



# Discurso: Espacio para la constitución del sujeto

## Discourse: Space for the constitution of the subject

**Pilar Méndez Rivera**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá, Colombia

E-mail: pmendez@udistrital.edu.co

Received: 5 – Dec – 11 / Accepted: 5 – May - 12

### Resumen

Se ha señalado al discurso como un espacio de lucha por el poder. Sin embargo, cuando se analiza el discurso de resistencia de los maestros a las reformas educativas se ha privilegiado una argumentación que encausa las relaciones de discurso-poder a simples relaciones de protesta y oposición. En este documento se explora las relaciones entre sujeto, discurso y poder en la perspectiva foucaultiana para hacer evidente una relación discurso-poder que permite al sujeto maestro constituirse a sí mismo por prácticas de autoconocimiento. Como contexto para analizar estas relaciones se utiliza el discurso de los maestros organizados en la Federación Colombiana de Educadores FECODE frente a la reforma educativa en torno a la evaluación y promoción de los estudiantes que se concretó en el Decreto 1290 de 2009 para identificar formas de constitución de sujeto, formas de resistencia y deslegitimación; desvelando en dicho análisis relaciones entre el discurso de reforma estatal y el contra discurso del sujeto magisterial colectivo. En este escenario es importante observar cómo los discursos se convierten en espacios para la construcción de subjetividades. Particularmente, interesa analizar los discursos de FECODE para analizar como vía saber-poder-resistencia los maestros se piensan a sí mismos sujeto colectivo de acciones y saberes que defienden un campo de saber: la evaluación del aprendizaje.

**Palabras clave:** discurso, poder, sujeto, resistencia, reforma

### Abstract

Discourse has been pointed as a site of struggle for power. However, when analyzing the teachers' discourse of resistance to educational reforms has been privileged an orientation that prescribes discourse-power relations to mere relations of protest and opposition. This paper explores the relationship between subject, discourse and power in the Foucaultian perspective to make clear a relation discourse-power that enables the teacher to constitute himself as subject for practices of self-knowledge. As a context for the analysis of these relationships is used the speeches of teachers organized in the FECODE against educational reform around evaluation of learning and students promotion in Colombia, Decree 1290 of 2009, to identify ways of subject constitution, forms of resistance and delegitimation, revealing relationships between the state's reform discourse and the collective subject teacher's anti discourse. In this setting is important to note how discourses become spaces for the construction of subjectivities. Particularly, I am interested in analyzing the speeches of FECODE to analyze knowledge-power-resistance as a way teachers think of themselves collective subject of actions and knowledge to fight for their field of knowledge: evaluation of learning.

**Keywords:** discourse, power, subject, resistance, reform.



## Introducción

La compleja red de relaciones que se teje alrededor del campo educativo como un hecho político-discursivo pone en evidencia el despliegue de ciertas prácticas de reforma que amparadas en discursos de calidad y mejoramiento de la educación no sólo hacen posible la observación de discursos alineados a políticas nacionales e internacionales que, desde el deber ser, preestablecen condiciones para el cambio de los objetos de la educación (proyectos, currículo, reglamentos) y los sujetos de la misma (profesores, directivos y estudiantes), sino también la emergencia de discursos de oposición y resistencia a las reformas que constituyen otro tipo de subjetividad.

El discurso de reforma educativa está mediado por relaciones de poder que buscan la construcción de una nueva realidad, de un cambio educativo en pro de intereses particulares. En otras palabras, el lenguaje de la reforma no es desprevenido, está cargado de formas de sujeción, regulación y adaptación al sistema pretendido. No obstante, dichas formas no siempre resultan vencedoras; a la par y con la misma fuerza surgen otras formas de poder, oposición y resistencia que constituyen a un sujeto, en este caso el sujeto colectivo magisterial que lucha por la reivindicación social de su saber e identidad.

Partiendo de la reforma educativa sobre evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en Colombia, que se concretó en el Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional se analizan las relaciones entre discurso, sujeto y poder, atendiendo las subjetividades que se construyen a partir de los discursos de esta reforma y los discursos de FECODE. Esta exploración tiene la aspiración de aportar a los trabajos que se ocupan de analizar cómo actúa el discurso de reforma educativa y

los mecanismos de intervención estatal en la construcción de subjetividades que afectan a los maestros, los estudiantes, la enseñanza, el currículo, entre otros aspectos; pero también espera contribuir a aquellos trabajos que se ocupan de los movimientos de resistencia magisterial, como directos destinatarios de la política de reforma educativa, para identificar en sus discursos formas de constitución de sujeto maestro, lucha, resistencia y poder.

En consecuencia, el propósito de esta revisión se centra en la comprensión de las relaciones sujeto, discurso y poder para caracterizar las prácticas de constitución de sujeto colectivo magisterial en la defensa de su campo de saber. Inicialmente, se provee un marco teórico que busca dar cuenta de la relación discurso, sujeto y poder a partir de las prácticas discursivas de reforma educativa y prácticas discursivas de resistencia, seguidamente se plantea la pregunta por el sujeto en aras de señalar como desde el discurso de resistencia se construyen condiciones para pensarse a sí mismo sujeto de saber, finalmente se analiza la reforma de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes introducida en Colombia (1987-2009) en clave de formaciones discursivas para dar cuenta del tipo de maestro y de las prácticas de evaluación y promoción que prescriben y de esta manera contraponer las formas maestro y las prácticas de evaluación y promoción que los discursos de resistencia de FECODE defienden.

