

**DISCURSO (S) DE CIUDADANÍA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE BOGOTÁ EN
LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA, EN EL PERÍODO 1998- 2011**

RUBY LILIANA MORENO PULIDO

LEIDY TATIANA ROMERO ABRIL



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C

2012

**DISCURSO (S) DE CIUDADANÍA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE BOGOTÁ EN
LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA, EN EL PERÍODO 1998- 2011**

RUBY LILIANA MORENO PULIDO

LEIDY TATIANA ROMERO ABRIL

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster Educación

Director

JORGE ELIECER MARTÍNEZ POSADA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C.

2012

Artículo 23, Resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Resumen

Esta investigación presenta los soportes teóricos, metodológicos y resultados del trabajo de grado desarrollado por las autoras, durante el curso de la Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, durante los años 2011-2012. En consecuencia, se analizan los discursos de ciudadanía contenidos en las políticas educativas en Bogotá, periodo 1998-2011. Se detalla la composición de cada Plan Sectorial de Educación y en cinco capítulos se presenta la totalidad de la investigación.

La propuesta teórica, se dirige a problematizar la relación entre política educativa y formación ciudadana, donde las prácticas políticas y pedagógicas tienen lugar. Estos aspectos, presentan la comprensión de la política educativa y de los actores sociales involucrados en la formulación de las mismas.

Así, esta investigación deja en evidencia las tensiones, contextos sociales y marcos teóricos desde los cuales se piensa la política, materializada en programas y proyectos, que finalmente impactan las instituciones educativas. Igualmente, se abordan los desafíos que enfrentan los gobiernos, si pretenden formar ciudadanos críticos, con capacidades de comprender y transformar sus contextos sociales, en ese sentido, se logra incorporar una visión local y global de la formación ciudadana en el marco de la política educativa y la educación pública.

CONTENIDO

1.	<u>Introducción</u>	<u>17</u>
1.1.	<u>Antecedentes</u>	<u>20</u>
1.1.1.	<u>Relaciones Históricas en el Discurso de Ciudadanía.</u>	<u>23</u>
1.1.2.	<u>Educación y Ciudadanía en América Latina.....</u>	<u>26</u>
1.1.3.	<u>Escuela y Ciudadanía Moderna.</u>	<u>29</u>
1.1.4.	<u>Escuelas y Nuevas Ciudadanías.</u>	<u>31</u>
1.1.5.	<u>Gubernamentalidad y Educación.</u>	<u>34</u>
1.1.6.	<u>El Análisis Crítico del Discurso en la Política Educativa.</u>	<u>36</u>
1.1.7.	<u>Estudio de la Política Educativa en Bogotá y en el País.....</u>	<u>39</u>
1.2.	<u>Planteamiento del Problema.....</u>	<u>41</u>
1.3.	<u>Objetivos.....</u>	<u>50</u>
1.3.1.	<u>Objetivo General.</u>	<u>50</u>
1.3.2.	<u>Objetivos Específicos.</u>	<u>50</u>
1.4.	<u>Justificación.....</u>	<u>50</u>
2.	<u>Fundamentación Teórica.....</u>	<u>57</u>
2.1.	<u>La Política Educativa en América Latina</u>	<u>57</u>
2.2.	<u>La Política Educativa en Colombia.....</u>	<u>59</u>
2.3.	<u>El Análisis de la Política Educativa como Discurso</u>	<u>61</u>
2.4.	<u>El Tema del Estado – Nación y la relación con la Ciudadanía.....</u>	<u>64</u>
2.5.	<u>La Gubernamentalidad.....</u>	<u>66</u>
2.6.	<u>Gubernamentalización del Estado.....</u>	<u>68</u>
3.	<u>Método.....</u>	<u>70</u>
4.	<u>Análisis e Interpretación de los Datos.....</u>	<u>80</u>

4.1.	<u>Plan Sectorial de Educación 1998 – 2001. Administración Enrique Peñalosa:</u>	
	<u>"Por la Ciudad que Queremos".....</u>	<u>80</u>
4.1.1.	<u>Identificación y Análisis Lineamiento General de la Política.....</u>	<u>80</u>
4.1.2.	<u>Identificación y Análisis de Programas y Proyectos del Plan Sectorial... </u>	<u>82</u>
4.1.3.	<u>Definición del Discurso de Ciudadanía</u>	<u>83</u>
4.1.4.	<u>Identificación de la Tendencia Teórica del Discurso de Ciudadanía</u>	<u>83</u>
4.2.	<u>Plan Sectorial de Educación 2001- 2004. Administración Antanas Mockus:</u>	
	<u>“Para vivir Todos del Mismo Lado”.....</u>	<u>87</u>
4.2.1.	<u>Identificación y Análisis Lineamiento General de la Política.....</u>	<u>87</u>
4.2.2.	<u>Identificación y Análisis de Programas y Proyectos del Plan Sectorial... </u>	<u>89</u>
4.2.3.	<u>Definición del Discurso de Ciudadanía.....</u>	<u>92</u>
4.2.4.	<u>Identificación de la Tendencia Teórica del Discurso de Ciudadanía.....</u>	<u>94</u>
4.3.	<u>Plan Sectorial de Educación, 2004 – 2008. "Bogotá una Gran Escuela"</u>	
	<u>Administración Luis Eduardo Garzón.</u>	<u>96</u>
4.3.1.	<u>Identificación y Análisis Lineamiento General de la Política.....</u>	<u>97</u>
4.3.2.	<u>Definición del Discurso de Ciudadanía.....</u>	<u>98</u>
4.3.3.	<u>Identificación y Análisis de Programas y Proyectos del Plan Sectorial... </u>	<u>99</u>
4.3.4.	<u>Identificación de la Tendencia Teórica del Discurso de Ciudadanía.....</u>	<u>100</u>
4.4.	<u>Plan Sectorial de Educación, 2008- 2012. “Educación de Calidad para una</u>	
	<u>Bogotá Positiva”. Administración Samuel Moreno Rojas.</u>	<u>103</u>
4.4.1.	<u>Identificación y Análisis Lineamiento General de la Política.....</u>	<u>103</u>
4.4.2.	<u>Identificación y Análisis de Programas y Proyectos del Plan Sectorial... </u>	<u>104</u>
4.4.3.	<u>Definición del Discurso de Ciudadanía.....</u>	<u>109</u>
4.4.4.	<u>Identificación de la Tendencia Teórica del Discurso de Ciudadanía.....</u>	<u>111</u>
5.	<u>Conclusiones y Prospectivas.....</u>	<u>113</u>

Referencias Bibliográficas.....125

ÍNDICE DE FIGURAS

<u>Figura 1.</u> La investigación empírica como proceso circular. Wodak, 2003, p.41.....	79
<u>Figura 2.</u> Síntesis del Análisis Plan Sectorial 1998-2000.....	86
<u>Figura 3.</u> Síntesis del Análisis Plan Sectorial 1998-2000.....	95
<u>Figura 4.</u> Síntesis del Análisis Plan Sectorial 1998-2000.....	102
<u>Figura 5.</u> Síntesis del Análisis Plan Sectorial 1998-2000.....	112
<u>Figura 6.</u> Comparación de las Tendencias Discursivas Planes Sectoriales 1998-2011.....	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Proceso de Análisis Plan Sectorial de Educación 1998-2001 (Apéndice A)

Tabla 2. Proceso de Análisis Plan Sectorial de Educación 2001-2004 (Apéndice B)

Tabla 3. Proceso de Análisis Plan Sectorial de Educación 2004-2008 (Apéndice C)

Tabla 4. Proceso de Análisis Plan Sectorial de Educación 2008-2012 (Apéndice D)

1. Introducción

La presente investigación se dedica al análisis del discurso de ciudadanía, contenido en la política educativa de Bogotá para los niveles básica y media, en el período 1998-2011. La pregunta de investigación, está orientada a definir cuáles son los discursos de ciudadanía presentes en los objetivos, lineamientos generales, programas y proyectos que conforman los planes sectoriales de educación, donde implícitamente se pretende materializar una propuesta de cada administración para la formación ciudadana, aprovechando la escuela como principal espacio.

Por lo tanto, el interés de esta investigación, además de responder a inquietudes académicas relacionadas con el programa de la Maestría en Educación, recoge apuestas de tipo político y pedagógico, reconociendo en la educación pública y en el derecho a la educación, dos oportunidades de reflexión y comprensión de la relación educación – ciudadanía.

En concordancia, cabe anotar que la política educativa en sí misma representa un campo conceptual complejo el cual ha sido poco abordado como tema de investigación educativa en Colombia. De lo anterior, se puede derivar la importancia e impacto de esta investigación, en el desarrollo de aproximaciones teóricas y prácticas, que amplían y profundizan la formulación e implementación de políticas educativas.

Encontramos en el desarrollo de esta investigación, una oportunidad para aportar en la comprensión y construcción de otras miradas o pensamientos, acerca de la política educativa y del contexto de lo público en Colombia. A través de la lectura, estudio e interpretación del contenido de la política, pretendemos evidenciar una alta capacidad de pensamiento crítico, acompañado de una actitud de reflexión y responsabilidad ética, consolidando a la vez un ejercicio democrático y participativo, que justamente involucra las prácticas ciudadanas.

La relación educación - ciudadanía se presenta como una fuerte y permanente tensión que se ha logrado examinar y describir como componente esencial dentro del proceso investigativo; permitiendo develar los conceptos que han sido usados e implementados, por los actores sociales responsables de las políticas educativas para la ciudad.

De otro lado, en relación con la metodología, el estudio aquí expuesto se basó en un enfoque de investigación cualitativa aplicando el método de análisis crítico del discurso, retomando para su aplicación los fundamentos Ruth Wodak, cuyo énfasis se encuentra en inspeccionar e interpretar el discurso, no como aspecto netamente lingüístico, sino como práctica social, lo que implica enmarcar los enunciados y producciones discursivas en un contexto histórico, que a la luz del análisis develan intenciones políticas, relaciones de poder y elementos de conflicto.

Se elaboró una matriz para la recolección y análisis de la información, este instrumento da cuenta del procedimiento seguido, en un primer momento se seleccionó la unidad de análisis dentro de cada documento centrándose en los lineamientos generales y los programas descritos. Luego, en cada uno, se extrajeron los principales enunciados y en éstos se identificaron las marcaciones discursivas. Finalmente el análisis concluye, con la referencia de los tópicos conceptuales que sustentan los diferentes enunciados, como también con la inferencia de una tendencia teórica que engloba el discurso analizado en cada documento.

Presentamos como objetivo general analizar el discurso de ciudadanía en la política educativa de Bogotá en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011. Se propusieron tres objetivos específicos: 1) Identificar el discurso de ciudadanía contenido en los planes, los programas y los proyectos de la política educativa de Bogotá en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011. 2) Comparar el discurso de ciudadanía contenido en la política educativa en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011. 3) Definir el

discurso de ciudadanía contenido en la política educativa en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011.

El informe del proyecto de investigación se ha organizado en cinco capítulos. El primer capítulo contiene los antecedentes teóricos y de investigación asociados al tema del análisis de la política educativa y también al tópico de ciudadanía. En este mismo capítulo, se señala cómo la definición de las políticas públicas es un asunto que requiere del estudio científico, entendiendo los límites, lógicas y mecanismos de poder que están implícitos en su formulación y que al relacionarlos, constituyen un problema objeto de investigación, hallando el impacto de los discursos de ciudadanía en las políticas públicas.

En el capítulo dos, se expone el marco teórico que presenta temas como la política educativa en América latina, la política educativa en Colombia, el análisis de la política educativa como discurso, la relación entre Estado- Nación y ciudadanía y gubernamentalidad, apropiando estos conceptos como los constructos teóricos que fundamentan la propuesta investigativa.

A continuación, se encuentra el capítulo tres, que se ocupa de ilustrar con detalle en qué consiste la metodología empleada durante el proceso de investigación, basada en el enfoque de análisis crítico del discurso, dando cuenta del procedimiento y de los instrumentos empleados.

El siguiente capítulo, el número cuatro despliega toda la información referida a la interpretación y análisis de los datos, esto es, el análisis de los enunciados, identificando marcaciones discursivas y mostrando como resultados tópicos conceptuales que sustentan la formulación, y a la vez, estableciendo las inferencias que se originan de los enunciados discursivos de la política educativa.

Por último, en el capítulo final aparecen las conclusiones, que permiten explicitar los alcances como las limitaciones de la investigación; aquí presentamos los hallazgos discursivos de cada plan sectorial de educación durante el periodo estudiado, así como sus implicaciones políticas y tendencias teóricas del discurso de ciudadanía, se realiza un esfuerzo por explicitar, entender y diferenciar estos discursos en términos del ejercicio del poder. Se muestran los distintos matices de la política educativa en Bogotá y los retos que presenta cuando de configurar el empoderamiento los sujetos se trata.

Por último, presentamos algunas reflexiones frente al sistema educativo de Bogotá y los retos de pensar y enfatizar una educación basada en la promoción de la enseñanza y práctica social de los derechos, deberes y valores humanos. Así como la necesidad de promover a través de la política pública, procesos de formación política de los sujetos, que incluyan al maestro, a los estudiantes y a la comunidad en general, como ciudadanos deliberativos y comunicativos.

1.1 Antecedentes

La educación entendida como un proceso social, a lo largo del tiempo se ha considerado como un campo importante para el desarrollo de los propósitos o intenciones de la sociedad del conocimiento, prefigurándose alrededor del concepto de ciudadanía. De manera que, desde la educación los Estados han encontrado y configurado un dispositivo y/o mecanismo para la promoción de una ideología que se soporta en la generación y fortalecimiento de identidades colectivas, fundamentando la construcción y la protección de la nación.

En este orden de ideas, “la educación ha sido el campo por medio del cual la ciudadanía ha podido aflorar, en diferentes contextos históricos, como un hecho en apariencia natural de la vida social” (García y Serna, 2002, p.77). De tal forma que el concepto de

ciudadanía a lo largo del desarrollo de las sociedades, quizás con distintos matices según los en diferentes momentos históricos, sin lugar a dudas ha ocupado un campo fundamental en relación con el propio desarrollo que ha tenido la educación como fenómeno social.

Al punto que, educación y ciudadanía, se encuentran fuertemente correlacionadas; más aún cuando se trata de analizar cómo se concibe y se direcciona desde las propias políticas y sistemas educativos un ciudadano como sujeto en formación. Lo anterior se puede explicar por ejemplo al indicar particularmente cómo el surgimiento de los sistemas educativos públicos obedeció en gran medida a la necesidad de formación de lo ciudadano, tarea fundamental que es responsabilidad directa de los Estados, aquellos que hallaron en la educación un papel determinante en la constitución de la ciudadanía y en la construcción de lo público (García y Serna, 2002).

Dentro del análisis y la reflexión que desde la educación se hace sobre la ciudadanía se puede evidenciar la manera como los gobiernos encausan sus propuestas o programas en busca de reivindicar la importancia de lo público y su interés en que la ciudadanía actúe consecuentemente con los dispositivos y estructuras que se organizan para cumplir con dicha finalidad.

