de nivel medio), sin sacrificar la continuidad en la EM. Ahora bien, uno de los propósitos aunados a esta propuesta es que quienes accedan a la educación técnica, ya están en la educación superior (ES), lo cual materializa la igualdad en oportunidades educativas para la población en desventaja.

Desde la lógica de esta agencia, la formación del recurso humano para el desarrollo (es decir, la educación para el desarrollo)¹⁴ se asocia con estrategias como el aumento en la oferta de formación en

habilidades técnicas y científicas, que permitan a las personas desempeñar con eficiencia tareas ocupacionales (BID, 2013).

Así, el objetivo 1 ofrece condiciones para concretar los otros dos objetivos: la formación del recurso humano automáticamente logra la igualdad de oportunidades educativas (objetivo 2), al promover la equidad en el acceso para toda la población; y mejora la eficiencia de las inversiones¹⁵ en educación —es decir, el dinero invertido en educación es productivo para el Estado— (objetivo 3), al integrar al sistema productivo a quienes egresan de la educación así organizada, haciendo partícipe del desarrollo económico y social del país a toda la población (BID, 2013).

En este proceso de recontextualización del BID sobre educación ya no se habla de niños y pobres como asuntos separados, como lo hacía el FMI; ahora el grupo objetivo de las transformaciones educativas se refiere a personas que requieren integrarse al desarrollo económico y social del país.¹⁶ Este cambio en los sujetos objeto de los cambios en la educación es nominado como recurso humano dentro las políticas de educación que promueve el BID, y a la relación planteada entre educación y ocupación: la educación es concebida como una formación de habilidades de carácter, tanto técnico como científico (BID, 2013) y, no obstante, se enfoca hacia la formación de sujetos que se desempeñarán en oficios (“tareas ocupacionales”) que no requieren mayor educación formal.

Esto significa que la educación planteada desde el CE a nivel macro (educación de calidad con bajos costos de oportunidad),¹⁷ en esta forma de

¹⁴ De acuerdo con Martínez (2003), la relación educación-desarrollo ha marcado la configuración de los sistemas educativos en Latinoamérica. En primera instancia, con el desarrollo económico (escuela expansiva) y en segunda, con el desarrollo humano (entendido como perfeccionamiento del capital humano, escuela competitiva). El paso entre ellas está marcado por la crisis económica, la decadencia de paradigmas y el desprestigio de la educación que se presentaron en la década de 1980.

¹⁵ Mejora la eficiencia para el Estado (ya que al hablar de inversiones se centran en los fondos públicos) en términos de la relación costo de ofertar educación *versus* beneficio socioeconómico logrado.

¹⁶ Se dice en el discurso del BID que las personas requieren o que demandan del Estado, la formación en habilidades técnicas y científicas, sin embargo, es de las personas que se demanda la posesión de las habilidades (competencias, en realidad es el término usado desde la educación planteada en el CE): sobre ellas está el requerimiento de evidenciar, ostentar esa formación para integrarse al sistema productivo, al desarrollo del país.

¹⁷ Es decir, la relación entre la inversión realizada para la formación y el beneficio obtenido por los sujetos a partir de la formación adquirida.

recontextualización se traduce en una educación donde prima el conocimiento directamente relacionado con la base material, el trabajo manual y aquello considerado conocimiento práctico/útil. En pocas palabras, desde la perspectiva del BID, la educación es el medio por el cual se capacita a los sujetos en ocupaciones para actividades productivas y se forman trabajadores calificados y técnicos. En correspondencia, se adaptan los términos en que son descritos los sujetos que participan del sistema educativo:¹⁸ recurso humano eficiente en las tareas ocupacionales (BID, 2013).

Según el BID, los proyectos relacionados con educación y con desarrollo deben contener ciertas características. Esto permite evidenciar, de una parte, la re-elaboración de los criterios involucrados en la formación; y de otra, la posición del BID como agencia que pugna por la distribución de la forma de ver predominante frente a la educación y a los sujetos en formación, aun cuando no es un agente educativo. En medio de esa pugna, recurre a la estrategia de promover límites débiles entre el campo de la educación y el CE (en términos de los discursos y prácticas que de allí provienen y que se pretenden insertar en el primero) para recontextualizar el discurso macro del CE.