### *Discurso de reforma vs. Discursos de resistencia*

Podemos estudiar la interrelación de las prácticas discursivas de reforma y los discursos de resistencia magisterial analizando la combinación de circunstancias en las que se desarrollan las reformas y su direccionamiento al cambio de prácticas concretas. Al examinar las pautas de dirección y supervisión del discurso de reforma del Ministerio de Educación Nacional es



inmanente la alusión a “la calidad de la educación” como un referente de articulación de planes y proyectos para el logro de metas específicas ligadas a programas de gestión, desarrollo, innovación, acreditación y competitividad<sup>1</sup> más cercanos a las ciencias económicas y políticas.

La preocupación por la calidad de la educación actúa en los discursos de la reforma educativa como un andamiaje que hace posible la apropiación de discursos que deslegitiman prácticas escolares al considerarlas obstáculos para el cambio que afectan las relaciones estructurales en la sociedad (Popkewitz, 2000). En otras palabras, los efectos de poder de las reformas trastocan las relaciones entre maestro-estudiante, estado-maestro, sociedad-educación.

La reforma educativa opera como un mecanismo de regulación y ajuste que de acuerdo con Popkewitz (1994) se orienta al logro de intereses políticos. Este mecanismo opera en varios niveles, por un lado se ocupa de los referentes temáticos de la educación, para este caso, evaluación, currículo, promoción y los sustrae a políticas supranacionales a través del discurso del desarrollo, el progreso y la calidad y, por otro lado, se ocupa de condicionar las actuaciones de los sujetos que pueden hacer efectiva la política con el dispositivo de la ley.

Este raciocinio facilita entender la afirmación de Martínez (2004, p. 2): “Las reformas son hoy en día uno de los mecanismos más importantes para el ejercicio del poder”. Este autor explica que el ejercicio del poder vía reforma va a consolidar formas de correspondencia entre los

<sup>1</sup> Una mirada a los programas de gobiernos de los últimos 20 años permite identificar el término calidad como el engranaje de sistemas de evaluación para mejorar la educación. En el gobierno de Cesar Gaviria (1990-1994), *Los objetivos principales planteados por el Plan de Apertura Educativa se concentraron en elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos. El actual programa de gobierno del Presidente Juan Manuel Santos (2010-2014), Prosperidad para todos, considera la Política Educativa, junto con la formación del capital humano, rieles de las locomotoras para la prosperidad. El Énfasis de la Política Educativa se enfoca en: Calidad, Primera Infancia, Cierre de Brechas, Pertinencia – Innovación, Modelo de Gestión.*

cambios requeridos y el acoplamiento a los mismos cambios mediante el arreglo de una de las partes del conjunto social. El discurso de reforma estatal se presenta a sí mismo como gestor de una renovación positiva y necesaria para la sociedad, y por tanto como un factor que contribuye a la distribución de beneficios sociales. En dicho sentido, el sujeto que se requiere para la aceptación incondicional de la reforma, para el éxito de la política estatal es, el sujeto sujetado, el sujeto obediente. Por tanto, los sujetos de la educación (sujeto docente y sujeto estudiante) son sujetados para cambiar sus prácticas y ajustarse a los requerimientos de ley.

De acuerdo con Fairclough (1992, p.4) el discurso como una forma de participación de un sujeto en la sociedad “se construye a partir del otro para seducirlo, convencerlo y sujetarlo”. Esta construcción para el caso del discurso de reforma, embebe del conocimiento que ya se tiene del otro para encontrar formas de ajuste con los cambios que desean operacionalizarse en los sujetos y objetos del campo educativo. En este orden de ideas, el discurso de política y reforma educativa del Estado, no sólo se alimenta de las valoraciones que el Estado confiere al imaginario político educativo y a los sujetos de la educación, sino que le imprime una orientación ideológica para legitimar sus propias valoraciones, estableciendo su propio sistema de ideas y de formas institucionales para la comprensión de los objetos (Popkewitz, 2004).

Ahora bien, las relaciones de poder que se tejen en el discurso advierten la posibilidad del consenso pero también la del disenso. Los destinatarios directos de la reforma al no identificarse con las formas de sujeto propuestas por la ley, no se someten a ella, generando prácticas de resistencia que contraponen sujetos de educación distintos a los presentados en la reforma. El discurso de resistencia diseña un discurso de subjetividad, en el que convergen



sentidos individuales y colectivos. La relación lenguaje y poder se dinamiza a partir de la capacidad de afectación a otros sujetos, quienes a su vez se identifican o no con el sujeto que esta relación construye. En palabras de Lacan (1966) el sujeto es un efecto del lenguaje. Las condiciones de recepción de un discurso permean pautas para que el sujeto se reconozca asimismo y adecue los efectos del orden simbólico que lo sujetan.

Al respecto, Laclau (2004, p.10) señala como “El nuevo papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones y prácticas sociales y la deconstrucción de la categoría de sujeto en lo que respecta a la constitución de las identidades colectivas configura fenómenos de sentido”. El lenguaje y su fuerza de representación configuran un ejercicio de resistencia y lucha contra formas de sujeción. Esta comprensión del lenguaje como mediador de las relaciones humanas ha dinamizado diversas aserciones del discurso -como configurador de sentido- que ponen de manifiesto dos tendencias claramente opuestas, una de corte reduccionista, en la que todo se reduce al discurso y otra de corte relacional. En esta dirección, Buenfil (1995 y 1996, p.4-8) haciendo un análisis de la analítica del discurso señala que “Ningún discurso tiene una significación unívoca sino relacional”, por lo que precisa que “El discurso es co-terminous con lo social y precisamente por el hecho de que toda acción social tiene un sentido, ella se constituye bajo la forma de secuencias discursivas, las cuales articulan elementos lingüísticos y extra-lingüísticos”. La autora, refiriéndose a la idea de que todo objeto se constituye como objeto de discurso (Laclau & Mouffe, 1985) explica que cualquier distinción entre los aspectos lingüísticos y de comportamiento en una práctica social es incorrecta, o tendría en todo caso, que ser secundaria al proceso de producción de sentido del carácter político de cualquier decisión. Al

respecto Popkewitz (1994, p.9) describe como “El giro lingüístico que construye los objetos del mundo, permite dirigir la atención a los mecanismos por los que la subjetividad se va disciplinando hacia una determinada dirección”.