Algunas propuestas en las últimas tres décadas del siglo XX, han dirigido cualquier posibilidad de reinventar lo público, de rediseñar los espacios políticos modernos y de reconvertir la ciudadanía, a la eficacia de los mecanismos y dispositivos anclados a la educación, incluyendo estructuras curriculares y los discursos pedagógicos, es decir, la renovación de la política, ha estado orientada a fortalecer el propio campo educativo y/o a trasladar los mecanismos y dispositivos de la educación para que agencien de manera directa la organización de la vida pública, autores como D.P Liston y K.M Zeichner (2003), han ampliado esta discusión y contribuido a su comprensión.

Precisamente, esta organización de la vida pública se hace presente en el fondo de los discursos recurrentes en la actualidad como aquellos de la ciudad educadora, las pedagogías urbanas o las pedagogías para la ciudad. Estos han tenido lugar justamente frente a la necesidad de generar alternativas que garanticen la educación como un derecho permanente, constante y abierto a todos los hombres en todos los momentos e instancias. Así, se ha buscado que la escuela se abra a lo público, a la vez que se piense en lo público desde los mecanismos propios del campo educativo y los contextos escolares (García y Serna, 2002).

De lo anterior, conviene adentrarse en una revisión formal que permite identificar varios tipos de relaciones entre ciudadanía y educación, que a su vez, han motivado determinados análisis y reflexiones en relación con el proceso de formación en el contexto de la institucionalidad educativa.

Un primer tipo de relaciones profundas entre ciudadanía y educación, que exponen García y Serna (2002), corresponden a aquellas que no requirieron, necesariamente, un espacio específico para la reflexión sobre lo público, sino que fueron producto de las formas como el campo de la educación respondió, habitualmente de manera inconsciente y prácticamente mecánica, a las exigencias de otros campos como la política y la economía. Estas relaciones fueron características hasta mediados del siglo XX, cuando se partió de los supuestos funcionales de la educación para con el universo social. Fueron las asignaturas de “Historia”, “Cívica y Urbanidad”, entre otras, las que alojaron las reflexiones sobre la pertinencia de la educación para la ciudadanía.

Un segundo tipo de relación, abordado por los mismos autores, se puede identificar desde los años cincuenta, cuando se abrieron unos espacios específicos para promover la reflexión sobre ciudadanía y educación al interior de los sistemas de enseñanza, y por este

medio, dentro de las instituciones educativas. Los “Programas de Formación para la Ciudadanía”, por ejemplo, aparecieron en este tipo de relaciones.

Un tercer tipo se puede identificar desde los años ochenta y noventa, cuando la relación ciudadanía y educación se vio sometida a nuevas problematizaciones, producto de las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de estas dos décadas, de la aparición de nuevos sujetos para la política, etc. Las “Propuestas de Gobierno Escolar”, en diferentes contextos, estuvieron motivadas para tender de manera específica esta relación (García y Serna, 2002).

Por ello, teniendo en cuenta lo anterior, la ciudadanía como proyecto ideológico del Estado Nación, no sería posible desarrollarlo sin una institucionalización de otros factores como el héroe, las fiestas patrias, la cultura e historia nacional, y para cumplir este fin, como ya lo mencionábamos, se ha recurrido a la enseñanza de la historia a nivel escolar.

Hoy como ayer, se conmemoran en la escuela momentos cruciales que han marcado hitos en la construcción de la nación y es con estos hitos que se pretende inducir la enseñanza de valores patrios para la formación de identidad nacional, bajo la premisa de que un pasado común significa un proyecto común de futuro.

1.1.1. Relaciones históricas en el discurso de Ciudadanía.

A partir del siglo XVI y hasta el siglo XX tanto en Europa como en América, la escuela ejerció una función decisiva en la organización de las ciudades modernas, inicialmente como una extensión del campo eclesiástico, interesado en orientar la instrucción en los valores fundamentales de la religión y en la afirmación de un discurso caritativista indispensable tanto para la economía como para el orden de las ciudades.

Sin embargo, con la dispersión de las monarquías y la aparición de las primeras democracias modernas, la educación y la escuela propiamente se situaron en otros referentes. Dichos referentes destacaron la promoción de unos valores prácticos para la vida social, como el trabajo y la producción, y aludían al fundamento constituyente de los sujetos sociales para el universo público. De esta manera, se vincularon al interior de la institución escolar el discurso religioso y el discurso reformador que propendía por una virtud pública más allá del caritativismo.

Paulatinamente, desde el siglo XIX una serie de transformaciones fueron provocadas en aras de la creación de un marco propicio para que desde diferentes instancias se trabajara por nuevas estrategias de reinención de lo colectivo y de lo público.

Por consiguiente, diversos mecanismos y dispositivos instruccionales adscritos al discurso de la urbanidad, como nuevo sistema de referencia para participar en la vida en común y reorganizar las formas de existencia en la ciudad, buscaron redefinir la vida pública en función de los modales y las buenas maneras.

Este proceso, que de la confesión religiosa condujo a la urbanidad, fue el que permitió que, progresivamente, se invistiera al auténtico ciudadano más como un sujeto virtuoso en las creencias y los comportamientos que como alguien dedicado al discernimiento a profundidad y en extenso a los asuntos de la vida pública (García & Serna, 2002, p.83).

Justamente, la escuela se instituyó como el escenario que permitía la afirmación de estas virtudes y comportamientos.

También, el concepto de educación en la mayor parte de su desarrollo histórico ha estado vinculado con un modelo de sociedad política. En este orden, por ejemplo en el siglo XIX, los sistemas educativos que se conformaron se hallaban sustentados en principios doctrinarios de la revolución asumiendo como propósito fundamental la formación de un nuevo sujeto acorde a las demandas cívicas y sociales de la modernidad política.

Desde este marco se plantean dos líneas político-educativas, una liberal burguesa y otra nacionalista igualitaria. Frente a estas líneas se encuentran de igual forma modelos de ciudadanía divergentes:

El perfil del ciudadano liberal se resume en un conjunto limitado de responsabilidades y deberes y en el conocimiento y disposición de las libertades políticas que le corresponden. Básicamente, el ejercicio de la ciudadanía se restringe a la elección de sus representantes, a quienes se encarga la defensa de los derechos particulares, al respeto por las normas mínimas de la convivencia y al desarrollo de las actitudes de tolerancia hacia los otros sujetos poseedores de los mismos derechos y libertades (Oraisón, 2005, p.17)

De otro lado, “el modelo de democracia republicana se sustenta en la participación, en la intervención sin restricciones de los ciudadanos en los asuntos públicos y en una opinión pública que ejerza el control y la regulación de los poderes e instituciones políticas” (Oraisón Mercedes, 2005, p.18). Luego,

(...) el ideal republicano que reclama la participación no sólo como estrategia de actuación política o como procedimiento contractual sino como una forma de vida con valor en sí, postula una concepción del ciudadano competente, activo, cooperativo y preocupado por el bien común. La educación para la vida republicana es, pues, aquella que promueve el surgimiento de la gran virtud democrática que transforma a todo hombre en un ciudadano (Oraisón, 2005, p.19).

De acuerdo con Oraisón la construcción de la ciudadanía ha involucrado fuertes disputas ideológicas y político- educativas. De esta manera, paralelamente a los procesos de constitución del Estado nacional durante el siglo XIX, se suscitaron una serie de tendencias que vendrían a impactar en el siglo XX, las cuales involucraron enérgicas controversias sobre qué tipo de ciudadano y qué valores sociales, políticos y culturales debía promover el proceso educativo. Lo anterior, precisamente se perfiló como el propósito de Oraisón al adentrarse en el caso particular de la historia política educativa de Argentina para reconocer en su proceso

la lógica y los postulados que sustentaron los debates en torno a la formación del ciudadano. (Oraison, 2005).

1.1.2. Educación y Ciudadanía en América Latina.

Justamente, el proceso de construcción socio histórico de la ciudadanía argentina sucede en medio de unas prácticas que fluctuaron entre las dos tradiciones políticas, liberal y republicana, las cuales estuvieron presentes en las primeras décadas del Siglo XIX y lograron producir un cambio en la creación de instituciones modernas y proceso sociopolíticos que conducirán a la consolidación del Estado Argentino. Esto puede entenderse al observar que los distintos gobiernos no estarán al margen de que sus proyectos se sustenten y reflejen ideas en relación con la formación del ciudadano que cada uno fundamentó e intentó materializar en la práctica.

Entre el siglo XIX y el siglo XX emerge en Argentina un estado de orden liberal burgués que plantea un concepto de ciudadano influyente y desencadenante de consecuencias en el sistema educativo nacional, que se encargará de promover y homogenizar contenidos curriculares y prácticas escolares.

Con base en el recorrido y análisis que propone Oraison (2005) se puede visibilizar que toda la transición histórica de la construcción del ciudadano en Argentina oscilará entre una concepción que se enmarca dentro de la mera instrucción pública hasta una postura enfocada en la emancipación política. La autora profundiza su investigación de tal manera que en cada uno de los períodos referenciados y estudiados se establece el modelo de gobierno, el modelo de sistema educativo y el modelo de ciudadanía implícitos.

Por ejemplo, dentro de un gobierno como el de Mariano Moreno, basado en la Soberanía Popular, se asumió la educación como Instrucción Política y dentro de este se postuló una concepción republicana del ciudadano, que se traducía en un proyecto liberal-

democrático de formación de la ciudadanía. Mientras que en un Modelo como el de Alberdi, de República restrictiva-Oligarquía, se promovió una educación cívica de corte liberal, que tenía implícita la instrucción académica para las élites, en consecuencia, el ejercicio de la ciudadanía estaba supeditado a las élites ilustradas.

En contraste, el gobierno de Sarmiento basado en la República democrática, planteó una Educación Popular a cargo del Estado, en aras de igualar las condiciones sociales y culturales para la ciudadanía, aquí el Estado debía asegurar que sus futuros ciudadanos pudiesen ejercer sus derechos con plena capacidad intelectual y moral, defendiéndose un Modelo de ciudadanía igualitaria y democrática.

De forma distinta, Perón, obedeciendo a un nuevo orden económico y social, bajo la concepción de un Estado de Bienestar sustentó la Democracia de masas donde prevaleció la dimensión social de la ciudadanía en relación con el ejercicio que debe hacer de sus derechos políticos sociales y económicos. La educación se pensó como formación moral, cívica y política, siendo la herramienta que permitiría un salto cualitativo para que la masa adquiriera la condición de pueblo. Por ende la educación del ciudadano le apuntó a su adoctrinamiento político.

Otro antecedente de un proceso de estudio alrededor del concepto de ciudadanía en relación con la educación, se hace evidente desde la propuesta de construcción de ciudadanía democrática en Uruguay. El licenciado Daniel Corbo Longueira hace un recorrido por algunos gobiernos enmarcando su análisis referido a la concepción de educación, de escuela y de formación implícito en los alcances de las políticas que tuvieron lugar en Uruguay.

En primera instancia comenta sobre la visión de Varela, quien propone en su gobierno el movimiento de educación popular. Este movimiento concibe la escuela pública como instrumento para elevar la condición del pueblo, reconociendo que es la escuela el escenario

donde el individuo empieza a comprender la República y a practicar la democracia. La reforma rescata centralmente la tendencia democrática a la inclusión, tanto política como socio cultural. La escuela pública se define como portadora de ciudadanía política y constructora de identidad nacional.

Sin embargo, su posición no compartía el dogmatismo religioso ni político como método de instrucción. “La educación, que da y exige el Estado, no tiene por fin afiliar al niño en esta o en aquella comunión religiosa, sino prepararlo convenientemente para la vida de ciudadano” (Corbo, 2005, p. 88). Para Varela la democracia sólo es posible siempre y cuando la educación esté distante de la imposición de doctrinas religiosas y políticas. Así, dentro de este enfoque, concibe que la instrucción fundamentada únicamente en la memoria y la repetición ha de ser trasladada a una acción educativa que enseñe a pensar (Corbo, 2005).

Desde una perspectiva liberal, Rodó igualmente previene sobre el dogmatismo y hace hincapié en el librepensamiento y juicio crítico, afirma que:

librepensador es aquel capaz de examinar por sí mismo antes de adoptar una idea. Esta capacidad depende de los elementos que proporciona la cultura y del recto ejercicio del criterio, por lo que la tarea esencial para los fines del pensamiento libre es la educación (Corbo, 2005, p.100).

En el mandato de Vaz Ferreira, bajo una perspectiva democrática-liberal, su papel estuvo orientado desde una concepción pedagógica, a través de la cual otorgó importancia a la difusión de proyectos educativos mediante la cátedra y a la instauración de un sistema de educación estatal extendido, así como la configuración de una teoría de la cultura nacional permeada por el humanismo pedagógico.

Vaz plantea la necesidad de:

una educación estatal cuya función central sería el desarrollo de una cultura extendida y la formación de la élite creadora de dicha cultura que oficie como organizadora de la

vida nacional. La cultura creada institucionalmente por el Estado debe proporcionar una educación básica de calidad para todos, que no frustre a ninguno en su potencialidades y permita formar a los más capaces dentro de un único y no segmentado proceso pedagógico (Corbo, 2005, p.105)

En líneas generales, la extensión del sistema escolar estableció en este país una socialización común básica de toda la población, solventada como modelo de identidad política en clave igualitaria de ciudadanía. La educación como base de la república, la escuela como condición de ciudadanía.

Por último, Corbo (2005) establece una serie de precisiones y reflexiones sobre este proceso de construcción en Uruguay, dejando entrever que el hecho que el sistema educativo sea de carácter mixto, en el que coexisten la enseñanza privada y la enseñanza oficial, siempre va a suscitar una serie de tensiones y delicadas situaciones que requieren ser tratadas desde las mismas propuestas políticas que en ambos casos impulsen la autonomía en la gestión, en relación con su función educadora, a través de la innovación y un proyecto pedagógico que fortalezcan la identidad institucional.

1.1.3. Escuela y Ciudadanía Moderna.

En América Latina, a comienzos del siglo XX la escuela se constituyó en un escenario propicio para la introducción de nuevas políticas que se sustentaban en los discursos científico- técnicos. Por ejemplo, en un estudio adelantado en Rio de Janeiro por Clarice Nunes alrededor de los años 30, se logra visualizar la manera como los profesores en las instituciones educativas de los principales centros urbanos dirigen su atención y orientan su labor hacia la instauración de una serie de reformas de instrucción pública, cuyo propósitos básicos fueron la ordenación y reorganización de la ciudad, interfiriendo en nuevas representaciones simbólicas sobre lo urbano.

Consecuentemente, en los continentes se estableció un ideario democrático que estuvo enmarcado en el nuevo discurso ciudadano el cual vinculó tanto las formas clásicas de urbanidad y disciplina, como la noción de orden, y junto a ésta la de progreso. Así, bajo un cambio en la estructura social, que se distancia de las castas coloniales, en los años veinte y treinta emerge la preocupación por mecanismos reguladores de la vida pública, y en ese orden el tema de ciudadanía cobra fuerza, dadas las reformas en la composición de los partidos políticos, el sistema de sufragio y la creación de una cultura política.

