

1-1-2010

Análisis de la política de educación actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu

Oscar Andrés Rincón Villamil

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras

Citación recomendada

Rincón Villamil, O. A. (2010). Análisis de la política de educación actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/29

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Filosofía y Humanidades at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Filosofía y Letras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ACTUAL EN COLOMBIA DESDE
LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE PIERRE BOURDIEU**

OSCAR ANDRÉS RINCÓN VILLAMIL

Monografía para optar al título de Profesional en Filosofía

Directora
MARTHA SOLEDAD MONTERO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

BOGOTÁ D.C.

2010

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Introducción	4
Capítulo I: Fundamentos teóricos para el análisis de la política de educación actual en Colombia.....	8
El capital y sus formas.....	10
Las dinámicas del Campo.....	15
El concepto de Habitus.....	19
El poder simbólico.....	22
Capítulo II: Descripción de la política de educación vigente en Colombia.....	26
Plan sectorial de educación 2002-2006 y 2006-2010.....	27
Política de Cobertura educativa.....	28
Política de Calidad en educación.....	39

Política de eficiencia del sector educativo.....	49
Política de pertinencia.....	52
Capítulo III: Concepciones de política y de educación.....	55
La concepción de política.....	55
Concepción de educación.....	65
Capítulo IV: El concepto de formación en competencias.....	74
Conclusiones. Algunas consideraciones.....	93
Bibliografía	97

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, el sistema educativo en Colombia, de manera especial, ha sido modificado sustancialmente, en muchos de los aspectos sociales, teniendo como base de estas modificaciones, en términos educativos, la política desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en “La Revolución Educativa: Plan sectorial de educación 2002-2006” y en “La Revolución Educativa: Plan sectorial de educación 2006-2010”. Política puesta en marcha entre los años 2003 y 2008 respectivamente. En los estudios realizados¹, se hace un análisis estadístico y cualitativo de la situación de la educación actual en Colombia y, con base en ello, se traza un conjunto de medidas de gobierno tendientes a la resolución de las problemáticas identificadas, mediante un conjunto de planes, programas, proyectos, estrategias y acciones que hoy, todavía se están realizando. Los resultados parciales de la puesta en marcha de esta política, dejan ver la evaluación de su impacto, especialmente en términos de cobertura y, en alguna medida, del mejoramiento de la calidad de la educación.

Por ello, es muy difícil precisar el impacto de estas medidas en su totalidad, pues actualmente solamente se perciben algunos de sus efectos, como la reorganización institucional, el seguimiento a los procesos de certificación y acreditación y de alguna manera, los procesos de gestión y administración.

De acuerdo con la política educativa vigente en el país, el gobierno, se concentra en cuatro aspectos de la educación, para cada uno de los cuales ha diseñado una estrategia específica. Estos cuatro aspectos son cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia. Para cada uno de ellos, se implementa una serie de planes y estrategias por parte del Estado, con las que se pretende, como objetivo general, mejorar la calidad de la educación, según las finalidades del sistema educativo actual del país; este objetivo se traza dados los resultados desalentadores que se muestran en los diagnósticos de la situación en cuestión.

¹ Cada estudio de la política se compone de diagnóstico, acciones y estrategias.

Los elementos expuestos por la política actual de educación en Colombia, son presentados al público en general, a través de diagnósticos, conceptualizaciones, planes y estrategias, que los relacionan entre sí, para mostrar la pertinencia de una reforma del sistema educativo colombiano y, al parecer, para cumplir, según una cierta idea de educación, con el propósito de mejorar la educación en el país; pero es claro, que la divulgación pública del discurso de esta política, no garantiza la circulación efectiva de su información dentro de todas las esferas sociales, tampoco la comprensión de sus asuntos, sus alcances y sus implicaciones; de hecho, la política está diseñada para su conocimiento fragmentado, más que para su explicación. Así, se observa en ella, una serie de imposiciones en términos discursivos y operativos cuyos efectos prácticos se harán evidentes durante los próximos años.

Es por eso, que se hace necesario reflexionar sobre estos efectos; realizando análisis detallados de los enunciados que ponen a circular los discursos de la política actual de educación en Colombia; puesto que, el discurso explícito, no necesariamente permite la identificación clara de las intenciones reales y más profundas que se tienen en la administración pública, en términos sociales, políticos y, por supuesto, educativos.

En este sentido, se realiza una revisión detallada de los conceptos teóricos que sirven como base para entender conceptualmente la política de educación; teniendo como eje principal para su comprensión, las finalidades sociales de la educación; cuyo propósito, según la política, es la formación de competencias, la cual permitirá que el sistema educativo colombiano esté al nivel de las exigencias mundiales, mejorando las condiciones actuales del país en este campo.

Como se verá, estas condiciones globales están determinadas por los aspectos económicos y del mercado, lo que convierte a la educación, además de una mercancía en el campo de la prestación de servicios, en una herramienta para lograr metas en estos tres sentidos: competitividad, internacionalización y

mejoramiento de la calidad; dejando en un segundo plano su función social, cultural e intelectual.

Uno de los aspectos de mayor importancia para la motivación y posterior realización de esta monografía, es la poca información que se encuentra al respecto de las políticas actuales de educación en Colombia, en términos de su análisis y de la comprensión de sus efectos prácticos en la transformación del sistema educativo, cuando se trata de la formación de competencias. En este sentido, el texto, no publicado por el Ministerio de Educación Nacional, al que se puede acceder actualmente, es el titulado *Configuraciones de política educativa neoliberal*, escrito por el profesor, del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, Jairo Estrada Álvarez e incluido en su libro “*Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*”, publicado por Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, en el año 2002.

Este texto aborda la problemática de la conversión de la educación en mercancía útil para el sistema económico mundial, y cómo a partir del gobierno de Andrés Pastrana, se viene implementando un conjunto de estrategias políticas y económicas tendientes a la gestión de la educación. Con respecto al contenido desarrollado por el investigador en mención, en esta monografía, se pretende realizar una aproximación a un análisis del mismo tipo, pero enfocado en las políticas del gobierno actual, las que no son abordadas, de manera puntual en la investigación publicada del profesor Álvarez.

Sin embargo, se debe decir que es muy amplia la producción intelectual en términos pedagógicos, políticos y económicos a nivel mundial y en el ámbito local. De allí, que también sea numerosa la cantidad de información a la que se puede acceder actualmente en el país sobre temas relacionados con la evaluación, con la gestión, con la acreditación, con la ampliación de la cobertura y con la eficiencia de la educación; y aunque no se aborde directamente esa problemática en este

escrito, sirve como referencia conceptual de los análisis que aquí se realizan. Tal es el caso de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, quien escribe su obra, a finales del siglo XX, en el continente europeo, y su producción intelectual se constituye en el referente conceptual para el estudio y la comprensión del tema objeto de estudio de esta monografía.

Por ello, se hace evidente la pertinencia de un estudio de corte investigativo, que examine algunos de los aspectos relevantes que se incluyen en la política actual, tales como los resultados de los diagnósticos realizados por el MEN, los alcances de las estrategias implementadas y, para este caso específico, aquellas que se relacionan con la concepción de formación educativa en competencias.

Esta monografía se propone, en primer lugar, adoptar la postura crítica de Pierre Bourdieu, conocido como uno de los pensadores más importantes del siglo XX, cuyas ideas siguen siendo desarrolladas en la actualidad a nivel mundial, dados sus referentes teóricos y sus planteamientos sobre las condiciones sociales actuales, en especial, en el campo de la educación. Esto con el objeto de analizar la actual política colombiana de educación apoyada en las categorías más importantes elaboradas por este filósofo y sociólogo francés. En segundo lugar, describir de manera general la política vigente de educación en Colombia, con el fin de dar cuenta de la concepción de formación de competencias que se encuentra implícita en este discurso. En esa dirección se propone: i) Describir de manera general la política educativa en términos de cobertura, calidad y eficiencia. ii) Señalar algunos de los elementos conceptuales y teóricos que se encuentran en la base del discurso sobre formación de competencias en las políticas actuales en Colombia. iii) En términos de la formación de competencias, precisar ¿Qué tipo de desempeños académicos espera formar el Estado colombiano en los estudiantes y para qué? Finalmente, se espera señalar, algunos de los aspectos fundamentales que la política no presenta explícitamente en sus discursos.

CAPÍTULO I

Fundamentos teóricos para el análisis de la política de educación actual en Colombia.

La política colombiana de educación que actualmente se encuentra vigente en el país, ha sido el producto de un largo proceso de reformas e inclusiones que, con el objeto de ser acordes con el Plan Nacional de Desarrollo, se comienzan a evidenciar fácticamente en los últimos años, luego de estar trabajándose en ella desde el año 2002, por parte del gobierno actual. Puesto que los efectos de la política se han hecho cada vez más evidentes en el espacio social y en el campo educativo de Colombia, es necesario revisar los parámetros que dicha política propone para el desarrollo de la educación en el país, teniendo como propósito principal la concepción de hombre que se quiere lograr a través de una educación basada en la formación de competencias.

Es por eso que un análisis crítico de la política de educación colombiana, se convierte en una herramienta importante para la comprensión clara y precisa de la situación educativa actual en el país. En este sentido, es necesario establecer parámetros conceptuales que sirvan como derrotero del análisis y la crítica que de la política se pueden inferir en el desarrollo de su estudio. Para este propósito, se tomarán como fuentes teóricas básicas los conceptos elaborados por el pensador francés Pierre Bourdieu, extraídos principalmente de sus textos dirigidos a la exposición de los aspectos sociales de la política y de la educación.

Para comprender con mayor claridad la propuesta de Bourdieu, es importante aclarar, en primer lugar, la pertinencia de sus planteamientos con respecto a las condiciones políticas y educativas de la actualidad en Colombia y, en segundo lugar, algunas de las categorías básicas de su teoría, a partir de las cuales se hacen más comprensibles sus ideas en lo que corresponde a la exposición de conceptos como el de política y el de educación.

Pierre Bourdieu (1930-2002), filósofo y sociólogo francés, se interesó principalmente por el carácter social de las acciones humanas, tomando como base de sus disertaciones las ideas de pensadores importantes en los ámbitos de la filosofía y la sociología, en donde aquellos que tuvieron una mayor influencia para su propuesta, fueron Marx, Durkheim y Weber. La visión de Bourdieu está enmarcada por una oposición a las políticas sociales y económicas del neo-liberalismo, y por un enfoque crítico a favor de la sociedad civil, especialmente de las clases menos favorecidas en términos económicos, sociales y culturales. En sus textos, Bourdieu aborda temáticas de distinta índole, desde aspectos estéticos en productos de las clases populares hasta conceptualizaciones económicas y políticas de las naciones.

La propuesta de Bourdieu se hace interesante para el análisis de la política de educación en Colombia ya que, durante sus investigaciones, la educación fue siempre uno de sus objetos de estudio más relevantes; tanto así, que algunas de sus primeras publicaciones, junto a Jean-Claude Passeron, sociólogo y epistemólogo francés, fueron dedicadas particularmente a las dinámicas de acción del sistema educativo. Libros como: “Los Herederos: Los estudiantes y la cultura” Y “La Reproducción”, presentan un análisis riguroso de las condiciones de la educación en algunos países desarrollados como Francia, Japón y Estados Unidos, en una época en la que el capitalismo y la política neo-liberal se hacían cada vez más fuertes; hoy en día, estos mismos modelos económicos y políticos afectan directamente y en un grado muy alto la situación educativa mundial. Muchas de las condiciones de dichos modelos, han sido emuladas por numerosas naciones en desarrollo desde la década de 1990, y pueden reconocerse actualmente en las políticas de educación colombianas, como se verá más adelante. Los análisis que Bourdieu hace de este sistema, se presentan como una base fundamental para el entendimiento de dichas condiciones y de la aplicación de ellas a partir de las políticas de educación en Colombia. Así que, aunque los textos de Bourdieu no se refieren a la situación colombiana actual específicamente, sí permiten hacer un estudio de esa situación, en tanto muestran

y analizan condiciones y características similares a las que actualmente se presentan en el país e, incluso, en gran parte de Latinoamérica en los campos de la política y de la educación.

Por otro lado, en el desarrollo conceptual de su teoría, el pensador francés estableció algunos parámetros teóricos en lo correspondiente a la acción política dentro del espacio social, y dado que en sus obras nunca dejó de relacionar la educación con los aspectos sociales, se puede rescatar una teoría de la política educativa en su propuesta que, para este caso, se centrará en el análisis crítico de la política actual de educación en Colombia.

Para comprender con claridad la postura, en términos políticos y educativos, de Bourdieu, es pertinente señalar algunas de las categorías que se encuentran incluidas en sus obras. De esta manera, la exposición de conceptos como *capital*, *campo*, *habitus* y *poder simbólico*, mostrará una trayectoria más clara en el camino por analizar, desde la perspectiva teórica de este pensador francés.

El capital y sus formas

Para Bourdieu, el concepto de capital proviene del campo económico, fundamentalmente del capitalismo, pero como él mismo lo afirma, no puede quedarse únicamente dentro de las teorías económicas y debe extenderse hacia una conceptualización más completa dentro del espacio social:

En efecto, es imposible dar cumplida cuenta de la estructura y el funcionamiento del mundo social a no ser que reintroduzcamos el concepto de *capital en todas sus manifestaciones*, y no sólo en la forma reconocida por la teoría económica. La teoría económica se ha dejado endilgar un concepto de capital a partir de una praxis económica que es una invención histórica del capitalismo. Este concepto científico-económico de capital reduce el universo de las relaciones sociales de intercambio al simple intercambio de mercancías... (Bourdieu, 2000, p.133)

Bourdieu sostiene que el concepto de capital, más allá del simple aspecto económico, tiene que ver con los recursos que se tienen en cualquier clase de acción social, es decir, la posesión de un recurso específico confiere a su poseedor un capital, también específico, dentro del grupo social al que pertenece. La cantidad o el volumen de capital poseído, otorga privilegios en tanto, dicho capital, sea pertinente para el campo social dentro del cual entra en juego. La utilización del capital es efectiva en la medida que sea utilizado en un contexto adecuado, en un campo donde tenga un valor establecido, donde ese capital sea reconocido y aceptado como legítimo. Así que todas las propiedades, los bienes económicos o culturales y demás tipos de recursos que posea un individuo o agente social, formarán parte de su capital pero siempre y cuando sean eficientes dentro del campo social en el que participa el agente:

[...]al ser el capital una relación social, es decir, una energía social que ni existe ni produce sus efectos si no es en el campo en la que se produce y se reproduce, cada una de las propiedades agregadas a la clase *recibe su valor y su eficacia de las leyes específicas de cada campo* [...] la lógica específica de cada campo determina aquellas que *tienen valor* en ese mercado, que son pertinentes y *eficientes* en el juego considerado, que, en la relación con ese campo, funcionan como capital específico y, en consecuencia, como factor explicativo de las prácticas. Esto significa, en concreto, que el rango social y el poder específico que los agentes reciben en un campo particular dependen en primer lugar del capital específico que puedan movilizar, sea cual sea por otra parte su riqueza en cualquier otra especie de capital. (Bourdieu, 1998, p.112)

El capital, entonces, no es útil en cualquier espacio social sino únicamente en aquellos espacios que lo han valorado previa y específicamente. Para comprender mejor esta afirmación es necesario, además de definir el concepto de capital, determinar las distintas formas en las que puede presentarse dentro del espacio social y dentro de las dinámicas de la práctica de los individuos o agentes. Bourdieu menciona cuatro clases de capital: económico, social y cultural, en un primer momento, y luego el capital simbólico como un efecto de la interacción de los tres primeros.

El capital económico se refiere, precisamente, a los recursos en términos pecuniarios y de propiedades. De este modo, los bienes que posee un agente social son susceptibles de cuantificarse para hacer cálculos económicos del dinero

que dicho agente tiene para su beneficio. “Así, el *capital económico* es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad.” (Bourdieu, 2000, p.135) De este modo, la posesión de dinero y propiedades hace que un agente pueda beneficiarse más dentro del espacio social; por ejemplo, un estudiante colombiano hijo de empresarios exitosos, ubicado en un alto estrato socio-económico, posee mucho más capital económico que un estudiante de su misma edad hijo de empleados rasos. Entonces, el primer estudiante puede aprovechar mucho más que el segundo, su capital económico en virtud de la realización de los intereses particulares que tenga y de la construcción de un estilo de vida determinado, así, gracias a una utilización pertinente de su capital económico, puede acceder a una serie de privilegios en el espacio social a los que no puede aspirar el segundo estudiante, como estudiar en un colegio privado, aprender al menos dos idiomas extranjeros, realizar salidas académicas al exterior, etc., aunque en términos de condiciones básicas, los dos estudiantes en cuestión, se encuentren en las mismas condiciones.

El capital social, se refiere a los recursos sociales que pueden utilizarse en beneficio propio. Es decir, los agentes conforman relaciones interpersonales con las cuales construyen redes sociales más extensas, que pueden beneficiarlos en su trayectoria histórica dentro de la sociedad: “El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de *relaciones* más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos.” (Bourdieu, 2000: 148). Se construyen entonces relaciones sociales que sean “capaces de asegurarles con ello un *capital social*, capital de relaciones mundanas que pueden, llegado el caso, proporcionar ‘apoyos’ útiles” (Bourdieu, 1998: 118). Así, el capital social se entiende como la posesión de una cantidad específica de relaciones sociales que, de acuerdo con sus alcances y sus influencias, producen un mayor beneficio al encontrarse ubicadas en una posición más alta dentro del espacio social en determinado momento histórico. Por ejemplo, un estudiante colombiano, tendrá un mayor

capital social si sus padres participan activamente en el campo político y estudia en un colegio privado con valores cristianos, ya que las redes sociales que puede construir son mucho más convenientes y beneficiosas, en el momento histórico del espacio social actual, que las de un estudiante, de la misma edad, matriculado en escuela pública y, además, hijo de campesinos. Se entiende, entonces, que una buena posición social determina una posesión considerable de capital social ya que produce una serie de redes sociales más útiles que las de aquellos agentes que se encuentran en posiciones desfavorables socialmente.

Por otro lado, el capital cultural tiene que ver con los recursos en términos intelectuales, académicos y escolares de los agentes sociales. Bourdieu, no solo se remite aquí a la cantidad de conocimientos que un agente o un estudiante puede adquirir en la escuela (teniendo en cuenta su capital social y su capital económico), sino que también se deben incluir los conocimientos y los recursos que proveen la familia, la condición social de los individuos, la condición económica y las tradiciones o costumbres que traen consigo los agentes obtenidas durante su trayectoria histórica en el espacio social. Estos conocimientos, que son legitimados por las clases dominantes del momento histórico específico, son el capital cultural con el que los agentes se desenvuelven dentro del espacio social. De acuerdo con ello, se deduce el capital cultural como una serie de recursos intelectuales que no necesariamente son suministrados por la escuela. Con respecto a esta afirmación y a la relación del capital cultural con la escuela Bourdieu dice:

[...] este capital es, en efecto, el producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela (cuya eficacia depende de la importancia del capital cultural directamente heredado de la familia). Por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce, la institución escolar contribuye también (en una parte más o menos importante según la disposición inicial, es decir, según la clase de origen) a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolares reconocidas, tiende a aplicarse más allá de los límites de lo 'escolar'... (Bourdieu, 1998, p.20)

Las tres clases explicadas, permiten una visión más amplia del concepto de capital, y de ahí, es posible abordar el último tipo, a saber, el capital simbólico que, se produce en relación con los tres anteriores; es decir, en la medida que los agentes poseen capitales sociales, económicos y culturales, pueden adquirir mayor o menor capital simbólico de acuerdo con el uso que le den a los tres primeros; este cuarto tipo de capital es, tal vez, el más difícil de constituir, ya que la asignación de valor a los bienes del capital simbólico, depende enteramente del individuo y no puede ser heredada como la posición social o el dinero:

[...] capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir la) y reconocerla, conferirle algún valor. (Un ejemplo: el honor de las sociedades mediterráneas es una forma típica de capital simbólico que sólo existe a través de la reputación, es decir de la representación que de ella se forman los demás, en la medida en que comparten un conjunto de creencias apropiadas para hacerles percibir y valorar unas propiedades y unos comportamientos determinados como honorables o deshonorables.) (Bourdieu, 1997, p. 108)

El capital simbólico es, para Bourdieu, la posesión de recursos *invisibles* que generan, tanto en quien los posee como en los individuos que los perciben, una reacción a través de una actitud socialmente reconocida como el respeto o el honor:

El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera *fuerza mágica*: una propiedad que, porque responde a unas «expectativas colectivas», socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico. Se imparte una orden y ésta es obedecida: se trata de un acto casi mágico. (Bourdieu, 1997, p. 172-173)

De este modo, el capital simbólico permite, al poner en juego los otros tres tipos de capital, intervenir en las prácticas sociales con la certeza de poseer un valor agregado en lo que se refiere a la aceptación de los demás frente a las intervenciones institucionalizadas. Así, por ejemplo, el consentimiento que pueden recibir las políticas educativas planteadas por un gobernante que, aunque por pura apariencia y manejo mediático, ha ganado una buena reputación (capital simbólico) dentro de su pueblo, es mucho mayor y más apoyado que el

consentimiento que puede recibir un político desconocido, aunque las propuestas educativas de este último sean mejores, en cualquiera de sus aspectos, que las del gobernante. Algo que en el caso político se llama popularidad. Y no es una casualidad que, en este sentido, Bourdieu diga al respecto de la acumulación de capital simbólico que es “la adquisición de una reputación de competencia y de una imagen de respetabilidad y honorabilidad cómodamente convertibles en posiciones políticas de *notable* local o nacional” (Bourdieu, 1998, p.291). Como se verá más adelante, la forma más evidente del aprovechamiento de capital simbólico, se encuentra en el campo político y en las maneras de actuar de los agentes dentro de dicho campo.