Así, en las relaciones, supuestos y argumentaciones acumuladas en el discurso del CE se identifican dos fines discursivos: a) dividir el conocimiento entre práctico y académico, b) sustentar la “necesidad” de reformar la educación (y el contexto educativo) para hacerla parte del desarrollo (del contexto de desarrollo económico). De este fin se derivan los propósitos de asociar a los sujetos estudiantes de colegios públicos con roles como futuros técnicos o trabajadores, y de asimilar el contexto educativo como el contexto de desarrollo económico en el cual están insertos todos los sujetos.

Como resultado de estos dos fines discursivos, se tiene que en el nivel de Latinoamérica el CE promueve relacionar la educación en el nivel medio con la formación ocupacional y el mercado laboral (dentro del que se da la oferta y demanda de trabajos que requieren conocimiento aplicado). Es decir, se recontextualiza la educación junto con los aspectos que involucra: conocimiento distribuido y reproducido, formación ofrecida, identidades promovidas.

Las relaciones —planteadas desde el CE— entre los campos económico y educativo junto con las promovidas dentro de este último por medio de los discursos puestos a circular y de las presiones sobre el campo educativo nacional (CEN), permiten (dentro del discurso de las agencias económicas) suponer, presentar como legítimo y distribuir la condición de posibilidad de que el campo educativo se puede regular casi en su totalidad desde algo exterior a él.

El discurso del CE establece supuestos en cuanto a aspectos: sobre los límites entre campos y sobre el funcionamiento del campo educativo. Así, de un lado, son débiles (-C)¹⁹ tanto los límites del CEN, como los límites entre éste y el CE. La relación causal lineal planteada entre la educación y la economía desde el discurso del CE, pareciera suponer que la educación es un subcampo económico o que su autonomía frente al campo económico es bastante limitada. Y, de otro lado, sobre el funcionamiento interno del CEN supone que las presiones transforman: las divisiones internas, los límites dentro del campo y las tensiones.

En consecuencia, desde la perspectiva del CE la estructura y función social del campo educativo responden a las demandas sobre el campo (-Ee).²⁰ Sin embargo, hace falta tener en cuenta la incidencia de la autonomía relativa del CEN en la

¹⁸ Las referencias del FMI se enfocan principalmente en las escuelas públicas, los recursos públicos y la gestión del Estado; tales referencias se mantienen en el discurso del BID por medio de la relación estrecha que se presenta entre la gestión del Estado, la educación que oferta y el desarrollo económico y social del país.

¹⁹ En la gramática de la sociología de la educación de Bernstein, las convenciones para clasificación fuerte y clasificación débil son respectivamente +C y -C. De manera similar, enmarcación interna y externa se representan como Ei y Ee respectivamente.

²⁰ Enmarcación aquí se refiere a aquello de lo que se puede hablar en un campo y de lo que no.



recontextualización efectuada por ese campo, las pugnas del momento que se desarrollan en él, y el mantenimiento o transformación de las relaciones dentro del campo a partir de los asuntos que son recontextualizados en él.²¹

Entonces se tiene: a) la educación es, desde la perspectiva económica internacional, el medio que utiliza el Estado para incorporar a los menos favorecidos en el “desarrollo” del país, de capacitarlos para encontrar empleo y de producir técnicos de nivel medio que se desempeñen con eficiencia en las actividades productivas; b) quienes egresan del nivel medio de educación son nominados como trabajadores calificados y recurso humano para el desarrollo, y c) la relación presentada entre el nivel medio de educación y el desarrollo de habilidades técnicas y científicas, requeridas en las tareas ocupacionales, plantea los términos dentro de los cuales es entendida la continuidad y articulación entre la EM y la ES en los países pobres.²²

En el CE la forma en que es vista la educación por el FMI fue recontextualizada por el BID, y transformada en relaciones (como formación de habilidades técnico-científicas, recurso humano-igualdad de oportunidades educacionales); y traducida en la relación equidad en el acceso a oportunidades de educación-eficiencia de las inversiones en educación-desarrollo económico y social del país. Esta visión de la educación, además, es distribuida a otros campos (como el campo del Estado en Colombia).