Este cambio, fue particularmente crítico para la educación formal oficial, en términos de transformaciones de los discursos de educación y pedagogía, por ilustrar un caso, el hecho que la instrucción en historia para formar ciudadanos se convirtió en la bandera de los más diversos estamentos.

En los años cincuenta, luego de la Segunda Guerra Mundial, como derivación de la implementación de políticas de desarrollo, se impuso a la educación la necesaria reflexión sobre de la ciudadanía. Dicha reflexión debía proceder desde tres medios: la intensificación de la enseñanza de la historia, la promoción de asignaturas dedicadas específicamente al civismo y a la democracia, y por último, el ajuste estructural del campo educativo, que fortaleciera las posibilidades de la equidad desde el capital humano, a partir de la implementación de las nuevas políticas (García & Serna, 2002).

Así que, desde los años cincuenta, la educación se perfiló como un campo especial para los asuntos sobre la formación ciudadana en diferentes países. Fue en los años setenta cuando los programas de formación para la ciudadanía se encausaron hacia la socialización política, esto es, formas de funcionamiento de los gobiernos. Pero, dichos programas, hacia los ochenta, terminaron limitándose netamente a una acción de carácter instructivo, más no cumplieron cabalmente con la intención de promover actitudes democráticas.

En los años noventa se percibe la preocupación por retomar la intención de una educación ciudadana y cívica que enfatizaba en actitudes hacia la política y lo público, involucrando discursos sobre la diferencia y la diversidad cultural, que habían entrado a concursar en la construcción de ciudadanía. Estas perspectivas recaerían totalmente en la dinámica de las instituciones escolares, concibiéndolas como escenarios democráticos, principio fundamental para la formación vivencial de lo ciudadano.

No obstante, estas políticas de gobierno escolar emprendidas en distintos países, y en Colombia particularmente desde los años noventa, son susceptibles de críticas. Quizás la mayor dificultad que se puede evidenciar, luego de varios años de implementación de esta política del gobierno escolar, está referida a las prácticas de la cultura política que se desarrollan al interior de la institución educativa, donde las acciones estudiantiles son estimadas como inconscientes, no fundamentadas y carentes de juicio para participar en la vida democrática. “La crítica, inherente a la formación política, es sistemáticamente descalificada; la ciudadanía se trunca allí donde al parecer se inaugura” (García & Serna, 2002, p.89).

1.1.4. Escuela y Nuevas Ciudadanías.

Dado el proceso histórico de la educación, ésta continúa siendo variable determinante en la construcción de los discursos y aproximaciones más recientes sobre las nuevas ciudadanía. Es preciso considerar que la reflexión acerca de las nuevas ciudadanía está mediada por temas de gran difusión y vigencia como la diversidad cultural, etnicidad y perspectiva de género, asuntos que complejizan el estudio y que en la actualidad han cobrado importancia en las distintas discusiones.

Este panorama, junto a la amplia gama de transformaciones en el contexto político, económico y social se han convertido en fuentes para la búsqueda y explicación de nuevas

relaciones entre ciudadanía y educación. Es evidente el carácter crítico que toma la formación en ciudadanía hoy por hoy, por ejemplo los diferentes cambios por conflictos étnicos o confrontaciones políticas que han tenido los países, han determinado percepciones diferenciales sobre la democracia, sobre la legitimidad de las autoridades constituidas y sobre la vida pública, que han conducido a los niños y jóvenes a proponer diferentes aspiraciones sobre el sentido de lo ciudadano (García & Serna, 2002).

Desde este tipo de análisis, se han generado en las últimas tres décadas, una discusión central en torno a la formación de la ciudadanía: la relación entre infancia, socialización política y ciudadanía. Toda la atención marcada que ha tenido la reivindicación de los derechos de la infancia ha desencadenado la necesidad y demanda que las relaciones infancia y ciudadanía sean objetos centrales para la formación tanto en instituciones educativas de educación formal como no formal.

Sin embargo, este análisis ha estado presente en estudios sobre opinión pública, en los cuales se ha planteado la posibilidad que el comportamiento político de los individuos tiene relaciones con las formas de socialización primaria, y en general, con los efectos de la formación en la infancia y adolescencia. Aquí se encuentra un campo de bastante ocupación en la medida en que pone en consideración las posibilidades auténticas de la educación frente a la formación política.

De igual manera, las relaciones entre nuevas ciudadanía y educación han mantenido, ampliado y renovado discusiones de disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología de la educación, en cuanto a problemas como constitución de la subjetividad, ciudadanía como agenciamiento moral objeto a la formación, promoción de actitudes abiertas a lo público como mecanismo de formación para la política, permitiendo la consolidación de

paradigmas para la formación ciudadana, esencialmente afianzados en pedagogías activas (García & Serna, 2002).

Hoy se habla de las condiciones de posibilidad de la democracia escolar, determinadas por la estructura institucional y por los cambios sociales que atraviesa nuestra sociedad, así, se argumenta que el ciudadano formado en el espacio de la escuela se encuentra con una contradicción al definir la democracia como una realidad profundamente contradictoria, con la pretensión de fomentar las condiciones necesarias en las prácticas democráticas (Aguilar, 2000).

Estudios más recientes se han dedicado a examinar la relación entre prácticas de formación, tanto escolares como por fuera de la escuela, específicamente en tres periodos de gobierno en Bogotá, desde 1995 al 2003, dejando en evidencia como las entidades de gobierno distrital no han llevado una memoria sistemática sobre las prácticas formativas desarrolladas durante estos gobiernos. Muestra este estudio que desde el primer gobierno de Mockus se privilegiaron las prácticas de pedagogización de la sociedad; así, la política educativa se centró en la configuración del sistema de educación formal, dirigida a la solución de problemas internos de la institucionalidad del sistema, lo que afectó de manera directa las prácticas escolares (Sáenz, 2007).

A partir del anterior recorrido por las relaciones históricas entre ciudadanía y educación y de las reflexiones que se logran derivar, se puede concluir que los paradigmas o modelos bajo los cuales se piensa y estructura la formación en ciudadanía deben superar la simplicidad de los contenidos o lineamientos curriculares supeditados a unas prácticas docentes (pedagógicas y evaluativas) tradicionalistas, y están llamados a procurar la generación de una real cultura democrática sustentada en la evidencia de actitudes y acciones de compromiso hacia lo público.

1.1.5. Gubernamentalidad y Educación.

Dentro de los marcos conceptuales que están fundamentando el proyecto de investigación precisamente se encuentra uno que inviste gran importancia: la relación entre gubernamentalidad y educación. La indagación sobre este asunto constituye igualmente un antecedente investigativo relevante, por tal razón es pertinente referenciar los documentos que dan cuenta del proceso investigativo llevado a cabo por diversos autores, y cuyas producciones han sido recientemente compiladas en un libro editado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (2011).

Una primera elaboración aportada por Cortés (2011) indica que la educación como proyecto de la modernidad en sí misma soporta el ideal de formación del hombre democrático. Dentro de su discurso un elemento bien interesante es el señalamiento que hace acerca de la comprensión de las “racionalidades políticas” que están inmersas en las prácticas de gobierno. De acuerdo con Foucault (2006) se debe comprender que “una racionalidad política es el modo de definir las relaciones entre el Estado y los hombres, en particular de diferentes procesos económicos, sociales, culturales y técnicos, que se encarnan en instituciones y estrategias, y que tienen su propia especificidad política” (Cortés, 2011, p.29).

Luego, se puede pensar que las prácticas educativas en tanto que conducen el comportamiento del sujeto en formación, son un ejemplo de prácticas gubernamentales, y tienen implícitos una serie de fines que orientan la acción del gobierno (racionalidades políticas) de manera que en el campo de la investigación educativa será sustancial entender cómo se configuran relaciones de saber-poder estratégicas, y bajo que especificidades políticas, que dan lugar al ejercicio de la ciudadanía, de la democracia desde el contexto de la escuela.

Otra exponente en el tema es Grinberg (2011) quien desde su juicio analiza particularmente el concepto de gerenciamiento instalado en las instituciones escolares.

Entendiendo que este concepto tiene que ver con “diagramas políticos que, sobre la base de un ‘hazte a ti mismo’ generalizado, definen modos de conducción de la conducta, gubernamentalidades” (p. 76).

Con este discurso del gerenciamiento se emplaza en el contexto educativo una formación que “se estructura en torno de una nueva pastoral no-directivista (Rose, 2007) que, definida en el marco de la pedagogía de las competencias” (Grinberg, 2011, p.76) presenta un panorama que exige de los estudiantes la total autorregulación y autodirección para superarse a sí mismos y a sus semejantes, donde la escuela está llamada a generar estrategias que permitan el desarrollo de las capacidades para adaptarse cada vez más rápido y mejor al mundo cambiante, donde la incertidumbre está latente y por ello se demanda una actitud de flexibilidad y apertura frente al devenir. Afirma Grinberg (2011):

Así, es lo propio de un discurso pedagógico producido en una sociedad que vive en y por la novedad, cuya regla es la mutación, mientras que la identidad es el punto en donde esos juegos del cambio se propician. Allí debe actuar la educación para crear una identidad que se supone en falta y carente de proyectos de vida. Mostrarles a los jóvenes que pueden, esa es la nueva meta de la educación. (p.76)

Finalmente, en esta compilación se encuentran Marín y Noguera, quienes en su artículo “Educar es Gobernar” sustentan como las discusiones educativas son producto y productoras de una forma de gubernamentalidad que se desarrolló a través de discursos liberales, naturalistas y disciplinarios. A partir de un recorrido histórico por los orígenes del concepto de educación, logran descifrar la articulación entre problemas de gobierno y los problemas educativos que se dibujaron en los inicios de la modernidad y que, hasta hoy, mantienen su presencia en los discursos y prácticas pedagógicas. Principalmente, dentro del análisis que elaboran identifican la emergencia de un conjunto de prácticas íntimamente relacionadas con aquellas que Foucault (2006-2007) localizó dentro de la nueva ‘gubernamentalidad liberal’.

De tal manera Marín y Noguera (2011) logran concluir que el proceso de estudio y reflexión sobre los asuntos educativos, adelantado por diversos autores como Rousseau, Comenio y Kant que llevó a la consolidación de dos nuevas disciplinas como la pedagogía y la didáctica, permitiendo comprender la gubernamentalidad como un proceso que en todo Occidente llevó desde el siglo XVI, a la construcción de una sociedad educadora en donde todos, sin excepción, deben ser enseñados, educados y aprender permanentemente. Así, el arte de educar le cedió el paso a nuevas disciplinas como la didáctica y la ciencia, donde los gobiernos se apoyaron, pues encontraron en la educación una forma de alcanzar la libertad.

1.1.6. El Análisis Crítico del Discurso en la Política Educativa.

El estudio de la política educativa, no es tarea de una disciplina en particular, por el contrario, los análisis han sido contruidos con los aportes de la Ciencia Política, la Historia, la Sociología, la Lingüística y en general por las ciencias humanas. Uno de los referentes de este tipo de investigaciones se encuentra en el trabajo realizado por Soler (2009) donde analiza ciertos documentos de política pública en educación, a través del análisis crítico del discurso.

De acuerdo con Soler (2009) a partir del análisis de documentos de política pública, es posible articular sistemáticamente las estructuras del discurso con las estructuras ideológicas, con el fin de explicar qué estructuras o significados del discurso permiten hablar de qué clase de inferencias ideológicas, con el ánimo de tener una sociedad mayor informada, con mayor capacidad crítica y mayores y mejores argumentos para la acción.

Para el alcance de este propósito, Soler determina el análisis de tres documentos de distinto orden. A nivel mundial selecciona la Declaración mundial sobre educación para todos, 1990, en el ámbito regional retoma la Conferencia regional sobre políticas y estrategias

para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, 1996 en La Habana y Plan decenal de Educación 2006-2016, en el orden nacional.

Así mismo, para el análisis se centra en los preámbulos de los documentos, es decir, en los objetivos, las misiones y las visiones, justificando que en aquellos apartados es donde se halla el espíritu de los documentos. Por consiguiente hace una revisión detallada de cada uno de los documentos en forma singular, extrayendo fragmentos y citas que en seguida son comentadas presentando la identificación y el análisis de las estrategias discursivas empleadas en dichos documentos como formas de evidenciar relaciones de poder, en este caso la relación estado – sociedad en el campo de la educación.

De esta manera, se hacen visibles las ideologías neoliberales implícitas en los contenidos de la política pública, identificando cambios, quiebres o rupturas en los contenidos de la política, igualmente se deja en evidencia cómo se suscita la necesidad de cambio, de desarrollo y se presenta la educación como la alternativa de solución a todos los problemas o carencias de las naciones; concepciones que serán abanderada por los Estados, que suponen la tendencia a la mercantilización de la educación, en aras de su supuesta modernización.

En conclusión, Soler a través del análisis crítico del discurso ofrece una estrategia generalizada llamada, saturación positiva del concepto (educación), la cual tiene por función producir una ideología,

la ideología del mercado como elemento emancipador, que concibe la educación como una panacea para resolver las problemáticas económicas, culturales y sociales de los distintos países con la misma lógica que se apuesta por el mercado como acto de fe y esto se evidencia de la reiteración de temas como calidad, acreditación estandarización o eficacia (Soler, 2009, p.21).

Se ratifica que la lógica de los textos coincide en defender y enfatizar que la educación supone desarrollo humano, técnico, científico, generando marcos cognitivos para reproducir

estos ideales entre académicos, políticos e instituciones educativas, de suerte que la aplicación de estas políticas y de estos planes constituyen la tarea fundamental de todos los agentes educativos, reduciendo su mínima expresión la crítica y la resistencia (Soler, 2009).

Otra de las investigaciones cercanas al presente proceso investigativo se encuentra en el estudio adelantado por Santos (2008), quien llevó a cabo el análisis de dos decretos promulgados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia relacionados con el nivel de educación superior, el Decreto 808 del 25 de abril de 2002, por el cual se estableció el sistema de créditos en la educación superior colombiana y el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, el cual, derogando el anterior, especificó en más detalle los diferentes aspectos del sistema de créditos académicos propuesto en el 2002.

Precisamente, esta investigación respondió a un enfoque de análisis crítico del discurso, cuya propuesta de trabajo estuvo sustentada en Fairclough (2003) para el análisis textual. Santos (2008) centró su atención sobre las experiencias subjetivas de un grupo de estudiantes, profesores y directivos universitarios alrededor de sus percepciones acerca de la autonomía de en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La unidad de análisis correspondió a escogencias léxicas para la representación de los actores y procesos sociales involucrados en los decretos, determinando su grado de abstracción o especificación.

Dentro de los hallazgos se pueden reseñar como el discurso utilizado en la política educativa muestra unas representaciones consistentes en cuanto a lo que se espera que sea el cambiodo en el protagonismo del proceso enseñanza-aprendizaje a nivel de la educación superior. Sin embargo, dicho protagonismo se explicita en la importancia que tiene el estudiante, en la medida en que realice lo estipulado en los decretos promulgados. Lo anterior se ratifica , al hacer visible en el análisis documental la ausencia del maestro (exclusión en el discurso por supresión) así como la ratificación del estudiante como objeto y no sujeto de las acciones en el proceso educativo (predominio de la nominalización) (Santos, 2008).