Teniendo claro el concepto de capital y sus cuatro formas básicas, pues a partir de estas categorías se pueden inferir posesiones de capital en muchos otros aspectos, como capital escolar, capital religioso, capital estético, etc.; es necesario aclarar, todavía, otras categorías fundamentales en la obra de Bourdieu, a saber: campo, habitus y poder simbólico, con el objeto de apoyarnos en ellas para el análisis de las políticas actuales de educación en Colombia.

Las dinámicas del Campo

El concepto de *campo* es una de las categorías más importantes, incluidas en la exposición de la obra de Bourdieu. Aquí, el autor propone una teoría en la que las estructuras sociales objetivas, es decir, las distintas organizaciones sociales en sus dinámicas prácticas, existen independientemente de los sujetos particulares actuantes en la sociedad. El *campo* es, de alguna manera, la situación externa de la condición social particular, y por tanto, objetiva. Esta exterioridad está ejemplificada en dichos *campos*, como el literario, el jurídico, el económico, el político, el educativo etc.; de tal manera que cada uno de ellos presenta en sí mismo, una autonomía y una serie de normas que lo sustentan como estructura social objetiva, dentro de la cual los agentes entran en relación a partir de sus

prácticas sociales, a lo que Bourdieu llama *el juego*. Los agentes entran en el juego que propone cada campo y definen su posición en el mismo de acuerdo con el capital que poseen y con sus propósitos particulares dentro de él. De este modo, aunque el *campo* sea un espacio objetivado, es necesario que dentro de él se produzca una dinámica a través de las prácticas sociales de los agentes que allí participan.

Así, es posible definir al *campo* como un lugar específico que posee sus propias características, tales como su autonomía y la imposición de sus propias normas prácticas para *jugar el juego*. En este sentido: “El campo es una red de relaciones objetivas (de dominación o subordinación, de complementariedad o antagonismo, etc.) entre posiciones [...]” (Bourdieu, 1995, p. 342). Dichas posiciones, se refieren a la situación específica, en términos de posesión de capital, en la que se encuentra cada agente que participa dentro de determinado campo. De este modo, por ejemplo, en el campo de la educación, se puede observar una red de relaciones entre los creadores de las políticas educativas, las instituciones gubernamentales encargadas de poner en marcha las políticas y de esta manera formalizarlas en prácticas educativas como ministerios de educación, secretarías, etc., las instituciones de educación, los maestros, los estudiantes, los padres de familia, etc., en donde cada uno de estos agentes participantes tiene la posibilidad de *jugar* dentro del campo de acuerdo con el poder que le confiere su posición en términos sociales, económicos y culturales; es decir, de acuerdo con la posesión y utilización del capital poseído.

El *juego*, se refiere a la práctica social de los agentes dentro del campo, teniendo en cuenta la utilización de recursos como el capital, el *habitus*, etc., para obtener los mayores beneficios y el reconocimiento deseado dentro del espacio social en el que se juega; como en todo juego, deben cumplirse unas normas y debe seguirse un orden que, en el caso social, es establecido por los agentes que dominan el campo.

De acuerdo con lo dicho, en lo que se refiere a este escrito, los agentes más relevantes que dominan el campo educativo colombiano, en el sentido de la formalización de los discursos de la política en prácticas son: el ministerio de educación nacional, las secretarías de educación, las entidades territoriales y las instituciones educativas que poseen la mayor cantidad de capital en sus cuatro formas.

Es importante observar la referencia que hace Bourdieu sobre las luchas, que se presentan entre los agentes dentro de cualquier campo determinado, de acuerdo con la fuerza que cada uno de ellos puede tener a partir de sus propios medios, como por ejemplo la posesión de algún tipo de capital eficiente; lo que implica luchar también contra las fuerzas propias del campo, como su autonomía y sus normas específicas. A este respecto dice Bourdieu:

[...] describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura [...] Algo parecido a una clase o, más generalmente, a un grupo movilizado por y para la defensa de sus intereses, sólo puede llegar a existir a costa y al cabo de una labor colectiva de construcción inseparablemente teórica y práctica. (Bourdieu, 1997, p. 49)

El campo es, entonces, un espacio social específico que posee sus propias características objetivas, dentro del cual actúa un grupo de agentes, ubicados en posiciones jerárquicas distintas, que se relacionan por su proximidad en términos de intereses, de oficios, de propósitos etc. Como dice el autor, el campo funciona mejor en tanto los agentes estén dispuestos a “reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto (político u otro).” (Bourdieu, 1997, p. 49)

Otro aspecto importante del campo es el interés, de aquellos que lo dominan, por permanecer en el poder para seguir manteniendo sus normas y sus propuestas vigentes. Ya que en cada campo social, por ejemplo el educativo, hay unos agentes dominantes que imponen las leyes y las dinámicas a seguir dentro de él, como es el caso de las organizaciones internacionales, por ejemplo, la

UNESCO, el Banco mundial, el Fondo Monetario Internacional, y también las entidades nacionales, como el Ministerio de Educación Nacional. Estos agentes, en términos de Bourdieu, más que luchar por mejorar el campo al que pertenecen y la calidad de vida de los agentes que afectan con sus prácticas, luchan por permanecer en el poder y continuar dominando a los otros agentes que se desenvuelven dentro de este espacio social específico:

Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación -las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la *ortodoxia*-, mientras que los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la *herejía*. La herejía, la heterodoxia, como ruptura crítica, que está a menudo ligada a la crisis, junto con la *doxa*, es la que obliga a los dominantes a salir de su silencio y les impone la obligación de producir el discurso defensivo de la ortodoxia, un pensamiento derecho y de derechas que trata de restaurar un equivalente de la adhesión silenciosa de la *doxa*. (Bourdieu, 1990, p. 136)

Esta afirmación introduce tres términos que deben ser aclarados en la teoría de Bourdieu, a saber: *ortodoxia*, *heterodoxia* y *doxa*. Por ortodoxia, se refiere Bourdieu a los argumentos teóricos aceptados como legítimos en un campo específico, por ejemplo los argumentos científicos o filosóficos que se tienen como base de los discursos dominantes del campo. Heterodoxia es el discurso teórico que entra en oposición con los argumentos dominantes y que, con bases conceptuales legítimas, busca derrocar al discurso que domina el campo para implantar el propio. Por último, la *doxa*, es un discurso común de la cotidianidad que no tiene mayor relevancia en comparación con el discurso ortodoxo. A propósito de la *doxa*, dice Bourdieu:

Existen la ortodoxia y la heterodoxia, pero también existe la *doxa*, esto es, todo lo que se admite como natural, y en particular, los sistemas de clasificación que determinan lo que se juzga interesante o falto de interés, aquello de lo que nadie piensa que valga la pena contarse, porque no hay una *demand*a. (Bourdieu, 1990, p. 110)

Más adelante, afirma Bourdieu: “*doxa*, es decir, todo lo que forma el campo mismo, el juego, las apuestas, todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, aun sin saberlo, por el mero hecho de jugar, de entrar en el juego.”

(Bourdieu, 1990, p. 137). Se entiende, entonces, la preocupación de los agentes dominantes de un campo, como el educativo, por mantener sus discursos vigentes y por defender su posición ortodoxa dentro del espacio social en el que se encuentran, ya que la posibilidad de perder el poder que poseen, por parte de la heterodoxia e incluso la doxa, les representa una gran dificultad en su afán de seguir implementando las normas y las dinámicas del campo, tal como sucede en el campo educativo, donde los mecanismos de poder políticos e institucionales manipulan los parámetros de educación con el objeto de mantenerse seguros y de continuar con su hegemonía ideológica dentro del campo.

El concepto de Habitus

Otra de las categorías fundamentales en la propuesta de Pierre Bourdieu es el concepto de *habitus*, que se refiere a la incorporación, por parte del sujeto, de una serie de actitudes y costumbres con las cuales se desenvuelve dentro de un campo social determinado. Se puede definir el concepto de habitus como un principio que rige las conductas de los agentes sociales de acuerdo con las condiciones que se presentan, tanto de carácter externo como de origen interno. Así, el agente social actúa de acuerdo con los parámetros adquiridos, en primer momento por la sociedad y, posteriormente, por él mismo, definiéndose en la práctica con una toma de posición frente a los factores sociales impuestos por la ortodoxia (*campo*).

Se precisa, entonces, un carácter histórico en lo que se refiere a la práctica social cotidiana; esto es, la sociedad conforma un conjunto de comportamientos, actitudes, prácticas, etc., y establece unos procesos objetivos a través del tiempo, que los individuos interiorizan gradualmente, creando una representación subjetiva de estos aspectos, formando, durante su trayectoria histórica dentro del espacio social, un habitus particular. El habitus es adquirido por los individuos y permanece en ellos a través del tiempo, es parte de la historia personal de cada

uno de ellos. De acuerdo con esto, se percibe la concordancia entre las prácticas sociales objetivas y la subjetividad de los agentes (*habitus*) a partir de una relación de carácter histórico que incluye a ambas partes.

Por otro lado, el *habitus* permite a los agentes actuar de una determinada manera en situaciones específicas sin seguir reglas de conducta, es decir, ya que el agente ha formado un *habitus* incluyendo sus características subjetivas de existencia, es posible que no se adapte a las imposiciones normativas de los sistemas dominantes dentro de los campos a los que pertenece. El agente actúa, entonces, de acuerdo con la situación tomando decisiones individuales espontáneas:

El *habitus*, como sistema de disposiciones para la práctica, es un fundamento objetivo de conductas regulares, por lo tanto de la regularidad de las conductas, y, si se pueden prever las prácticas (aquí, la sanción asociada a una cierta transgresión), es porque el *habitus* hace que los agentes que están dotados de él se comporten de una cierta manera en ciertas circunstancias. Siendo así, esta tendencia a actuar de una manera regular que, cuando el principio está explícitamente constituido, puede servir de base a una previsión (equivalente culto de las anticipaciones prácticas de la experiencia ordinaria), no encuentra su principio en una regla o una ley explícita. Es lo que hace que las conductas engendradas por el *habitus* no tengan la hermosa regularidad de las conductas deducidas de un principio legislativo: *el habitus tiene parte ligada con lo impreciso y lo vago*. Espontaneidad que se afirma en la confrontación improvisada con situaciones sin cesar renovadas, obedece a una lógica práctica, la de lo impreciso, del más o menos, que define la relación ordinaria con el mundo. (Bourdieu, 2000b, p. 84)

Es importante aclarar que en muchos momentos, por no decir que en todos, el *habitus* se adecua a las normas o parámetros establecidos socialmente y no siempre actúa de forma espontánea sin seguir las reglas. Por ejemplo, como dice Bourdieu, en los momentos de gran intensidad en la vida de los sujetos, como el matrimonio; allí, los agentes se someten a ciertas pautas que regulan su espontaneidad y que, sin despojarlo de su *habitus* particular, le permiten actuar de forma legítima en dicha situación.

De esta manera el *habitus* se presenta como un elemento que convierte toda la carga social que ha recibido el individuo a través de su vida, en una forma de asumir la realidad por medio de un estilo de vida específico. Las prácticas sociales de cada sujeto, y la forma particular en que realiza, cada uno, estas

prácticas, son la objetivación de su habitus individual. Así, el habitus de cada agente no se repite en otro, pero se relaciona con el de los demás y se identifica mejor con aquellos que se acercan más a sus condiciones sociales y a sus prácticas cotidianas: Cada obrero tiene su habitus particular, diferenciado, pero el habitus de los obreros tiene en común la condición de ellos dentro del campo laboral, mientras que el habitus de un empresario es totalmente diferente al habitus de un obrero:

El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. Como las posiciones de las que son producto, los habitus se diferencian; pero asimismo son diferenciadores. Distintos y distinguidos, también llevan a cabo distinciones: ponen en marcha principios de diferenciación diferentes o utilizan de forma diferente los principios de diferenciación comunes. [...] Los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas — lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial—; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero. (Bourdieu, 1997, p. 19-20)

En términos educativos, el habitus puede observarse en dos aspectos distintos. En primer lugar, el habitus que se busca formar en los estudiantes, que se puede descubrir en la formación de competencias educativas que, desde las políticas de educación, son los propósitos pragmáticos que se deben formar en los estudiantes desde la escuela y durante todos los niveles de educación establecidos por la política. En segundo lugar, el habitus que se busca formar en los maestros, a partir de las disposiciones políticas, con el objeto de crear en ellos un actitud específica, que sea consecuente con las finalidades del sistema educativo, en la práctica docente.

El poder simbólico

Otro de los conceptos fundamentales en la teoría de Bourdieu, es el concerniente al *poder simbólico*. Aquí, nuevamente se observa la importancia de las formas simbólicas en la práctica social, así como el capital simbólico, el poder simbólico es una forma de dominación que se reconoce simplemente por los agentes, sin necesidad de recurrir a imposiciones fácticas para demostrar dicho poder sobre los demás. De esta manera, el poder simbólico no se refiere a un tipo específico de poder, como el político y económico, sino a un concepto general de un aspecto que pueden tomar las distintas formas de poder que se conocen habitualmente en la vida social y que no recurren a la fuerza física o a modos fácticos de dominación.

La forma en que el poder simbólico es percibido, está dada por la aceptación de los individuos que integran la sociedad, o agentes sociales, de las disposiciones dominantes que imponen aquellos sistemas que son reconocidos como legítimos socialmente. Así, en cada campo social, existen sistemas dominantes que toman decisiones que afectan directamente a los agentes que integran el campo y que estos últimos aceptan sin necesidad de que se las impongan por la fuerza: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.” (Bourdieu, 1996, p. 44)

Según Bourdieu, este poder se ejerce por medio de una *violencia simbólica*, que se refiere a las disposiciones de dominación que emiten los sistemas reconocidos de poder y que los agentes cumplen sin objeción. Por ejemplo, un padre usa su poder simbólico cuando le dice a su hijo que debe estudiar y esa orden de ir a la escuela es utilizada como mecanismo de violencia simbólica, mientras no sea impuesta por la fuerza, sino por su figura legítima de dominación familiar.

El poder y la violencia simbólicos están compuestos por algunas características que les permiten funcionar dentro del espacio social en cada uno de los campos; dichas características son las que permiten a los agentes percibir y reconocer las disposiciones de dominación que emiten los sistemas legítimos. A estas características Bourdieu las llama categorías y se refiere a ellas como las maneras en que los agentes aceptan las imposiciones que genera el poder simbólico por medio de la violencia simbólica. A través de estas categorías puede, entonces, explicar claramente la violencia simbólica:

Se impone una orden y ésta es obedecida: se trata de un acto casi mágico. Pero sólo es una excepción aparente a la ley de la conservación de la energía social. Para que el acto simbólico ejerza, sin gasto de energía visible, esta especie de eficacia mágica, es necesario que una labor previa, a menudo invisible, y en cualquier caso olvidada, reprimida, haya producido, entre quienes están sometidos al acto de imposición, de conminación, las disposiciones necesarias para que sientan que tienen que obedecer sin siquiera plantearse la cuestión de la obediencia. La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas. Como la teoría de la magia, la teoría de la violencia simbólica se basa en una teoría de la creencia o, mejor dicho, en una teoría de la producción de la creencia, de la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valoración que les permitirán percibir las conminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas. (Bourdieu, 1997, p. 173)

De este modo, se aprecia el carácter *mágico* que permite el dominio del poder simbólico en la sociedad, ya que no se ejerce la violencia física ni la imposición por la fuerza de las órdenes emitidas por los sistemas de poder. Es así que puede observarse en el espacio social objetivo que aquellos agentes que poseen mayor capital simbólico son los adecuados para ejercer el poder simbólico en el espacio social.

Para Bourdieu, este poder simbólico se impone a través de eufemismos que, a través de acciones o discursos *disfrazados*, construyen la ortodoxia y convencen a los otros agentes de ideas superficiales que en el fondo tienen intereses específicos que no son expresados explícitamente. De esta manera, los agentes sociales, que no ejercen el poder simbólico, desconocen las verdaderas razones para la imposición ortodoxa de alguna forma de dominación simbólica, pero aceptan lo que se les impone, dado que quienes dominan son reconocidos

socialmente como el poder legítimo. “La dominación simbólica (es una forma de definirla) se basa en el desconocimiento y por lo tanto en el reconocimiento de los principios en nombre de los cuales se ejerce.” (Bourdieu, 1997, p. 170).

Es así, que la mayoría de los individuos se adapta a las decisiones del poder simbólico ortodoxo y se mantiene en la doxa, o sea en la opinión desinteresada y sin valor sobre la situación específica. O peor aún, en la *alodoxia*, que Bourdieu relaciona con la creencia en que la opinión ortodoxa es la opinión propia generada por el habitus particular de un sujeto específico, es decir, un agente puede decir que su posición frente a determinado aspecto social es propia, auténtica y sustentada con argumentos sólidos; pero en realidad, la posición que ha tomado es la que le ha impuesto el sistema dominante sin que él se haya percatado de este acto del poder simbólico.

Teniendo como base algunas de las categorías básicas, explicadas anteriormente, de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, se puede continuar haciendo una revisión general de los conceptos de política y de educación, que son estudiados a través de muchos de los textos de este pensador francés. Estos conceptos servirán como eje teórico para el análisis de la política de educación colombiana expuesta en el Plan Sectorial 2002-2006 y en el Plan Sectorial 2006-2010, con el objeto de comprender y exponer el tipo de competencias que pretenden formar dichas políticas en los estudiantes colombianos.

Al revisar la política educativa actual del país, es posible descubrir la puesta en juego de todos los conceptos aquí explicados y la dinámica de estos, dentro de los campos político y educativo. Como se verá más adelante, dicha política busca formar un habitus particular en la población, que definido a partir de la posesión de distintos capitales, debe adaptarse a la imposición simbólica y arbitraria de ciertos parámetros que los agentes dominantes del campo educativo buscan formar en los colombianos que participan o pretenden participar en él. Para evidenciar esta situación, es necesario hacer una descripción de la política de educación

colombiana expuesta en el Plan Sectorial 2002-2006 y en el Plan Sectorial 2006-2010, que ofrezca una rápida visión de lo que allí se incluye, y que permita posteriormente realizar un análisis del discurso que en ella se presenta; teniendo como puntos primordiales lo concerniente a sus intenciones y sus alcances a partir de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, y en particular, la visión que se puede rescatar de los conceptos de política, educación y formación de competencias.

CAPÍTULO II

Descripción de la política de educación vigente en Colombia

A partir de las políticas de educación en Colombia expuestas en “La revolución educativa: Plan sectorial de educación 2002-2006” y en “La revolución educativa: Plan sectorial de educación 2006-2010” se puede afirmar que, en ellas, la educación es entendida como un factor relevante en los aspectos sociales y económicos, que permite construir una mejor sociedad para la vida de cualquier grupo de seres humanos y para que estos se desenvuelvan satisfactoriamente en cualquier campo social:

La educación es un factor primordial, estratégico, prioritario, y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas. (MEN, 2003, p. 7).

En este sentido, se pretende que el país alcance mejores condiciones dentro del campo educativo, que puedan extenderse hacia el desarrollo de otros campos, como el económico o el político. Se tienen como ejes principales cuatro políticas de educación que pretenden “construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes”. (MEN, 2008, p. 7). Cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia, son las cuatro políticas educativas que orientan el desarrollo de la educación en Colombia actualmente, con el objeto de llevar al país a “competir en el concierto de las naciones”. (MEN, 2003, p. 7).

El espíritu de competición, que presenta la política actual de educación en el país, es evidente desde el principio, y se puede pensar en un primer esbozo del habitus que ella busca formar en los estudiantes colombianos, como unos estudiantes educados para la competitividad dentro de los distintos campos sociales. Competitividad que estará condicionada a la posesión de capitales, dado que un estudiante con poco capital económico tiene menos posibilidades de competir internacionalmente que un estudiante socialmente favorecido.

De estas políticas, la nombrada en último lugar, es decir, la pertinencia, solo fue adoptada en el desarrollo del Plan Sectorial 2006 – 2010, aunque en el período anterior (2002 -2006) este aspecto es nombrado rápidamente dentro de la política correspondiente a los aspectos de calidad. La pertinencia será uno de los aspectos que defina la visión que tiene la política de educación colombiana en cuanto al uso de las competencias formadas en los estudiantes, y por ello, es de gran importancia para esta monografía, en tanto busca la conformación de un sistema laboral y económico pertinente a la situación mundial actual.

Plan sectorial de educación 2002-2006 y 2006-2010

En el Plan sectorial de educación 2002-2006, emitido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el año 2003, se puede observar cómo a partir del año 2002, la situación general de la educación en Colombia, en términos de las políticas de cobertura, de calidad y de eficiencia, muestra que el proceso de mejoramiento educativo ha sido lento y poco alentador según los datos presentados en los diagnósticos de la política. De acuerdo con los datos obtenidos hasta el año 2008, se observa que las problemáticas, en estos aspectos, siguen afectando casi en las mismas proporciones a los mismos grupos humanos del país: los agentes sociales o individuos menos favorecidos por sus condiciones sociales, aquellos que poseen la menor cantidad de cualquier tipo de capital, son siempre los más afectados por la ineficacia de los procesos educativos colombianos. Además, se observa que los resultados no satisfacen en su totalidad los propósitos que se habían formulado desde un principio en el Plan de sectorial 2002 – 2006, y que son expuestos posteriormente en el Plan sectorial 2006 – 2010.

Política de cobertura educativa

Una de las primeras fuentes tenidas en cuenta para analizar la cobertura, es la Encuesta Continua de Hogares, aplicada por el DANE² a la población colombiana en el año 2002. Este instrumento de recolección de datos es realizado en el país de forma continua, año tras año, con el objetivo de obtener una información básica sobre el tamaño y la estructura de la fuerza de trabajo (empleo, desempleo e inactividad), además de otro tipo de información como la de parentesco, sexo, edad, estado civil y niveles de educación.