Desde esta perspectiva la participación en la esfera política desde el discurso retrotrae dinámicas de definición del otro, en términos del sujeto prodestinatario (partidarios de la reforma), el sujeto paradestinatario (los indirectamente implicados), o el otro definido como sujeto opositor y/o opresor. Para Verón (1980a, 1987b) el discurso tiene claves para la persuasión y el convencimiento del otro. En esta vía, el discurso es una creación del sentido social y en consecuencia, es legítimo preguntarse por las relaciones entre el poder y su funcionamiento. En especial, cuando los discursos se orientan al cambio, la regulación y la implementación de políticas vía calidad y progreso.

### *La pregunta por el sujeto*

Preguntarse por el sujeto permite rastrear en los discursos la existencia de ciertas formas de modelación y alineación de la identidad que ponen en evidencia relaciones de saber y poder. El sujeto ha sido tema central de los trabajos de Foucault (1976, 1970, 2000) por la importancia que tiene dicha categoría para comprender la constitución de identidad. En sujeto y poder (1970) Foucault aclara que el tema general de su investigación no ha sido analizar el fenómeno del poder, sino el sujeto. Particularmente lo que lo condujo a revisar al poder fue su interés por elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos, por tanto se ocupó de rastrear los modos de objetivación del sujeto para hacer visible sus prácticas de constitución en dos planos de significación: “sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder



que sojuzga y constituye al sujeto (Foucault. 1970, p. 5)”. En esta línea de comprensión, para Foucault los seres humanos son constituidos sujetos por la acción que ejercen otros sobre éstos (prácticas de sujeción) o se constituyen a sí mismos en sujetos por autoconocimiento (prácticas de liberación), es decir por prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra (tecnologías de sí).

Para este autor, no hay sujeto trascendente con relación al campo de acontecimientos, ni es una categoría vacía que recorre todo el curso de la historia, por el contrario el sujeto se constituye en el interior de la trama histórica. En este sentido, la postura filosófica de Foucault lo ha llevado a criticar el uso que esta categoría ha tenido en la modernidad, que le atribuye condiciones que hacen posible su estudio como algo natural o pre-establecido. Foucault centra su atención en discursos y prácticas que no toman como referente el sujeto trascendental de la modernidad (consumidor de normas e instituciones sociales) sino al sujeto productor de cambios porque en esta vía puede constituirse a sí mismo.

La cuestión interesante del trabajo de Foucault consiste en rastrear históricamente las condiciones de posibilidad del sujeto actual, acerca del sentido y las condiciones que nos han llevado a considerarnos sujetos de determinados saberes. Por esta vía, los discursos de resistencia de los maestros reclaman un campo de saber y actuación para sí, campo de saber que relacionan con categorías como la autonomía escolar, la educación diferenciada e integral, el desconocimiento de su autoridad como figura de saber.

Desde esta comprensión, Herrera et al (2005, p.41) afirman que “La categoría sujeto

y subjetividad, sirve para comprender las identidades políticas, puesto que precisan tanto las particularidades del sujeto, como las del mundo”. Esto se traduce en la capacidad que tiene el sujeto de reconocerse asimismo y determinar su participación para actuar en consecuencia con ella. Por su parte, Aboy Carlés (2001), citado por Abratte (2007), plantea tres dimensiones para el estudio de las identidades políticas: alteridad, representación y tradición. En los tres conceptos hay arraigadas unas formas de reconocimiento del otro y de sí mismo en prácticas concretas de saber. Cuando se afirma que:

No hay identidad fuera de un sistema de diferencias. La constitución de límites para un sistema de diferencias tiene siempre la forma de una operación hegemónica, de allí que en su devenir las identidades se constituyen a través del antagonismo (alteridad que constituye exclusión); éste es el exterior constitutivo de toda identidad, único ambiente posible para la constitución de cualquier identidad particular (Aboy Carlés, en Abrette 2007, p.27).

Se hace evidente que el juego de oposiciones que se constituyen a partir del lenguaje entre actores políticos, no sólo determina la construcción del sujeto sino también que configura características de identidad. En esta vía, el discurso de reforma se erige como un lugar para la constitución de un sujeto alineado a la identidad deseable, mientras el discurso del sujeto colectivo magisterial se opone a dicha identidad y contrapone la suya propia. Este proceso de circulación de significados a partir de los discursos definen “orientaciones gregarias de la acción”, que según Carlés (2001, p.64), constituyen un proceso de diferenciación externa y homogeneización interna permitiendo la dimensión representacional que torna predominante la lógica equivalencial. Esta última dimensión permite la construcción de una subjetividad colectiva de la acción para



la oposición y la resistencia frente al discurso imperante de dominación y sujeción.

### *Relaciones discurso, sujeto y poder*

La implementación de una reforma educativa en un sistema de gobierno democrático, pone de manifiesto la necesidad de analizar cómo las relaciones de poder del discurso político educativo prescriben formas de legitimación de los que ostentan el poder y cómo a partir de dichas formas, los sujetos destinatarios son sujetos para producir discursos paralelos de reacción, ya sean éstos de adhesión o de resistencia y deslegitimación. Desde esta perspectiva, ya se imbrica la idea de que la existencia de un discurso autoritario presupone la existencia de su contra discurso.