Campo del Estado-El discurso oficial

En el marco de los compromisos internacionales asumidos, de la proyección nacional de desarrollo, y de las tensiones políticas, sociales, económicas y educativas, y como parte de sus estrategias para

recontextualizar, el campo del Estado adoptó y adaptó al contexto nacional las políticas educativas para Latinoamérica generadas en el CE. Una de las producciones del campo del Estado es el discurso oficial (DO), que a su vez es una modalidad de recontextualización que tiene sus propias reglas y prácticas asociadas, en el marco de un orden gubernamental que establece las formas de transmisión y de adquisición legítimas. El DO conlleva manifestaciones y realizaciones²³ que se expresan en textos específicos (Díaz, 1986).

En este artículo, el DO se entiende conformado por las manifestaciones gubernamentales en torno a la educación, los textos jurídicos y normativos del sector.²⁴ Es decir, al hablar de DO se hace referencia al discurso del campo del Estado.

En los términos del DO, la visión del país a largo plazo se fundamenta en ideales éticos y en un modelo económico sin exclusiones a través del cual se busca construir una sociedad más igualitaria y solidaria. En lo referente a la educación promueve la inclusión y la calidad “como requisito esencial para sustentar el desarrollo económico y la vida democrática” (DNP, 2005: 7).

Las recomendaciones sobre desarrollo y capital humano para países como Colombia gestadas desde el campo económico (CE), en el DO se traducen en los propósitos nacionales de desarrollo, de los que se derivan los propósitos generales para el sector educativo tales como aumentar las oportunidades educativas para la población, aumentar el acceso a la educación en todos los niveles, y lograr un sistema educativo de calidad; a partir de éstos se fortalece la relación entre educación y economía. Estos propósitos se basan en los supuestos sobre la incidencia de la educación en la productividad y el

²¹ Ver La lógica de los campos (Bourdieu, 1993), tomado de la Revista *Zona Erógena*, n° 16, 1993.

²² Término empleado por lo menos hasta el 2004, año en el que se publica el texto “La educación de los niños a los países pobres” (FMI, 2004).

²³ Las manifestaciones y realizaciones que hacen parte del DO son consideradas válidas por el lugar que ocupa este discurso en el campo del Estado. Cómo se valida, quién lo valida y mediante qué formas se valida lo dicho en el DO no se incluye en este artículo.

²⁴ Los demás aspectos del DO (realizaciones, identidades promovidas, capitales distribuidos, entre otros) serán objeto de otros artículos que hacen parte de la investigación sobre el DPO de la *Revolución Educativa*.

crecimiento económico junto con la difusión de destrezas pertinentes.

En el DO, como parte de la estrategia de recontextualización se afianza la relación entre educación y economía por medio de la referencia a tres elementos: a) el capital humano (en la educación superior), b) la calidad y c) el acceso.

- a) *El capital humano.* Al respecto, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) plantea que “los indicadores de cobertura son todavía [...] muy bajos si se considera que una condición para el crecimiento y competitividad de nuestra economía es la existencia de un capital humano con altos niveles de preparación” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2006: 8).

En esta forma de recontextualización, la población objeto del DO de transformación de la educación es identificada como el grupo con menores ingresos, esto es, aquel que en el discurso de las agencias internacionales es reconocido como el recurso humano para el desarrollo. En el DO, este grupo es considerado como un sujeto colectivo activo, y su participación en la educación de calidad es vista como una forma de propender para su permanencia estable y positiva en el sector productivo.²⁵

En el DO, el capital humano participa de la educación en contexto ofrecida en los colegios oficiales, presentados como instituciones comprometidas con la excelencia académica y la formación integral, así como con la ampliación de las oportunidades de acceso a educación de calidad que propicie el desarrollo de competencias para aumentar las herramientas disponibles de las personas que se integran al desarrollo del país (DNP, 2005).