Para efectos de esta monografía, se toman los datos de esta encuesta referidos a la educación que son presentados en el “Plan sectorial de educación: La revolución educativa 2002-2006”, y de ellos, principalmente los que tienen que ver con los niveles de educación básica y educación media. De acuerdo con esto, a partir de la información obtenida en la Encuesta Continua de Hogares, se conoce que “en 2002 el número promedio de años de educación de los colombianos mayores de 15 años era de 7.5, inferior a la mayoría de los países de la región”. (MEN, 2003, p. 8). Esto quiere decir que en América Latina, para ese mismo año, Colombia se consideraba uno de los países con menor cobertura, en términos educativos, de la región.

Por otro lado, los resultados presentados en el diagnóstico de la política de cobertura, muestran cómo, en comparación con el sector urbano las áreas rurales, que en términos sociales son las más vulnerables y las que poseen menor volumen de capital, además de participar de un habitus más lejano del buscado por el sistema educativo, presentan unos índices de cobertura educativa más bajos. Asimismo, se observa un mayor descenso en la cobertura, según lo señalan los indicadores, a medida que los estudiantes avanzan de nivel escolar, es decir, cuando se pasa del ciclo de educación primaria al ciclo de educación secundaria.

² El Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- es la entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia.

También, se habla de la población en edad escolar, que se encontraba fuera del sistema educativo en el año 2001. El diagnóstico dice que cerca de dos millones de niños y jóvenes, entre los cinco y los diecisiete años, se encontraban por fuera del sistema educativo:

Si se toma como parámetro la distribución por edades, se verá que veinte de cada cien niños, entre los 5 y los 6 años de edad, no tenía acceso al sistema educativo. Este problema es mayor en la zona rural, donde una tercera parte de los niños no asiste a una institución educativa. El grupo más crítico en cuanto a porcentaje de población por fuera del sistema escolar es el de 16 y 17 años, que alcanza niveles cercanos al 41%. (MEN, 2003, p. 11).

Como se observa aquí, y se verá durante toda la descripción de la política, en Colombia los grupos sociales menos favorecidos, son siempre los más afectados con las fallas del sistema educativo. La política, presenta otros datos concernientes a la inasistencia, deserción y repitencia; allí se observa que para los niños entre siete y once años, la causa principal de inasistencia es la poca oferta educativa con un índice del sesenta y cuatro por ciento (64%), mientras que en el grupo de los niños entre los doce y los diecisiete años es la falta de motivación y el poco interés de los estudiantes, que puede entenderse en términos del hábitus de los jóvenes que, en las clases sociales más vulnerables, se identifica mucho más con la adquisición de capital económico y con los fenómenos de poder simbólico generados por la violencia y la pobreza características de estas clases sociales, y no tiene un valor realmente notable la adquisición de capital cultural, aunque se observen algunas excepciones al respecto.

Además de estas causas, existen otras de menor relevancia para la política, pero que no se deben ignorar, como la combinación de actividades de trabajo y de estudio, las expulsiones por faltas disciplinarias, la pérdida del año, los embarazos, los problemas afectivos, los conflictos con los docentes, la violencia familiar, el pandillismo, la gran distancia geográfica entre las instituciones educativas y las viviendas, y por último, la situación del conflicto armado colombiano. De acuerdo con ello se presentan en el diagnóstico dos conclusiones:

i) a pesar de que siguen primando razones ligadas a las restricciones de la oferta y a los problemas socioeconómicos, la pertinencia y la calidad de la educación, en particular de la secundaria y media, son factores determinantes para promover la asistencia y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo; y ii) la necesidad de promover el desarrollo de instituciones educativas más autónomas y flexibles, que puedan adaptarse a los intereses y expectativas de los educandos, estimular la pasión por el conocimiento, el pensamiento crítico, la convivencia y las relaciones constructivas con los demás. (MEN, 2003, p. 12).

Estas conclusiones generan la política de ampliación de la cobertura educativa. Lo que da lugar al “Plan sectorial 2002-2006”, que tiene como propósito elevar la cobertura bruta del ochenta y dos por ciento (82%) al noventa y dos por ciento (92%). Para lograrlo, traza dos programas básicos: reorganización y recursos adicionales.

En cuanto a la reorganización, se habla del Sistema General de Participaciones SGP³ y se observa en el “Plan sectorial 2002-2006” que, del SGP, el porcentaje destinado para la educación debe ser mejor administrado en lo que se refiere a la distribución y utilización de recursos; de manera que se llegue a un balance en todo lo que se requiere en aspectos físicos, humanos, financieros y de capacidad instalada en los establecimientos educativos. También, se menciona un apoyo a este proceso por parte del gobierno, mejorando la asistencia técnica, la capacitación y la definición de parámetros y estándares técnicos.

En este sentido, se puede observar la inclusión de una serie de medidas y modelos arbitrarios por parte del gobierno, como la inserción del sector privado para poder cumplir con las metas establecidas, en virtud del poder simbólico que ejerce sobre la población y particularmente dentro de los campos político y educativo. Finalmente, con el programa de reorganización (2002-2006) se

³ Según la página web de la Secretaría de Hacienda Distrital, el Sistema General de Participaciones está constituido por los recursos que la Nación transfiere por mandato de los artículos 356 y 357 de la Constitución Política de Colombia a las entidades territoriales – departamentos, distritos y municipios, para la financiación de los servicios a su cargo, en salud, educación y los definidos en el Artículo 76 de la Ley 715 de 2001. Este está conformado según la ley 715 de 2001 de la siguiente manera: • Una participación con destinación específica para el sector educativo, denominada participación para educación; con un porcentaje del cincuenta y ocho punto cinco 58.5% • Una participación con destinación específica para el sector salud, denominada participación para salud; con un porcentaje del veinte cuatro punto cinco 24.5%. • Una participación de propósito general que incluye los recursos para agua potable y saneamiento básico, denominada participación para propósito general; con un porcentaje del diez y siete 17.0%. (SISTEMA GENERAL DE PARTICIPACIONES SGP, s.f.).

pretende crear ochocientos mil (800.000) nuevos cupos para la educación preescolar, básica y media. El segundo programa de la política de ampliación de la cobertura, pretende generar seiscientos cuarenta mil (640.000) nuevos cupos para la atención de la población vulnerable, con recursos adicionales procedentes del Fondo Nacional de Regalías.⁴

Con estos recursos, se pretende iniciar proyectos que cubran cuatro frentes dentro de lo que se considera la población vulnerable: la población indígena, los niños con limitaciones o discapacidades, los desplazados por el conflicto nacional y la población de las áreas rurales de baja densidad. Por último, se propone la contratación del servicio educativo con entidades privadas que tengan la posibilidad de atender este tipo de poblaciones en lo que se refiere a su educación; aspecto que comienza a perfilar la política de educación dentro de parámetros neoliberales en la medida que va creando estrategias de privatización de la educación, tales como los colegios en concesión; situación tendiente a beneficiar más a los concesionarios que a los mismos estudiantes o a las clases más afectadas por la mala situación del sistema educativo; puesto que los mecanismos de control que aseguran la calidad, realmente se limitan a garantizar la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la dotación de recursos y de los resultados de las pruebas externas como son: SABER, ICFES y ECAES.

Posteriormente, según lo expuesto, en la continuación de la política de cobertura en el año 2008, se observarán los resultados de la primera parte de ella, donde el nivel de cobertura en educación básica y educación media subió un seis por ciento (6%) en cuatro (4) años, esto demuestra que la meta de subir un diez por ciento (10%) en este aspecto no fue lograda en estos niveles de educación, a

⁴ Se entiende regalía como la contraprestación económica (en dinero o en especie) por agotamiento de un recurso natural no renovable que es exigida por la Nación como propietaria del subsuelo y de las riquezas naturales allí presentes, y que debe ser asumida por quien explota el yacimiento. Este Fondo fue creado según lo estipulado en el Artículo 361 de la Constitución política de la República de Colombia, donde dice lo siguiente: "Con los ingresos provenientes de las regalías que no sean asignados a los departamentos y municipios se creará un Fondo Nacional de Regalías cuyos recursos se destinarán a las entidades territoriales en los términos que señale la ley. Esos fondos se aplicarán a la promoción de la minería, a la preservación del ambiente y a financiar proyectos regionales de inversión definidos como prioritarios en los planes de desarrollo en las respectivas entidades territoriales". (Constitución política de la República de Colombia, 2005, p. 96).

pesar de haber mejorado durante el proceso, y manteniendo así el problema, fundamentalmente para las clases sociales menos favorecidas.

En los niveles de transición y educación primaria, se obtuvieron mejores resultados, “A 2006 el país alcanzó coberturas brutas del 94% en transición y 115% en básica primaria” (MEN, 2008, p. 9). La matrícula total en educación preescolar, básica y media pasó de diez millones en 2002, a once millones en 2006, registrando un crecimiento del diez por ciento (10%) (Cfr. MEN, 2008, p. 9). Esto indica que en los niveles de transición y de básica primaria, las metas propuestas en la primera fase de la política se lograron en lo referente a cobertura educativa.

Pero, como ya se había dicho, el problema real de este aspecto de la política, radica en el acceso de la población escolar a la educación básica secundaria, puesto que, son muchos los agentes sociales que cumplen con las exigencias de sus estudios en básica primaria, pero que abandonan la educación, ya que ella no les ofrece los instrumentos necesarios para lograr sus metas existenciales que, relacionadas directamente con su habitus particular, están ligadas a otro tipo de características, impuestas también simbólicamente, por los sistemas dominantes, como la adquisición de capital económico para la obtención de mejores ingresos que mejoren su calidad de vida y, sobre todo, de capital simbólico que pueda ser explotado en un campo determinado. Así, no es extraño descubrir que un joven que viva en la pobreza, abandone sus estudios de secundaria para integrarse a grupos al margen de la ley en los que puede ganar una mayor cantidad de dinero y de respeto, que lo posicionen en un lugar privilegiado dentro de su campo social.

Según el diagnóstico del año 2008, tanto la deserción como la inasistencia siguen siendo un problema, principalmente en las poblaciones rurales dispersas y en los grupos denominados vulnerables, como son las comunidades indígenas y las personas en situación de desplazamiento. Según lo indican los resultados que

el DANE presentó luego del censo realizado entre los años 2005 y 2006, aproximadamente un millón noventa mil niños y jóvenes estaba por fuera del sistema educativo. (Cfr. MEN, 2008, p. 10). Se observa entonces, que en este aspecto se mejoró la cobertura educativa, ya que la cifra de jóvenes y niños por fuera del sistema en EL 2002 era alrededor de dos millones. A pesar de esto, el problema sigue siendo importante, sobre todo en la población rural y en la población vulnerable; siendo estos dos grupos sociales los que se pretendía mejorar de manera más urgente desde el 2002 y que continúan siendo los más afectados por el sistema.

En lo que se refiere a la deserción, según el diagnóstico de la política del año 2008, los niveles más altos se mantienen en el sector rural en donde los niveles de inasistencia son casi el doble de los registrados en zonas urbanas: “Del total de niños y jóvenes de 5 a 16 años que se encuentran por fuera del sistema, más de 500 mil están localizados en áreas rurales, lo que corresponde a aproximadamente el 48% del total de inasistencia del país”(MEN, 2008, p. 10). Igualmente la inasistencia tiene un mayor impacto en las poblaciones vulnerables, es decir, comunidades indígenas y desplazados principalmente (Cfr. MEN, 2008, p. 10 – 11).

En relación con esto, las cifras de deserción, también han disminuido en un uno punto ocho por ciento (1.8%). Pero, estos resultados no corresponden a las metas propuestas en 2002 y el problema en los niveles de deserción continúa, sobre todo en la educación básica y media, esto es, en el grupo de niños y jóvenes que se encuentran entre los once y los dieciséis años (Cfr. MEN, 2008, p. 10 – 11). Con respecto a la tasa de repitencia, los datos señalan que el problema continúa en los primeros años de la educación primaria. En contraste con ello, la tasa de repitencia existente en educación básica y media, disminuyó con relación al año 2002 en aproximadamente un dos punto dos por ciento (2.2%); que para esta época se hallaba en un cinco punto cinco por ciento (5.5%). (Cfr. MEN, 2008, p. 10 – 11).

De acuerdo con este informe, en lo correspondiente a la cobertura educativa, los datos de acceso, deserción y tasa de repitencia en la educación básica y media mejoraron según el último estudio publicado en el año 2008 (Plan Sectorial 2006 – 2010), en relación con los datos del informe correspondiente al período anterior. Sin embargo, según lo revela el mismo diagnóstico, las cifras de deserción y repitencia, se mantienen casi estables en términos de la población vulnerable. Esto quiere decir que las condiciones de acceso a la educación para esta población no han mejorado en términos considerables, como se había propuesto en la primera parte de la política. Además, en lo concerniente a las tasas de deserción y repitencia, las cifras también conservan un margen semejante al que se había expuesto en la política educativa del período 2002 – 2006.

Teniendo en cuenta las cifras señaladas, la política de cobertura planteada por el gobierno nacional, pretende, en la actualidad, llegar a todas las zonas del país y alcanzar como meta una cobertura total de la educación en todos los niveles; así mismo pretende alcanzar un cubrimiento de las poblaciones vulnerables (víctimas de la violencia y población desplazada), grupos indígenas y población rural dispersa. “De tal manera que nadie quede por fuera del proyecto educativo” propuesto en el Plan sectorial 2002 -2006 (MEN, 2008, p. 12).

Para poder cumplir con esta meta, la política de cobertura diseña algunas estrategias que pretenden mejorar los aspectos, que conllevan al abandono o a la falta de acceso a la educación en general. El gobierno, a través del Ministerio de Educación, considera que para que estas estrategias cumplan con los objetivos trazados, debe mejorarse el papel que desempeñan las entidades territoriales, particularmente, las secretarías locales de educación, puesto que estas entidades cuentan con la información concreta para cada región⁵, por tanto, es de éstas que

⁵ Lo que concuerda con el objetivo de descentralización propuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2002 – 2006: revolución educativa, capítulo 2.

depende la posibilidad de establecer los índices de deserción y de repitencia que se presentan en cada región del país.

Dentro de estas estrategias, también se plantea la necesidad de mejorar las condiciones de comunicación y de organización de las entidades que intervienen en los procesos de educación, entendiéndose colegios, escuelas, hogares comunitarios y otros centros de educación establecidos en el territorio nacional:

Para dar respuesta a las necesidades específicas de estas poblaciones se hace necesario un manejo adecuado de los sistemas de información y flexibilidad en la organización [...] uno de los principales objetivos del Ministerio de Educación es fortalecer la capacidad de las entidades territoriales para planear y hacer seguimiento a la cobertura educativa, apoyadas en un proceso de matrícula organizado, que garantice la prestación oportuna del servicio. (MEN, 2008, p. 14)

Aquí se observa la intención de la política de mejorar las condiciones educativas de la población menos favorecida, pero claramente se percibe una intención meramente formal en este sentido. Es decir, la política se propone disminuir los índices estadísticos del problema, pero no hay una preocupación por definir las causas de la problemática y hacer una distinción clara entre los diferentes grupos sociales para generar una educación de acuerdo con sus características, con su habitus, con la diferencia de capitales, o al menos para integrarlos culturalmente al sistema, antes de imponérselo arbitrariamente con ánimo de mejorar las estadísticas, que finalmente es lo que se muestra a la sociedad y a las organizaciones internacionales.

Otro de los objetivos que pretende el plan sectorial de educación, es el de garantizar la permanencia de los estudiantes en los todos los niveles de educación existentes en el sistema educativo colombiano, ya que, pese a que se ha logrado una disminución en la deserción escolar, existen todavía problemas para lograr que el porcentaje total de los estudiantes culminen su proceso académico. Para esto, el gobierno ha creado algunas estrategias que combinan la capacidad de retener a los niños y a los jóvenes en el sistema educativo, con la posibilidad de

mejorar la oferta para hacer más accesible la educación en los sectores en donde se presentan mayores inconvenientes:

El Ministerio ha puesto en marcha una estrategia basada en el diseño de herramientas de focalización de los programas de retención escolar que combina el desarrollo de la capacidad territorial para retener a los niños en el sistema, con el mejoramiento de la información y de la oferta de programas nacionales para reducir la deserción. Como resultado se espera reducir la tasa de deserción de estudiantes en educación básica y media oficial de 5,8% en 2006, a 5% al finalizar el cuatrienio” (MEN, 2008, p. 15).

De acuerdo con ello, uno de los aspectos, que al parecer, ha dado resultados satisfactorios en términos de garantizar la permanencia de los estudiantes, es la implementación de subsidios económicos a las familias de menores ingresos, a través de algunas instituciones que permiten su distribución. Y también, la implementación de mecanismos que permitan situar recursos de transferencias económicas, que garanticen la educación a los estudiantes de los estratos uno y dos del Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisben):

Una de las estrategias que ha probado ser efectiva para incidir en la permanencia de los estudiantes es la entrega de subsidios condicionados a las familias de menores ingresos. En este cuatrienio, en el marco de la Red de Protección Social para la Superación de la Pobreza Extrema - Red Juntos -, el Gobierno Nacional beneficiará a 1,5 millones de familias en extrema pobreza con los subsidios monetarios condicionados a la asistencia escolar de Familias en Acción. [...] Así mismo, se orientarán recursos de las transferencias a las instituciones educativas para garantizar la gratuidad del servicio a los niños de niveles 1 y 2 del SISBEN, y se continuarán orientando las inversiones provenientes de excedentes financieros de las cooperativas y asociaciones mutualistas a programas que garanticen la permanencia de los estudiantes en las aulas (MEN, 2008, p. 15).

Esta estrategia, aunque no es negativa, es una forma eufemistizada de presentar los resultados de la política de educación, pues como se verá más adelante, la solución a los problemas educativos no está dada por el mejoramiento de las condiciones de calidad de vida ni de los aspectos económicos, a través de políticas de protección y seguridad social, sino en la operatividad de políticas de corte asistencialista. Esta situación, genera diferencias radicales en términos de distribución equitativa de los recursos entre los agentes sociales; factor que interviene directamente en la función de la educación, y en su calidad; a pesar de

que esta política insiste en la calidad de la educación, sus resultados más eficientes, al menos en la educación básica tienen que ver con la cobertura.

Otra estrategia que está implementando el gobierno nacional, es una estrategia para la concientización, dirigida principalmente a los padres de familia de los niños entre los cinco y los quince años, procurando que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo hasta culminar su educación básica. Es importante observar de estas campañas, las estrategias y propuestas que se ponen en marcha, dirigidas a estudiantes de las clases menos favorecidas, donde la preocupación se dirige, por una parte a retener el máximo de tiempo posible a una población, que potencialmente se constituye en mano de obra, y por otra parte, a desestimular la demanda de formación superior universitaria. Sin embargo, aunque los intereses distintos de la población escolar, no parecen responder a la oferta de la educación media, la política, la orienta hacia una formación técnica y tecnológica diversificada, que, tampoco responde a las expectativas de los jóvenes.

Al identificar el principio de equidad, que no implica igualdad⁶, la política de educación, intenta distribuir las fuerzas y el crecimiento económico, en la medida que la población participa en la producción del sistema, en virtud de los problemas actuales, pero no reconoce las desigualdades que se presentan entre los agentes

⁶ El concepto de equidad asumido por la jerga internacional no tiene para algunos la fuerza del concepto de igualdad. Equidad o igualdad tendrían que hacer referencia a la distribución de un bien, en este caso la educación, entre los miembros de una sociedad [...] se puede hablar de *igualdad de oportunidades*, cuando un país tiene y ofrece capacidad instalada – docentes, infraestructura, material escolar, mobiliario - para atender la totalidad de la demanda de un nivel o modalidad; por ejemplo, la de los niños de 5 años de edad para educación preescolar. Se puede hablar de *igualdad de acceso y de permanencia* en la medida que la población destinataria hace uso real de esa capacidad instalada. [...] la equidad se asocia muchas veces sólo al logro de una mayor cobertura. Ello, siendo importante, no es suficiente. De lo que se trata es que dicho acceso a la educación, sea hecho de modo tal que los estudiantes en situación de pobreza obtengan una oferta de calidad suficiente que les posibiliten poseer conocimientos socialmente significativos y los denominados "códigos universales de la modernidad". La equidad debiera expresarse también en la distribución de recursos en los distintos niveles de los sistemas educacionales. Aunque los pobres se concentran fuertemente en las escuelas públicas primarias o básicas, los recursos fiscales han tendido a favorecer el nivel superior del sistema, gracias al mayor poder de presión de los estamentos que se benefician de él. En Brasil el gasto por alumno de primaria varía entre 80 y 120 dólares anuales, mientras que el de educación superior varía entre 4000 y 8000 dólares; en México se reportan cifras de 450 y 1500 dólares respectivamente. (Rivero, 1999, p. 15).

sociales afectados por estas decisiones. A lo sumo, pretende mejorar unas condiciones desfavorables en sectores específicos y concretos, especialmente en lo que corresponde a la distribución de una mayor cobertura educativa, y a la distribución de equipos e infraestructura, con el objeto de disminuir los indicadores estadísticos que puedan afectar el respaldo monetario y financiero del país en instancias internacionales, pero sin tener en cuenta las verdaderas desigualdades sociales que pueden observarse en los individuos afectados por sistema escolar, como estudiantes y padres de familia.

La finalidad de la política de estado en materia educativa, es que estas estrategias, se adapten a las necesidades y contextos de cada población generando mejores ambientes de aprendizaje y garantizando la inversión de recursos en cada región del país, “dichos modelos se basan en metodologías activas que fomentan el aprendizaje y desarrollo de competencias. Se aplican utilizando materiales educativos fácilmente adaptables a los contextos de cada zona y se acompañan de *canastas educativas*⁷ que mejoran los ambientes escolares” (MEN, 2008, p. 16).

Pero al ofrecer un estándar educativo, en “canastas”, para que todos los estudiantes alcancen el mismo nivel, aun en condiciones sociales estratificadas y por ello distintas, se observa un proceso que socialmente no es probable, y que, al contrario, pretende mantener las distinciones sociales y los objetivos de las clases dominantes, como diría Bourdieu; es decir, la adecuación de una imposición previamente establecida por la política, que no cambia sus finalidades y que considera su responsabilidad, centrada en la obligación de un estado que subsidia la educación de los más pobres entre los pobres. Surge, entonces, una pregunta ¿quiénes son los más pobres de los pobres según esta política? al parecer, no son los estratos uno y dos, pues de alguna manera son capaces de sostenerse a sí mismos, según los indicadores de desarrollo social y económico del momento.