Esta reflexión orienta no sólo el análisis de las relaciones entre discurso y poder sino también las formas en las que en dicha relación se construye al sujeto. Como se indicó anteriormente, el discurso de reforma actúa en varios niveles. Estos niveles son, a su vez, utilizados por el contra-discurso del magisterio para identificar formas de subjetividad que buscan descalificar. Este ejercicio de denuncia, oposición y resistencia,

al proclamarse desde un movimiento social, de acuerdo con Touraine (2000), propende siempre a la eclosión de sujetos y al fortalecimiento del espacio público de deliberación.

Deliberación que implica para los maestros formas de ejercicio del poder vía organización colectiva, denuncia, protesta, movilización que haga posible que su discurso de resistencia circule y logre el apoyo necesario para conjurar los efectos de la reforma. En este sentido, Foucault (2003), explica que el poder no está concentrado, su ejercicio es un ejercicio de fuerza contra fuerza, es decir:

Se ejerce más que se posee, que no es el "privilegio" adquirido o conservado de la

clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados. Este poder, por otra parte, no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes "no lo tienen"; los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya sobre ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas que ejerce sobre ellos (2003, p. 27).

Prácticas discursivas y no discursivas se articulan en red con otros discursos, poderes y estrategias para delimitar al sujeto, objetivarlo, es decir volverlo objeto de conocimiento. Para Jiménez (2011, p. 9) "la creación del sujeto es producto de los mecanismos de individuación que resultan de las coordenadas del poder y de su aplicación sobre los sujetos. En esta instancia, los modos de subjetivación son modos de objetivación del sujeto, es decir modos como el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder".

Sujeto colectivo magisterial a la defensa de su campo de saber: la evaluación del aprendizaje

Las circunstancias que motivaron la intervención del gobierno en las prácticas de evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes giraron en torno a las políticas de eficiencia y eficacia del sistema de educación básica primaria para disminuir la deserción escolar, aumentar la cobertura, garantizar el derecho a la educación de la población infantil y regular las prácticas de evaluación en la escuela conducentes a la repitencia escolar. La preocupación en materia de evaluación escolar en directa relación con la tasa de repitencia y deserción puso el acento en el maestro y sus formas de evaluar y sopesar la promoción o repitencia escolar. La autonomía y la autoridad del maestro para tomar decisiones sobre qué



enseñar, cómo enseñar, qué evaluar, cómo evaluar y cómo promover a los estudiantes, empezó a intervenir vía regulación latente en los decretos 1469 de 1987, 1860 de 1994, 0230 de 2002 (ya derogados) y 1290 de 2009 que hicieron posible la emergencia de formaciones discursivas<sup>2</sup> tales como: promoción automática, promoción anticipada, aprendizaje por logros, recuperación de logros y currículo orientado a resultados.

Los discursos de resistencia de los maestros al tipo de prácticas de evaluación y sujeto educable que se constituía en estas normas (decretos 1469 de 1987, 1860 de 1994 y 0230 de 2002) se erigían como una defensa de su autoridad, campo de saber y actuación, que no sólo desdeñaba el tipo de sujeto educable que debía ser evaluado vía promoción automática (un sujeto educable que conocía de antemano que por ley tenía que ser promovido, independientemente de los negativos resultados de su proceso; un sujeto educable cuyo aprendizaje se medía por logros que parcelaban el conocimiento) sino que contraponía otras formas de concebir la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación. Se trataba entonces de una lucha por la defensa de un campo de saber, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

La organización, las huelgas, la movilización y los discursos eclosionaron para reclamarle al gobierno y mostrarle a la sociedad que este señalamiento e intromisión y en su campo de saber y actuación no eran favorables para el mejoramiento de la calidad de la educación. Los discursos consignados en la revista Educación y Cultura de FECODE permite hacer el rastreo de esta lucha y resistencia. Cuando en 1987 se introdujo la promoción automática con el

2 En su libro *Arqueología del Saber*, Foucault (1979, págs. 153-154) define la formación discursiva así “Un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”.

Decreto 1469<sup>3</sup> se dictaminó como de obligatorio cumplimiento para los institutos oficiales y privados, estableciendo una escala convencional de evaluación y actividades de recuperación. En los considerandos del decreto se afirmaba que “Las prácticas evaluativas más generalizadas tienden a reducir la evaluación escolar a la asignación de notas y a la promoción con grave detrimento del enfoque integral, formativo, inherente al proceso educativo”. Este aspecto permitía la consideración de que las calificaciones otorgadas por el maestro no eran producto de un proceso integral de seguimiento sino producto de su implacable forma de evaluar.

Este decreto esgrimió las bases para que posteriormente con el Decreto 1860 de 1994, amparado en la Ley General de Educación, se entendiera la promoción automática extensible a la básica secundaria por las interpretaciones que de esta norma hizo el mismo MEN sobre el problema de la pérdida de grado. De acuerdo con FECODE-CEID (2008) con la Ley General de Educación de 1994 se eliminó la promoción automática en materia de evaluación y se estipularon las condiciones para que el desarrollo de la autonomía escolar y la evaluación formativa hicieran parte de la política educativa. Sin embargo, las confusiones producto de estas interpretaciones del MEN frente a lo estipulado para los grados 6 y 9, dio lugar a que los padres de familia elevaran consultas para defender la promoción automática de sus hijos e inclusive tutelaran cuando sus hijos no fueran promovidos<sup>4</sup>. En otras palabras, la vía para la promoción de los estudiantes ya no consideraba el diálogo con

3 El Decreto 1469 de 1987 definió la promoción automática como: “El proceso por medio del cual después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que cursa un grado en el nivel de educación básica primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten” (Decreto 1469, Artículo 2. Lit. b).

4 La Sala de Familia del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Santa Fe de Bogotá, concedió fallo de tutela favorable al Señor Rafael Núñez, quien reclamaba por la pérdida de octavo grado de su hija en la Fundación Marymount.



el maestro y sus argumentos sino la promoción por acatamiento de la ley.