1.1.7 Estudio de la Política Educativa en Bogotá y en el País.

El estudio hermenéutico adelantado por Gutiérrez (2005) presenta un Estado del arte de las políticas y gestión educativa en Colombia (1991-2004). Este trabajo da cuenta de las investigaciones realizadas sobre las políticas y gestión del sistema educativo colombiano a nivel nacional. Parte de los objetivos de esta investigación, se orientaron a la descripción de las políticas educativas; el análisis que se ha hecho sobre ellas, identificando las principales problemáticas planteadas así como las proyecciones en el proceso de investigación. Precisamente, al respecto de estas proyecciones, el estudio presenta que una de los posibles objetos de investigación a futuro es la comparación de las políticas públicas en educación, en los diferentes gobiernos en términos de su formulación y gestión, para evidenciar continuidades o discontinuidades.

Otra investigación que aborda el análisis de una política pública específica, es el trabajo realizado por Pinto (2008) el cual revisa el programa de colegios en concesión planteado en el año 1999 e implementado en las administraciones distritales de Enrique Peñalosa y Lucho Garzón. Se establece un análisis comparativo entre la gestión y calidad de tres colegios oficiales y tres colegios en concesión, evidenciándose en forma general, que si bien los colegios en concesión presentan condiciones favorables en cuanto a cobertura, plantas físicas y recursos tecnológicos, estos factores no son suficientes para garantizar y lograr efectivamente mejorar la calidad educativa.

De manera similar, se adelantó un estudio para analizar los procesos relacionados con la implementación y seguimiento del PEI como política educativa, es decir, entre el momento de postular la política y el momento de ponerla en acción. La investigación giró en torno a tres ejes temáticos: Equipo directivo, PEI como política educativa y prácticas educativas. Se concluye, que para que las prácticas educativas se vinculen consistentemente con las intencionalidades del PEI como política educativa, es necesario que los equipos directivos

gestionen espacios de reflexión, disertación y concertación entre la comunidad educativa. De igual manera, se resalta la importancia del currículo como mediador y dinamizador de las intenciones del PEI para convertirlas en acciones concretas (Barba, 2007).

También, a nivel del desarrollo de investigaciones relacionadas con el análisis de las políticas educativas particularmente en el Distrito Capital, se encuentra un estudio del Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en educación preescolar, básica y media, realizadas en Bogotá en el período 2000-2004, a partir del cual se deja claro que esta temática de la política educativa no ha tenido central atención como lo afirman Calvo, Camargo y Pineda (2008)

“no se muestra relevante para los maestros, quienes hacen en mayor volumen investigación pedagógica, el interés por una reflexión sobre la política educativa en cuanto análisis concienzudo y decantado de lo que pasa con ella, de las relaciones que se establecen entre el mundo de la política educativa y el de la práctica profesional, de las posibilidades de participación más activa desde los códigos de la práctica hacia los esquemas y lógicas que imponen la formulación, difusión e implementación de políticas.” (p.168)

Por último, dentro de los estudios de la política educativa, se puede referenciar la tesis desarrollada por Manrique (2010) como estudiante del programa de Maestría en Política Social, quien adelantó un estudio de carácter exploratorio alrededor del tema del agenciamiento de la creatividad social en los planes sectoriales de educación. Para la investigación, consideró en forma global cinco ejes a saber: agenciamiento, creatividad social, política social, política educativa y diseño. Estos conceptos fueron sintetizados teóricamente para dar origen a unas categorías e indicadores bajo los cuales se realizó el análisis de contenido de los planes sectoriales de educación 2001- 2004, 2004- 2008, 2008- 2012, respectivamente.

A partir de este trabajo se pretendió responder a las preguntas qué es el agenciamiento de la creatividad social, cómo es este agenciamiento en los documentos de la política

educativa de tres administraciones de la Alcaldía Mayor de Bogotá y para qué se propone este agenciamiento en la política social.

Una vez adelantado el análisis del contenido de los planes sectoriales y establecida una comparación entre los mismos, Manrique (2010) concluye que los planes sectoriales en sí mismos son un sistema creativo de la compleja red entre pedagogía, enseñanza, aprendizaje, evaluación e investigación. Además, es evidente cómo desde las dimensiones políticas se han promovido cambios en la percepción de la ciudad en relación con la enseñanza y aprendizaje, proponiendo el agenciamiento de la creatividad social como herramienta que ha tenido influencia en el mejoramiento de las propuestas en el campo de la educación, posibilitando que los individuos desplieguen capacidades propias de la actividad creativa, para favorecer la formación en ciudadanía y dar lugar al sentido de la participación de la comunidad en la vida pública, donde son aceptados el disenso y la deliberación como mecanismos para la construcción colectiva de realidades antes no pensadas.

1.2. Planteamiento del Problema

Iniciando la década de 1980 y en coincidencia con la crisis de endeudamiento en América Latina, en el occidente capitalista comenzaron a ser abandonadas las funciones que caracterizaban el Estado de Bienestar, con sus propias consecuencias. Si bien este Estado había garantizado un manejo de mercado por medio de las políticas públicas, generalizando normas de consumo y buscando la universalización de bienes y servicios entre los que encontramos atención médica, vivienda y educación, muy distinta fue la situación de los países llamados del Tercer Mundo, donde aún bajo los rezagos de la pobreza, la desigualdad y la marginalidad permanecía vigente este modelo. (Laguado, 2004)

Con esta orientación de las élites capitalistas de occidente, en la mayoría de los países, la intervención del Estado se redujo significativamente abriéndole paso al mercado que proponía vincular a las economías nacionales en el sistema productivo global; en este

panorama las políticas sociales no fueron eximidas de este proceso, por el contrario la política social estuvo orientada a cumplir las exigencias del mercado de trabajo y la competitividad y aunque Colombia tardó en comenzar su proceso de reformas, dio paso a las políticas financieras que junto con las instituciones reformaron el sistema de pensiones, la política fiscal, la salud y educación.

En los países de América Latina la historia y evolución de las políticas públicas obedecen a los modelos de desarrollo social y económico en los que sus naciones han fundamentado el ejercicio de su gobierno, atienden en buena medida a las demandas internacionales y mundiales, donde la educación y las políticas educativas no son ajenas a dicho fenómeno, pero si determinantes en los modelos de desarrollo.

A partir de lo anterior, se pueden plantear dos grandes etapas de este proceso de definición y caracterización de las políticas educativas en nuestro continente. Un primer momento es aquel que tuvo lugar durante tres décadas hasta inicios de los años ochenta, cuyo modelo de desarrollo estaba basado en el proteccionismo, los préstamos extranjeros, la explotación de los recursos económicos y los déficits presupuestarios internos.

Después de la década de los ochenta y empezando los años noventa, América Latina entra en un modelo que tiene como principales características la apertura de las economías nacionales a la competencia internacional, la inversión extranjera, la innovación tecnológica, y los equilibrios macroeconómicos, donde la democracia como forma de gobierno ha ingresado a ser una parte importante de los países de la región y la administración pública está siendo rápidamente descentralizada, sobre todo, América Latina se ha ido integrando gradualmente en un nuevo orden económico y a un nuevo orden político (Puryear, 1997).

Por lo tanto este proceso económico ha generado nuevas demandas tanto para los Estados como para los ciudadanos en tanto que les impone un nuevo énfasis en su participación, autonomía, responsabilidad e información para asumir competitivamente su

trabajo en la administración y ejecución de planes y proyectos que apunten al proyecto de nación.

De manera que los sistemas educativos latinoamericanos han requerido cambios en su estructuración para atender a esta serie de exigencias y desafíos. Sin embargo al momento de plantear las políticas se encuentran marcados problemas para alcanzar los objetivos en el orden social y económico pues se presentan límites en su capacidad para ajustarse y satisfacer las diversas necesidades de su población.

En relación con la formulación de las políticas educativas en América Latina, es importante anotar que los actores sociales involucrados generalmente han estado dentro de una dinámica marcada particularmente por tradiciones políticas, cuyos intereses generalmente no guardan correspondencia con el valor e importancia real que han de otorgarse a las necesidades a nivel educativo que tienen las poblaciones a las cuales van destinadas dichas políticas.

Justamente este panorama de América Latina, en cuanto a la formulación de políticas educativas, obedece en gran parte a una serie de obstáculos que se encuentran latentes en las reformas educativas de los países de la región. Dichos obstáculos esencialmente se pueden hallar en los que se enuncian y amplían a continuación.

En primer lugar, las instituciones y sus distintos actores, encargados de administrar las reformas y políticas educacionales, no son ajenos a alcanzar intereses particulares, pues se busca a través de la política adquirir el control sobre las decisiones que tienen incidencia en aspectos como el financiero. Al respecto Puryear (1997) afirma que

Muchas veces se les ha dado demasiado poder a los ministros de la educación, quienes ocupan un cargo por sólo un año o menos. Los políticos se han opuesto a las reformas porque podrían perder control sobre las decisiones que se refieran a cargos y a inversiones en educación (a menudo, una importante fuente de clientelismo). (p. 14)

Segundo, la educación no ha tenido la prioridad al momento de constituir las agendas políticas de los distintos gobiernos, simplemente se enfocan en los asuntos de carácter técnico o financiero pero no han invertido en la reforma educativa, no han asumido los desafíos políticos que representan los problemas educativos.

El tercer obstáculo está referido a la sociedad civil, quienes no han jugado un papel serio en la política educativa, porque por lo general, carecen de la información referente a la calidad de las escuelas públicas y tienen pocos mecanismos para influir en la política educativa, lo que ocasiona que la demanda de reforma de la educación pública sea deficiente, más aún, los gobiernos que buscan reformas fundamentales se encuentran con que tienen pocos aliados políticos.

Sin embargo, al comenzar la década de 1990, Colombia no solamente desmontó su modelo económico para darle paso a la ley del mercado mundial sino también se proclamó como un Estado Social de Derecho integrado por varios elementos, entre ellos el territorio, la fuerza pública, modelo económico, las ramas del poder público, la población y sectores reconocidos constitucionalmente.

Adicionalmente, el Estado definió los bienes públicos y los que debían ser tutelados, entre ellos la educación, lo que implicó crear las condiciones materiales de protección, amparo y garantía, esto reconocido mediante un estatuto jurídico: el núcleo del derecho, exigido por el ciudadano y con obligaciones atribuidas al Estado; así se constituye el bien público de la educación en derecho.

En este sentido y para comprender la importancia de las políticas educativas, es necesario recordar que el Estado colombiano se reconoce como garante del derecho¹ a la educación y por tanto asume la aplicación de la ruta de garantía del derecho así: primero,

¹ Para entender esta postura se plantea el siguiente ejemplo: *Derecho*: a la educación, *Política Nacional*: Revolución Educativa, *Programa*: Cobertura, Calidad, Pertinencia Laboral, Capacitación Técnica, Investigación Científica. *Proyecto*: cada uno de los programas posee un determinado número de proyectos con recursos propios, donde el monto depende de las políticas de cada gobierno.

instituye el derecho en el régimen jurídico colombiano; segundo, diseña y promueve políticas acordes al derecho; tercero, elabora programas y proyectos que deben materializar el goce del derecho de toda persona y cuarto, asigna los presupuestos que políticamente considera necesarios para el ejercicio del mismo.

Así, en cumplimiento del primer paso de la aplicación de la ruta de la garantía del derecho, la Constitución de 1991 en el artículo 67, dicta:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura... Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Por medio del cual se recogen los elementos generales que permitieron dar forma al derecho de la educación; por esto el derecho en mención tiene dos elementos esenciales, uno vinculado con un núcleo esencial no negociable (*acceso, disponibilidad, permanencia y calidad*), directamente exigible por su titular ante el Estado y los particulares, un segundo relacionado con zona complementaria cuyo contenido y alcance es fijado por los órganos políticos del Estado asimilables a las obligaciones relacionados con el derecho, conocidas como las *cuatro As.* (*Asequibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad y Accesibilidad*).

Del mismo modo, para realizar el diseño y lograr la promoción de las políticas acordes al derecho el Estado determinó que los gobiernos departamentales, municipales y distritales tienen la obligación de elaborar Planes Sectoriales de Educación para sus respectivos entes territoriales, en los cuales en los cuales está inmersa la respectiva política educativa, esta acción se realizó mediante la Ley General de Educación 115 de 1994; Artículo 150 y 151.

Respecto a este último concepto y con los antecedentes anteriormente presentados, resulta pertinente reconocer que una política educativa es considerada desde su origen, como una política pública, que se constituye en un conjunto de lineamientos que pretenden formular la relación entre el Estado y la sociedad en cuanto a la garantía de uno de sus bienes públicos esenciales que es la educación.

Por esta razón la política educativa está inmersa dentro del proyecto social y político que orienta la nación, forma parte de su modelo de desarrollo y constituye una clara interpretación de su política general, que siempre procura guardar coherencia y cohesión entre su orientación filosófica, identificación esencial y directrices con los propósitos y las grandes tareas nacionales. Al respecto Guerra (2010) señala que la política educativa...

No es por supuesto estática ni ortodoxa. Conserva sus lineamientos generales, en la medida en que se mantiene invariable su fundamento jurídico-filosófico, pero en lo interno se adecua de acuerdo a circunstancias y situaciones especiales, cambiando en ocasiones el orden de prioridades e inclusive modificando temporalmente sus estrategias para hacer frente a épocas de crisis. Entendemos por política educativa el conjunto de decisiones que deben tomarse para hacer congruente la educación nacional con el modelo de desarrollo de nuestra sociedad (p.61).

Dichas decisiones se ubican, de acuerdo a sus características, en tres niveles:

1) El marco normativo-jurídico, que comprende las disposiciones contenidas en la Constitución y demás instrumentos jurídicos relacionados con la educación. 2) El nivel estructural, en donde se definen, los grandes objetivos y de acuerdo con propósitos. 3) El nivel estratégico. Ahí se señalan prioridades y metas en plazos concretos; su revisión, adecuación y retroalimentación debe ser periódica y objetiva, tratando siempre de ajustarse a las condiciones actuales y a los pronósticos y situaciones previsibles a corto plazo.

Estos tres niveles, significan un proceso progresivo y coherente que constituye un universo general, que va de lo general a lo particular y de lo abstracto a lo concreto. Entonces, las disposiciones del marco normativo jurídico adquieren un primer enfoque operativo en el nivel estructural, en donde se transforman en objetivos y programas para después, en el nivel

estratégico, convertirse en prioridades y metas concretas que permiten que las acciones educativas se lleven a cabo en forma ordenada, sistematizada y racional.

Por lo tanto,

el concepto de política educativa es mucho más amplio que el de las meras decisiones políticas entendidas como un proceso legislativo exclusivamente. La Política Educativa, en cambio, entiende esencialmente del tipo de proyecto social y las tradiciones sociales y culturales sobre los que se sustenta (Rivas, 2004, p.43).