⁷ La cursiva es mía.

Por ello, se puede cambiar de orientación pedagógica, de didácticas, de metodologías de aprendizaje, de enfoques, incluso de recursos educativos, según el grupo social en el que se actúa por medio de la acción institucional, pero la intención y los alcances de la política educativa siguen siendo los mismos que, de acuerdo con lo que se expondrá más adelante, buscan desarrollar las propuestas neoliberales dominantes en el campo político y social, tanto del país como de la totalidad de las naciones del mundo. Es decir, la política en materia de educación, no es local sino mundial, y en ese orden el país ocupa un lugar en términos de calidad.

Finalmente, en términos de cobertura, el MEN, pretende trazar un conjunto de estrategias tendientes al mejoramiento de la infraestructura de las entidades que prestan el servicio de educación. Pero, nuevamente se observa que la intención aquí es un mejoramiento de tipo formal y no una preocupación por solucionar los problemas sociales que se encuentran en el fondo de la crisis educativa y que serán expuestos más adelante, durante el análisis de las concepciones de política, educación y competencias.

Política de Calidad en educación

La política de mejoramiento de la calidad pretende que todos los niños y jóvenes del país, sin importar su condición social, económica o cultural, accedan al sistema educativo, aprendan los conocimientos básicos, desarrollen competencias y sean individuos aptos para convivir en la sociedad; de igual manera, uno de los propósitos es que la educación tenga como función preparar a los educandos para una vida laboral. Aquí es posible descubrir la intención de la política, de mejorar la calidad de la educación de acuerdo con la formación en competencias, y no, con la idea de mejorar las condiciones sociales de los individuos, una pretensión que demuestra nuevamente la indiferencia frente a las desigualdades evidentes dentro del espacio social nacional. Se pretende que todos los niños y jóvenes de los

estratos sociales bajos, se formen de forma similar sin tener en cuenta su habitus, ni su capital poseído.

Con estos presupuestos, la política de calidad está orientada, por una parte, al mejoramiento del aspecto educativo, encaminado al desempeño y las habilidades para el trabajo, y por otra, al fortalecimiento de la conducta ciudadana y del comportamiento de los individuos dentro del espacio social. Es importante decir que la política de calidad guarda directa relación con las otras políticas mencionadas, cobertura y eficiencia; y es más, de su interacción depende el funcionamiento esperado de la política de educación que pretende el Estado colombiano. Por ejemplo, alcanzando un nivel de cobertura acorde con las necesidades de la educación colombiana, es de suponer que la calidad estará al nivel que se pretende obtener; de tal manera que, si bien, cada política busca cumplir con propósitos particulares, al hacer parte del mismo proyecto, se verán beneficiadas mutuamente si los consiguen.

La política de calidad pretende, desde su discurso, que los estudiantes de todos los niveles de educación ofrecidos por el sistema colombiano, cumplan las condiciones requeridas para que los niños y jóvenes se desempeñen académica, social y laboralmente, de manera que este desempeño esté al nivel de cualquier ciudadano o profesional en cualquier lugar, ya sea a nivel local o internacional.

Partiendo de esta base, la política presenta un estudio realizado en todos los niveles de educación sobre el comportamiento de los estudiantes colombianos en términos de calidad, a partir de un ejercicio de evaluación llevado a cabo, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, mostrando los resultados, a través de las estadísticas resultantes de las pruebas nacionales e internacionales, que se han aplicado durante un determinado período de tiempo.

La política de calidad actual en Colombia, entiende por calidad la propiedad o conjunto de propiedades que permiten juzgar la superioridad o excelencia de la educación, respecto a los ámbitos local e internacional. En este sentido, las

estadísticas introducidas por la política, señalan que los índices de mejoramiento entre el período 2002 y 2006 son muy bajos y en consecuencia, el lugar que ocupa Colombia en términos de calidad educativa es uno de los últimos de la región⁸: “Los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de evaluación internacionales en las que ha participado el país, advierten que los estudiantes colombianos se encuentran por debajo del promedio de los países de la región.” (MEN, 2003, p. 20). Lo que, por demás, ubica al país entre los últimos a nivel mundial.

Como se ha dicho, la política de mejoramiento de la calidad de la educación, está orientada a mejorar los índices de “calidad en la educación”; es decir, esta política pretende implementar estrategias que estén dirigidas al mejoramiento de la educación, en términos de resultados en las evaluaciones internacionales. Así, se busca mejorar los datos estadísticos que hasta el momento, dejan la educación colombiana como una de las más débiles de la región. Por ello, la política de calidad es imprescindible en el proyecto de La Revolución Educativa, en tanto que busca superar los niveles básicos de la formación y alcanzar un nivel apropiado en términos de competencias, que permitan a los educandos estar a la par de otros estudiantes, en cualquier parte del país o del extranjero.

En esa dirección, se observa, que los estudiantes colombianos, inscritos en los niveles de educación básica y media están por debajo del nivel de los demás países latinoamericanos; según lo indican los resultados obtenidos en las pruebas que se han presentado en todo el país. Por otro lado, a nivel nacional el panorama no es mejor, desde la década de los años ochenta, según lo demuestran los resultados de las pruebas SABER y del examen de Estado ICFES, hubo un

⁸ Según los informes, el nivel educativo en Colombia se encuentra por debajo de varios países como, por ejemplo, Bolivia, dejando al país en uno de los niveles más bajos de centro y Suramérica.

declive en el rendimiento de la totalidad de los colegios oficiales. Mientras que los colegios privados tuvieron su punto más bajo en el año 2001:

Mientras en 1986, el 35% del total de los colegios de educación media era de bajo rendimiento, para el 2002 ese porcentaje se había incrementado en un 20%. Al analizar esta tendencia – según el sector al que pertenece el colegio- se encuentra que la proporción de los colegios oficiales de bajo rendimiento se incrementó durante los 16 años del período analizado, pasando del 37% en 1986 al 61% en 2002. En los colegios privados, la participación de los colegios de bajo rendimiento alcanzó su punto más alto en 2001, con un 49%, año a partir del cual se observa una tendencia decreciente similar a la de los últimos años de la década del 90. A pesar de esta tendencia histórica de bajo desempeño, el año 2002 muestra una mejoría en el rendimiento en las pruebas de estado en los colegios oficiales y privados.”(MEN, 2003, p. 22)

Lo anterior corresponde al informe del Ministerio de Educación del período 2002 – 2006 y, como queda claro en los resultados de las pruebas SABER, el nivel educativo de los estudiantes, al menos en lo que se refiere a las pruebas de lenguaje y matemáticas es muy bajo en relación con los parámetros esperados. En contraste con este informe, el informe posterior, es decir 2006 – 2010, dice que en lo correspondiente a las cifras, las “variaciones en el enfoque y metodología”, dificultan la obtención de resultados concretos y específicos, más aún, si se tiene en cuenta que los resultados que se manejan se dividen entre la educación privada y la educación del sector oficial, en donde esta última, mantiene los índices más bajos, siendo consecuente con la idea de que los sectores menos favorecidos socialmente se ven mucho más afectados por las estrategias impuestas por el poder simbólico en el campo educativo.

Como se ha dicho, las clases menos privilegiadas son las que viven realmente la problemática social de una educación pensada para otra clase de estudiantes y que pretende generar en los menos privilegiados un habitus que no entre en conflicto con las clases dominantes, pero que, de acuerdo con Bourdieu, no pueda alcanzar un incremento considerable de ningún tipo de capital en los agentes de estos estratos sociales.

Es importante decir que las pruebas que se llevan a cabo en el campo educativo, evalúan competencias, y que dentro de la política actual de educación,

se orientan principalmente de acuerdo con la formación en competencias laborales; en pocas palabras, lo que cuenta es el capital cultural objetivado, lo que sabe un individuo, en tanto ese conocimiento sea utilizado en una práctica social específica, teniendo como objetivo la productividad y el desarrollo en términos económicos. Por tal razón, las pruebas internacionales son importantes, en la medida que cualifican los niveles de competitividad de los educandos colombianos, en contraste con otros países; y aún así, Colombia se sitúa por debajo de la media mundial. En ese sentido, la política de calidad, ha diseñado algunas estrategias destinadas al mejoramiento de la calidad de la educación:

i) Evaluar: definición de estándares, de alumnos y del desempeño de los docentes; ii) Mejorar: diseño e implementación, difusión de experiencias exitosas y desarrollo de la carrera docente; iii) Fomentar: pertinencia de los programas ofrecidos, desarrollo de competencias, televisión, radio educativa y nuevas tecnologías. (MEN, 2003, p. 25)

Para lograr este propósito, se decide incluir tres elementos: 1) La definición y difusión de estándares educativos⁹, 2) la socialización de los resultados de un sistema de evaluaciones periódicas a estudiantes y profesores, y 3) La formulación de Planes de Mejoramiento propuestos por las instituciones educativas. Teniendo en cuenta estos tres elementos, se propone desarrollar tres programas básicos, a saber:

a) Evaluar: definición de estándares y evaluación de alumnos y docentes:

Aquí se definen y se socializan, con todos los establecimientos educativos del país, los estándares básicos de calidad:

Se acordarán y difundirán estándares básicos de calidad con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad personal y laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones. (MEN, 2003, p. 25)

⁹ Un estándar en educación específica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse.

Además, se plantea evaluar a los estudiantes en el desarrollo de competencias básicas en matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y convivencia ciudadana. También se pone en marcha un sistema de evaluación del desempeño de los docentes y sus directivos que esté en sintonía con el sistema de evaluación de los alumnos. Se evidencia, entonces, la imposición arbitraria de unos estándares que deben lograr los agentes aunque sus condiciones sociales sean distintas. Estándares que nacen a partir de referentes internacionales y que se encaminan a la formación de una sociedad de obreros y operarios calificados, tal como se explica más adelante.

b) Mejorar: Planes de Mejoramiento y difusión de experiencias exitosas:

Basándose en los resultados de las evaluaciones, las instituciones educativas, deben implementar Planes de Mejoramiento de la Calidad, en la medida que diseña nuevas estrategias educativas “conducentes a que los estudiantes alcancen mayores niveles de logro”. (MEN, 2003, p. 26). Además, se propone promover la divulgación de prácticas exitosas, mediante: “I) la socialización de experiencias exitosas a través de foros educativos locales, departamentales y nacionales, II) la formación de redes de docentes y III) el apoyo de las instituciones con mejores niveles de desempeño a aquellas que presenten bajos resultados”. (MEN, 2003, p. 27).

La socialización de las experiencias, la certificación de las instituciones educativas que cumplan con estos parámetros y el mejoramiento en las condiciones laborales de los docentes, son las condiciones prácticas que la política de calidad considera determinante para el mejoramiento de educación en Colombia. Evidentemente, las instituciones más exitosas son, en la mayoría de los casos, aquellas que poseen mayor volumen de los diferentes tipos de capital, y esto hace que la emulación de sus procesos sea posible en la medida que las otras instituciones logren previamente la adquisición de capitales similares, cosa

que es prácticamente imposible para las instituciones ubicadas en los campos sociales menos favorecidos, por ejemplo en el sector rural y en las poblaciones marginales, entre ellos los desplazados por la violencia en Colombia, que si bien pueden, y de hecho asisten a la escuela, ello no significa que sus condiciones de vida mejoren automáticamente.

c) Fomentar: pertinencia, desarrollo de competencias, televisión, radio educativa y nuevas tecnologías:

Aquí se trata, señala la política de calidad, de procurar que los estudiantes logren un gusto por el conocimiento, y el desarrollo de su sentido crítico respecto a las exigencias de la realidad actual a través del proyecto de pertinencia:

[...] orientado a lograr que los estudiantes alcancen un desempeño personal, cívico y productivo –a la vez que exitoso- mediante la motivación por el conocimiento, el desarrollo de sus capacidades humanas, de su sentido crítico y de actitudes de convivencia, tolerancia y liderazgo capaces de enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo. (MEN, 2003, p. 28).

En la política actual, para el período 2006-2010, se tiene como base la misma idea de mejoramiento e implementación de estándares curriculares, para mejorar en términos de pertinencia, fomentando la educación a través de los medios de comunicación, continuando así, con lo señalado en el informe del período 2002-2006. Para lograrlo, en principio se estimula el uso de tecnologías de información y de comunicaciones. De ahí, que se propone la creación de redes de información, de aprendizaje y de colaboración que fomenten el uso de las TIC buscando mejorar, mediante su uso, la calidad de la educación del país.

Sin embargo, se puede decir que la política para el período 2006 – 2010, se divide en dos grandes aspectos: por una parte, pretende desarrollar un sistema educativo en el que estén articulados todos los niveles de educación existentes, es decir, a partir de la educación preescolar, hasta los programas de educación superior, tendiente a que la educación no se piense como un proceso fragmentado, sino que, por el contrario, se conecte en un mismo proceso

organizado por ciclos a partir de los niveles inferiores y en orden ascendente, se llegue a los niveles superiores, preparando a los educandos para consolidar su formación profesional y su desempeño laboral, especialmente para formar ciudadanos con un habitus determinado para ser efectivo en el campo productivo y económico.

Por otra parte, es importante observar aspectos que tienen que ver directamente con el fomento de las competencias ciudadanas. De esta manera la pretensión de la política está dirigida a fomentar la educación en competencias, privilegiando el desempeño laboral y el comportamiento ciudadano en sociedad.

Así, se enfatiza la necesidad de alcanzar unos estándares curriculares que marcan el punto al que se pretende llegar en términos de desarrollo de competencias y de formación pragmática en habilidades y destrezas. En ese sentido, el mejoramiento del desarrollo cognitivo, se orienta siguiendo los lineamientos curriculares que precisan la forma como se debe proceder para formar en competencias básicas, laborales generales y laborales específicas; dado que estos lineamientos permiten mediante su puesta en práctica, alcanzar lo establecido en los estándares:

Los estándares básicos de competencia constituyen el parámetro de lo que todos los estudiantes deben saber y saber hacer en cada uno de los niveles educativos y son el criterio frente al cual es posible establecer en qué medida se cumplen los objetivos del sistema educativo y si las instituciones alcanzan los resultados esperados. Con los estándares como referentes, las instituciones pueden diseñar planes de estudio, y estrategias pedagógicas y de evaluación de los aprendizajes, teniendo en consideración la diversidad de contextos y grupos poblacionales (MEN, 2008, p.31)

Además, aparece el sistema nacional de evaluación como un requerimiento necesario para fomentar el sistema nacional de educación, ya que, según la política, el proceso evaluativo permite establecer, en términos de resultados, si las finalidades curriculares se cumplen y, en ese sentido, precisar los límites y los alcances estratégicos en el nivel educativo del sistema colombiano. Así mismo, se puede asegurar que el seguimiento de las evaluaciones sirve como un derrotero para mejorar en los aspectos críticos de las pruebas presentadas tanto a nivel

local como nacional y de esta manera, mejorar los resultados que se presentan en los diagnósticos sobre la situación actual de la educación.

Es evidente la inclinación hacia una educación para el trabajo que forma un habitus particular, especialmente en las estratos sociales sin privilegios, dado que las más favorecidas, al poseer un capital social mucho más significativo, tienen la posibilidad de acceder a empleos que les permitan ejercer el poder en cada uno de los campos sociales. Mientras que los agentes de las clases sociales desfavorecidas, se convierten en simples individuos formados para trabajar bajo el mando de los otros y en beneficio de los agentes dominantes, pues la riqueza seguirá siendo acumulada por las clases privilegiadas.

Otro de los rasgos fundamentales de la política de educación y que a pesar de ser presentado para el informe del primer período, toma más fuerza en el segundo informe, convirtiéndose en el punto principal de la política de educación actual en Colombia, es el que tiene que ver con la formación en la educación técnica y tecnológica articulada a la educación media con el objeto de formar a los estudiantes en competencias laborales básicas y específicas, para que estén preparados desde la escuela para participar en la vida laboral y así poder ser productivos dentro del mercado económico.

Las competencias laborales formadas en la educación básica, se presentan como la primera opción del estado colombiano para formar a los estudiantes, sin tener en cuenta sus condiciones sociales diferenciadas. Este será el aspecto que merece un análisis mucho más profundo para efectos de esta monografía, y será abordado más detenidamente en los próximos capítulos.

En este tema, se concentra la mayor parte de la política de calidad, especialmente en lo que concierne a la articulación de los distintos niveles educativos y en las competencias que se deben formar para cada caso; y así, en la medida en que el fomento de la educación superior, sea de orden técnico, tecnológico o universitario, incluye una formación conceptual, el aprendizaje de un

oficio y además, busca que todos sus educandos se desempeñen socialmente en términos de competencias ciudadanas. En este sentido, se pretende que esta política sea incluyente y tolerante, que genere espacios educativos aptos para todos los agentes integrantes de la sociedad, para que de esta manera tengan la posibilidad de alcanzar los mejores niveles de educación partiendo del desarrollo de las competencias básicas y, a partir de ellas, formar las competencias laborales específicas y profesionales, pasando por la formación de competencias ciudadanas comunes a todo el proceso educativo, que como ya se dijo, se integran a los programas académicos desde la educación inicial en preescolar, hasta la educación superior:

El desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas está en el centro del quehacer educativo, desde la educación inicial hasta la superior, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles. Estas competencias son el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes. Las competencias laborales generales se integran al currículo común desde la básica secundaria y las laborales específicas son propias de la media técnica, el nivel superior y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. (MEN, 2008, p. 29).

Para efectos de esta monografía es importante señalar que uno de los aspectos más importantes es el concerniente a las competencias laborales ya que esta concepción de competencias define el perfil del ciudadano que se quiere llegar a constituir en Colombia, como agente social productivo y elemento activo de la economía nacional.

Finalmente, el estado colombiano considera importante para la política de calidad en general, que las políticas de educación interactúen en beneficio de ésta, pues se entiende, que si no hay un trabajo conjunto en términos de la realización política, no será posible alcanzar, ni mucho menos superar los niveles de educación establecidos en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, y más importante aún, consolidar los parámetros de calidad establecidos a nivel mundial.

Política de eficiencia del sector educativo

La política de “Eficiencia del sector educativo y política de mejoramiento”, propuesta en el “Plan Sectorial de Educación 2002-2006” y continuada en el “Plan Sectorial de Educación 2006-2010” se refiere a los aspectos de planeación, formulación, ejecución y gestión del sector educativo. En ella, se observa, según el diagnóstico del año 2003, la mala coordinación y la pobre gestión que han caracterizado al sector educativo en años anteriores, se resalta la falta de concordancia entre los objetivos propuestos por el sector y los mecanismos dispuestos para lograrlos, y se hace referencia de manera especial al mal manejo que han recibido los recursos asignados para la educación.

De acuerdo con esta información, la política 2002-2006, propone el Mejoramiento de la eficiencia del Sector Educativo, con el cual se deben modernizar los procesos de administración y gestión en todo el campo educativo, entendiendo modernizar como la actualización de procesos que permitan a las instituciones estar a la vanguardia de la tecnología y de la información. Aquí se tiene en cuenta la Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. En este sentido el “Plan sectorial 2002-2006” dice:

[...] el Ministerio debe mejorar la calidad y oportunidad de sus programas de asistencia técnica, y poner en marcha un sistema integrado de información sectorial que facilite la planeación de políticas, la asignación equitativa y eficiente de los recursos, y la oportuna evaluación y seguimiento de los programas nacionales y regionales. (MEN, 2003, p. 33).

Se habla, en primer lugar, de la Modernización Institucional del Ministerio de Educación, en lo correspondiente a sus actividades fundamentales: “definición de políticas, planeación, asistencia técnica, evaluación y seguimiento de los programas y proyectos nacionales”. (MEN, 2003, p. 35). Esto incluye la modernización de instituciones como el ICETEX, el ICFES y Colciencias.

En este aspecto se evidencia que para el 2008 no se han cumplido en su totalidad estas metas. Aunque, en el Plan Sectorial 2006-2010, se resaltan los avances obtenidos por el Ministerio de Educación, ya que ha sido el primer Ministerio en recibir del ICONTEC, la certificación de calidad GP1000¹⁰, y ha obtenido importantes avances en aspectos como gestión y plataformas de comunicación, a pesar de ello, no se reconocen los resultados de mejoramiento en todos los aspectos propuestos en 2003, como la definición de políticas, la planeación, la asistencia técnica, etc. Con relación a los avances en el ICETEX, el ICFES y Colciencias, solamente se mencionan, en la política del 2008, los logrados por el ICETEX en términos jurídicos, lo que lo convirtió en una entidad financiera coherente con los requerimientos que se le exigen, pero que aún debe mejorar en los demás aspectos, tales como planeación, asistencia técnica, evaluación y seguimiento de los programas y proyectos nacionales (Cfr. MEN, 2008, p. 48).

Como un segundo aspecto de esta política, se plantea la Modernización de Entidades Territoriales a partir del año 2003, en especial las secretarías de educación, departamentales y municipales, haciendo énfasis en los siguientes cinco aspectos:

- a) Transparencia en la inversión de los recursos de funcionamiento e inversión.
- b) Racionalización de los recursos físicos (plantas físicas, mobiliario y dotación), recursos humanos (docentes y administrativos) y reorganización de la oferta disponible para atender la demanda del servicio educativo.
- c) Rediseño de procesos críticos misionales y desarrollo e implantación del sistema de información de apoyo a la gestión.
- d) Definición de estructuras orgánicas, financieras y administrativas.
- e) Definición y difusión de los aspectos legales relacionados con la reglamentación de la ley 715 de 2001. (MEN, 2003, p. 36).