El grado supuesto de fuerza entre los límites que caracterizan la relación entre educación y economía

desde la perspectiva de las agencias internacionales, se mantiene dentro del campo del Estado colombiano. Es así como se establece que la transformación de la educación del país es un elemento fundamental en la consolidación de la economía, dado que en la llamada “sociedad del conocimiento” (que en términos del capitalismo sería una requerimiento de la organización hacia su expansión) se exigen “personas preparadas para obtener, adaptar, y aplicar la información disponible y transformarla en conocimiento relevante” (DNP, 2006: 5).

Desde el DNP, la educación es vista como una estrategia para superar la problemática de carácter económico por medio de elementos sociales. A la educación, en la recontextualización hecha en el campo del Estado, además de su papel en la reproducción de la cultura, se le reconoce de forma expresa la incidencia en la superación de la reproducción intergeneracional de la pobreza, así como de concentrar esfuerzos en la transformación de los grupos de la población con menores recursos. Desde el punto de vista del DO, la pobreza se reproduce de generación en generación, toda vez que no se superan las condiciones que la generan: el analfabetismo y los bajos niveles de escolaridad y/o cualificación (debido, en parte, a que no se evidencia —para las familias de bajos recursos— el costo de oportunidad de participar en el sistema educativo y de lograr la titulación, la certificación de la competencia desarrollada).

Entonces, el campo de Estado en su discurso presenta al campo educativo nacional (CEN) como un subcampo del CE, que normaliza en la sociedad del conocimiento, y socializa en nuevos modos de producir y trabajar mediante el desarrollo de competencias.²⁶

Estas formas de relacionar hacen parte de la estrategia de recontextualización del campo del Estado sobre la formación del recurso humano para el

²⁵ “La atención educativa de esta población es condición esencial para generar un círculo virtuoso gracias al cual los alumnos de hoy —en el futuro cabezas de hogar— puedan insertarse al mercado laboral en mejores condiciones” (DNP, 2006: 5).

²⁶ Entendidas como herramientas comunicativas, matemáticas, científicas y tecnológicas necesarias que desarrollan los sujetos para adaptarse al cambiante mundo del mercado laboral y aprender a lo largo de toda la vida (MEN, 2006).



desarrollo promovida desde el BID. Los textos producidos en este campo a partir del discurso del CE constituyen las estrategias para “cerrar las brechas sociales” y construir “el país que queremos” y se titulan de la misma manera.²⁷

b) *La calidad es otro de los elementos aunados a la noción de educación.* Por calidad se entiende la capacidad del sistema para lograr que todos o la gran mayoría de los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de competencias para realizar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el mundo productivo (MEN, 2006: 20).

El DO sobre educación, al recontextualizar lo dicho desde el CE, usa la noción de calidad como estrategia para desarrollar especificidades de regulación (como la certificación de competencias, y el examen de calidad de la ES por ejemplo). Por medio de estas regulaciones se debilitan los límites entre el campo del Estado y el CEN. “La calidad”, desde este punto de vista, se logra por medio de la transformación y regulación del qué se aprende y del cómo se aprende. Esto permitiría mostrar que hay elementos del discurso del Estado (que a su vez hacen parte del discurso regulativo oficial) que se proyectan como parte del campo pedagógico, del discurso pedagógico institucional y de la práctica pedagógica. En tal caso, tendría que postularse un debilitamiento de los límites entre el campo del Estado y el CEN, así como de los límites dentro del campo educativo (-C, -E^c, -Eⁱ, véase nota 17).

Hasta este punto, lo que comenzó en el CE como una exhortación a la educación básica universal, se ha traducido en el DO en formación del recurso

humano para el desarrollo, que desarrolla destrezas pertinentes y competencias,²⁸ y promueve la aplicación de información, en un marco de igualdad en el acceso a educación de calidad y de transformación de la información en conocimiento. Así se configura la noción educación en el DO.