Así, el análisis de la política educativa en Colombia, puede explicarse desde un modelo que sustenta una serie de relaciones entre tres dimensiones: los pensamientos educativos, las prácticas educativas y, el aparato burocrático y administrativo del Estado. De un lado se concibe el desarrollo de los planteamientos teóricos que actúan como marco de justificación para guiar las decisiones políticas, al extremo se encuentran las prácticas educativas sobre las cuales recaen tales decisiones, causando efectos en éstas mismas y en el medio se haya el gobierno (actuación de los políticos) en su proceso de toma de decisiones, que se deriva justamente del pensamiento teórico para incidir en el cambio de las prácticas específicas.

No obstante dado este elemento de mediación, el Estado, que es el último responsable de dar forma a las decisiones anteriores, emerge un problema, “cuando esta dimensión actúa desde una lógica propia y distinta a la acción política y termina por provocar su propia acción sobre las prácticas escolares. Muchas veces, incluso, desde presupuestos distintos, o al menos modificados, de lo que aquellas pretendían” (Rivas, 2004, p.36).

En este contexto se puede entender que dentro del análisis de la política educativa se parte del reconocimiento de un componente social y cultural dentro del cual actúan los diferentes sistemas de decisión. Es decir, existe una lógica interna desde la que actúan tanto los planteamientos teóricos, como las decisiones políticas y las prácticas educativas; lógica

interna que está mediando todos los procesos anteriores y que se deben decodificar para comprender la orientación del sistema educativo.

Entonces estas dimensiones actúan desde proyectos sociales, políticos y culturales concretos, que tienen que ver con la construcción del sistema social que actualmente se reconoce, limitando los debates educativos y políticos a los problemas previamente diseñados en los mismos, y no en el dilema que supone optar por diferentes modelos sociales, personales y morales.

En consecuencia las políticas educativas deben reconocerse en un campo problemático porque se encuentran circunscritas a una transformación en su forma de implementación, pues: “están cada vez más supeditadas a criterios económicos, en muchos casos más determinantes que la misma presión de los actores sociales, rompiendo con la tradicional forma de entender la práctica política” (Libreros, 2002, p.16).

Así, en Colombia históricamente las políticas públicas educativas han sido concebidas como decisiones tomadas para responder a intereses minoritarios de grupos sociales en el caso particular los gremios sindicalistas, bajo criterios subjetivos y carentes de una lógica encaminada a priorizar y satisfacer las demandas sociales y culturales de la mayoría de la población. Además, en décadas más recientes se ha observado una fuerte incidencia de organizaciones internacionales (UNESCO, OEA, FMI) en el diseño de las políticas educativas dejando al Estado en una posición subordinada en cuanto a la orientación y administración de los sistemas educativos.

Por lo anterior se cuestionan hoy la implementación de modelos educativos foráneos, ya que no responden en realidad a las necesidades y condiciones particulares de las comunidades locales. Desde esta lógica “los sistemas de enseñanza no cumplen con su objetivo de aliviar las grietas económicas y sociales y, por el contrario, contribuyen de manera

importante a sostener las desigualdades y a ampliar las formas de segregación” (Libreros, 2002, p.19).

Este tipo de problemas ocupan la atención y justifican la imperiosa labor de las comunidades académicas de analizar las políticas educativas, entendiendo que éstas no son sólo normas y dictámenes que tienen un carácter lineal y simple. Por el contrario, requieren ser abordadas con diferentes enfoques y el concurso de múltiples interpretaciones para entender su complejidad, sus pretensiones y posibilitar su redireccionamiento hacia la construcción de propuestas y alternativas democráticas que permitan la atención a los intereses de las mayorías.

Por lo tanto, las políticas públicas en educación son un elemento transversal para identificar los fines y propuestas de los diferentes sujetos participantes en el ámbito educativo, en un terreno en el cual hay ventajas y desventajas y en donde ideológicamente, se gestan diferentes “*arquitecturas discursivas*” y “*escenarios*” que propenden por la “*cosificación de lo humano*”.

En dicha perspectiva se visualiza un futuro ya no sólo en escenarios nacionales, sino en espacios globales; allí se hace necesario asumir discusiones impostergables que privilegien al hombre sobre cualquier otro referente en la toma de decisiones políticas y que reconozcan la educación no solo como el camino y medio para el desarrollo de la nación sino como un derecho que el Estado está en la obligación de cumplir y el sujeto en la condición de ser titular.

Luego, será asunto de las futuras líneas de investigación educativa indagar acerca de la formulación, así como de la implementación de las políticas educativas de manera que puedan enriquecerse los debates y por ende los marcos teóricos bajo los cuales se toman decisiones y se prefiguran los lineamientos y orientaciones, en cuanto a los desafíos y nuevos

problemas que deben abordar los actores responsables de diseñar los planes de educación en nuestro país (Gutiérrez, 2005; Calvo, Camargo y Pineda, 2008).

Por tal motivo, específicamente la presente propuesta de investigación busca adelantar un ejercicio metódico y crítico que plantea como tarea responder: ¿Cuáles son los discursos de ciudadanía contenidos en la política educativa de Bogotá en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar los discursos de ciudadanía contenidos en la política educativa de Bogotá en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Identificar los discursos de ciudadanía contenidos en los planes, los programas y los proyectos de la política educativa de Bogotá en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011.
- Comparar los discursos de ciudadanía contenidos en la política educativa de Bogotá en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011.
- Definir los discursos de ciudadanía contenidos en la política educativa de Bogotá en los niveles de básica y media en el periodo 1998-2011.

1.4 Justificación

Después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) las sociedades europeas se sumieron en una profunda crisis económica y social, fruto de la guerra sostenida por casi seis años. De esta crisis habría de librarlos el Estado que jugaría un papel fundamental en la recuperación económica, así surgiría el Estado de bienestar como un concepto que enfatizaba en el importante compromiso de recuperación de los estándares de vida de la sociedad en

general y es desde esta perspectiva que el Estado de bienestar se presenta como una “*explosión de políticas públicas*” orientadas a la recuperación de las sociedades Europeas.

Los Estados de Bienestar se pueden comprender como estados altamente intervencionistas que fijaron pautas mínimas en materia de ingresos, nutrición, salud, vivienda, educación garantizados no como una forma de caridad con los ciudadanos, sino como derechos políticos, que permiten la auto conservación de la sociedad como una totalidad. Las formas como el Estado hace esta labor, los recursos con los que cuenta, la forma de canalizarlos en ciertos núcleos de población forman parte del análisis de las políticas públicas del Estado de Bienestar. (Tournier, 2007)

Pero no solo los países Europeos como Francia, Gran Bretaña o Alemania optaron por esta intervención del estado en la sociedad, también lo hizo Estados Unidos en el periodo de la posguerra aunque de manera diferenciada, es decir en los Estados Unidos se optó por generar políticas públicas orientadas hacia la garantía del empleo, pero no se desarrolló un programa que tuviera como fin la garantía de la educación universal por parte del estado.

¿Por qué razones un país enfatizaba en unas políticas orientadas a defender la educación, mientras que en otro hubo más preocupación por garantizar empleo o la vivienda, desconociendo como prioridad la educación de sus ciudadanos?, ¿Qué circunstancias determinaron que esto fuera así? Pues bien, el análisis de una política pública debe incluir las circunstancias que hacen que las administraciones definan sus prioridades hacia unos núcleos de población y no hacia otros o a una necesidad y no a otra.

El análisis de las políticas públicas ofrece una renovación de los estudios para la comprensión del Estado y de sus acciones, el cual permite reconocer las políticas como un análogo de las instituciones y al mismo tiempo comprender la relación del Estado con la sociedad, que desde los aportes de Weber (1944) y Bourdieu (1993) están determinadas en

dos campos: el primero dirigido a la especificidad del Estado y su centralidad, su pretensión de monopolizar un territorio por el uso legítimo de la violencia física y simbólica, y el segundo siguiendo a Bourdieu que plantea como el Estado en su construcción moderna corresponde a un proceso cultural e ideal por medio del cual la idea de un poder no individualizado se concreta históricamente.²

Por lo tanto, reconocer al Estado como un proceso largo de modernización política caracterizado por un acercamiento progresivo de centralización del poder y de la integración social de la población bajo ciertas modalidades y condiciones, nos permite comprender porque nuestro Estado no se impuso de manera arbitraria, inmediata y acabada en nuestra sociedad, siendo el estudio de estos procesos el camino para interpretar las variaciones existentes entre los diferentes modelos de Estado, que van a moldear también la relación con su respectiva sociedad.

Esta perspectiva nos conduce a reconocer que el Estado no es una entidad homogénea, es decir, cada una de las instituciones que lo conforman no son idénticas, lo que ocasiona que se convierta en un entrecruzamiento complejo de sistemas de acción, y que como tal gesta la movilización de sujetos del ámbito público y privado, con intereses contradictorios. En ese orden de ideas comprendemos la importancia de reconocer las políticas públicas como el resultado de esas movilizaciones, por eso su análisis se constituye en una posibilidad para comprender el Estado en sí.³

Por lo anterior, se entiende que una política pública:

² Cabe anotar que se han desarrollado otras interpretaciones de la relación Estado - Sociedad desde autores como: Friedberg, Crozier, Leca, Jobert, Badie, Kriesi entre otros. Se presentan las definiciones de Weber y Bourdieu dado que son las dos posturas que encontramos se desarrollan de manera amplia y además recoge las demás definiciones en su análisis.

³ Para entrar en ese campo Roth plantea algunas cuestiones semánticas acerca de la palabra política y sus tres acepciones que se distinguen en el idioma inglés. Primero, la política concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas (*polity*), segundo, la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder (*politics*) y una tercera que define la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas (*policy*).

Designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2002, p. 27)

Así, bajo este concepto se puede decir que el análisis de las políticas públicas tiene como objeto de estudio un conjunto de dispositivos conformado por: 1) objetivos colectivos que el Estado considera necesarios, incluyendo su formulación. 2) los medios y acciones ejecutados por una institución. 3) los resultados de dichas acciones con sus respectivas consecuencias.

Por lo tanto, cuando se analizan las políticas públicas se deben examinar los objetivos, medios y acciones definidos por el Estado para transformar parcial o totalmente la sociedad, así como sus resultados e incidencia.

Entonces, se puede afirmar que una política pública tiene un sentido estratégico, es decir en ella se entiende al estado como instrumento y el gobierno como ejecutor de una estrategia dirigida a la dominación de un grupo social. No obstante, al formular una política pública intervienen varios factores, entre ellos: el contexto político inmediato, los valores que tiene determinada sociedad sobre lo político, la burocracia del estado, e incluso el concepto mismo de estado y sociedad que se tiene.

Así, Cuando las autoridades públicas se proponen una política pública parten de un presupuesto: la sociedad o una parte de ella puede ser cambiada. Esto implica que la política pública es racionalidad estratégica (pensada como fines y medios), donde la política pública es la causa, que produce un efecto: el cambio social donde la autoridad pública es el operador. (Jolly Francois, 2007)

Dicha racionalidad estratégica ha dejado en evidencia que las políticas públicas aunque no son una teoría sobre el Estado, la sociedad o la política, si han desplegado trabajos de orden teórico situados en enfoques definidos por sus estudiosos y que están al servicio de las investigaciones sociales. Entonces, encontramos tres grandes posturas teóricas que explican la relación Estado – Políticas Públicas y cómo influye esta relación en la sociedad.

Un primer grupo de teorías considera al Estado como una variable dependiente de la sociedad, donde existe una tensión permanente de fuerzas ⁴y de donde surge la teoría de la dependencia. Un segundo enfoque presenta a un Estado que tiende a ser *independiente* y es calificado como enfoque racionalista dado que adopta una posición pluralista y elitista minimizando la capacidad e impacto de la sociedad frente a la institución pública⁵. Por último encontramos las teorías mixtas, donde se ubican posturas teóricas como el neocorporativismo, neoinstitucionalismo, análisis de redes y teorías de la acción⁶.

Dado que, la formulación de una política pública pasa necesariamente por el enfrentamiento entre opositores políticos, que representan intereses; por esta razón el primer campo de fuerza de la política pública es el debate mismo de las fuerzas políticas, que bien sea facciones de la élite o partidos políticos, representan alternativas diferentes tanto de lo político, como unas concepciones particulares del cambio social.

En consecuencia, una política pública como tal representaría la forma como los intereses de una facción política se expresan en el estado bajo la modalidad de decisiones

⁴ Estas teorías centradas en la sociedad, explica Roth, han sido el punto de apoyo para el desarrollo de enfoques marxistas, neomarxistas y la corriente de la teoría de la dependencia.

⁵ Esta teoría, centrada en el Estado expone como este se convierte en selector de demandas y proveedor de servicios, donde la acción pública es reducida a los resultados de las elecciones realizadas por las decisiones políticas y por altos funcionarios públicos, definiendo así un enfoque burocrático que se interesa solamente por las elecciones públicas y la competencia en este campo.

⁶ En este grupo se ubican las teorías que pretenden sustituir las causales unívocas y reconocer la sociedad, encontrar un punto de equilibrio en el análisis de la interacción entre sociedad y Estado y las respectivas definiciones desde la esfera pública y privada.

sobre lo público. Igualmente al escoger un sector social, objeto de una política, excluyen otros intereses que siempre estarán en pugna con el interés predominante. (Roth, 2007)

La pregunta que nos surge entonces es ¿Cuál es el enfoque, la propuesta o el método para evaluar dichos intereses?, al respecto tendríamos que responder: en el campo de las políticas públicas se han diseñado instrumentos que permiten su evaluación, que poco a poco se han consolidado como una caja de herramientas, donde a una se le ha dado el nombre de *ciclo de política*, desprendiendo de sí una gran tipología que busca organizar las acciones públicas y de distinguirlas en criterios objetivos de acuerdo al modelo de Lowi⁷.

Resulta pertinente reconocer que las actividades de una política pública, no necesariamente se manifiestan en productos concretos, sino en forma simbólica, allí se dice, se hace saber o se evidencia preocupación por el sector social, siendo en este campo donde ubicamos las políticas públicas para la educación, o sea, las políticas educativas. (Roth, 2002)

Conviene resaltar que los cambios emprendidos desde finales de la década de los ochenta y que han tenido gran influencia en los últimos gobiernos, alzando las banderas de la “apertura educativa”, provienen de políticas internacionales. En Colombia, se han gestado ciertos procesos que han impedido la implementación total de dichas políticas, cuestionando además la educación basada en el capital social.

Dentro de dichos sucesos debe mencionarse la expedición de la Ley General de Educación y la expedición de la ley 60; estas reformas educativas nos permiten ver la dirección que tomó la educación en nuestro país, ya que a través de estos mecanismos se puso en marcha el gobierno escolar, los PEI y la autonomía escolar.

⁷ La clasificación propuesta por Lowi distingue cuatro tipos de políticas a partir del cruce de variables indicativas del modo de coerción que es utilizado por la política pública; se entiende por coerción la acción que se ejerce directamente sobre el comportamiento de los afectados *versus* la coerción que se ejerce sobre el entorno de los afectados.