En relación con este segundo aspecto, la política presenta en el año 2008 algunos resultados que no satisfacen totalmente lo requerido en su primera parte

¹⁰ Certificaciones de Calidad ISO 9001: 2000 y NTC GP 1000: 2004 otorgadas por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación – ICONTEC.

del 2003, es decir, los planteamientos del Plan Sectorial 2002-2006 no logrados en su totalidad, aquí el discurso de la política solamente presenta las buenas intenciones de mejorar en este aspecto pero sin resultados evidentes durante esos cuatro años:

En el marco del Programa de Renovación de la Administración Pública (PRAP), el Ministerio de Educación inició en 2002 un proceso de rediseño organizacional, con el objeto de ejercer un liderazgo claro y efectivo en un esquema descentralizado y de mejorar la gestión educativa en las entidades territoriales (MEN, 2008, p. 48).

Entonces, la política de eficiencia pretende consolidar los procesos de gestión, administración, modernización, y sobre todo, la descentralización de las entidades territoriales con el fin de alcanzar las metas expuestas en las políticas descritas (cobertura, calidad y pertinencia); como se dijo, para que esto sea posible, es necesario mejorar la gestión y la calidad en general del Ministerio de Educación, así como de las instituciones educativas regionales. Por otra parte se busca mejorar la gestión en términos de asignación de recursos y los sistemas de información, para mejorar la comunicación tanto con la comunidad educativa, como con la sociedad en general (Cfr. MEN, 2008, p. 49).

En tercer lugar, se planea la Concertación de Planes de Gestión y Desempeño con Instituciones de Educación Superior, que para efectos de esta monografía no se analizarán detalladamente. Por último, se propone el sistema de información del sector educativo, para unificar y centralizar la información del sector en la oficina asesora de planeación y finanzas del Ministerio, que:

Apoyará los procesos de planeación, análisis sectorial, formulación de políticas, y la evaluación y seguimiento de esas políticas. De manera complementaria, el sistema de información sectorial apoyará las funciones de gestión, coordinación, planeación y administración de entidades nacionales y territoriales". (MEN, 2003, p. 38).

Como última etapa, se hace la propuesta en el 2003 de que para el año 2006, estos sistemas de información ya estén funcionando en todo el país, al menos a nivel municipal. Información que no es mencionada en la política de eficiencia del 2008. Por lo tanto, No se conocen los resultados de la aplicación de esta estrategia.

Política de pertinencia

Hasta ahora, se ha visto cuál es planteamiento básico de las políticas de cobertura, calidad y eficiencia en la educación en el marco del proyecto de la Revolución Educativa, entendidas estas políticas como los ejes transversales del sistema educativo colombiano. Como último elemento, el informe del período 2006 – 2010, presenta una última política que corresponde a la pertinencia en la educación. En este orden de ideas es importante aclarar que la política de pertinencia solo aparece en el informe del período en mención y no en el anterior.

La educación, para el estado nacional, no se considera como un aparato aislado y orientado únicamente a la prestación del servicio por parte de los agentes que lo brindan. Por tal razón, la política de calidad no es suficiente para garantizar que los estudiantes alcancen los objetivos requeridos por el sistema. En este orden de ideas, se diseña la política de pertinencia para que las competencias, que son la base del sistema educativo colombiano, sean alcanzadas por los estudiantes, y sean las que se necesiten en realidad para el desempeño de ellos en el campo laboral y productivo.

La política de pertinencia es fundamental para el estado colombiano, ya que busca articular las competencias básicas, las ciudadanas y las laborales, con los resultados que se esperan durante el desarrollo académico de los estudiantes, sin importar las diferencias sociales de los agentes dentro del campo educativo. De tal forma que, a partir de la educación preescolar hasta la educación superior, los programas educativos estén orientados hacia el desarrollo del capital económico nacional, con el objeto de que los estudiantes puedan hacer parte del sistema productivo, al mismo tiempo que se desempeñen de manera correcta al interior de la sociedad, a partir de un habitus específico que se inclina hacia la formación de un capital económico pertinente para cada agente social, pero que no permite participar dentro de los campos sociales en posiciones privilegiadas, a menos que se pertenezca a las clases sociales que ya se encuentran allí, dada la

posesión de otros capitales, además del económico. Como se verá más adelante, el habitus correcto, para el desempeño de los ciudadanos en sociedad, estará marcado por los intereses de las clases privilegiadas, que construyen los lineamientos políticos y educativos del país.

Como sucede con las demás políticas, la política de pertinencia cuenta con una serie de estrategias que permiten su desarrollo. La primera de éstas, es la articulación del sistema educativo, en todos sus niveles, con la educación profesional, esto con el fin de proveer a la sociedad de agentes capacitados y competentes para los diferentes empleos, sin mencionar en ningún momento la pretensión de formar líderes, empresarios o agentes críticos desde la perspectiva teórica. En torno a esto es importante decir, que, dadas las condiciones existentes en el país, en lo que se refiere a la situación del campo laboral y al acceso al campo de la educación universitaria, la política pretende, no solo articular la educación media con la educación técnica, sino fomentar de varias maneras el ingreso a la educación técnica y tecnológica, que se especializan en la formación para el trabajo y tienen un menor énfasis en la formación conceptual y crítica.

Esta situación revela la profunda distancia que se proyecta marcar, para acceder a la educación universitaria y profesional. Si bien, es muy claro que la educación mundial se presenta bajo el modelo de las competencias que pretenden formar habitus estandarizados dentro de los espacios sociales, es claro también que el proyecto educativo para Colombia no está interesado en fomentar estrategias para la profesionalización a nivel universitario para toda la población escolar, puesto que la situación del campo económico es la que prima en las intenciones de la política y éstas se puede mejorar a través de la formación de los agentes en aspectos laborales, más que con la formación de agentes intelectuales.

Este fortalecimiento de la educación a nivel técnico y tecnológico, se presenta como una posible salida, si se considera una población desocupada sin

ningún interés por formarse profesionalmente. Es así que, cuando se trata de la política, lo que ella busca es que quienes acceden a la educación media y superior, conduzcan su interés hacia la formación técnica y tecnológica, y así, cada vez menos hacia la profesional universitaria y de altos estudios.

Esta intención de la política corresponde a los ritmos acelerados de producción económica, que hacen cada vez más difícil la permanencia de los estudiantes en un ciclo de formación de períodos largos. La educación, entonces, se presenta como una oportunidad de progreso productivo y laboral, en palabras de Bourdieu, como adquisición de capital laboral. Es así que no se percibe como una iniciación en el campo académico ni en el reflexivo y por el contrario, se sobrevaloran el campo laboral y el económico en términos empresariales y políticos.

Se presenta como una oportunidad formativa que profundiza en un habitus determinado por aspectos laborales para los estudiantes. No obstante, la formación en competencias laborales no permite identificar los campos de desempeño de dicho habitus, haciendo más difícil la posibilidad del ingreso al trabajo por parte de los agentes profesionales universitarios, sobre todo en los campos donde la formación técnica es más fuerte. Sin embargo, como solución a este aspecto, en este sentido la política de pertinencia busca implementar mecanismos en donde, mediante acuerdos con empresas, centros de enseñanza técnica, tecnológica y universitaria, se pueda articular la educación media y el acceso al campo laboral. Pero en términos concretos, no se presenta ninguna clase de propuestas específicas y, por lo tanto, ninguna evidencia de resultados.

CAPÍTULO III

Concepciones de política y de educación

Teniendo como base la descripción presentada de la política actual de educación básica en Colombia, surgen distintas inquietudes con respecto a sus propósitos, a sus alcances y a la concepción de educación que subyace en ella. Así, por ejemplo, se generan preguntas alrededor de nociones como política, educación y formación de competencias. En el desarrollo de este capítulo se presentará un estudio de los dos primeros conceptos (política y educación), a partir de los análisis sobre estos aspectos en la obra de Pierre Bourdieu. Este análisis se llevará a cabo, a propósito de la concepción de educación que desarrolla el autor francés y su relación con la concepción de educación en la política colombiana en la perspectiva de la formación en competencias (siendo este último, la formación de competencias, el objeto de análisis en el siguiente capítulo).

La concepción de política

Para Bourdieu, la acción política se ejerce dentro del campo político y se caracteriza, en principio, por la creencia de la población en estar muy bien informada en aspectos de este orden; es decir, el bombardeo constante de información y de noticias alrededor del campo político, hace que los individuos o agentes que no pertenecen a él, se sientan completamente enterados sobre lo que sucede en su interior; aunque toda aquella información que reciben los agentes sociales, sea “*eufemistizada*” por los líderes del campo político con el objeto de mantener el poder simbólico obtenido en este espacio social y mantener el discurso ortodoxo en la cima de la normatividad del campo.

Por otro lado, los participantes instruidos y reales concedores de las dinámicas políticas, son aquellos que participan directamente dentro del campo y, de acuerdo con su capital político, que es la suma de posesiones de distintos capitales puestos en juego dentro del campo específico de la política, toman las decisiones que les permite su situación en el poder y en el campo, que se hace expreso por medio del poder simbólico que les confiere la posición social en la que se encuentran.

De esta manera, se reconocen dos tipos de participantes dentro del campo político, que pueden encontrarse, también, en cualquier otro campo social. Estas dos clases de agentes son: los *doctos o profesionales* y los *mundanos o profanos*, clasificación hecha de acuerdo con el grado de conocimiento y de acción que posee un individuo para participar en el campo, en este caso, político. Es decir, de acuerdo con la posesión de capitales cultural, social, económico y simbólico, los agentes se definen dentro de una clase o dentro de la otra. Además, gracias a la utilización efectiva de dichos capitales en el campo político, se puede adquirir cierto capital, con el cual el agente entra a jugar en el campo y, así, se le permite ingresar, de forma legítima, en *el juego político*.

La oposición entre doctos y profanos “indica con toda claridad, en efecto, mediante dos maneras de producir o de apreciar las obras culturales, dos modos de adquisición contrapuestos” (Bourdieu, 1998, p.67), que se descubren a partir del entrenamiento específico en aspectos políticos. Bourdieu plantea que los agentes políticos que realmente participan en el juego realizado dentro del campo, son aquellos que, gracias a su capital adquirido, pueden intervenir con seguridad, con conocimiento y con éxito, en los aspectos relevantes de los que se ocupa la política, y así, emitir los discursos de la ortodoxia.

Estos agentes instruidos son los doctos; mientras que aquellos que no tienen formación política, los mundanos, actúan generalmente a partir de principios éticos, pero no estrictamente políticos y *consumen* la opinión política de

otros para formar una opinión propia, pero incierta; o simplemente adoptan una opinión ya establecida por profesionales en el campo:

Los consumidores de opiniones pueden cometer errores de objeto (alodoxia) e incluso están tanto más expuestos a reconocerse en unas opiniones que no son las suyas cuanto que, no disponiendo de principios de percepción y apreciación propiamente políticos, se fían más completamente de los esquemas políticamente inciertos, incluso indeterminados, de su *ethos* de clase; pero pueden también elegir una opinión constituida cuando, lo sepan o no, elegirían otra, más o menos diferente, si estuviera constituida como tal y sobre todo si, al ser profesada por un grupo determinado de profesionales, tuviera posibilidades de imponerse. (Bourdieu, 1998, p.470)

Se deduce así, que la falta de conocimiento sobre el tema político obliga, a los mundanos o profanos, a dejar la responsabilidad política en aquellos que, por poseer una mejor posición en el campo, ostentan el conocimiento político y son reconocidos como expertos en la materia que pueden ofrecer una mejor visión en lo correspondiente a este campo y en la toma de decisiones sobre este aspecto:

En materia de política como en materia de arte, el desposeimiento de las mayorías es correlativo, o incluso consecutivo, a la concentración de los medios de producción propiamente políticos en manos de profesionales, que pueden entrar con alguna oportunidad de éxito al juego propiamente político únicamente a condición de poseer una competencia específica. Nada es menos natural, en efecto, que el modo de pensamiento y de acción exigido por la participación en el campo político: como el *habitus* religioso, artístico o científico, el *habitus* político supone un entrenamiento especial (Bourdieu, 2001, p.70).

Se entiende, entonces, que para ejercer de forma eficiente un papel en el campo político, es necesaria una formación al respecto, que solamente los doctos poseen, y de este modo, los mundanos deben someterse a ese poder simbólico creyendo que todo aquello que realizan los conocedores de la política es correcto y en beneficio de la sociedad en general.

Tal como se explicó, la dominación simbólica, también el poder político, que a su vez es poder simbólico, se basa en el desconocimiento de las dinámicas del campo por parte de los mundanos, o agentes particulares que no pertenecen al campo político y del reconocimiento de los doctos como agentes dominantes y decisores en aspectos políticos:

A la palabra autorizada de la competencia estatutaria, palabra poderosa, que contribuye a hacer lo que dice, responde el silencio de la incompetencia, no menos estatutaria, que, vivida como incapacidad técnica, condena a la delegación, esa *privación desconocida y reconocida* de los menos competentes a favor de los más competentes (Bourdieu, 1998, p.424).

La competencia estatutaria, es decir, reconocida como legítima, se convierte, en términos de Bourdieu, en el habitus político que caracteriza a quienes dominan la lógica del campo: "Sólo los políticos tienen competencia (es una palabra muy importante, técnica y jurídica a la vez) para hablar de política. A ellos les corresponde hablar de política. La política les pertenece" (Bourdieu, 2001, p.13). El habitus político, es entonces, la condición fundamental para participar en el juego político, de esta manera, aquellos agentes sociales que no lo poseen se encuentran sometidos a las decisiones que emitan los agentes dominantes, poseedores del habitus dentro del campo político.

Siguiendo los enunciados emitidos por la política de educación en Colombia cuando, y sometidos al análisis desde el pensamiento de Bourdieu, puede decirse que aquellos que emiten la política, utilizan el eufemismo como mecanismo de comunicación para mantenerse en las posiciones de poder y, además, para determinar y poner a circular su discurso, el cual debe ser aceptado como legítimo; legitimidad que no está sujeta a discusión, ya que la política permite discutir los mecanismos, las estrategias, los presupuestos que en ella se mencionan, pero no el estatuto de verdad que conlleva en sí misma.

De esta manera se legitima el discurso oficial, en tanto los agentes que producen la política son considerados expertos en el asunto, ya que la mayoría de la población desconoce los aspectos fundamentales de las concepciones políticas y las concepciones educativas del país, en función de los intereses que se juegan. Además, en este sentido, se conoce mucho menos su dirección, sus estrategias, sus decisiones, sus orientaciones, sus finalidades, y sobre todo sus pretensiones.

Al emitir la política de educación, los agentes dominantes (autoridades competentes, ministerios, secretarías, instituciones, funcionarios, expertos

pertenecientes a la comunidad académica y políticos), que la han producido y la han trazado, al parecer están ejerciendo una especie de violencia simbólica, dado que es una imposición arbitraria pero legítima de una serie de acciones educativas, que son para ellos las más adecuadas y las que mejor responden a sus intereses particulares.

Es así que se entienden las afirmaciones de Bourdieu, donde: “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1996, p.45). La acción pedagógica entendida, en este caso, como la implementación objetiva de la política de educación, impone una arbitrariedad cultural, ya que el individuo que busca formar dicha política debe poseer ciertas condiciones, cierto habitus particular conformado por un capital cultural y un capital simbólico, que se han decidido premeditadamente por los creadores de la política con el objeto de conformar una sociedad apropiada que favorezca el desarrollo de sus intereses particulares y de los intereses de la clase dominante dentro del campo político. La educación es entonces, para Bourdieu, una forma arbitraria de imposición de parámetros para formar sujetos con un habitus particular, conveniente para que las clases dominantes permanezcan en sus posiciones privilegiadas:

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (*educación*). (Bourdieu, 1996, p.46)

Con base en la propuesta de Bourdieu, el diseño de la política actual de educación estaría encaminado a conseguir la permanencia, en su posición dentro del campo, de los agentes políticos dominantes que la han emitido, y a la construcción de un sistema educativo, pertinente para sus intereses, que forme individuos competentes, competitivos, exitosos, tolerantes, adaptables y eficientes:

La educación, además de ser de calidad, debe asegurar que los estudiantes alcancen un desempeño ciudadano y productivo exitoso, para mejorar sus condiciones de

vida y garantizar la competitividad del país. Por ello, en este cuatrienio el énfasis está en la educación no sólo como un factor de equidad, sino como un motor de competitividad. (MEN, 2008, p. 39).

Además, la política pretende formar agentes con un habitus específico que les garantice una eventual participación en los procesos políticos del país, sin que por ello, pronuncien discursos heterodoxos que puedan destituir el discurso dominante. De esta forma, en el caso colombiano lo que se busca es formar individuos que se muevan políticamente en los ámbitos de la doxa y de la alodoxia. La política colombiana de educación actual, presente en el “Plan Sectorial 2006-2010” comienza de la siguiente manera:

La Revolución Educativa es la política que el actual gobierno ha diseñado y está implementando en materia educativa. En su primera etapa, esta política generó una dinámica de transformación del sector que ahora estamos profundizando. El énfasis en la educación como un vehículo para lograr una sociedad más equitativa se tradujo en resultados en términos de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad. Sin embargo, el país requiere, además de más y mejor educación, que ésta sea más pertinente frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. Por ello, en esta oportunidad, el énfasis se hará en la educación como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes. (MEN, 2008, p. 7).

Se entiende aquí, que la transformación que se busca a través de la política colombiana de educación, se refiere a la capacitación para el desarrollo de los sectores productivos y para el progreso económico del país dentro del concierto de las naciones. En esta afirmación, es evidente que aspectos como la adquisición de conocimiento en cuanto valor en sí mismo, el carácter crítico y la reflexión, por ejemplo, en términos políticos, no son tenidos en cuenta dentro de los propósitos de la política educativa, puesto que de lo que se trata es de la utilidad, de la gestión y de la eficacia del conocimiento.

La política se propone, en términos teleológicos, la formación de competencias básicas, laborales generales, específicas y profesionales, como su horizonte final, lo que refuerza la idea de que la formación de los estudiantes colombianos se encamina hacia una educación impuesta de manera arbitraria, dada su relación con unos objetivos económicos, pero, a su vez, la eufemización de los enunciados educativos permite la legitimización de las

propuestas que, dado el desconocimiento por parte de la sociedad en general, los mundanos como diría Bourdieu, en términos políticos y educativos, asegura el reconocimiento social de sus finalidades: pertinencia, mejoramiento y calidad, como el camino correcto para lograr la mejor educación posible en el país.

El reconocimiento de las políticas educativas y del reordenamiento del sistema escolar por parte de la población, se produce, al parecer, gracias a la aprobación y a la aceptación, en la medida en que no se discute su legitimidad. Principalmente por el desconocimiento de las dinámicas políticas y educativas, además de la aprobación general de lo estipulado por los profesionales en estos campos. Doble juego, por un lado la aceptación y aprobación de políticas emitidas por expertos con un lenguaje eufemistizado y por otro lado, el desconocimiento de las dinámicas y las bases que fundamentan los enunciados dentro de los campos político y educativo.

Efectivamente hay desconocimiento, y por lo tanto no hay argumentos en contra, ya que la mayoría de la población habla del tema como si estuviera enterada de todos sus fenómenos y con el pleno convencimiento de que aquellos que emiten las políticas educativas, lo hacen en beneficio de toda la sociedad y además, hacen públicas todas sus pretensiones. En su texto “La Reproducción”, Bourdieu evidencia el trabajo del sistema escolar en este aspecto, mostrando su propósito de legitimarse sobre el desconocimiento de la población:

Dado que plantea explícitamente la cuestión de su propia legitimidad por el hecho de declararse como institución propiamente pedagógica al constituir la AP (Acción Pedagógica) como tal, o sea, como acción específica expresamente ejercida y sufrida como tal (acción escolar), todo SE (Sistema Escolar) debe producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, del reconocimiento de su legitimidad como institución pedagógica. (Bourdieu, 1996, p. 102-103)

Estos enunciados circulan y se institucionalizan en las prácticas educativas a través del lenguaje sofisticado que los profesionales del campo político utilizan, para este caso, en la construcción de las políticas educativas. El discurso político, es la herramienta fundamental del sistema educativo para implementar sus

objetivos en términos de la política de educación, dado que la fuerza del discurso permite, a quien lo emite, el reconocimiento y la captación de agentes que creen en él, gracias a su alto grado de eufemistización.

Por un lado, el desconocimiento de los aspectos políticos y educativos, y por otro, la redacción eufemística de la política de educación que logra reconocimiento por parte de la gran mayoría de individuos, obliga a los agentes a aceptarla como una gran propuesta para el desarrollo del país, ya que se deja en manos de algunos pocos, que son considerados expertos, el futuro de la formación académica de los estudiantes:

La fuerza de un discurso depende menos de sus propiedades intrínsecas que de la fuerza movilizadora que ejerce, es decir, al menos en parte, del grado en el que es reconocido por un grupo numeroso y poderoso que se reconoce en él y cuyos intereses expresa (bajo una forma más o menos transfigurada e irreconocible). (Bourdieu, 2001, p. 86-87).

Al aceptar las políticas educativas impuestas arbitrariamente por el Estado, el desconocimiento en esta materia de la población, les permite, a los agentes dominantes, construir discursos que legitiman su posición y sus propuestas. Entonces, se perciben las pretensiones del sistema educativo, gracias a la utilización de un lenguaje eufemistizado, traducido en intereses expresados a través de la voz de la política debido a la condición social y cultural de la población escolar, docente, académica y en general de todos los agentes sociales. La masa, según Bourdieu, se moviliza en la dirección que le propone la política sin cuestionarse y sin reflexionar acerca de las fuentes, de las razones o de las causas que han generado una política educativa que se debe cumplir para lograr, según el eufemismo político, una mejor calidad de vida y un mejor desarrollo en términos económicos.

Bourdieu expone en su libro “La Distinción”, cómo los pocos agentes sociales, que pueden ser individuos particulares o agrupaciones de personas, que perciben el enmascaramiento de las políticas a través de estratagemas del lenguaje, en tanto no tienen una posición jerárquicamente favorable dentro del

campo político, ni en el campo educativo para este caso, deben someterse a las políticas emitidas por los agentes que dominan dichos campos, que para el caso colombiano serían el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, orientadas por las políticas internacionales y los grandes organismos mundiales que determinan la dirección de los gobiernos nacionales.