Este decreto, 1860 de 1994, como ningún otro, le decía al maestro cómo debía evaluar a sus estudiantes, qué medios, recursos y métodos debía escoger para evaluarlos, qué hacer con los resultados y cómo orientar las actividades de recuperación; es decir no sólo se le dice qué hacer sino cómo hacerlo, reduciendo su autonomía, capacidad de discernimiento y actuación a la obediencia de los procedimientos privilegiados por la norma<sup>5</sup>.

La defensa de la promoción en la educación básica establecida en el artículo 52, se hizo a partir del “reconocimiento de la existencia de diferencias en el ritmo del aprendizaje de los alumnos”. En esta afirmación se ancló la idea de imposibilidad de pérdida del año que aunada al sistema de apoyo remedial previsto para 6 y 9 grados postergaba y condicionaba su promoción dependiendo del cumplimiento de las actividades de recuperación.

Los maestros colombianos organizados como colectivo indicaron la ambigüedad de esta norma y un fallo de la Corte Suprema de Justicia demostró que a la luz de este decreto era posible perder el año en cualquier grado de escolaridad, aclarando que el derecho a la educación no puede traducirse como el derecho a la promoción automática. Estas circunstancias, aunadas a las voces de protesta de los maestros hicieron posible que en el año 2002 fuera derogado por el Decreto 0230.

No obstante, el nuevo decreto, 0230 del 11 de febrero de 2002, fue considerado por FECODE como más lesivo que el anterior ya que no sólo determinaba el qué y el cómo evaluar, sino también dictaminaba cuántos debían ser promovidos. El artículo 9º. Promoción de los educandos, definía: “Los establecimientos

educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados<sup>6</sup>”.

Una vez más el discurso de la reforma, ligado a la política de retención y cobertura, responsabiliza al maestro y sus prácticas de evaluación, cuando se justifica la norma en la exigencia del docente:

Los docentes que amparados en su fama de ser superiormente exigentes al común, hagan reprobar a un mayor número de estudiantes sin que se sienta presionado a rendir cuentas sobre la calidad de sus métodos empleados, o sobre la verdadera idoneidad de su formación profesional, como educador” (cfr. MEN. “Fines y alcances”, del Decreto 230, p. 48).

Las estrategias de deslegitimación utilizadas afectan la percepción que el imaginario social tiene del maestro y reconfigura las relaciones que el maestro tiene con sus estudiantes. De acuerdo con Chilton y Shäffner (1997) coerción, ocultamiento, legitimación y deslegitimación son funciones estratégicas propias del discurso político en aras de la conservación y la lucha por el poder, poniendo de manifiesto tensiones en la construcción de subjetividades. Al respecto, Foucault (1970, p. 12) indica que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.”

La lucha de los maestros se volcó en contra de esta nueva regulación. El gobierno de turno con su política intervencionista desconocía al maestro y su autoridad como sujeto de saber frente a la enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la

5 Ver Decreto 1860 de 1994, Capítulo VI sobre evaluación y promoción. Artículos 48, 49 y 50.

6 El párrafo del mismo artículo lo estipula de la siguiente manera: Si al aplicar el porcentaje mínimo de promoción, es decir el noventa y cinco por ciento, al número de alumnos de un grado y la operación da como resultado un número fraccionario, se tendrá como mínimo de promoción el número entero de educandos anterior a la fracción.





promoción; haciéndole responsable por el éxito o fracaso de aprendizaje de sus estudiantes y en consecuencia del fracaso escolar. Discursos de maestros que señalaban esta ley como “la ley del menor esfuerzo”, la identificaban como la causante del deterioro académico:

No sólo es vox populi sino hecho palpable por estudiantes, docentes y padres de familia, que en el ámbito educativo está predominando el desánimo, la desmotivación, el conformismo, el facilismo, la vía del menor esfuerzo, la permisividad y la falta de compromiso de los estudiantes, es decir una atmósfera de deterioro académico y atraso educativo como efecto directo del Decreto 230, lo cual ha repercutido en el ingreso, la reprobación y en la deserción de los estudiantes en los primeros semestres de los estudios universitarios (Editorial. FECODE, 2008).

El maestro como servidor público es sujetado a la rendición de cuentas ya no sólo para explicar la razón de sus decisiones frente al proceso de evaluación y promoción sino también para justificar su formación profesional. En otras palabras, se responsabiliza al maestro por el fracaso escolar haciéndolo directo responsable por el rendimiento académico de los estudiantes traducido en estadísticas de promoción.

La promoción automática de la reforma fue señalada en los discursos de los maestros como una medida económica para alivianar los costos de la repitencia escolar en detrimento de la formación académica y el desarrollo progresivo de los estudiantes en términos de aprendizaje. Los maestros consideraban que el tema de la promoción no debía ser tomado como el eje para desconocer problemas de fondo del sistema educativo que tienen que ver con otros aspectos: poca inversión económica, concepto de calidad propio, falta de articulación al contexto social y

cultural del país, etc. Mientras los discursos en defensa de la promoción automática del MEN sostenían que ésta era condición para alcanzar una educación de calidad, pues disminuye las estadísticas de repetición; indicador de baja calidad en la enseñanza, arguyendo que ésta no es represiva como lo es la repetición porque se fundamenta en la valoración de los distintos ritmos de aprendizaje para evaluar y promover.