El modelo económico que se profundizó en los últimos años y que orientó los asuntos educativos hacia la privatización, (leyes 115, 60 y 30) se convirtieron en muros de contención, llevando la reforma educativa a una etapa más radical, además, reforzada por medio de las políticas nacionales, consolidó en el Estado social de Derecho una perspectiva para la educación fundamentada en la eficiencia, la calidad y la equidad. (Libreros, 2002)

Por lo tanto, el análisis de la política educativa adquiere sentido cuando se reconoce que el estudio de dichas políticas es también el estudio y análisis de la educación pública, lo cual se expresa nítidamente en los planes y programas que elabora cada gobierno; se trata entonces de analizar la pertinencia de las políticas educativas para el contexto distrital en el marco de la educación pública, es un reto por comprender las políticas sociales como parte de las lógicas del poder, como se configura la postura de lo público como derecho y cuál es la influencia de las decisiones políticas para el campo educativo.

Así, esta investigación contribuye a que futuras administraciones y funcionarios públicos, en este caso de la Secretaria de Educación, encuentren un marco de referencia y reflexión acerca de la idea de ciudadanía en anteriores periodos, dimensionando la importancia de las políticas públicas, en tanto direccionan la acción, la inversión de dineros públicos e influyen en el modelo de ciudad que propone una Alcaldía Mayor.

El interés de este trabajo investigativo en Bogotá, radica en entender su contexto educativo y práctica docente, que se ha desarrollado en el espacio de “*lo público*”, sumado a la intensión y compromiso político por defender el principio constitucional del *Derecho a la Educación* y aportar elementos de análisis crítico a la intensión de formación ciudadana en las instituciones educativas del Distrito Capital.

Cabe inscribir estos alcances, teniendo en cuenta los escasos estudios de la política educativa que existen de Bogotá y sus apuestas por formar ciudadanos, asumiendo los

impactos que puede generar en la actualidad, pues la práctica administrativa y la política son campos prestos para diversas interpretaciones, dada su dinámica. Sin embargo, se ha realizado un esfuerzo en mostrar marcos teóricos acordes con la pregunta y método de investigación, guiados por objetivos que analizan discursivamente la política bajo los parámetros aquí ya expuestos.

2. Fundamentación Teórica

El análisis de la política educativa es un campo de estudio complejo y exigente, que desde luego, requiere de la claridad conceptual como también del ejercicio de lectura y análisis documental para hallar la relación entre los planteamientos teóricos y elementos que tienen un valor y significación dentro de las decisiones políticas, así como su impacto en las prácticas educativas.

Entonces, dado que el objeto de estudio de la presente propuesta de investigación es el análisis de la política educativa en el distrito, es indiscutible que dentro del marco conceptual consolidado para la fundamentación del problema, se atienda a la revisión del concepto de *política educativa* haciendo una descripción general de sus niveles teóricos en los distintos contextos sociopolíticos.

2.1. La Política Educativa en América Latina

La historia y evolución de la política educativa en los países de la región de América Latina obedece a los modelos de desarrollo social y económico en los que sus naciones han fundamentado el ejercicio de su gobierno, atendiendo en buena medida a las demandas internacionales y mundiales.

Luego, es el proceso de globalización emergente que ha generado nuevas tareas tanto para los Estados como para los ciudadanos en tanto que les impone un nuevo énfasis en su

participación, autonomía, responsabilidad e información para asumir competitivamente su trabajo en la administración y ejecución de planes y proyectos que apunten a los más recientes lineamientos en el campo de la educación.

De manera que los sistemas educativos latinoamericanos históricamente han requerido cambios en su estructuración para atender a esta serie de exigencias y desafíos. Sin embargo al momento de plantear las políticas se encuentran marcados problemas para alcanzar los objetivos en el orden social, económico pues se presentan límites en su capacidad para ajustarse y satisfacer las diversas necesidades de su población.

Reimers Fernando (2000) a partir de un análisis propone que el interés por la igualdad de oportunidades educativas ha pasado por dos etapas: una entre 1950 y 1980, donde la prioridad fue aumentar el acceso especialmente a la educación primaria; otra desde 1990, donde se inician programas compensatorios para mejorar la calidad de las escuelas a las que asisten los hijos de los pobres. Desde 1980, asociado a los programas de ajuste económico y a la inserción de la región en la economía global, hay un énfasis en el mejoramiento de la calidad, en la competitividad y en la eficiencia de la gestión educativa.

En esta misma línea de investigación, una fuente importante es la que aporta la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el que se analiza la evolución reciente de las políticas educativas implementadas en América Latina, y examina especialmente en Argentina, Brasil, México, Nicaragua y Perú sus contribuciones a la superación de la pobreza infantil. Se concentra en dos etapas; en el período de las reformas educativas de los años noventa y en la revisión –no finalizada en todos los países– de los lineamientos de esas políticas a lo largo de la década del 2000.

El recorrido de las políticas incluye los programas diseñados e implementados desde los Ministerios de Educación para la atención de niños y niñas en situación de pobreza, así como los programas de transferencias condicionadas de ingresos con componente educativo.

La CEPAL presenta un análisis comparativo de las reformas educativas en los países de la región, encontrándose que en los años noventa como en los inicios del nuevo siglo, en la mayoría los contenidos de dichas reformas han tenido elementos comunes, éstas reformas enfatizaron en la necesidad de superar la crisis educativa en cuanto a calidad, equidad y eficiencia, y en ese orden las propuestas planteadas fueron la descentralización, la fijación de estándares y sistemas de evaluación, y el mejoramiento de la calidad de los docentes (Cortés y Giacometti, 2010).

2.2. La Política Educativa en Colombia

Dentro del contexto colombiano vale la pena destacar los aportes hechos por algunos académicos, interesados en el campo de las políticas educativas, de manera significativa en el presente estudio investigativo se retomarán aproximaciones y conceptualizaciones elaboradas por autores que facilitan la comprensión del proceso complejo que representa el estudio de las políticas públicas. Estudio que particularmente hoy es de carácter problemático porque las políticas se encuentran circunscritas a una transformación en su forma de implementación, pues “están cada vez más supeditadas a criterios económicos, en muchos casos más determinantes que la misma presión de los actores sociales, rompiendo con la tradicional forma de entender la práctica política” (Libreros, 2002, p. 7).

En consecuencia, siguiendo a Libreros (2002) el sistema educativo en los países latinoamericanos, fue concebido como el punto de articulación y el medio de satisfacción de dos objetivos igualmente importantes y necesarios: la consolidación de una identidad nacional, en aras de la democracia; y por otro lado la inserción de las naciones en el escenario de la producción y la competencia internacional. Así se comprende que las políticas educativas no son sólo normas, sino que requieren ser abordadas con diferentes enfoques para comprender su complejidad, pretensiones y direccionamiento democrático. Entonces,

Las políticas públicas en educación son un elemento transversal para identificar los fines y propuestas de los diferentes actores educativos, en un terreno en el cual hay ventajas y desventajas y en donde ideológicamente, se gestan diferentes “arquitecturas discursivas” y “escenarios” que propenden por la “cosificación de lo humano”. Es decir, sorteamos un futuro ya no sólo en escenarios nacionales, sino en espacios globales; allí se hace necesario asumir discusiones impostergables que privilegien al hombre sobre cualquier otro referente en la toma de decisiones políticas. (Libreros, 2002, p.20).

Ahora bien, en el contexto nacional se ha tendido a una ligera creencia según la cual se carece de políticas educativas de Estado. A continuación se presenta una reseña general del proceso de redefinición y reforma que ha tenido la educación en Colombia en las últimas décadas.

Desde finales de la década de los ochenta, momento en el que emerge la “apertura educativa”, política de procedencia internacional, se condujo la reforma educativa soportada por la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la cual fortaleció las instituciones educativas desde aspectos fundamentales como la autonomía expresada en el PEI, en el Gobierno escolar, condiciones que pueden ser vistos como aportes o logros de esta disposición. Sin embargo, en su trasfondo se puede prever el distanciamiento de la responsabilidad del Estado en su financiamiento.

Ya en los últimos años de la década de los noventa, el modelo económico de la globalización impactó en los asuntos educativos, dándoles una orientación marcada tangencialmente hacia la privatización y la desregularización. En esta línea se promovieron y reforzaron los discursos de la eficiencia, la calidad y la equidad (slogan permanente del nuevo modelo de desarrollo), dejando atrás los propósitos de la concertación y regularización contenidos bajo el marco del estado social de derecho.

Esta reforma educativa, que contiene fundamentalmente una intención orientada a las demandas del mercado, señala:

la conversión de la institución educativa en una empresa de producción, regida bajo la ley de oferta y la demanda y la legitimidad de la autonomía financiera, en contraposición de la autonomía escolar. En este sentido, las políticas educativas tienen la impronta de la mercantilización, la privatización y la competitividad (Libreros, 2002, p. 29).

De igual forma, la anterior síntesis del desarrollo y evolución de la política educativa en Colombia aporta a la delimitación de un campo de estudio y permite la identificación de temas susceptibles de ser abordados como problemas de investigación en torno al análisis de políticas educativas. Esto conduce a reafirmar la necesidad y relevancia de comprender y desarrollar una tarea investigativa dedicada a lectura detenida y al seguimiento detallado de los planteamientos y formulaciones de políticas educativas en el Distrito Capital.

2.3. El Análisis de la Política Educativa como Discurso

El análisis de la política educativa implica entender que su formulación, a través de planes o documentos, contiene en sí misma una serie de discursos elaborados por los actores interesados en dar a conocer las intenciones y lineamientos que se constituyen en la directriz para abordar y orientar el proceso de educación dentro de un contexto social y cultural determinado. Por esta razón es imprescindible, dentro del marco conceptual de la presente investigación, hacer una indagación y conceptualización alrededor de lo que se entiende por el discurso.

En este orden, se ha hecho una revisión de una serie de definiciones que permiten estudiar el concepto de discurso y formar una elaboración conceptual aproximada al enfoque investigativo que tiene esta investigación, es decir, el marco de las definiciones que a

continuación se referirán obedece a una orientación más desde las ciencias culturales y de la teoría crítica.

Para empezar, Link (1983) citado por Jäger (2003) afirma que el discurso es “un concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida en que determine y consolide la acción y, de este modo, sirva ya para ejercer el poder” (p.63). También aclara la definición haciendo su respectiva conceptualización la cual ubica al discurso como un *fluir del conocimiento*, conocimiento que es acumulado a lo largo de toda la historia, que determina los hechos individuales o colectivos y la acción formativa que moldea la sociedad, ejerciendo de este modo el poder. (Jäger, 2003)

De manera que, si el discurso opera como *un fluir de conocimiento*, dentro del marco histórico de una sociedad, éste tendrá en últimas la capacidad de crear unas condiciones para la formación de los sujetos y a su vez para la configuración de las sociedades. Además, los propios sujetos al disponer de dicho conocimiento actuarán como agentes y productores de los discursos que intervendrán a través de prácticas discursivas y no discursivas en el cambio de la realidad.

Esta postura así mismo representa una concepción teórica del discurso que traspasa una teoría estrictamente materialista, ya que si los discursos producen sujetos- y su transmisión a una población produce realidades sociales, de algún modo se están concibiendo los discursos como ideología.

De tal suerte que, los discursos no constituyen objetos de conocimiento de alguna forma estáticos, o representaciones sobre la realidad que aportan únicamente datos o fragmentos de información, que tal vez desde una mirada superficial puedan ser entendidos simplemente como elementos “materiales”. Por el contrario los discursos contienen significaciones sobre la realidad, poseen “vida”, esto es, dan cuenta de las percepciones,

creencias, inferencias y en general de un sin número de producciones que el individuo logra con base en su capacidad de juicio o raciocinio.

Además, otra connotación que ha tenido el discurso está relacionada con el concepto de poder. Al respecto Jäger (2003) plantea que en tanto que los discursos pueden constituirse en agentes de conocimiento, son ellos mismos un factor de poder, puesto que son capaces de inducir comportamientos y generar (otros) discursos. De esta manera, contribuyen a la estructuración de las relaciones de poder en una sociedad.

En síntesis, los discursos representan una fuente de conocimiento que ha sido configurada por las mismas interrelaciones del hombre con la realidad, dicho conocimiento se constituye en referente de la acción humana en la medida que el saber es transmitido y asimilado por los sujetos como fundamento tanto para la formación de la conciencia individual y colectiva como para el moldeamiento de la propia conducta, desencadenando así un ejercicio de poder.

Ahora, si se gira la atención hacia un enfoque histórico, se encuentra que el discurso es “una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva” (Fairclough, 1995, p.14). Esta definición comporta una relación dialéctica entre las prácticas discursivas y los campos de acción en que se ubican. Aclarando, existe una interrelación e influencia recíproca entre las determinaciones situacionales, institucionales y sociales y la configuración de los discursos. “Los discursos, en tanto que prácticas sociales lingüísticas, pueden considerarse como elementos que constituyen las prácticas sociales discursivas y no discursivas, y al mismo tiempo, como elementos constituidos por ellas” (Wodak, 2003, p.105)

En las anteriores aproximaciones se hace evidente una perspectiva bien particular que en épocas recientes ha tomado relevancia alrededor del tema del discurso, la cual postula que

este concepto ha de ser entendido más desde un marco de carácter histórico y cultural, que desde una concepción circunscrita únicamente al lenguaje. En este orden de ideas, el discurso será concebido esencialmente como una práctica, confirmando la postura teórica de Foucault (1984) los discursos han de ser tratados como prácticas que sistemáticamente constituyen los objetos de los que hablan.

Desde otro punto,

los discursos son entendidos, según Renkema (1999), como secuencias de oraciones o emisiones habladas conectadas entre sí, por medio de las cuales un emisor comunica un mensaje a un receptor. Desde una perspectiva más antropocéntrica, es el espacio de exterioridad para el individuo, por cuanto le permite poner de manifiesto y fuera de sí elementos de su pensamiento, conocimiento, creatividad, en esencia, su cosmovisión. (Peña y Pirela, 2007, p.62)

Para este autor, el discurso actúa como símbolo, refiriéndose a la realidad; es síntoma, porque su emisor trata de expresar algo a través de él, nunca se produce un discurso sin objetivo. Y es señal, porque los receptores deben hacer algo con él, es decir, el discurso siempre surte efectos, asumiéndolo como inherente a la existencia del hombre, el cual se manifiesta en elementos psicológicos y contenidos que se expresan en el lenguaje.

2.4. El tema del Estado – Nación y la relación con la Ciudadanía

Para Hobsbawm (1991) en su sentido más moderno y político, el concepto de nación es muy joven, desde el punto de vista histórico, muestra que en 1908 el New English Dictionary señaló que el antiguo significado de la palabra representaba principalmente la unidad étnica, pero que el uso reciente más bien recalca “el concepto de unidad e independencia política” (p.27), donde a partir de 1830 el concepto empezó a ser utilizado en discursos políticos bajo el nombre de principio de nacionalidad, y es acogido a principios del siglo XX como expresión de “Estado-Nación”, como un significado literalmente político.

Gellner (1988) presenta el nacionalismo como: “un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política” y se refiere al mismo como sentimiento, donde el sentimiento nacionalista es: “el estado de enojo que suscita la violación del principio o el de satisfacción que acompaña su realización” (p.13). Al referirse al nacionalismo, lo define como una teoría de legitimidad política que prescribe que los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos, pero aclara que “el nacionalismo no ha sido en realidad ni tan afablemente razonable ni tan racionalmente simétrico”. (p. 14).