Estos agentes solo pueden quedar indignados al no poder realizar ninguna acción, que les permita cambiar la situación en la que se encuentran y mucho menos la situación en la que descubren a los demás agentes sociales, que encuentran convencidos de la efectividad y benevolencia de las políticas establecidas. Su discurso de características heterodoxas, no es escuchado, y esto lleva a una indignación que solo puede expresarse a través de la rabia y la resignación:

Ese lenguaje intrínsecamente eufemistizado y eufemistizante, que se impone con las apariencias de la universalidad, quita realidad a todo lo que nombra (pudiendo hablar así un determinado ministro de trabajo, en plena crisis de paro, de “cierta erosión del pleno empleo”), infligiendo una censura al mismo tiempo total y totalmente invisible a la expresión de los intereses propios de los dominados, condenados a la eufemistización del discurso oficial o a la indignidad del “consumirse y gruñir”. (Bourdieu, 1998, p.472-473).

El ejemplo de Bourdieu, respecto a un determinado ministro de trabajo que habla de una erosión del empleo en tiempos de crisis, es muy particular para el caso colombiano, en tanto muestra las estratagemas del lenguaje que puede utilizar un alto funcionario del Estado, en plena crisis educativa, hablando de parámetros de calidad, cobertura y pertinencia, sin que en el contexto de la política, se comprendan sus efectos y donde las instituciones educativas adoptan estos parámetros como propios aunque no perciban los alcances de las políticas que los regulan.

Nuevamente aparece el fantasma de la alodoxia, que Bourdieu ubica aun más por debajo de la doxa, y tiene que ver con la forma en que los agentes aceptan como propia una opinión ajena, especialmente la opinión ortodoxa del sistema establecido, expresada a través de los discursos políticos, y emitida

públicamente para el conocimiento de toda la población. Estas políticas se convierten en opinión pública particular de los individuos, gracias a la masificación del mensaje a través de los medios de comunicación, a su desconocimiento en esta materia y al desinterés acerca de las temáticas abordadas en los discursos producidos dentro del campo específico, evidenciados por los agentes externos al campo de la política, que, para el caso de la política colombiana de educación afecta a toda la población desconocedora y desinteresada:

En el punto de encuentro entre la experiencia y la expresión es donde se sitúa la intervención de los productores profesionales de discursos; es ahí donde se instauran las relaciones entre los profesionales y los profanos, los significantes y los significados: los dominados que toman partido por la conciencia, es decir, por el lenguaje, están a merced del discurso que se les propone, corriendo el riesgo de no salir de la doxa más que para caer en la alodoxia, en todos los falsos reconocimientos que favorece el discurso dominante [...] La esencial indeterminación de la relación entre la experiencia y la expresión se acompaña con el efecto de imposición de legitimidad y de censura que ejerce el uso dominante del lenguaje, tácitamente reconocido, incluso por los portavoces de los dominados, como el modo de expresión legítima de la opinión política. El lenguaje dominante destruye, desacreditándolo, el discurso político espontáneo de los dominados: no les deja otra cosa que el silencio o el *lenguaje postizo*, cuya lógica no es ya la del uso popular sin ser tampoco la del uso culto, lenguaje deteriorado, en el que las “grandes palabras” sólo están allí para señalar la dignidad de la intención expresiva, y que, al no poder transmitir nada de verdadero, de real, de “sentido”, priva al que no habla de la misma experiencia que se supone expresa. (Bourdieu, 1998, p.472-473).

En términos de las políticas educativas vigentes en Colombia, es evidente la ilegitimidad del discurso de aquellos que no pertenecen al campo educativo, desde el que se emiten los enunciados oficiales. Por lo tanto, estos agentes sociales, la mayoría de las veces, se adhieren a las políticas emitidas por los agentes dominantes en el campo, alimentando sus expectativas particulares de acuerdo con lo trazado por ellas. Es así, como se ha comenzado a pensar en la educación como medio para el reconocimiento laboral y por lo tanto económico.

Se ha perdido paulatinamente la visión de la educación como fuente de reflexión y de conocimiento que pueda mejorar las condiciones sociales actuales en el sentido de entender, comprender, dar cuenta del mundo en el que vivimos y, a partir de ello, construir estilos de vida diferentes. La razón es que esta visión de la educación como discernimiento del mundo, presenta un problema para los agentes dominantes, puesto que hace que todos los demás tomen posiciones

serias en el sentido de tener criterio, de elegir y de decidir. Es justo en estos aspectos que la política actual no está interesada, ya que no pretende este tipo de formación, y menos si se trata de la formación de masas.

A partir de esta afirmación que resulta del análisis de la política educativa colombiana según la mirada teórica de Bourdieu, es posible entrar a analizar más profundamente, la concepción de educación para este pensador, y lo que podría descubrirse a partir de este análisis con la aplicación de sus ideas, buscando la posibilidad de una claridad conceptual, que permita entender para qué sirve y qué se propone en términos de sus finalidades, la política colombiana de educación que aquí se estudia en relación con las prácticas sociales.

Concepción de educación

Dentro del pensamiento expuesto por Pierre Bourdieu, la educación es uno de los factores más relevantes en la conformación objetiva del espacio social, y del desarrollo de la trayectoria particular de los agentes que pertenecen a cada uno de los campos sociales; dado que con ella es posible influir en todas las clases sociales, encaminando a la población hacia los propósitos establecidos por aquellos que la manejan.

En primer lugar, el autor demuestra la intención del sistema educativo, de seleccionar a los estudiantes de acuerdo con sus orígenes, determinados por la posesión de capital económico, social y cultural, principalmente. Esta selección no tiene otro propósito que mantener la hegemonía de las clases sociales superiores en el poder. Se debe recordar aquí, que la postura social de Bourdieu, es siempre una visión crítica de las estrategias de reproducción que utilizan los sistemas dominantes, en cualquier aspecto social, para mantenerse siempre en posiciones privilegiadas, a partir de una distinción que les permite legitimarse en cada campo como los poseedores de las verdades y la razón estatutarias. En cualquier caso, la

ortodoxia que domina los discursos establecidos, es el modelo paradigmático que deben seguir los demás agentes sociales, unirse a él y reconocerse en él.

Así, la educación en el discurso político, funciona como mecanismo predilecto de reproducción de las dinámicas sociales, legitimadas por los discursos ortodoxos, en tanto permite a los agentes dominantes ejercer su poder, inculcando en los dominados las normas específicas de actuación dentro del campo educativo, y así, definir las formas para mantener siempre el control del sistema de educación, proyectando una imagen positiva dentro del espacio social afectado.

En “La reproducción”, Bourdieu habla de la acción pedagógica (AP) como aquella actividad objetiva, que define los parámetros educativos de forma arbitraria: “la AP escolar que reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima.” (Bourdieu, 1996, p.46) De esta manera, expresa la relación de la educación con los mecanismos de poder simbólico establecidos por los sistemas sociales y, por supuesto, con los lineamientos políticos que, en cada lugar y momento históricos, se proponen socialmente desde los distintos agentes administrativos.

De ahí, se conforma un sistema educativo que no puede funcionar en contra de los propósitos gubernamentales de los agentes que dominan el campo político, que para el caso colombiano, vienen desarrollando su tarea durante las últimas dos décadas, encabezados por el Estado colombiano y el gobierno actual. En consecuencia, el sistema educativo colombiano, asumiendo las tendencias mundiales de los últimos veinte años, se basa en los discursos y declaraciones de la UNESCO, organismo internacional determinante de la política mundial, en donde se reconoce que “la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, 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” (UNESCO, 1994, p. 7). Pero como la misma declaración lo dice, son los gobiernos de cada país, quienes deben decidir los alcances y los énfasis de las políticas correspondientes a los aspectos educativos que de ella se tomen.

Colombia recoge estos discursos y declaraciones como referentes de una política educativa de marcado énfasis capitalista, según el modelo neoliberal, que brinda mayor atención a los aspectos laborales y económicos de la formación de los individuos. También, toma en consideración, sin darle mayor importancia a los otros aspectos propuestos por la UNESCO, relacionados con la seguridad social y el medio ambiente. Esto se evidencia al observar que la educación en Colombia, en su estatuto político, se reconoce como un derecho fundamental, pero funciona en la práctica institucional como la prestación de un servicio de carácter público y social.

Además, de acuerdo con Bourdieu, se puede observar un enfoque distinto para abordar la misma política por parte de los estudiantes según su origen social, pues la propuesta de educación para todos, de la UNESCO se percibe en la práctica como una educación para pobres. Se genera una pregunta por quiénes son todos aquellos de los que habla la UNESCO, y se entiende que se trata de las clases sociales menos favorecidas, las que se ven afectadas directamente en su habitus a través de la ejecución de estas políticas educativas.

De allí que se entienda que, según la cantidad de capital poseído en distintos aspectos, la política colombiana de educación puede beneficiar o perjudicar a los estudiantes de acuerdo con su posición en el espacio social. Por el momento, se observa la pertinencia de las afirmaciones de Bourdieu respecto a la educación como una generalidad impuesta de carácter arbitrario de los sistemas dominantes. De este modo, el sistema educativo se presenta como un mecanismo de carácter político. En palabras de Bourdieu:

Dado que plantea explícitamente la cuestión de su propia legitimidad por el hecho de declararse como institución propiamente pedagógica al constituir la AP (Acción Pedagógica) como tal, o sea, como acción específica expresamente ejercida y sufrida como tal (acción escolar), todo SE (Sistema Escolar) debe producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, del reconocimiento de su legitimidad como institución pedagógica. (Bourdieu, 1996, p.102-103)

El desconocimiento y el reconocimiento que caracterizan la política, se hacen presentes también en la conformación y desarrollo de los sistemas educativos, dado que los agentes políticos, son quienes deciden las reglas, los procedimientos, las funciones, las finalidades de la educación, y le trazan una dirección definiendo sus expectativas, pero siempre en relación con los lineamientos políticos trazados por las organizaciones mundiales como la UNESCO. Esta situación configura una determinada relación entre los organismos internacionales y los organismos nacionales, dando lugar a la legitimidad dominante y reproduciendo las dinámicas sociales en campos como el político y el educativo: "Así debe ser" tal como lo ha dicho la UNESCO.

Teniendo por supuesto que las políticas educativas rigen los procesos escolares de los educandos de una nación, y teniendo en cuenta que, de acuerdo con Bourdieu, dichas políticas buscan mantener a las clases dominantes en el poder, se puede inferir que tanto los elementos teóricos como los prácticos que ellas proponen, se enfocan hacia la formación y transmisión de conocimientos y técnicas que permitan a los estudiantes procedentes de las clases dominantes permanecer en su posición privilegiada; mientras que aquellos que no pertenecen a estas clases, ven en la educación una herramienta que puede proporcionarles el posible acceso a un camino por el cual alcanzar el privilegio de esas posiciones dominantes a las que no pertenecen. De este modo, se observa que para las clases dominantes la educación no cumple otra función que convertir el reconocimiento social, los *títulos de nobleza*, que tienen sus familias en títulos académicos:

La función técnica evidente, demasiado evidente, de formación, de transmisión de una competencia técnica y de selección de los más competentes técnicamente oculta una función social, concretamente la de la consagración de los poseedores estatutarios de la

competencia social, del derecho de dirigir [...] Tenemos pues... una *nobleza escolar hereditaria* de dirigentes políticos, y esta nobleza de escuela engloba a una parte importante de herederos de la antigua nobleza de sangre que han *reconvertido* sus títulos nobiliarios en títulos escolares. (Bourdieu, 1997, p. 36-37)

Por otro lado, para las clases menos favorecidas, la educación es el medio más significativo para alcanzar sus objetivos de progreso y de reconocimiento social, desconociendo muchos de los aspectos educativos en términos políticos y, por supuesto, ignorando los propósitos de permanencia de aquellos que dominan el campo educativo: “Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza.” (Bourdieu, 2003, p. 37) Entonces, se descubre una diferencia entre los procesos educativos de los estudiantes, de acuerdo con la posesión de capitales distintos, que determina la dificultad con la que los menos favorecidos recorren los mismos caminos académicos que los otros.

En segundo lugar, para Bourdieu, solamente aquellos estudiantes que se adaptan a las políticas de educación pueden alcanzar títulos académicos, y dado que, los colegiales pertenecientes a clases dominantes poseen las ideas de dichas políticas como algo natural, algo tradicional, tienen mucha más facilidad en el proceso, obteniendo incluso la posibilidad de erigir nuevas visiones sobre distintos aspectos educativos, que se adaptan a la ortodoxia del sistema. Por otro lado, los estudiantes que no pertenecen a la élite social, aunque se adapten al sistema y obtengan un título, nunca tendrán el *habitus* necesario para cumplir con las posiciones de poder, en tanto su capital social y su capital cultural, estarán siempre por debajo de aquellos capitales poseídos por estudiantes con el mismo título académico, pero pertenecientes a clases dominantes:

En efecto, por más diferentes que sean en función de otros parámetros, los estudiantes considerados en su rol propio tienen en común el cursar estudios, es decir, en ausencia de toda asiduidad y de todo ejercicio, el sufrir y experimentar la subordinación de su porvenir a una institución que, a través del diploma, monopoliza un medio esencial del éxito social. Pero los estudiantes pueden tener en común prácticas, sin que se pueda por eso concluir que comparten una experiencia idéntica y sobre todo colectiva. (Bourdieu, 2003, p. 27-28)

Es evidente que gracias a capitales como el cultural, el económico y el social, la forma en que un estudiante afronta los procesos educativos, puede producir resultados totalmente distintos en cuanto a los alcances de las metas que se proponen los agentes sociales con su participación dentro del sistema educativo. De esta manera, aunque un estudiante hijo de campesinos, posea los mismos conocimientos académicos y los reciba de forma idéntica, que un estudiante hijo de empresarios, el desenvolvimiento social de ambos será totalmente distinto. Aunque los criterios pedagógicos y las formas de evaluar lo aprendido sean similares, tienen muchas más ventajas los estudiantes formados cultural y socialmente en un espacio consecuente con los propósitos de la política educativa vigente en un momento específico:

En resumen, aunque contradiga a la justicia real sometiendo a las mismas pruebas y a los mismos criterios a sujetos fundamentalmente desiguales, el procedimiento de selección que no toma en cuenta más que las performances medidas con el criterio académico, todas cosas iguales además, es el único que conviene a un sistema cuya función es producir sujetos selectos y comparables. (Bourdieu, 2003, p. 106)

La distinción que se produce entre las desiguales condiciones sociales, es evidente en el campo de la educación al observar la imposición arbitraria de ciertos parámetros educativos como por ejemplo: la enseñanza de dos o más idiomas extranjeros, el número de estudiantes por profesor, la formación académica exigida a sus profesores, el pago de salarios, la exclusividad, los intercambios, entre otros; que favorecen principalmente a las clases privilegiadas.

Bourdieu, expresa esta distinción en su obra de muchas maneras, de acuerdo con el campo específico en que se reproducen, dándole al campo de la educación un nivel de gran importancia en el espacio social; en esa dirección dice, de los estudiantes, que pueden estar en un mismo nivel educativo, pero que su origen social los distingue, en tanto los propósitos de la política buscan ese efecto:

Los hijos de campesinos o de sectores medios, de obreros o de niveles superiores pueden manifestar un conocimiento equivalente del teatro clásico, sin por eso tener la misma cultura, incluso en ese terreno, pues no tienen el mismo pasado cultural. Los mismos saberes no expresan necesariamente las mismas actitudes y no implican los mismos valores (Bourdieu, 2003, p. 34).

De acuerdo con esta afirmación, se puede deducir que existe en el sistema educativo una tendencia a favorecer a aquellos estudiantes que por su condición social, poseen las características, el habitus, que las políticas educativas buscan establecer con los procesos pedagógicos; además, este aspecto no solo se queda en las aulas sino que se evidencia en algunas formas externas como las recomendaciones familiares, el acceso a más y mejores fuentes de información, la enseñanza extra-curricular, la información sobre carreras universitarias y la adjudicación de becas para educación superior en universidades prestigiosas o extranjeras, entre otras formas.

La selección eufemizada de los estudiantes más adecuados para ocupar, en el futuro, cargos de mayor importancia social es, para Bourdieu, la finalidad principal de la educación y es por ello que las estadísticas, tal como lo evidencia el autor en sus textos y tal como se evidencia en los diagnósticos de la política colombiana de educación, muestran unas condiciones menos propicias en distintos aspectos, como la calidad o la cobertura, en las clases sociales menos favorecidas.

En este sentido, es habitual observar fenómenos como la deserción escolar, la búsqueda de empleos que no requieran estudios pero que a la vez no ofrecen ascensos sociales importantes, o la incursión en actividades que representan la oposición a las políticas establecidas, entre otros, por parte de los estudiantes con menos beneficios sociales. Dejando así, una mayor oferta educativa a los agentes favorecidos por los parámetros educativos y haciendo legítimos sus esfuerzos escolares a través de títulos académicos:

[...] se hace necesario fijar la atención, antes que nada, en el efecto mejor encubierto, sin duda, de la institución escolar, el efecto que produce la imposición de titulaciones, caso particular del efecto de asignación de estatus, positivo (ennoblecimiento) o negativo (estigmatización), que todo grupo produce al asignar a los individuos a unas clases jerarquizadas. (Bourdieu, 1998, p.20)

Estos títulos o diplomas otorgados por el sistema educativo son uno de los elementos básicos del propósito educativo de separar a los poseedores de las

características privilegiadas, de los agentes sociales que no han heredado ningún capital suficiente para participar en el concierto social y cultural. Según Bourdieu, la escuela establece unas fronteras sociales que separan, como en la antigüedad, a los nobles de los plebeyos. Es decir, se reconocen legítima y socialmente los profesionales o doctos y se diferencian con claridad de los mundanos o profanos por medio de un documento. Según Bourdieu esto es un hecho evidente en la sociedad y en el campo educativo:

[...] es evidente en y por la prueba en sí y por el corte ritual, verdadera frontera mágica, que instituye, al separar al último alumno aprobado del primer suspendido por una diferencia de naturaleza, indicada por el derecho a llevar un nombre, un título. Este corte constituye una verdadera operación mágica, cuyo paradigma es la separación entre lo sagrado y lo profano [...] (Bourdieu, 1997, p. 35)

El título académico se convierte así, en una forma mágica, y por lo mismo eufemizante, de asumir unos privilegios sociales que permiten, a quién lo posee, estar por encima, en términos de capitales social, cultural y simbólico, de otros agentes sociales que no posean ningún certificado académico. Estos títulos certifican la adquisición de unas competencias que, adquiridas realmente o no, permiten a su poseedor aspirar a una serie de prerrogativas y cargos sociales que alguien sin título, aunque con las mismas o mejores capacidades y habilidades, no puede ejercer en ningún campo social, o que en el mejor de los casos, si llegara a ejercerlos, no podría aspirar a un reconocimiento social y a una remuneración económica similar a los que recibiría el individuo titulado. Bourdieu, sostiene y explica esta afirmación en sus textos cuando dice:

A diferencia de los poseedores de un capital cultural desprovisto de certificación académica, que siempre pueden ser sometidos a pruebas, porque no son más de lo que hacen, simples hijos de sus obras culturales, los poseedores de títulos de la nobleza cultural –semejantes en esto a los poseedores de títulos nobiliarios, en los que el ser, definido por la fidelidad a una sangre, a un suelo, a una raza, a un pasado, a una patria, a una tradición, es irreductible a un hacer, a una capacidad, a una función- no tienen más que ser lo que son, porque todas sus prácticas valen lo que vale su autor, al ser la afirmación y la perpetuación de la *esencia* en virtud de la cual se realizan. (Bourdieu, 1998, p.20-21)

Esa esencia de la que habla Bourdieu, es el capital simbólico que convierte al titulado en un ser superior y que legitima sus acciones como buenas y

reconocidas como las mejores posibles, dado que es él quien posee la facultad de actuar, en algún campo específico, con la medida justa, gracias a su diploma. No es extraño descubrir en el mercado laboral colombiano situaciones de este tipo, aquellos *doctos* que poseen más títulos, obtienen más oportunidades y mayor credibilidad que *los mundanos* quienes no los tienen, aunque estos últimos puedan realizar las mismas labores e incluso mejorarlas.

Pero además, en la actual política colombiana de educación, se percibe una eufemistización que llega aun más lejos. Se pretende educar para el trabajo a los que se han considerado hasta ahora como *plebeyos académicos* y así hacerlos creer que hacen parte de una élite y que han alcanzado *la nobleza*, cuando en realidad han seguido siendo “ejecutantes de una función”, pues para eso es que están siendo educados, en tanto las competencias que pretende formar la política de educación en Colombia, están encaminadas al trabajo; son competencias laborales que no permiten a sus beneficiarios más que aprender a desarrollar actividades operativas y estrictamente ejecutables en el campo laboral, pero nunca permitirán, a los titulados en este aspecto, apropiarse del habitus de la nobleza, es decir, jamás tendrán la oportunidad de ocupar cargos socialmente reconocidos como por ejemplo la dirección de administración pública o la gerencia empresarial, además, tampoco tendrán el conocimiento necesario para dejar de ser empleados de aquellos que pertenecen a la clase dominante y convertirse en agentes dominantes.

Todo esto con la ilusión de progreso que les ofrece el sistema educativo titulándolos como técnicos o tecnólogos en algún área. La política colombiana de educación actual, pretende mejorar las condiciones de vida de los colombianos en términos de capital cultural únicamente, haciendo énfasis en la ejecución técnica o tecnológica de funciones laborales.