Del 2002 al 2009 prolijas fueron las voces que señalaban que el discurso de reforma educativa estatal en torno a la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes ha contribuido a la construcción de estereotipos sobre el maestro. De acuerdo con Marchesi (2008) el mensaje continuo de la incapacidad del sistema educativo y de los profesores para alcanzar una enseñanza de calidad terminó instalándose entre los ciudadanos, quienes con una mezcla de comprensión y lástima, no exenta de una cierta desvaloración, terminan por señalar al docente de las fallas de todo el sistema educativo. Desde esta perspectiva, los discursos de los maestros no sólo se vieron avocados a oponerse a esta reglamentación, sino también a defenderse a sí mismos, defender la autonomía escolar, el tipo de evaluación y el tipo de estudiante que la educación colombiana tendría que hacer valer; desplegando una estrategia de saber poder que hace evidente una saberes que se silencian. FECODE (2002) advierte:

El Decreto 230 pasa por alto el alcance de los distintos ámbitos de la evaluación como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. De manera intencionada dicho decreto las silencia. Desconoce la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, y los excluye de los Comités de Evaluación como en general de las prácticas evaluativas como sujetos educativos, sin atender el postulado de la pedagogía democrática



que reclama basarse en el proceso de la formación integral (CEID-FECODE, 2002, p. 35).

Ante la presión del magisterio y el ámbito académico en general, luego de varios años de implementación, el gobierno tuvo que derogar el decreto 0230 por el Decreto 1290 de 2009. Un ejercicio de poder de fuerza contra fuerza, del poder estatal frente al poder del sujeto colectivo magisterio ha producido la revocatoria de leyes que a su vez se sustituyen por otras, que siguen marginando las solicitudes del magisterio y alineándose a discursos de política internacional<sup>7</sup>.

Pareciera que por fin con el Decreto 1290 de 2009 se escucharan las reclamaciones de los maestros frente al reconocimiento de la autonomía escolar, la particularidad de las instituciones, etc. Sin embargo, la definición de estándares básicos de evaluación, pone nuevamente el acento en la potestad que se atribuye el Estado de decidir frente al qué y para qué se evalúa. El Artículo 1 de este decreto define los ámbitos de evaluación: internacional, nacional e institucional; dejando claro que la función de los dos primeros ámbitos es el monitoreo de la calidad de la educación de los establecimientos educativos por organismos estatales como el ICFES o internacionales sancionados por el MEN. Seguidamente, los artículos 4 y 5 establecen que cada establecimiento educativo puede definir y adoptar en el nivel institucional los criterios de evaluación y promoción, así como una escala de valoración para el desempeño de los estudiantes que debe facilitar equivalencias a fin de facilitar la transferencia entre establecimientos educativos. Este nuevo decreto además dispuso que cada establecimiento educativo deba diseñar un Plan Institucional de Evaluación y establecer los

<sup>7</sup> En el año de 1998, el informe de la Comisión Internacional, Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL), determinó que los gobiernos deben establecer estándares claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar recursos.

criterios para la promoción escolar, sin tener en cuenta el porcentaje máximo de repitencia fijado en 5% en el Decreto 0230. Particularmente, en el texto del Decreto 1290 desaparece la palabra “automática” que acompañaba la promoción en los decretos predecesores, pero en esencia se conserva la promoción anticipada para los estudiantes que demuestren un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas y la promoción con base en el sistema remedial de recuperación de logros para los estudiantes que no la obtuvieron el año anterior.

Este sostenimiento de la promoción anticipada y del sistema de recuperación de logros reavivan las voces de los maestros que afirman que al maestro se le desconoce como autoridad de saber, que la escuela se la asume como una industria, que al estudiante se le trata como un producto serial y que la evaluación de esta reforma no responde a un proceso de valoración de méritos. FECODE destaca en el plano político, institucional y pedagógico la convergencia de fuerzas de origen neoliberal que sujetan al Estado a regular la educación. La estrategia discursiva del discurso de FECODE es hacer evidente a la sociedad que la bondad de la reforma frente a la evaluación y promoción oculta el engranaje de un sistema que necesita hacer más efectivo el retorno económico:

La red de relaciones que permite la confrontación de los puntos de vista de la Tabla 1, se teje de las construcciones que FECODE hace del Sujeto Estado, el sujeto sujetado que el Estado disciplina en oposición al sujeto magisterial que se resiste a esta sujeción y denuncia las formas de poder presentes en la reforma. Para ello, los argumentos que se presentan establecen una relación de causa-efecto entre Estado/políticas neoliberales-educación, que relieván la tendencia de mercados que permea en los conceptos de calidad y eficacia frente a las implicaciones de calidad y promoción estudiantil.



**Tabla No. 1** Esquema de puntos de vista en el discurso de FECODE

En lo político	En lo institucional	En lo pedagógico
La implementación del Decreto como efecto de la política neoliberal.	La desarticulación de la autonomía escolar y el desconocimiento del Estado al sujeto magisterial y a los Proyectos Educativos Institucionales.	La evaluación como un efecto de la política neoliberal de reducción de costos de manera eficaz y eficiente.
La intromisión de agentes internacionales para la evaluación de la calidad de la educación.	Las precarias condiciones de hacinamiento y abandono en que el Estado tiene el sistema educativo.	La promoción “automática” que no responde a la promoción por méritos académicos.
La estandarización en oposición a la educación diferenciada e integral.	La institución se inserta en un sistema de mercado, vigilancia y control.	La educación como adiestramiento para la resolución de exámenes que no evalúan procesos sino resultados.