El acceso, que es el tercer elemento, se relaciona con el objetivo internacional (desde lo proferido por el BID) del acceso a las oportunidades de educación para toda la población, acotando para el contexto nacional a quiénes está dirigida la educación “de calidad”:²⁹ “para la población que por distintas circunstancias se encuentra en mayor medida expuesta a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad” (DNP, 2006: 10).

Campo del Estado–discurso político oficial (DPO)

En el afianzamiento de la relación entre educación y economía, el DO produce textos que sustentan las políticas nacionales, se hacen parte del DPO e integran en estos dos los aspectos tomados desde el CE (aspectos que ya han sido recontextualizados y traducidos en otros asuntos).

Es decir, en términos de la perspectiva de esta investigación, el DO sobre educación en el CEN deviene en DPO; de esta manera, los tres elementos que hacen parte del afianzamiento de la relación entre educación y economía (estrategia de recontextualización del DO presentada en el apartado anterior), se traducen en textos que hacen parte del DPO. Unos de esos textos son los tres programas estratégicos para mejorar la educación del país (DNP, 2006: 5):

- En relación con el primer elemento (capital humano), está el programa de implementación

²⁷ Expresiones que hacen parte del documento oficial donde se establecen las políticas y lineamientos económicos y educativos del país a largo plazo.

²⁸ “Una competencia puede definirse como un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad, así como de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas” (MEN, 2006: 25).

²⁹ En términos de la sociología de la educación, la transmisión de esa educación media y ocupacional técnica.

de una educación de calidad por medio de la reorganización del sistema educativo; en este programa se incluye la articulación del sistema educativo alrededor de desarrollo de competencias (formación del capital humano).

- En relación con el segundo elemento (calidad), está el programa de fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas para aumentar la eficiencia del sector.
- En relación con el tercer elemento (acceso), está el programa de ingreso a educación de todos los niveles.

De la recontextualización de calidad y de educación junto con la delimitación del grupo objetivo se desprenden las realizaciones del DPO sobre educación, por ejemplo, la integración de las competencias básicas como núcleo común de los currículos, el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo de las instituciones educativas y la reorganización de la educación media (EM), es decir, las realizaciones son presentadas como mejoramiento de la calidad en diferentes aspectos y niveles.

De los tres programas para mejorar la educación del país se derivan las formas de proyectar el entendimiento de calidad en la EM y en la ES, entendimiento que orienta parte de las realizaciones del DPO. En términos del DPO, sobre la ES “se dice” que se ha construido una noción de ES caracterizada por mayor diversidad de oferta que responde a las demandas del sector productivo, por propiciar la inclusión (en el sistema educativo) y la adecuación de la ES a los requerimientos de la economía.

Las formas de realización de la regulación oficial que hace parte del DPO giran en torno a las competencias de las personas para interactuar tanto en el contexto laboral como en el cotidiano, competencias

trasmitidas desde la escuela como parte de su discurso pedagógico. Dentro de las realizaciones discursivas también está la inclusión de la interacción efectiva y de trabajo en equipo como parte de prácticas promovidas dentro del campo educativo a partir de las recontextualizaciones realizadas sobre educación y economía. El grupo regula y actúa en la regulación social de las interacciones legítimas.

Estos elementos muestran la tendencia capitalista de la recontextualización efectuada por el campo de Estado, y en ella, el entendimiento empresarial del contexto en el cual se efectúa el proceso de transmisión/adquisición escolar, la débil fuerza de lo que no puede ser introducido en el campo educativo, y la presunción (desde el DO) de una débil autonomía de este campo.

El énfasis de las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación [...] ha estado en la construcción de proyectos institucionales y planes de mejoramiento. La Ley 115 de 1994 otorgó³⁰ a las instituciones educativas autonomía para formular un proyecto educativo propio [...] En el sistema de calidad de la educación superior, la evaluación de condiciones mínimas de calidad y la acreditación voluntaria apuntan al mismo objetivo (DNP, 2006: 24).