CAPÍTULO IV

El concepto de formación en competencias

El análisis del concepto de formación en competencias incluido en la política actual de educación en Colombia es, para esta monografía, el propósito más importante, puesto que son las competencias, adquiridas a través de la educación, las que serán evaluadas por la sociedad en cada uno de los agentes, en los momentos de actuar en cualquier campo y buscar, con ello, un reconocimiento social y una mejor calidad de vida. Este concepto se ha convertido en un eje primordial para las políticas educativas actuales a nivel mundial, pero resulta importante revisar su origen y la forma en que ha sido adoptado por el campo de la educación y, por supuesto, analizar la forma en que se presenta en la política colombiana de educación desde la visión de Pierre Bourdieu.

Los primeros estudios teóricos sobre el concepto de competencia, como actualmente se conoce, aparecen en la lingüística, donde el filósofo norteamericano Noam Chomsky en sus estudios sobre la gramática generativa, incluye el término para mostrar la capacidad de los seres humanos para construir y entender enunciados gramaticales. Chomsky dice: “los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística” (Chomsky, 1970, p.23) De allí que integre las competencias como la capacidad y disposición de los seres humanos para la actuación y la interpretación lingüísticas. Para el caso de la educación, podría traducirse en un juego de habilidades y elementos cognoscitivos que permiten actuar e interpretar situaciones académicas específicas.

Posteriormente, el concepto de competencias ha sido adaptado como finalidad formativa en todas las disciplinas y ha sido reinterpretado en muchos sentidos. En el campo de la educación ha sido incluido por la UNESCO en la década de 1990, especialmente en dos de sus declaraciones para la conformación

de políticas educativas a nivel mundial, estas son: La “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje” de 1990 y La declaración “La educación encierra un tesoro” de 1996, también conocida como el “Informe Delors” por el apellido del director de esta declaración Jaques Delors. Estas declaraciones, han sido la base mundial de las políticas educativas establecidas por los gobiernos a partir de su promulgación. En Colombia se tienen en cuenta estas orientaciones, y como el resto de países, adopta aquellos aspectos que convienen a su situación particular.

Las competencias, en las declaraciones de la UNESCO se entienden, en primer lugar, como aquello que se debe adquirir a través de la educación para modificar la conducta en aras de un desarrollo positivo:

[...] la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación — incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social — evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta. (UNESCO, 1994, p. 21)

Estas adquisiciones, con las que se accede a los conocimientos, capacidades y valores, pueden ser entendidas como la formación de competencias necesarias para la vida, obtenidas a través de la educación en la población mundial. Ahora bien, en el marco de la política actual de educación en Colombia, se observa la intención de formar en competencias para mejorar el desempeño de los estudiantes cuando se habla de los aspectos de calidad y de pertinencia de la educación:

En cuanto a calidad, el énfasis está en la articulación de todos los niveles de enseñanza, desde la formación inicial hasta la superior, alrededor del desarrollo de competencias, buscando que todas las instituciones educativas trabajen en planes de mejoramiento orientados a mejorar los desempeños de los estudiantes. (MEN, 2008, p. 8).

Posteriormente, en el “Informe Delors”, se incluye un capítulo dedicado a los saberes que sirven como base para una buena educación: “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.” (UNESCO, 1996, p. 109) Allí, dentro de

los aspectos del aprender a hacer se plantea la formación en competencias como una responsabilidad que debe asumir la educación para que los estudiantes se enfrenten al mundo y puedan llevar a un buen término sus vidas en el contexto social dentro del que se encuentran:

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. (UNESCO, 1996, p. 109)

De esta manera, el concepto de formación en competencias se reconoce en el campo educativo y se puede entender como la intención de formar a los estudiantes en la adquisición de habilidades con las que puedan solucionar cualquier tipo de problema social al que se enfrenten, es decir, en un *saber hacer* que pueden utilizar en cualquier momento de su acción social y en cualquiera de los campos en los que pretendan participar con sus acciones. Así pues, las competencias adquiridas por un estudiante deben garantizarle una eficaz actuación en los momentos en que requiera utilizarlas de acuerdo con la clase específica de la actividad y de la competencia adquirida en este aspecto. Se entiende, entonces la competencia en relación con el uso social de los conocimientos y actitudes adquiridas.

Bourdieu, entiende las competencias como el dominio de los instrumentos necesarios para el desenvolvimiento hábil en la práctica social. Esta visión no es ajena a la concepción que, de competencias, se ofrece desde las organizaciones nacionales y desde la política colombiana de educación. En su texto “La distinción” se puede encontrar una definición de competencias en este sentido. Bourdieu quiere aquí, explicar las características de las competencias, hablando de los expertos o profesionales en el arte y de cómo la formación en competencias permite a estos expertos en arte, emitir juicios legítimos en la práctica social:

La competencia del “conocedor”, dominio inconsciente de los instrumentos de apropiación, que es producto de una lenta familiarización y que cimenta la familiaridad con

las obras, es un “arte”, una habilidad práctica que, como un arte de pensar o un arte de vivir, no puede ser transmitida exclusivamente mediante preceptos o prescripciones, y cuyo aprendizaje supone el equivalente del contacto prolongado entre el discípulo y el maestro en una enseñanza tradicional, es decir, el contacto repetido con las obras culturales y con las personas cultivadas. (Bourdieu, 1998, p. 64)

Es evidente la intención de Bourdieu, de incluir en la definición de competencias, la formación de carácter histórico; una formación marcada por una larga trayectoria de los agentes. No se adquiere una competencia en un lapso corto de tiempo y no solo es una recopilación de información, es todo un proceso histórico de dedicación y aplicación práctica que deja ver la similitud de la concepción de competencias con el concepto de habitus elaborado por el pensador francés. En efecto, más adelante se verá cómo relaciona Bourdieu los dos conceptos en el campo de la educación, y los presenta como inseparables en lo referente a la formación que reciben los estudiantes y el uso de lo aprendido en el espacio social.

En este punto, no es difícil descubrir la relación que se ha hecho en el mercado laboral entre competencias y competitividad, donde esta última se refiere a la competición entre varios agentes por lograr un objetivo, generalmente laboral o económico, que solo uno de los agentes puede alcanzar. Es de suponer que el más competente de los participantes, salga vencedor en la competición. Así, es posible observar diseminadas por todas las políticas educativas nacionales e internacionales, ideas sobre la formación en competencias que sirvan para que las naciones tengan la posibilidad de competir, de ser competitivas en los mercados mundiales.

Esto es lo que determina el enfoque de la política actual de educación en Colombia, que se descubre inclinado hacia la formación en competencias para el mercado laboral y económico, pues, al parecer, es este el que puede ofrecer a países como Colombia la posibilidad de competir en instancias internacionales.

En este sentido, Bourdieu muestra cómo el sistema educativo, conformado a partir de las políticas educativas de un país, impone arbitrariamente la formación

en unas competencias que le convienen al desarrollo de los intereses políticos dominantes. Competencias que, como dice Bourdieu, se identifican más con el habitus de los estudiantes de clases privilegiadas que con el de los estudiantes menos favorecidos por su condición social:

[...] implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla [...], la AP (Acción pedagógica) implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada. (Bourdieu, 1996, p. 72)

La arbitrariedad cultural interiorizada por imposición del sistema, genera un habitus en los estudiantes, que es semejante a las competencias que pretende formar el sistema a través de las políticas educativas. Así, habitus y competencias se convierten, al menos en el campo educativo, en conceptos equivalentes, particularmente en la forma en que son impuestos arbitrariamente por el sistema educativo, en aras de alcanzar objetivos que convengan a los intereses políticos y económicos de las naciones. Esta afirmación la evidencia Bourdieu, cuando habla del habitus que forma el trabajo escolar de acuerdo con las conveniencias institucionales que se producen y se imponen desde las esferas dominantes:

Cualquiera que sea el habitus a inculcar, conformista o innovador, conservador o revolucionario, y esto tanto en el orden religioso como en el orden artístico, político o científico, todo TE (Trabajo Escolar) engendra un discurso que tiende a explicitar y a sistematizar los principios de este habitus según una lógica que obedece primordialmente a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje (Bourdieu, 1996, p. 100).

En las condiciones actuales de la educación mundial, donde los factores económicos y políticos, se ubican por encima de los asuntos educativos, se impone la conformación de un habitus particular en la formación de competencias. Este habitus, legitimado, en este caso, por organizaciones como la UNESCO, es incluido como una condición de formación de vital importancia en la política actual de educación en Colombia. El habitus del que se habla, es aquel que corresponde a los estudiantes educados para el trabajo y para el desarrollo económico.

Las declaraciones internacionales dicen, en un primer momento, que se debe educar en competencias ya que las calificaciones de las tareas y de los objetivos cumplidos, que eran las que regían la educación hasta la década de 1990, no corresponden a un campo laboral sino a algo más abstracto y menos fáctico en términos de producción económica. Así, se ratifica en el “Informe Delors” este enunciado: “El dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal.”(UNESCO, 1996, p. 100) Resulta clara la intención de la UNESCO, de intensificar la educación para el desarrollo laboral y por lo tanto, económico.

La propuesta que se presenta en sus declaraciones tiene que ver con el trazo de las políticas de educación en las distintas naciones, enfocadas en la siguiente preocupación: “Una política apropiada en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud fortalecerá los incentivos de quienes aprenden y su contribución al desarrollo de la sociedad.” (UNESCO, 1994, p.13) Se identifica claramente, el énfasis sobre los aspectos económicos y en la formación de competencias para el mercado laboral.

La UNESCO, señala a las naciones el propósito del desarrollo de la educación a nivel mundial, en términos de su mejoramiento, entendiendo mejoramiento como aquello que implica la formación de competencias, y la necesidad de darle un lugar determinante a los procesos de aprendizaje sobre las metodologías de enseñanza y la evaluación de los desempeños académicos de los estudiantes sobre su relación con el saber por el saber.

Además, para reforzar esta afirmación, la idea es retomada por los ministros de educación europeos en 1999, cuando conciben su declaración desde Bolonia, sobre la función social que cumple la educación en la promoción de la empleabilidad de los ciudadanos europeos. De allí, que dos de las razones

principales para que las competencias en lo laboral y en lo económico se pongan a la cabeza de las finalidades educativas, parecen ser, como dice Bourdieu, eufemismos que esconden la verdadera intención de los sistemas dominantes de permanecer en el poder. La primera causa a la que alude la UNESCO es el desarrollo tecnológico y científico que de forma veloz se ha presentado en el planeta:

Se observa que, debido a la presión del progreso técnico y la modernización, durante el periodo que nos ocupa ha venido aumentando en la mayoría de los países la demanda de una educación con fines económicos. Las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación. Las relaciones entre el ritmo del progreso técnico y la calidad de la intervención humana se tornan cada vez más visibles, así como la necesidad de formar agentes económicos capaces de utilizar las nuevas tecnologías y manifestar un comportamiento innovador. (UNESCO, 1996, p. 76)

La propuesta de la UNESCO, basada en educar para el trabajo y para el desarrollo económico gracias a los avances tecnológicos, creando un habitus de trabajadores, parece una justificación menos relevante, que la intención de incrementar el poder de los sistemas económicos capitalistas y las políticas neo-liberales a nivel mundial. La otra razón, eufemistizada, que se presenta para afirmar el énfasis en los habitus laborales desde la educación, es la mala preparación para el trabajo que puede tener un agente que se retira o que no aprovecha el sistema educativo:

Hoy día, las enseñanzas teóricas que se imparten en el ciclo secundario sirven sobre todo, las más de las veces, para preparar a los jóvenes para los estudios superiores, dejando a un lado, mal equipados para el trabajo y para la vida, a quienes fracasan, abandonan o no hallan un lugar apropiado en la enseñanza superior. Uno de los objetivos de toda reforma debería ser diversificar la estructura de las enseñanzas y preocuparse más, no sólo por los contenidos, sino por la preparación para la vida activa. (UNESCO, 1996, p. 143)

A partir de estas propuestas educativas, en el ámbito internacional, gobiernos como el de Colombia, buscan entrar al mercado mundial y hacerse, si no fuertes, por lo menos, notorios en el sistema establecido, mediante la apropiación de ideas legitimadas por los agentes dominantes, quienes posteriormente, mediante un conjunto de mecanismos estratégicos, tácticas y

técnicas, materializan sus discursos en prácticas institucionales, a través de una serie de formas explícitas que toma la política: Planes Sectoriales de Educación, programas, proyectos, actividades, etc. A partir de estas decisiones, la política incluye al país en el juego global de la competitividad económica, la internacionalización de la educación y el mejoramiento de la calidad. Además, entiende la educación como medio para lograr este objetivo, si las competencias que se forman se centran en un habitus de la economía y el trabajo:

El objetivo de la política de pertinencia es lograr que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global. Por ello, el Ministerio de Educación viene trabajando en la adecuación del sistema educativo de tal manera que responda a las exigencias y las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el sector productivo. [...] Con este fin se adelanta un trabajo de articulación de todos los niveles de enseñanza alrededor del desarrollo continuo de las competencias laborales necesarias para mejorar las condiciones de empleabilidad de los bachilleres y profesionales, y la competitividad del país. Las competencias laborales son una pieza central en un enfoque integral de formación que conecta el mundo del trabajo con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y productividad. (MEN, 2008, p. 40)

En este mismo sentido, existe en Colombia, además del Plan Sectorial, un plan que sirve de ruta por diez años en lo correspondiente a las decisiones que se deben tomar en relación con los propósitos de la educación, llamado Plan Decenal de Educación que busca apoyar y trabajar en conjunto con las políticas trazadas por el Plan Sectorial. El Plan Decenal de Educación 2006-2016, retoma el énfasis en la adhesión a las políticas internacionales, trazadas eufemísticamente por expresiones como la adaptación al contexto, las exigencias del entorno global, y la inclusión en las exigencias del siglo XXI. “Consecuentemente, también se resalta la idea de una educación que promueva la formación e interiorización de valores humanos pertinentes a las necesidades del siglo XXI” (MEN, 2007, p. 23). En este sentido, dicho plan también se interesa en la implementación de un sistema educativo basado en la formación de competencias para el trabajo. En la misma línea, el Plan Decenal establece una Macro-Meta, mostrando que:

Se ha garantizado el acceso a una formación técnica, tecnológica, profesional, con calidad y pertinencia, que propenda por el desarrollo humano y la formación para el trabajo, donde se articulen las necesidades y expectativas de los sectores educativo, productivo,

solidario y los entes territoriales. Los establecimientos educativos fomentan un pensamiento empresarial individual y cooperativo que se integra a la realidad local, regional, nacional y global. (MEN, 2007, p. 50)

La educación para el trabajo es, entonces, asumida por la política de educación en Colombia preocupándose por el aumento de la producción en términos económicos y por la posibilidad de competir en el plano internacional, por un lado, con el trabajo que pueden brindar los agentes educados en el país y, por otro lado, con Los resultados obtenidos en una relación de comparación sobre la calidad expresada por las cifras, los datos y los indicadores estadísticos obtenidas a partir de la aplicación de pruebas académicas nacionales e internacionales:

[...] para que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder al reto de aumentar la productividad y competitividad del país. Para ello, en torno al desarrollo de las competencias laborales, se propone establecer respuestas flexibles que faciliten la movilidad de los estudiantes entre los diferentes niveles de formación y entre el sistema educativo y el mercado laboral. De forma particular se busca fortalecer y fomentar la educación técnica y tecnológica. (MEN, 2008, p. 8)

El énfasis se hace, entonces, en la educación de tipo técnico o tecnológico que pretende formar, más que líderes, operarios y empleados calificados que respondan a las decisiones de la clase dominante: “se propone fortalecer la educación técnica y tecnológica, de tal manera que responda a las necesidades del mercado laboral, el sector productivo y la sociedad.” (MEN, 2007, p. 30) Bourdieu, explica claramente el empobrecimiento de un sistema educativo que asume el mercado laboral como referente que determina el propósito de la formación de un habitus particular en este sentido:

todos estos indicadores descansan en una definición implícita de la «productividad» del sistema escolar que, refiriéndose exclusivamente a su *racionalidad formal y externa*, reduce el sistema de sus funciones a una de ellas, asimismo *sometida a una abstracción reductora*: la medida tecnocrática del rendimiento escolar supone el modelo empobrecido de un sistema que, no conociendo otros fines que los que le adjudica el sistema económico, respondería óptimamente, en cantidad y en calidad, y al menor coste, a la demanda técnica de educación, es decir, a las necesidades del mercado de trabajo. (Bourdieu, 1996, p. 232).

La racionalidad formal y externa de las que habla Bourdieu, son evidentes en la política actual de educación en Colombia, ya que las necesidades que se

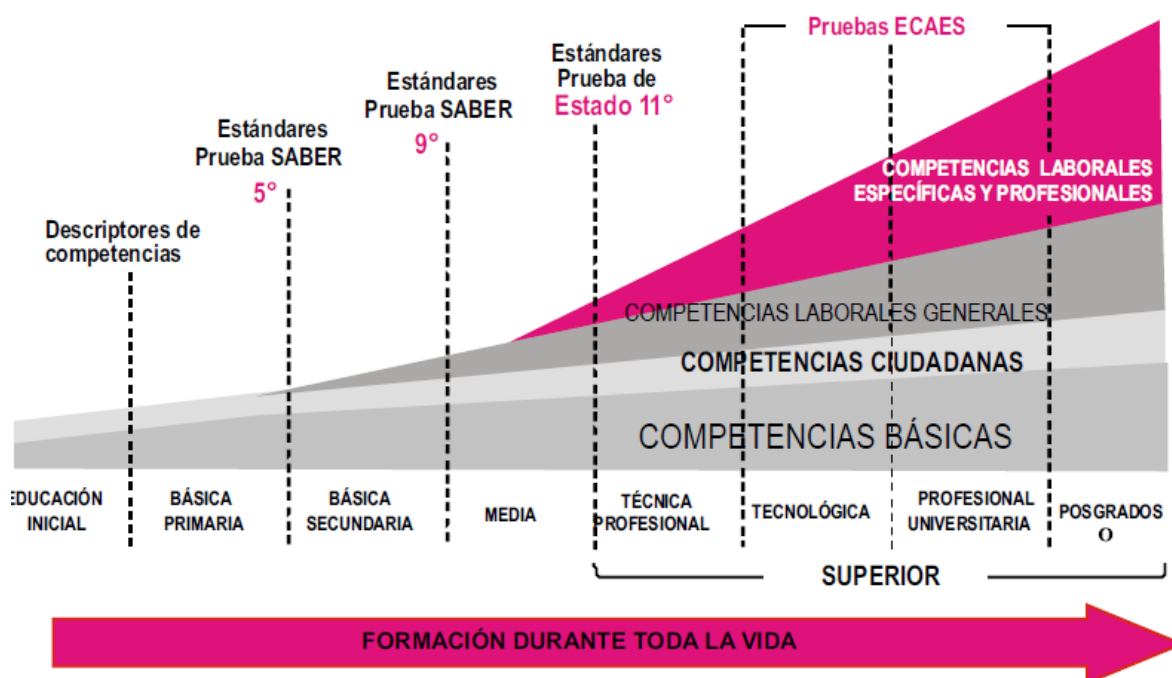
presentan, a partir de la inclusión en el mercado laboral, parecen ser las que guían la reforma estratégica del sistema educativo actual.

Es claro que las competencias que se buscan formar en los estudiantes colombianos, a partir del discurso de la política actual, están enfocadas hacia el desarrollo de habilidades en los campos económico y laboral, con el propósito de crear un habitus, objetivado a través del uso efectivo de dichas competencias en los campos mencionados, que permee las relaciones interpersonales, los procesos de adaptación, la respuesta afirmativa (llamada iniciativa, actitud positiva, resolución de problemas) frente a situaciones de incertidumbre. Todo esto, especialmente en las clases sociales desfavorecidas, en donde es mucho más fácil encontrar y formar empleados con mentalidad flexible y receptiva (discurso de la *doxa* y la *alodoxia*) a las decisiones de los empleadores y, sobre todo, a los discursos pronunciados por los sistemas de poder (discurso de la *ortodoxia*) que manejan los hilos políticos, educativos y laborales del país. De este modo, se aprecia la intención de educar para el trabajo a los agentes menos favorecidos y así, evitar el ascenso de ellos dentro de las escalas sociales, ya que solo estarán capacitados para desempeñarse como empleados y nunca como agentes dominantes.

El Plan sectorial es explícito respecto a la formación en competencias para el trabajo (ver Gráfica 1.), en la que queda claro que la intención es formar en competencias para el mercado laboral, en la medida que se concibe el conocimiento en términos de su utilidad y del uso que se le dé a este:

El desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas está en el centro del quehacer educativo, desde la educación inicial hasta la superior, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles. Estas competencias son el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes. Las competencias laborales generales se integran al currículo común desde la básica secundaria y las laborales específicas son propias de la media técnica, el nivel superior y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. (MEN, 2008, p. 29)

Gráfica 1. Desarrollo de competencias a lo largo de los niveles educativos en Colombia. (MEN, 2008, p.30)



Esta clase de formación en competencias laborales deja claro que durante todo el proceso educativo, se apunta a conformar un hábito de la empleabilidad de los ciudadanos sometidos al sistema educativo, un hábito que desde los últimos años de la educación básica primaria, como muestra la Gráfica 1., se cultiva de acuerdo con las condiciones necesarias para desempeñarse con éxito en el campo económico y en el campo laboral; convirtiendo así, a los agentes sociales en productos que pueden ser comercializados en el mercado, explotando sus capacidades técnicas e intelectuales con un propósito de productividad económica; además, se percibe la mercantilización del conocimiento que se produce en la escuela, convirtiéndolo en una mercancía distribuida y manejada por el sistema económico actual, de acuerdo con sus propósitos económicos, políticos y sociales, en tanto, es dominado por las clases más favorecidas que buscan

mantenerse en la cima de todos los campos sociales que dominan el espacio social colombiano.

Ahora bien, la posición de Bourdieu, no se refiere únicamente a la idea de sometimiento a una clase dominante, sino a los juegos de poder que ponen en peligro su estabilidad, su seguridad y su rentabilidad, cuando se trata de masas de población desocupadas, desempleadas y en condiciones de vida precaria que demandan del estado, el reconocimiento de unos derechos sociales, que entienden como las condiciones prácticas sociales para vivir mejor. Mientras que hay un Estado que habla de prestación de servicios, como el de la educación y el de la salud, y la obligatoriedad de la participación de la población en los requerimientos de sostenibilidad para elevar los indicadores de calidad de vida.