Ahora bien, con el Decreto 1290 el Ministerio de Educación Nacional construye un imaginario de la evaluación institucional que reglamenta la promoción de los estudiantes al año escolar siguiente a través de un proceso de recuperación de logros, es decir, regula a la escuela para que ésta suprima de sus esquemas de evaluación la no promoción. Para FECODE, el discurso de reforma educativa del Decreto 1290 es diseñado a partir de una fórmula demagógica que confiere a los establecimientos educativos autonomía aparente para la creación del sistema institucional de evaluación, cuando el mismo decreto es un dispositivo de control que fija y regula el tipo de evaluación y el carácter de la promoción del estudiante, permeando una valoración del tipo de educación y del tipo de estudiante que prescribe:

La autonomía escolar se lanza por la borda cuando el gobierno impone los estándares básicos; es demagógico que el gobierno a nombre de una rara autonomía, obligue a las instituciones educativas a: “adoptar criterios y procesos para facilitar la promoción al grado siguiente de aquellos estudiantes que no la obtuvieron en el año lectivo anterior” (Inciso 2º, artículo 7º), sin dar garantías para que dicho mandato de promoción total se cumpla (...) crear

nuevas obligaciones sin los medios para cumplirlas, se constituyen en una trampa que lanza al caos institucional la educación pública.

La construcción de sujetos estudiante y docente que el MEN a través del decreto 1290 instaurada con arreglo a fines de cumplimiento de políticas de reducción de costos, se contraponen a las significaciones que eran válidas para el sistema educativo, previo al establecimiento de esta regulación en 1987, entre ellas: 1) La promoción de estudiantes por sus méritos académicos; 2) La no promoción de estudiantes por carencia o faltas en el proceso; 3) La autonomía escolar y del saber del docente para sopesar la calidad y el seguimiento del proceso, 4) La aceptación de la repitencia académica en el sistema de evaluación, 5) la evaluación que valora el proceso por encima del resultado y 6) el respeto por la decisión del maestro, incluida la aceptación consensuada del estudiante. A cada una de estas significaciones corresponde un sistema de valores e ideas del imaginario social que determinan lo que se considera un buen estudiante y un mal estudiante, un buen maestro y un mal maestro, un sistema de evaluación,



seguimiento y reconocimiento de los méritos académicos y de sanción con la pérdida del año escolar justo o injusto.

Bajo esta lógica, cuando Popkewitz (2007) señala que existen sistemas de razón en la escolarización y la política que responden a gestos dobles de inclusión y exclusión, lo hace para hacer visible principios de demarcación no sólo de quién es el niño, sino también de quién debería ser y quién no es esa clase de niño, de quién es el maestro y quién debería ser. La forma cómo en los discursos se construye subjetividades afectan a aquellas identidades que se oponen a las pretendidas.

Las prácticas de regulación de las reformas educativas surten efectos para los sujetos implicados directa e indirectamente en el proceso. De esta manera, las formas discursivas actúan como formas de modelación de los conceptos para que éstos sean asimilados y aceptados por el imaginario social. Se instaura así un poder que, en palabras de Bourdieu (1997, p.44) “logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza”. En otras palabras, el cumplimiento de fines con arreglo a la obediencia de la ley amparados en discursos sobre la calidad de la educación y el progreso que mitiguen la resistencia.

Por tanto, el discurso de FECODE como sujeto colectivo de magisterio se legitima como sujeto de saber, fruto de su formación, práctica de enseñanza y autodefinición, denunciando aspectos de la reforma que considera lesivos que no sólo recalifican las significaciones del MEN, sino también que reposicionan sus valoraciones del y para el destinatario social (ciudadanos, padres de familia, profesores, etc.). La resistencia es entonces es reaccionaria, apelativa y propositiva. Para este caso, el sujeto colectivo magisterial hace evidente que la evaluación del aprendizaje

es un campo de saber ligado a la enseñanza. Autores como Herrera, Infante et al (2005, p. 45), plantean “La resistencia como la capacidad de todo sujeto de reaccionar, de manera presente o virtual, de oponer una fuerza en sentido contrario a la acción que se ejerce sobre él”, de tal manera que el sujeto –prosiguen los autores- “No sólo es afectado por otras fuerzas sino que es capaz también de afectar el exterior”. En otras palabras, el poder se ejerce y en tanto es ejercido por la acción gremial de una colectividad que proclama discursos y los hace circular tiene también la capacidad de afectar a los demás.

El discurso de resistencia de FECODE plantea claras estrategias de deslegitimación que ponen el acento en 1) el desconocimiento del gobierno de un campo de saber propio de quien lo estudia, ejerce y se forma para ello: la enseñanza y la evaluación del aprendizaje; 2) La estrategia intervencionista del Estado con arreglo al modelo neoliberal y 3) La promoción sujeta a fines económicos y no de formación integral. En consecuencia, se puede identificar en su estructura el rechazo al modelo neoliberal, a las pruebas internacionales, pruebas censales, al fin de la autonomía escolar, la desarticulación del sistema educativo, la uniformización curricular, el modelo de competencias, la acreditación y desacreditación de las instituciones educativas.

El discurso de FECODE en esta línea de actuación, toda vez que deslegitima al Estado busca auto legitimarse como sujeto portador de un conocimiento que tiene que ser tenido en cuenta. Por consiguiente, en el discurso de oposición al decreto 1290, FECODE se identifica a sí mismo como un movimiento pedagógico de tradición que ha generado propuestas en la materia que el Estado ha desconocido. Aquí el sujeto colectivo magisterial reclama su participación en las decisiones de política para la educación. En este sentido, FECODE considera que el decreto 1290 no es sólo una reforma de la



evaluación educativa sino también una reforma curricular que desarticula la ley general de educación, sus objetivos y fines.

El sistema de oposición que se establece entre ambos discursos, el de reforma educativa y el magisterial de resistencia, revela oposiciones contrarias frente a la calidad de la educación, el deber ser de la educación y las prácticas de evaluación y promoción del estudiante. El sujeto educable planteado en el decreto 1290 del MEN se opone tangencialmente al sujeto estudiante que plantea el discurso FECODE. De igual manera la determinación de los objetivos de la promoción en ambos discursos legitiman el sistema de ideas que cada uno defiende sobre la educación, las tareas del profesor y la escuela. En tanto que cada uno de estos discursos subsume relaciones de poder que contraponen sistemas de valores que invitan a la adhesión o la oposición y resistencia.