Desde la perspectiva de la sociología de la educación de Bernstein, “la calidad” y sus ramificaciones configuran formas de regulación direccionadas a efectuar el ejercicio de control a diferentes niveles. Y es una manera de poner de manifiesto una transformación social que va del poder al control mediante imposiciones (como por ejemplo las acreditaciones de los programas de ES y los proyectos insertados en el currículo de la EM y la educación básica) y regulaciones (evaluaciones de desempeño,

³⁰ Antes de ello no era exigido el proyecto educativo institucional (PEI) y por lo que no se requería de tal autonomía; se creó el requisito administrativo oficial y con ello la posibilidad de decidir sobre aspectos concretos de él. La autonomía referida dentro del DO será tomada como argumento para decidir si los colegios se articulan a alguna institución de educación superior (IES) de conformidad con su compromiso de mejora en la gestión institucional. La regulación aumenta, con límites flexibles, pero al fin de cuentas son formas de control y límites.



de competencias, masivas nacionales e internacionales) (Bustamante, 2010). En el DPO se usa la palabra “calidad” sin especificidad, lo que por ella se entiende y lo que implica depende del momento de enunciación; su uso va unido al acto de verificación (evaluación, performatividad, empleabilidad). La noción de origen empresarial se recontextualiza en el campo del Estado, circula simultánea al DO —“la calidad” necesita de un discurso que la promueva, la pida, la evalúe y el DO necesita de “la calidad” para lograr lo que se propone— y como parte del DPO (configurado desde el DO en el campo del Estado) se pone en juego en el campo educativo. Allí, los agentes y agencias que tienen intereses en el campo educativo la incluyen en sus enunciados y en su juego de lenguaje (a favor o en contra del DO, pero la incluyen), participando de esta manera en la construcción de una realidad donde “la calidad” de la educación se demanda, se mide, se evalúa aun cuando no se sabe qué eso signifique algo distinto para cada uno. Es decir que por el lenguaje se pasa a la experiencia social, y por consenso se hace parte de la realidad educativa.

Otras estrategias del campo del Estado para recontextualizar son la gestión de las capacidades e inversiones individuales, la cual opera mediante la valoración de los aprendizajes y vías de formación en las que han “invertido” los sujetos (conocimientos previos y/o extra escolares), y la ambigüedad en la definición dada al conocimiento educativo, que lleva a la confusión entre información y conocimiento, al hablar sobre educación en el DPO. Desde el punto de vista oficial, la información se transforma en conocimiento al permitir la solución de problemas o resultar relevante para enfrentar una situación en un momento dado. En términos de enmarcación, de lo que puede ser transmitido o no (lo que se adopta dentro del campo para ser reproducido), desde el campo del Estado, el CE es visto con límites externos débiles frente a lo que le llega y lo que integra a su forma de ver (-Ee).

Desde el DPO se resalta la autonomía relativa otorgada a las instituciones educativas en diferentes aspectos (proyecto educativo institucional, oferta educativa, organización interna, forma de articulación con el mundo del trabajo y con otros niveles educativos); no obstante, al suponer que no hay posibilidad de indiferencia, de rechazo a las posibilidades entre las que se presentan a las instituciones, al suponer que no hay posibilidad de planteamiento de otras posiciones entre los sujetos del campo educativo, los límites (en el interior del campo entre lo que se puede transmitir y lo que no) se suponen fuertes (+Ei).

Por medio del DPO sabemos que la educación es un servicio, tiene clientes, se oferta, se demanda, pierde vigencia y “necesita” responder al mercado; entonces, lo que el DPO promueve es una lectura desde el uso y el capitalismo tanto de la educación como de los sujetos y del mundo. La limitación del panorama de posibilidades de formación en ES a aquellas que se entienden como social y económicamente útiles, también incide sobre las posibilidades de bienes simbólicos que podrían apropiarse y/o descifrar, así como en los bienes simbólicos que existen (o no) para los sujetos formados en la educación presentada por el DPO.