De esta manera, queda claro que la educación en Colombia, se constituye como un factor de mejoramiento, tal como lo señalan los enunciados de la política; y que al adoptar la formación en competencias dirigidas al desempeño laboral y profesional, se toma una posición y una decisión en términos de los principios de eficiencia de los procesos, efectividad de las acciones y eficacia de los resultados; dejando de lado la formación de ciudadanos con espíritu crítico, reflexivo y pertinente para la producción de conocimiento nuevo. Formación que según pensadores como Lyotard¹¹, ha quedado relegada a la educación del pasado:

Anteriormente, esta tarea implicaba la formación y la difusión de un modelo general de vida, que bastante a menudo legitimaba el relato de la emancipación. En el contexto de la deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fueren sus competencias, y no sus ideas: tantos médicos, tantos profesores de tal o cual disciplina, tantos ingenieros, tantos administradores, etc. La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los «jugadores» capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad (Lyotard, 1990, p. 90)

¹¹ Jean-François Lyotard (1924-1998), filósofo francés, contemporáneo de Pierre Bourdieu, y uno de los más importantes representantes del posmodernismo. En *La condición posmoderna* (1979), propone una política favorable a las clases menos favorecidas y demanda una visión que llevaría a rechazar toda forma de terror y de totalitarismo.

En el decir de Bourdieu, formar agentes competentes en cargos concernientes a la administración del poder, que provengan de las clases menos favorecidas, no es una pretensión del sistema educativo, ya que las clases dominantes por herencia, están destinadas a ocupar estos puestos y reservarlos para sus sucesores. En este sentido, la política de educación, también pretende formar los cuadros necesarios según competencias, como diría Lyotard, en aquellos agentes que pertenecen a las clases privilegiadas, en tanto deben adquirir aquellos desempeños propios de un mundo cambiante, que tiene en el conocimiento su mejor mercancía de intercambio:

El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son indispensables a éste último. Son de dos tipos. Unas están destinadas de modo más concreto a afrontar la competición mundial. Varían según las «especialidades» respectivas que los Estados naciones o las grandes instituciones de formación pueden vender en el mercado mundial. Si nuestra hipótesis general es verdadera, la demanda de expertos, cuadros superiores y cuadros medios de los sectores de punta indicados al comienzo de este estudio, que son el objetivo de los años venideros, se incrementará: todas las disciplinas referentes a la formación «telemática» (informáticas, cibernéticas, lingüísticas, matemáticas, lógicas...) deberían ver que se les reconoce una prioridad en cuestiones de enseñanza [...] Por otra parte, la enseñanza superior, siempre según la misma hipótesis general, deberá continuar proporcionando al sistema social las competencias correspondientes a sus propias exigencias, que son el mantenimiento de su cohesión interna. (Lyotard, 1990, p. 89-90)

Se comprende, entonces, la intención de formar en competencias, de acuerdo con el origen de los educandos, en tanto, la gran mayoría de la población no puede acceder a los capitales necesarios para participar en las posiciones superiores de cada campo y por lo tanto, no tiene posibilidades para alcanzar *cuadros superiores* ni *cuadros medios*, que para Bourdieu se ubicarían dentro de los doctos; mientras que algunos privilegiados pertenecientes a los *sectores de punta*, deben formarse en competencias de corte dominante, con el objeto de mantener la cohesión interna y, por lo tanto, el dominio de cada campo específico.

Es por ello, que se hace útil para el Estado, tomar en cuenta los resultados positivos de los estudiantes colombianos, para mostrarlos y compararlos en las estadísticas internacionales de calidad; puesto que ello implica, por lo menos potencialmente, la posibilidad de jugar en el mercado y de tener opciones para la

comercialización de productos que, por su innovación, se instalan en condiciones competitivas y rentables. Tal como lo dice Lyotard, el saber se ha convertido en un producto del mercado para las nuevas sociedades y, dependiendo del uso que se le dé, puede integrar a los países en el concierto económico internacional:

Nuestra hipótesis es que el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna. Este paso ha comenzado cuando menos desde fines de los años 50, que para Europa señalan el fin de su reconstrucción. Es más o menos rápido según los países, y en los países según los sectores de actividad: de ahí una discronía general que no permite fácilmente la visión de conjunto [...] Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. (Lyotard, 1990, p. 13)

De ahí, la importancia de formar y explotar las capacidades intelectuales que van más allá de la simple operación mecánica de habilidades y destrezas, y darle un estatus diferente a la educación cuando se trata de formar en competencias. Si la sociedad se ha transformado y en ella el saber ha cambiado de estatuto, es imperativo para las naciones posmodernas considerar la explotación del conocimiento como objeto de posicionamiento económico internacional:

[...] para explotar lo más ampliamente posible (sin salirse nunca de los límites de la rentabilidad) las «reservas» intelectuales y, barriendo todos los vestigios de tradicionalismo, para sustituir una enseñanza de cultura, destinada a formar hombres con gusto, por una enseñanza capaz de producir bajo pedido y en el tiempo requerido especialistas a medida. (Bourdieu, 1996, p. 233)

Los productos de la educación, tanto en Colombia como a nivel global, se han convertido así en una mercancía susceptible de ser dispuesta en términos cuantificables de dinero, en un producto de la economía. Las competencias adquiridas en la escuela pierden valor como capital cultural y lo ganan como capital económico dentro del espacio social actual; y esto se observa con claridad desde la perspectiva abordada por las políticas actuales en términos educativos y descritas con claridad por Pierre Bourdieu, donde todo aquello que se aprende en la escuela con el objeto de producir agentes competentes en desempeños

laborales, es convertido en un objeto para el comercio, para entrar en la competición establecida dentro de las dinámicas del mercado mundial, donde la oferta de cerebros para el trabajo y de trabajadores competentes se hace cada vez más reñida:

Con el fin de promover una educación superior acorde con los retos que imponen la globalización y la economía del conocimiento, se orientará la política general de internacionalización de la educación superior bajo el principio del respeto a la autonomía de las instituciones, teniendo en cuenta aspectos como: a) la acreditación internacional y los acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos académicos, b) la negociación de los servicios educativos en el marco de los tratados de libre comercio y de la Organización Mundial del Comercio, c) la inserción del sector en los espacios comunes del conocimiento en gestación, d) la gestión de cooperación internacional para apoyar los proyectos y políticas estratégicas del Ministerio en el sector, e) la promoción de la exportación de servicios educativos de calidad, f) el fomento de grupos de investigación con proyectos internacionales, y g) la promoción de la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores. (MEN, 2008, p. 45)

Expresiones como: *los retos que impone la globalización, la economía del conocimiento, negociación de servicios educativos, promoción de la exportación, etc.*, no hacen más que reforzar la intención de la política de educación en Colombia de convertir los resultados de la educación basada en formación de competencias, en productos del mercado económico nacional e internacional. La educación como herramienta para el desarrollo económico, es pues un propósito claro que se puede vislumbrar en la política, y esto hace que la formación en competencias este ligada fuertemente a esta afirmación de carácter político y económico, pero nunca educativo.

No se puede pensar en la efectividad de una competencia formada, si esta no es objetivada en el mercado de productos comerciales. El uso objetivo de la competencia, determina su valor económico y, hoy en día, su valor social. Bourdieu no es ajeno a la explicación de este fenómeno y lo describe cuando habla de las competencias culturales:

[...] la adquisición de la competencia cultural es inseparable de la adquisición insensible de un sentido de aplicación productiva de las inversiones culturales que, al ser producto del acoplamiento a las posibilidades objetivas de hacer valer la competencia, favorece la adaptación anticipada a esas posibilidades [...] La competencia específica [...] depende de las oportunidades que ofrecen, de modo inseparable los diferentes mercados

[...] para su acumulación, su ejecución y su valorización, es decir, del grado en el que favorecen la adquisición de esta competencia con la promesa y la seguridad de unos beneficios que constituyen otros tantos refuerzos e incitaciones para nuevas inversiones. (Bourdieu, 1998, p. 84-85)

Las competencias, al servicio del mercado, hacen que los agentes que son formados en ellas, entren en una competición por vender su producto, que se hace menos favorable cuando los individuos no tienen los privilegios de acceder a un empleo de alta categoría por su condición social. Así, pues, se reconoce la intención de las políticas colombianas de educación, de formar en competencias para el trabajo que afectan a las clases menos favorecidas. Ya que los estudiantes privilegiados tienen la posibilidad de acceder a universidades prestigiosas y a empleos relacionados con la administración y la dominación de los distintos campos sociales, gracias a sus capitales cultural, económico, social y simbólico, no necesariamente se forman, en sentido estricto, en competencias de orden laboral y profesional, sino que se constituyen en los representantes de una saber investigativo en términos de innovación y de creación científica, social y estética.

Se pretende, entonces, educar para el trabajo con el objeto de ofrecer oportunidades de empleo a los estudiantes provenientes de las clases que no tienen privilegios, pero, a la vez, de no permitir a estas mismas clases el ascenso social, ni la posibilidad de ocupar cargos dominantes, todo esto eufemistizado a través de la promesa de capacitación, por medio de la educación, para un trabajo estable en un mundo inestable, que le brinde a los agentes en circulación, una posibilidad de reconocimiento social, económico y como sujetos participes activos del progreso nacional.

Nuevamente aparece la competitividad como un efecto de la formación en competencias laborales; en este caso, ya no para competir entre naciones, sino entre los mismo agentes de las clases menos favorecidas que se ven afectados por la poca oferta laboral nacional, en donde deben entrar a competir contra sus pares por la consecución de un empleo, ya que solamente para trabajar es que han sido educados. Las empresas también entran a competir en los mercados de

la economía global y, por lo tanto, necesitan individuos formados en competencias que satisfagan las necesidades de esta competición. En este sentido, es determinante fomentar este espíritu competitivo característico de las economías neoliberales:

Las nuevas exigencias por una mayor productividad de la economía, y las demandas de las empresas que deben competir en un entorno global, ponen de manifiesto la necesidad de que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder a estos requerimientos y fomente el desarrollo de las competencias necesarias para la vida laboral. (MEN, 2008, p. 39)

Este espíritu de competitividad que se produce a partir de la formación en competencias, se encuentra nuevamente encubierto por el discurso eufemistizado de la equidad, ya que se dice en la política que los agentes han sido formados en igualdad de condiciones, y que tienen las mismas posibilidades de acceder al mismo empleo aquellos individuos que poseen la certificación del título obtenido en competencias idénticas. Pero no se tienen en cuenta las diferencias reales que se presentan cuando entran al juego social y económico de los agentes sociales, diferencias que están dadas por la posesión de capitales distintos, por la conformación de hábitos de acuerdo con la trayectoria histórica de los individuos y de la condición social que determina los privilegios que pueden recibir los agentes en sus actividades dentro del espacio social: “Hay acuerdo en que este sistema encuentra su culminación en el concurso, que asegura a la perfección la igualdad formal de los candidatos pero que excluye a través del anonimato la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura.”(Bourdieu, 2003, p. 104)

Este *concurso*, se evidencia en las políticas de educación que fomentan el éxito del mérito, en tanto, al presentarse dos aspirantes, formados en las mismas competencias, a un mismo empleo, los empleadores optarían por el que más méritos presente, y estos méritos pueden ser encontrados en la posesión de capitales social, cultural y simbólico. Así, en Colombia, el filósofo egresado de la Universidad de los Andes estaría mucho más cerca de obtener el empleo, por no decir que lo tendría asegurado, que el egresado de la Universidad de La Salle.

Este es el eufemismo que presenta la política, el olvido que beneficia a los más privilegiados: “Es olvidar que la igualdad formal que asegura el concurso no hace más que transformar el privilegio en mérito pues permite que se siga ejerciendo la acción del origen social, pero a través de caminos más secretos.” (Bourdieu, 2003, p. 104)

Así que, aquellos que van perdiendo las oportunidades de ganar en esta competición laboral, van perdiendo también el valor de sus competencias, pues aquel que recibe el empleo, gana unas nuevas competencias dictaminadas por la experiencia y por la aplicación de las competencias formadas en la etapa educativa. Este fenómeno se presenta, incluso, desde la etapa escolar, pues aquellos que, durante sus estudios, alcanzan la formarse en las competencias que impone arbitrariamente el sistema, son quienes obtienen los mejores resultados en la competición académica escolar. Esta es la lógica de la formación en competencias del sistema educativo y es la que adoptan las instituciones escolares que también viven su propia competición por reclutar estudiantes:

[...] la lógica de la competición desenfundada que domina la institución escolar y sobre todo el *efecto de destino* que el sistema escolar ejerce sobre los adolescentes: la institución escolar impone a menudo con una brutalidad psicológica muy grande sus juicios tajantes y sus veredictos inapelables que colocan a todos los alumnos en una jerarquía única de formas de excelencia [...] Los excluidos son condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado, por lo tanto psicológicamente indiscutible e indiscutido, el de la inteligencia: con lo que a menudo no les queda otro remedio para restaurar una identidad amenazada que las rupturas brutales con el orden escolar y el orden social... (Bourdieu, 1997, p. 44)

Este es el último aspecto de las competencias. Aquel agente social, que estando en el proceso educativo, que no logre formar las competencias que impone el sistema educativo, es decir, aquellos individuos que no son competentes, son tachados socialmente como carentes de la capacidad para solucionar problemas, para interpretar situaciones y para actuar objetivamente en la sociedad. La fórmula es la siguiente: Un estudiante que no logra formar el hábitus que exige el sistema con sus competencias arbitrarias, no es un estudiante competente, por lo tanto, es un estudiante incompetente. En el campo de la

educación colombiana los estudiantes incompetentes, que según las estadísticas presentadas por el Plan Sectorial se encuentran habitualmente en las clases menos favorecidas, se encuentran en una desventaja fundamental con respecto a su futuro y su calidad de vida, frente a aquellos que tienen el privilegio de vivir con un habitus que se identifica con los propósitos de la política de educación. Es evidente, pues, que en la educación colombiana “La competencia es tanto más imperativamente exigida y tanto más ‘gratificante’, y la incompetencia tanto más ‘costosa’, cuanto mayor es el grado de legitimidad de un determinado campo.” (Bourdieu, 1998, p. 85)

Por último, solo queda decir que la formación en competencias que persigue la política colombiana de educación en la actualidad, debe ser reconsiderada, si se quieren obtener resultados positivos en todos los campos de la sociedad, donde los agentes afectados por el sistema educativo tengan la posibilidad de mejorar su calidad de vida y donde los privilegios de clase no sean tenidos en cuenta. Bourdieu llama a esta, improbable, forma de educación, pedagogía racional y dice que “la pedagogía racional está por inventarse y en nada podría confundirse con las pedagogías que se conocen hoy que, no teniendo otros fundamentos que los psicológicos, sirven de hecho a un sistema que ignora y quiere ignorar las diferencias sociales.” (Bourdieu, 2003, p. 110).

CONCLUSIONES.

Algunas consideraciones finales.

La producción teórica del pensador francés Pierre Bourdieu, es uno de los referentes más importantes para realizar análisis profundos de las políticas actuales de educación en Colombia. Conceptos como *capital*, *campo*, *habitus* y *poder simbólico*, muestran las condiciones más relevantes dentro de las dinámicas sociales de la actualidad y, además, ofrecen claridad en el proceso de análisis que se requiere al abordar críticamente las políticas aquí estudiadas.

La posesión de capital, en cualquiera de sus formas, permite a los agentes sociales una participación más provechosa en el campo educativo, en tanto la cantidad que se posea sea suficiente para ubicarlos en posiciones dominantes y el uso de este capital sea eficiente dentro del campo. Por ello, aquellos agentes que se encuentran dentro de las clases sociales menos favorecidas, por causas económicas, culturales, sociales y simbólicas, tienen menos posibilidades de participar en el campo educativo y, por lo tanto, obtienen un menor provecho de él para mejorar su calidad de vida.

El campo educativo colombiano está conformado por distintos agentes sociales como el Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, las instituciones educativas, los maestros, los estudiantes y los padres de familia. De estos agentes, aquellos que poseen la mayor cantidad de poder simbólico, que dominan el campo y trazan las políticas que se deben seguir dentro de él, son el Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación. Quedando, así, relegados a un segundo plano, en aspectos políticos, los demás agentes que hacen parte de los procesos de la educación en Colombia.

Los agentes dominantes del campo educativo en Colombia, son quienes definen el rumbo de la educación en el país. De acuerdo con ello, son estos

agentes los que deciden el habitus que se quiere formar en los estudiantes colombianos. Este habitus es determinado por las políticas trazadas durante las últimas dos décadas, y es objetivado a través del propósito principal que de ellas se deduce, entendido como la conformación de un sistema educativo basado en la formación de competencias.

Dentro de las políticas actuales de educación en Colombia, se puede decir que en términos de cobertura se pretende mejorar las condiciones de los menos favorecidos, principalmente respecto a una mayor y mejor distribución de la cobertura educativa, con el propósito de disminuir los indicadores estadísticos que puedan afectar la imagen del país y el apoyo económico internacional. En términos de calidad se pretende la articulación de todos los niveles de educación ofrecidos por el sistema colombiano a través de la formación en competencias, y que los estudiantes cumplan las condiciones requeridas para desempeñarse académica, social y, sobre todo, laboralmente, a nivel local o internacional. En lo que se refiere a la eficiencia se pretende mejorar los aspectos de planeación, formulación, ejecución y gestión del sector educativo. Mientras que en lo correspondiente a la pertinencia se pretende articular las competencias a partir de la educación preescolar hasta la educación superior en todos los programas educativos, para que se orienten hacia el desarrollo económico, con el objeto de que los estudiantes puedan hacer parte del sistema productivo y formen un capital económico pertinente, según los estratos sociales a los que pertenezcan.

La población colombiana, al parecer, acepta estas políticas, en la medida en que no se discute su legitimidad. Principalmente por el desconocimiento sobre política y educación, y por la creencia en que los enunciados creados por los agentes dominantes del campo, trazan sus caminos de forma adecuada, dado que son expertos en la materia. Estos enunciados circulan y se institucionalizan en las prácticas educativas a través del discurso político, que es la herramienta fundamental del sistema educativo para implementar sus objetivos, dado que la

fuerza del discurso permite el reconocimiento y la captación de agentes que creen en él.

En cuanto al sistema educativo, existe la tendencia a favorecer a los estudiantes que, por su condición social, poseen el habitus que la política educativa busca formar. En general, se busca formar un habitus consecuente con las clases que dominan el espacio social y así, se percibe una imposición arbitraria por parte de la política, en términos educativos, que pretende mantener a aquellos agentes privilegiados en las posiciones más favorables dentro de cada campo específico. En la actual política colombiana de educación se pretende educar para el trabajo a los agentes sociales menos favorecidos, al parecer, se busca que los individuos creen que tienen la posibilidad de ascender en el espacio social, pero en realidad, simplemente se convierten en empleados eficientes del mercado, para que ejecuten una función productiva, en tanto las competencias que pretende formar la política de educación en Colombia, están encaminadas al desempeño laboral específico.

La educación en Colombia, se constituye como un factor de mejoramiento que al adoptar la formación en competencias dirigidas al desempeño laboral y profesional, entonces, propone en términos de los principios de eficiencia de los procesos, efectividad de las acciones y eficacia de los resultados, la formación de individuos productivos dentro de los campos económico y laboral, dejando de lado la formación de ciudadanos con espíritu crítico, reflexivo e independiente, para la producción de conocimiento nuevo.

Finalmente, se puede decir que la educación en Colombia, parece estar siendo encaminada hacia la formación de ciudadanos eficientes, ciudadanos que parecen reconocer sus intereses y gustos particulares, pero que realmente están siendo guiados eufemísticamente por los discursos políticos, hacia el cumplimiento de los propósitos establecidos por las clases dominantes. Se deduce entonces que, en palabras de Bourdieu, la educación es un mecanismo de reproducción que

incrementa las diferencias sociales, y que permite a los agentes favorecidos, mantenerse en posiciones de privilegio en todos los campos sociales.

Si esto es cierto, para mejorar la situación educativa actual del país, es necesario cambiar las finalidades y los medios de las políticas educativas vigentes, pero teniendo en cuenta la organización del espacio social de las naciones hoy en día; por lo tanto, se tendría que generar un vuelco total en todas las estructuras sociales, que posicione a los seres humanos en el primer lugar de importancia y no, únicamente a la dirección de la formalización y el desarrollo de prácticas económicas, que puedan ubicar a los países en los lugares más importantes del concierto global. Tal como lo dice Bourdieu, la educación en este sentido aun no ha sido inventada, y muy probablemente no sea posible hacerlo, dado que los sistemas dominantes no muestran ningún interés por cambiar la situación actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Chomsky, N. 1970. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- *Constitución política de la República de Colombia 1991*. 2005. Bogotá: Leyer.
- Bourdieu, P. 1990. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- -----, 1997. *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- -----, 1998. *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- -----, 2000a. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- -----, 2000b. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- -----, 2001. *El campo político*. La Paz: Plural.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. 1996. *La Reproducción*. México D.F: Fontamara.
- -----, 2003. *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2003. *La revolución educativa: Plan sectorial de educación 2002-2006*. Bogotá: MEN.
- -----, 2008. *La revolución educativa: Plan sectorial de educación 2006-2010*. Bogotá: MEN.

- ----- . 2007. *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: MEN.
- Rivero, J. (1999, junio). *Políticas Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades*. Ponencia presentada en el Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos, La Habana, Cuba.
- Sistema General de Participaciones SGP. (n.d.). Extraído el 26 de marzo de 2010 desde:
http://www.shd.gov.co/portal/page/portal/portal_internet_sdh/tesoreria/ingresos_tes/Sistema%20General%20de%20Participaciones
- UNESCO. 1994. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Paris: UNESCO.
- ----- . 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.