Por lo tanto, la existencia de las naciones no solo está determinada por la función a una clase de Estado territorial, sino también se sitúa en el contexto de determinada etapa del desarrollo tecnológico y económico donde la cuestión nacional se encuentra en el punto de intersección de la política, la tecnología y la transformación social. Hobsbawm (1991). Es en la alfabetización y la escolarización, donde se realiza esa cuestión nacional.

Para Gellner no es posible el surgimiento del nacionalismo sin la existencia del Estado, y depende de este último los límites entre naciones. En Hobsbawm es el nacionalismo el que construye el Estado y la nación, el nacionalismo antecede las naciones, y cada estado territorial tiene pertenencia con un pueblo definido, puede ser por sus características étnicas, lingüísticas o culturales, siendo ello lo que constituye la nación.

Estas definiciones nos llevan a abordar la relación que se ha gestado entre el Estado – Nación y la ciudadanía, indagando precisamente sobre el significado de este último término. Las dimensiones de Ciudadanía están definidas hoy dependiendo de la calidad del sujeto para pertenecer a una comunidad política, a los derechos y las obligaciones básicas. (Soysal, 2010)

Así, el individuo posee un cuerpo político y adquiere ciertas dimensiones políticas y prácticas, convirtiendo la ciudadanía en un estatus jurídico – político y adaptándose a los elementos constitutivos de la identidad individual y comunitaria, donde dichos elementos desencadenan practicas individuales y colectivas. Para explicar en qué consisten las

dimensiones del ciudadano y porque son relevantes en el campo de la formulación y ejecución de las políticas públicas.

La primera dimensión de ciudadanía se refiere a una perspectiva política, definida por el territorio y su ocupación, además de la descendencia y residencia en el mismo. La segunda dimensión se refiere a una ciudadanía de tipo nacional, es decir, ser ciudadano es pertenecer a un grupo, distinguido como comunidad política, el cual está mediado por los valores políticos y culturales. Por último, situamos la tercera dimensión la cual indica que las dinámicas individuales y colectivas han personificado la identidad individual, evidente en prácticas como el voto, el servicio militar, las protestas y las fiestas patrias. (Soysal, 2010)

Estas definiciones mucho más contemporáneas del tema de la ciudadanía nos conducen a reconocer que el conflicto político y la fragmentación social se argumenta por individuos que están comprometidos con tradiciones culturales diversas, porque si bien a cada nación le debe corresponder un Estado soberano que se administre autónomamente, los derechos y las prácticas políticas son asumidos por los ciudadanos, siendo el reflejo de los compromisos culturales de sus miembros; así, se produce el salto de la vida pública a la privada, adquiriendo un estatus jurídico – político fundamentado en la igualdad.

2.5. La Gubernamentalidad

La Gubernamentalidad, constituye otra categoría de análisis importante dentro del proceso de indagación que se adelanta en el proyecto de investigación. Cabe anotar que su definición está enmarcada dentro de una postura particularmente filosófica desde los elementos y juicios aportados por las lecciones de Foucault (1978 y 1979). Los enunciados y explicaciones que a continuación se mencionarán son igualmente referenciadas desde la lectura de la obra de Castro (2010).

Inicialmente se debe partir de entender que el concepto de gubernamentalidad se origina con base en las aproximaciones que hace Foucault al ocuparse del análisis de las relaciones entre el poder y la verdad, cuyo enfoque específicamente está orientado hacia una genealogía del saber sobre el gobierno durante los siglos XVII, XVIII y XX.

La construcción de este saber, deja particularmente claro que su interés va más allá de la concepción de Estado, es decir, no se concentra y reconoce al Estado como ente autónomo, sino que se configura en sus prácticas de gobierno, donde dicha praxis mide las fuerzas externas, hilando una historia de la gubernamentalidad.

A partir de los estudios de Foucault a finales de los años setenta⁸, se comprende su atención en el problema de las prácticas de libertad, entonces temas como el liberalismo y neoliberalismo empiezan a cobrar relevancia en su análisis. De acuerdo con Castro (2010), lo que interesa en estos estudios es cómo se logra entender la manera en que el liberalismo y el neoliberalismo establecen condiciones donde los sujetos a pesar de ser dirigidos en su conducta por otros experimentan libertad en su actuar. De manera que la relación entre el poder y la libertad será crucial en el proceso de la historia de la gubernamentalidad.

Para entender el origen del concepto, es pertinente hacer alusión a las nuevas características que determinarán el análisis de poder hecho por Foucault después de 1978⁹. Este análisis se basará en las articulaciones que se dan en tres dimensiones: el poder, el saber y la subjetividad, superándose la relevancia otorgada a las relaciones de fuerza.

Por consiguiente, para entender la analítica de poder se requiere estudiar las prácticas, las racionalidades y las tecnologías. Las prácticas para Foucault son lo que los hombres hacen cuando hablan o cuando actúan y esas prácticas (discursivas y no discursivas)

⁸ Cursos Seguridad, territorio, población y Nacimiento de la biopolítica.

⁹ Hasta 1978 según Castro, el análisis hecho por Foucault había estado soportado en un modelo bélico, bajo un esquema lucha/represión, donde se piensa que al poder sólo se le puede contraponer otro poder, diferenciándose éstos únicamente en razón de fuerza, más no de forma.

son dependientes de un conjunto de relaciones históricas en las que funcionan de forma articulada, dependiendo de un dispositivo que las mantiene.

Esas prácticas no están dadas de manera singular y arbitraria, por el contrario, están sometidas a una serie de reglas, que aunque no son directamente visibles ni conocidas por los sujetos, si están presentes en sus ejecuciones, esto es entendido como la “*racionalidad de las prácticas*”, refiriéndose a su modo de funcionamiento histórico.¹⁰

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones, es factible pensar que las prácticas y tecnologías de gobierno obedecen a la lógica no de la dominación sino de la dirección eficaz de la conducta de los sujetos, pero bajo la premisa de la voluntad que tienen los gobernados para determinar su actuación, por tanto las personas siempre están en la posibilidad de sublevarse. De acuerdo con Castro (2010), si se logra mantener un estado de dominación, no es porque el poder se haya vuelto “total”, sino a que han sido creadas unas “condiciones de aceptabilidad”, que son acogidas por gran parte de los dominados.

En consecuencia se puede afirmar que la nueva concepción de poder alude al ejercicio sobre las acciones que realizan los sujetos, esto es el “*gobierno sobre acciones*”, donde se pretende conducir la libertad de los individuos, a partir de unas tecnologías específicas. Por lo anterior, *gobernar* es sinónimo de conducir la voluntad de otros mediante acciones regulativas, donde ciertas tecnologías hacen posible la dicha regulación.

2.6. Gubernamentalización del Estado

De igual manera para precisar y establecer la intención analítica de la gubernamentalidad, es necesario distinguirla de una teoría del gobierno. Una *teoría del Gobierno* privilegia el concepto de Estado, haciéndolo el actor principal para el ejercicio del

¹⁰ Castro comenta que, en sus cursos de 1978 y 1979 Foucault no se interesa por la acción política sino por la *racionalidad política*. Es decir, que no se indaga por la legitimidad del estado o por la irracionalidad del gobernante, sino por la racionalidad que se hace operativa en las prácticas de gobierno.

gobierno, en este orden se centraría la reflexión en las potestades legislativas, punitivas o administrativas del Estado (governabilidad, gobernanza, etc.). Por el contrario, una *analítica de la gubernamentalidad* dirige su atención a una multiplicidad de prácticas de gobierno, este es el problema, la gubernamentalización del Estado.

Desde esta perspectiva, se puede considerar que un análisis de la gubernamentalidad indaga por el surgimiento de un conjunto de prácticas, racionalidades y tecnologías de gobierno, y por la forma cómo estas múltiples variables son enfocadas en un solo aparato como lo es el Estado. “Se trata, pues de una genealogía de las prácticas gubernamentales, que a su vez conlleva una genealogía de los procedimientos de estatalización” (Castro, 2010, p.46)¹¹

De acuerdo con Castro (2010) una buena forma de entender cómo opera la analítica de la gubernamentalidad, consiste en la “*problematización*”, término referido por Foucault respecto al conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace algo entre el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento.

En este orden de ideas, lo que hace la problematización es desnaturalizar el modelo jurídico de gobierno para dar paso a un modelo económico, el cual acentúa la racionalidad específica que tiene el gobierno hacia el siglo XVIII, desde luego, alejada de la concepción del gobierno de la familia, y por el contrario ajustada a la idea de que gobernar consiste en administrar adecuadamente las riquezas, el territorio y las poblaciones, lo cual requiere de un conocimiento experto relacionado particularmente con la economía política.

De manera que la genealogía y la arqueología de las tecnologías del gobierno permiten diagnosticar por qué los individuos se conducen como lo hacen hoy en día. Un ejemplo de este alcance de la analítica de la gubernamentalidad, estaría representado por el diagnóstico

¹¹ Desde la lógica de Foucault, esta genealogía de las prácticas de gobierno partiría de hacer el análisis de la “racionalidad política” que caracteriza al estado desde el siglo XVII.

que ofrece Castro (2010) al comentar que en la actualidad estamos inmersos en una sociedad dominada por la forma-empresa, más que compuesta por individuos y colectividades está formada por mercados, donde lo que más interesa a las tecnologías neoliberales es que los sujetos trabajen para capitalizarse a sí mismos, es decir que logren invertir sus recursos en ámbitos como la belleza, el amor, la sexualidad, el conocimiento, la espiritualidad, etc., ya que estas inversiones contribuyen a aumentar su posibilidad de movilidad en una economía abierta de mercado.

En conclusión, el análisis de la gubernamentalidad permite hacer evidente cuál es la conducta presente en los sujetos, a qué prácticas discursivas y no discursivas obedecen y comprender por qué razón se conducen de la manera como lo hacen en un momento y contexto histórico particular.

3. Método

El alcance conceptual que han logrado desarrollar los autores interesados en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como método de investigación cualitativa, se ve reflejado en las discusiones y posturas teóricas para abordar y profundizar en su estudio y comprensión. A continuación se presentan algunas de las definiciones que se consideran importantes marcos de referencia en cuanto al ACD y la apropiación metodológica que aquí se evidencia.

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

Así mismo, para Fairclough y Wodak (1997) el ACD estudia el lenguaje como práctica social, y considera que el contexto de uso del lenguaje es crucial (Wodak, 2000). Además el ACD se interesa de modo particular por la relación entre el lenguaje y el poder,

este enfoque referido desde la lingüística crítica, considera que la unidad básica de la comunicación es el texto discursivo. Este tipo de investigación centra su atención de manera concreta en los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos que dan cuenta de la existencia de relaciones de lucha y conflicto (Wodak y Meyer, 2003)

Ampliando,

la LC (*lingüística crítica*) y el ACD pueden definirse como disciplinas que fundamentalmente se ocupan de analizar, ya sean éstas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. En otras palabras, el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso) (Wodak y Meyer, 2003, p.19)

Con base en las definiciones aquí presentadas es posible establecer y aclarar una aproximación conceptual que permite entender el objeto y finalidad del ACD como un enfoque metodológico de corte cualitativo. Ahora bien, también es importante considerar los antecedentes históricos que soportan su origen y desarrollo en el campo de la investigación.

El ACD, tiene sus correspondientes equivalencias en los desarrollos “críticos” de la psicología y de las ciencias sociales, hacia los primeros años setenta. Al igual que sucede en esas disciplinas vecinas, el ACD puede entenderse como una reacción contra los paradigmas formales dominantes en esta época, de manera que el ACD se presenta como una manera o perspectiva distintas de teorización, análisis y aplicación a través de dicho campo de investigación (Van Dijk, 1999).

Alrededor de los años noventa, surgió una red de estudiosos del ACD (Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo Van Leeuwen y Ruth Wodak), quienes discutieron las teorías y métodos de análisis del discurso. Esta red permitió presentar y revisar

una serie de variados enfoques que distinguen las diferentes tendencias existentes actualmente.

Desde este momento se enmarca una producción académica alrededor de la indagación sobre el ACD, la cual se refleja en la amplia gama de puntos de vista tanto teóricos como empíricos así como la variedad de instrumentos lingüísticos utilizados para analizar el discurso, configurándose todo un paradigma establecido en el campo de la lingüística.

Dentro de esta trayectoria igualmente se hace pertinente considerar cómo los exponentes del ACD no sólo han explicado y elaborado algunos avances en el marco analítico para investigar la relación entre lenguaje y poder, sino también las razones por las cuales “resulta útil el ACD en el descubrimiento de la naturaleza discursiva de gran parte de los cambios sociales y culturales contemporáneos” (Wodak y Meyer, 2003, p. 25).

Se comprende que análisis del discurso, la elaboración de teoría, la descripción y la explicación, están situados sociopolíticamente. Por ello, el discurso sitúa la reflexión en la sociedad y en la vida política, convirtiendo los hallazgos en una lectura crítica de las decisiones administrativas y de gobierno. (Van Dijk, 1999).

En consecuencia, los investigadores sociales en este campo se comprometen con prácticas que puedan ser útiles dentro de los procesos de cambio político y social, que apoyen en particular la resistencia contra el dominio social y la desigualdad.

Lo cual significa que los investigadores críticos con frecuencia estarán al lado de los distintos grupos y gentes socialmente dominados en el mundo, por los que preferirán trabajar y con quienes se declararán solidarios... (). El ACD es así una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de justicia y la igualdad social (Van Dijk, 1999, p. 24).

Aquí cobra relevancia el adjetivo “crítico” en el Análisis Crítico del Discurso, (ACD) término que precisamente es abordado de manera particular por los citados autores. Al respecto Van Dijk (1999) refiere el adjetivo “crítico” más allá de pensar en la autocrítica y vigilancia profesionales, entonces se trata de la crítica asumida como la exigencia que tienen los investigadores en este campo de asumir posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos.

También, “la noción de crítica ha de entenderse como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica, como corresponde a un estudioso que investiga” (Wodak y Meyer, 2003, p.29)

Ahora bien, el ACD puede superar otras aproximaciones “acríticas” en el estudio del discurso por diversas razones. La primera porque el ACD no se ocupa exclusivamente de teorías y paradigmas, sino más bien de problemas sociales y asuntos políticos. Por otra parte, en el mundo real de los problemas sociales y de la desigualdad la investigación adecuada no puede ser sino multidisciplinar.

En tercer lugar, muchas tendencias en análisis del discurso son teóricas o descriptivas, pero resultan escasamente explicativas. La perspectiva del ACD requiere una aproximación “funcional” que intente explicar el uso del lenguaje y del discurso. Finalmente, el ACD tiene sus propias contribuciones al proveer bases para aplicaciones en varias direcciones de investigación contribuyendo particularmente al entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad, así como de la resistencia contra ella (Van Dijk, 1999).

Pasando a la exploración de otro aspecto, ya en relación con la metodología propiamente, el ACD proporciona detallados y sistemáticos análisis de las estructuras y estrategias de texto y habla, y de sus relaciones con los contextos sociales y políticos.