Para los sujetos objeto de esa educación, los bienes simbólicos que existen son los presentados como comunes entre la escuela y el mercado laboral/fábrica/economía, los bienes simbólicos distribuidos como mercancía para los consumidores educativos y el capital humano.

Hasta este punto se ha seguido la trayectoria al proceso de recontextualización de la noción de educación en el campo del Estado a partir de lo puesto a circular y de lo enunciado en el CE. Como parte de la recontextualización se hilan relaciones con significados que sostienen la visión oficial del país a largo plazo y un orden discursivo entre agencias, agentes y discursos dentro del campo de la educación.

Con este seguimiento, es posible entender mejor “lo dicho” en el DPO de la *Revolución Educativa*, los

ámbitos que involucra, su connotación como ejercicio de control en las relaciones sociales, así como la propuesta de la perspectiva de abordaje de ver el DPO de la *Revolución Educativa* como una red de relaciones, intereses y capitales; de analizar desde la sociología de la educación planteada por Bernstein, las implicaciones sociales de la reorganización de la educación en Colombia y particularmente del papel analítico y reflexivo requerido a los docentes y estudiantes de la educación pública, como agentes de cambio social y constructores del “país que queremos”.

También es posible plantear inquietudes sobre la forma como se entiende la educación en la actualidad en el país:

- Como la educación es un asunto “integral” (involucra lo social, lo productivo, lo económico), ¿en ella cabe todo?, ¿en ella, se puede incluir todo según las condiciones de emergencia?
- Al hablar de formación de capital humano en la educación, ¿qué lugar se le asigna al saber en el proceso formativo?, ¿dónde queda ubicada la universidad respecto al vínculo con el saber?
- La rejerarquización de los niveles educativos, ¿qué conlleva para la educación superior profesional y para el papel social de la universidad? ■



Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2013), “Políticas operativas sectoriales - política de educación”, en BID, < <http://www.iadb.org> > [Consulta: 12 de Septiembre de 2013].
- Bernstein, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*, Madrid, Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1988), *Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas*, Madrid, Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1985), “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, en *Revista colombiana de educación*, núm. 15, pp. 35 - 56.
- Bernstein, B. y V. M. Díaz (1985), “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf> [Consulta: 25 de Mayo de 2013].
- Bourdieu, P. (1993), “La lógica de los campos”, Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, <www.educ.ar> [Consulta: 20 de 09 de 2013].
- Bustamante, G. (2013), “Seminario Permanente de Investigación- DIE”, Bogotá.
- Bustamante Z., G. (2010), *La escuela: paraíso de los lugares comunes* [1ª. Ed.], México, Instituto Politécnico Nacional.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2006), “Educación: visión 2019”, Bogotá, DNP, <www.dnp.gov.co> [Consulta: 05 de 08 de 2012].
- DNP (2005), “Visión Colombia II centenario. Resumen Ejecutivo”, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, <www.men.gov.co> [consulta: 09 de Mayo de 2009].
- Díaz, V. M. (1986), “Sobre el discurso instruccional”, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce17_10pole.pdf> [Consulta: 20 de agosto de 2013].
- Fondo Monetario Internacional (FMI) (2004), “La educación de los niños en los países pobres”, FMI, <<http://www.imf.org/pub>> [Consulta: 12 de Septiembre de 2013].
- Martínez, B. A. (2003), “La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 44, pp.9 -27.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006), “Visión Colombia II centenario. Resumen Ejecutivo. Documento para discusión”, Bogotá, MEN, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-101945_archivo_pdf1.pdf> [Consultado: 9 de Mayo de 2009].
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Colombia (2013), “Objetivos del Milenio”, Bogotá, PNUD, < <http://www.pnud.org.co> > [Consulta: 15 de Septiembre de 2013].

Cómo citar este artículo:

Velásquez-Palacios, Martha-Isabel (2015), “La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo?”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 17, pp. 159-174, <https://ries.universia.net/article/view/1106/reforma-educativa-un-asunto-educativo-> [consulta: fecha de última consulta].