El discurso como espacio para la constitución de subjetividad está atravesado por relaciones de poder que permiten hablar de los sujetos y los objetos de una práctica de saber, diferenciando su acción, direccionándola, limitándola, cuestionándola y reubicándola en un nuevo sistema de valoración. Los efectos del poder en una práctica discursiva tienden a generar cambios en la forma de percibir realidades que antes se aceptaban como propias de una tradición, un saber, una profesión. La reforma aquí analizada reacomodó las prácticas de evaluación del aprendizaje y la promoción escolar, limitando y regulando el accionar del maestro frente a este quehacer, modificando las relaciones preexistentes entre maestro-estudiante y definiendo una nueva lógica para la exigencia académica en la escuela.

## Conclusión

Al analizar los discursos de resistencia de los maestros frente a la reforma educativa

de evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de 1987 al 2009 se puede rastrear cómo a partir de estos discursos los maestros luchan por defender su identidad como sujetos portadores de un saber para legitimar prácticas de evaluación y promoción escolar que destacan un sentido de la evaluación que reclama la construcción de subjetividades para la educación en una vía contraria a la de la reforma. El discurso como espacio para la constitución de subjetividades tiene el poder de crear etiquetas, modelar identidades, reducir la complejidad y afectar la percepción que el imaginario social tiene de sujetos y objetos en una determinada práctica de saber. Los modelos de discurso que definen las opciones de aplicación de las políticas educativas están cargados de estrategias discursivas en estrecha relación con el poder que ponen de manifiesto sus efectos en el cambio de percepción de sujetos y objetos de la educación. En esta vía, los discursos de resistencia no son simples ejercicios de oposición o contradicción, buscan hacer evidente fuerzas que atentan contra prácticas establecidas, saberes constituidos e identidades.

## Bibliografía

- Aboy Carles, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Abratte, J. (2007). *Hegemonía, Reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba, Argentina (1984-1998)* Tesis doctoral. Obtenido de [www.flacsoandes.org](http://www.flacsoandes.org).
- Buenfil, R. (1996). Foucault y la analítica del discurso. *Tropos y topos* 2, 1-10.
- \_\_\_\_\_. (1995). Educación, posmodernidad y discurso. *Documento DIE 39*. Obtenido de [www.cinvestav.mx/die/acad/buenfilRNidia/PDFBUENFILARTICULOS](http://www.cinvestav.mx/die/acad/buenfilRNidia/PDFBUENFILARTICULOS)
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cajiao, F. (2008) La promoción Automática. *Debate. Educación y Cultura. CEID-FECODE*. , 80, 10-15.



- CEID-FECODE (2008). La pérdida de grado en la educación colombiana. El fallo de la Corte Suprema de Justicia. *Educación y Cultura.*, 49, 44-48.
- CEID-FECODE (2008). No más promoción automática. Editorial. *Educación y cultura.* 79, 6-7.
- CEID-FECODE (2002). La evaluación escolar y el Decreto 230. *Educación y Cultura.*, 61, 32-37.
- Chilton, P. y Shäffner, C. (1997). *Political Discourse.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change.* Cambridge: Polity Press 1992.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto.* Madrid, España: Ediciones Akal S.A.
- \_\_\_\_\_ (1970). El sujeto y el poder. *Revista de ciencias sociales* No. 12. Págs. 25-30.
- \_\_\_\_\_ (2003) *Vigilar y castigar.* México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1969) *Arqueología del Saber,* Madrid: Siglo XXI. 1978.
- \_\_\_\_\_ (1971) *El Orden del Discurso,* Barcelona: Tusquets, 3ª. Edic.
- FECODE (2009) Nos oponemos al Decreto 1290 de 2009. Disponible en: [www.fecode.gov.co](http://www.fecode.gov.co)
- Herrera, M. (2005) *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y Universidad Pedagógica Nacional.* Bogotá.
- Jiménez, A. (2011) Subjetivación y sujeto en la obra de Michel Foucault. En Montoya, M. y Perea A. (Eds.) Michel Foucault, 25 años, problematizaciones sobre ciencia, pedagogía, estética y política. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004) *Hegemonía y estrategia socialista.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marchesi, A. (2008) Cambios sociales, emociones y valores de los docentes. En Tenti, F. E. (Comp.) *Nuevos temas de la Agenda Educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez Boom, A (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina.* Bogotá: Anthropos Editorial.
- MEN (1987). Decreto 1469 de 1987. Bogotá. Obtenido en [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- MEN (2002). Decreto 0230 de 2002. Bogotá. Obtenido en: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- MEN (2004). Decreto 1860 de 2004. Bogotá. Obtenido en [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- MEN (2009) Decreto 1290 de 16 de abril de 2009. Bogotá. Obtenido en [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación OEI,* 305,1-29.
- Popkewitz, Tabachnik y Whelage (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio.* Barcelona: Ediciones Pomares.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) (1998) *"El futuro está en Juego" Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (abril),* Santiago, Chile: Inter American Dialogue and CINDE obtenido en [http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id\\_Carpeta=268&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/262%7CInformes%20de%20Progreso%20Educativo/268%7CInformes%20Regionales](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/262%7CInformes%20de%20Progreso%20Educativo/268%7CInformes%20Regionales)
- Touraine, A. (2000) *Crítica a la modernidad.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Verón, E. (1987). *La semiósis social.* Barcelona: Gedisa.

#### THE AUTHOR

**PILAR MÉNDEZ RIVERA** es estudiante Doctorado en Educación. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Lenguas Modernas Español-Inglés de la Universidad del Atlántico. Profesora de carrera en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