Además de estos principios es importante aclarar que el ACD al no ser una dirección específica de investigación, no posee tampoco un marco teórico unitario. No obstante, con todo y sus variaciones se pueden hallar perspectivas comunes, marcos conceptuales y teóricos estrechamente relacionados, reafirmando que la mayor parte de los estudios de ACD plantearán cuestiones sobre el modo en el que se despliegan estructuras específicas del discurso en la reproducción del dominio social.

Así, el vocabulario básico de las investigaciones presentará nociones como poder, dominio, hegemonía, ideología, clase, género, intereses, reproducción, instituciones, estructura social, además de otras familiares y precisas sobre el discurso (Van Dijk, 1999). Al respecto, se puede advertir que los miembros de grupos o instituciones socialmente más poderosos disponen de un acceso más o menos exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y de control sobre ellos. En efecto, aquellos que gozan de mayor control sobre más influyentes discursos son también tanto en relación con quienes mayor poder exhiben, de manera que una de las tareas del ACD será esclarecer tales formas de poder.

Entonces, esta investigación, entiende el discurso como aquellos acontecimientos comunicativos complejos, donde el acceso al discurso y su control pueden ser definidos a su vez tanto en relación con el contexto como con las propias estructuras del texto (Van Dijk, 1999). Así que, el control del texto y del contexto se presenta como el primer tipo de poder asentado en el discurso y que en relación con la categoría de ciudadanía, se aborda en la presente tesis. Según Duranti y Goodwin, (1992) y Van Dijk (1998), “El contexto se considera como la estructura (mentalmente representada) de aquellas propiedades de la

situación social que son relevantes para la producción y comprensión del discurso” (Van Dijk, 1999, p. 27).

El contexto tiene que ver con una definición global de la situación, un espacio y tiempo, las acciones en curso, los participantes y sus representaciones. Su control implica controlar una o más de estas categorías, por ejemplo, decidiendo sobre el lugar y el tiempo del acontecimiento comunicativo, sobre quiénes pueden ser los participantes y cuáles serán sus roles, o sobre que conocimientos o actitudes deberán tener o no tener. Diamond (1996) en Van Dijk (1999). En esta investigación, se asume como elemento de análisis, las condiciones políticas y económicas en las cuales se escribe la política educativa de cada periodo.

De ahí,

que todos los discursos son históricos y por consiguiente sólo pueden entenderse por referencia a su contexto. En concordancia con este planteamiento, el ACD utiliza, para tales factores extralingüísticos, los nombre de cultura, sociedad e ideología. En cualquier caso, la noción de contexto es crucial para el ACD, ya que explícitamente incluye elementos socio psicológicos, políticos e ideológicos, y por tanto, postula un procedimiento interdisciplinar (Wodak y Meyer 2003, p.37).

Adicionalmente, el acceso a las estructuras del texto y del habla y su control, es trascendental en la realización o ejercicio del poder de un grupo. Se puede observar que los miembros de grupos poderosos pueden decidir sobre la forma, los géneros del discurso o actos del habla en una ocasión concreta. Para ilustrar, es vital para todo discurso y comunicación quién controla los temas y los cambios de tema (macro estructuras semánticas). Sin embargo, el habla y el texto en sí no asumen o envuelven directamente todas las acciones de poder entre grupos: el contexto siempre influirá en tales relaciones (Van Dijk, 1999).

Justamente, a lo largo de este reconocimiento y caracterización hecha alrededor de la relación discurso-poder se logra hacer evidente que la política educativa es un discurso, pues acoge la inclusión de categorías que facilitan su análisis. Una vez revisados conceptos

fundamentales para entender y formarse una idea más precisa acerca de la relación política educativa –discurso, es conveniente examinar la cuestión de los métodos.

Por regla general, se acepta que el ACD no debe entenderse como un método único, sino más bien como un enfoque, es decir, como algo que adquiere consistencia en varios planos; y que, en cada uno de sus planos, exige realizar un número de selecciones (Wodak & Meyer, 2003, p.35).

En ese orden, los métodos utilizados el ACD destacan como procedimiento un proceso hermenéutico, en consecuencia no se logra hacer algún intento de separación entre el momento de recogida de datos y el análisis, por el contrario se mantiene una constante retroalimentación entre ambos, siendo este elemento vital en esta investigación. De tal manera que

el ACD se considera próximo a la tradición de la Teoría Fundamental (Glaser y Strauss, 1967), en la que la recogida de datos no es una fase que deba encontrarse terminada antes de que comience el análisis, sino que puede constituir un proceso permanentemente operativo (Wodak y Meyer, 2003, p. 41).

Van Dijk y Wodak, cada uno desde su enfoque, aportan los procedimientos y elementos especiales para desarrollar el análisis de datos. Para ello, se ha elaborado un instrumento (Ver Apéndice A), que guía el análisis discursivo de cada Plan Sectorial de Educación, que permite, en palabras de Fairclough y Wodak, significar un particular ámbito de la práctica social desde una perspectiva particular; para el caso de esta investigación, el estudio de la Política Educativa como documento que permite mostrar los marcos institucionales que configuran el discurso de Ciudadanía.

Los pasos que contiene el instrumento en mención son:

a) *Definición del ámbito o área de acción a analizar*: se compone por un discurso escrito o documentos de procedimiento político de legislación o política pública en educación,

específicamente los Planes Sectoriales de Educación que se escribieron en el periodo 1998 – 2011. Allí se sitúa el nombre del Plan Sectorial y la fecha a la que corresponde:

Por ejemplo: 1998 - 2001 (Enrique Peñalosa) "*Por la Bogotá que Queremos*".

b) *Presentación de las herramientas analítico – discursivas a aplicar: Periodo de Análisis*: Corresponde al tiempo/espacio cronológico al cual se aplica el instrumento de análisis; *Documento de Análisis*: Señala explícitamente el corpus discursivo que se somete a interpretación.

c) *Unidad de Análisis*: corresponde al segmento del corpus y clasificación/diferenciación del mismo, que se ha seleccionado para someterlo al análisis. En este campo, se ubica *lineamiento general, programa y proyecto*, lo cual permite situar la procedencia específica del discurso a analizar; a continuación se ejemplifica su aplicación:

Lineamiento General del Plan Sectorial de Educación, "*Por la Bogotá que Queremos*": *Distribución desigual de los recursos del Estado: Baja calidad de la educación básica y media, Programa: Ampliación de la Jornada Educativa*. Para el caso de este Plan Sectorial, no se encontró un proyecto que siguiera el lineamiento general de la política, pero en los planes siguientes, este aspecto tiene mayor ampliación.

d) *Enunciado discursivo de la política*: Se refiere al segmento abstraído del documento de forma textual, que contiene citas directas sobre ciudadanía, relacionadas con otros conceptos; esta inferencia surge al realizar una lectura detallada de cada documento, subrayando el contenido específico de la siguiente forma:

"Las acciones del plan se orientarán primordialmente a elevar la calidad de la educación básica y media en favor de la formación de ciudadanos capaces y responsables, así como a lograr una distribución más equitativa de los recursos estatales para asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños y jóvenes que provienen de los grupos más pobres de la población". (PSE, 1998 – 2012. Pág. 9)

Luego, se procede con la inferencia de las marcaciones discursivas, como se muestra a continuación:

e) Marcaciones discursivas: señala las oraciones que acentúan y definen el contenido/significado en contexto, de ciudadanía:

"calidad de la educación básica y media en favor de la formación de ciudadanos"

"distribución más equitativa de los recursos estatales"

"acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños y jóvenes"

f) Tópicos Conceptuales: son productos del análisis de los enunciados y las marcaciones, refieren los conceptos relacionados con la idea de ciudadanía. Siguiendo la línea del Plan Sectorial de Educación 1998 – 2001, de acuerdo a las anteriores marcaciones discursivas, se presentan estos tópicos conceptuales:

Calidad de la Educación

Formación Ciudadana

Equidad en distribución de recursos públicos

Acceso y Permanencia

g) Deducción de la Tendencia Teórica: Es el producto del análisis hermenéutico y su explicación se constituye en el aporte central de la investigación, pues da cuenta de las decisiones epistemológicas de la política, que se reflejan en el discurso de ciudadanía. Frente al ejemplo anterior, posterior a la lectura de documentos, aplicación del marco teórico y realización de análisis hermenéutico se presenta en el análisis del Plan Sectorial de Educación:

Al deducir la tendencia teórica de este Plan Sectorial de Educación, se encuentra cercanía con el discurso de una ciudadanía liberal, pues recoge la importancia del individualismo dentro del sistema educativo. (...)

Estos tres grandes momentos, se complementan en la etapa de análisis, contextualizando históricamente los textos analizados, es decir, siguiendo el enfoque

histórico-crítico del discurso, que tiene como objetivo el descubrimiento de incoherencias, contradicciones, autocontradicciones, paradojas y dilemas en las estructuras internas del texto o el discurso (Wodak, 2003).

El análisis se completa realizando la interpretación hermenéutica y volviendo a las categorías antes presentadas en el marco teórico. Sin embargo, es posible que el análisis trascienda dichas categorías, siendo necesario presentar el contexto discursivo y un marco teórico más amplio. De esta forma se está siguiendo un modelo de procedimientos de investigación teórica y metodológica que logra sustentar el vínculo entre la teoría y el discurso como se ilustra en la figura 1 (Wodak, 2003, p.41).

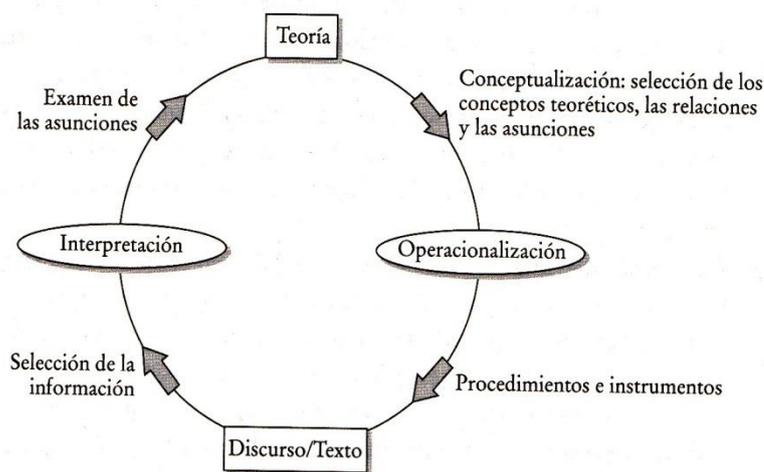


FIGURA 1. La investigación empírica como proceso circular.

Así, alcanzar los objetivos aquí propuestos, no es la última tarea, sino también lo es contribuir a la transformación de la política educativa, mediante esta investigación, que lejos de tener un carácter pronosticador, pretende interpretar los acontecimientos discursivos y las implicaciones que genera la idea de ciudadanía en la educación.

Luego de aplicar el instrumento a los documentos, cuyos resultados se encuentran en las tablas al final de cada Plan Sectorial procesado, consolidamos los análisis y hallazgos que

se presentan a continuación, ofreciendo una interpretación de los datos que implementa las fases anteriormente presentadas y que alcanzan los objetivos propuestos aquí.

4. Análisis e Interpretación de los Datos

4.1 Plan Sectorial de Educación 1998 – 2001. Administración Enrique Peñalosa: "Por la Ciudad que Queremos"

Para comprender los objetivos que guiaron este Plan Sectorial, en términos de ciudadanía, es necesario presentar que en Bogotá, las administraciones anteriores a 1998 centraron su interés y función alrededor de factores como la administración de la planta de maestros y la construcción de infraestructura. El sector de Educación, carecía de información básica, pues datos como estadísticas de matrículas y de cobertura, eran procesadas por el DANE a partir de instrumentos aplicados por parte del Ministerio de Educación; la Secretaría de Educación recibía dicha información con retrasos hasta de dos años y las decisiones se tomaban fuera de contexto (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000).

4.1.1 Identificación y Análisis del Lineamiento General de la Política.

La elaboración del Plan Sectorial de Educación 1998 – 2001, se centró en tres áreas: ampliación de cobertura, implementación de estándares, competencias y promoción de planes de mejoramiento institucional como indicador de calidad. Bajo estas características generales, la línea general de la política se centró en alcanzar la calidad de la educación en favor de la formación de ciudadanos, a través de la distribución equitativa de los recursos, buscando el acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños y las niñas.

Para alcanzar la calidad educativa de la educación básica y media, se propuso acabar con la distribución desigual de los recursos, objetivo que centró su discurso en el desarrollo de necesidades básicas de aprendizaje por parte de los estudiantes, donde se incluye la lectura, escritura, expresión oral y solución de problemas. Estos conocimientos teóricos y prácticos se

consideraron: “*necesarios para que los seres humanos pudiesen sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad.*” (Secretaría de Educación Distrital, Plan Sectorial de Educación, 1998 - 2001, p.4) Supone que al desarrollar dichas necesidades básicas se formará en el estudiante “*autonomía ciudadana*” como una cualidad más dentro de cualquier actividad productiva.

Este Plan Sectorial de Educación, privilegia el desarrollo de las competencias ciudadanas, definiéndolas como los conocimientos y habilidades que permiten al ciudadano, actuar en la sociedad democrática. La acción ciudadana se convierte en el objetivo fundamental de la formación ciudadana, diferenciándola en sus diferentes tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras.

Las competencias ciudadanas en el campo educativo, enfatizan las habilidades del individuo, el ciudadano y la ciudadanía. Esta propuesta supone que los programas de formación contribuyen al desarrollo de esas competencias, por lo anterior, las estructuras y los contextos deben ser evaluados y deben promover cambios para que las personas puedan ejercer sus competencias (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004)

Considerando que el tema de la calidad de la educación fue mundializado de manera explícita en el encuentro de Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, se comprenden los acuerdos de 155 países y 150 organizaciones de diversa índole, a través de los cuales manifestaron: a) la universalización de las necesidades básicas del aprendizaje, b) la definición de esas necesidades en contextos específicos, c) la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje y su compromiso con las posibilidades locales (Gómez, 2005).

Estos intereses no fueron ajenos a la formulación de la política educativa del periodo 1998- 2001, por el contrario, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de

Educación Distrital, encaminaron sus esfuerzos por materializar estas apuestas con los programas y proyectos definidos en el Plan Sectorial de educación, así como en los procesos pedagógicos en las instituciones.

Tal y como se presenta en el lineamiento general del Plan Sectorial (1998-2001) “*escaso dominio de las competencias básicas*”, existe una directriz para fomentar la participación ciudadana como competencia del estudiante, así como la formación moral y los valores democráticos, buscando su enseñanza y vivencia. La política sectorial, presenta como directriz general la formación de ciudadanos “*capaces y responsables*”, acompañado de prácticas como la eficiencia institucional por medio de la planeación y evaluación del servicio educativo. (p.4)

4.1.2 Identificación y Análisis de Programas y Proyectos del Plan Sectorial.

En este Plan Sectorial, solamente localizamos dos programas relacionados con la formación ciudadana, el primero denominado “*ampliación de la jornada educativa*”, el cual presenta que las oportunidades de aprendizaje de los alumnos es posible alcanzarlos utilizando los espacios recreativos y culturales de la ciudad y el segundo, denominado “*formación de los recursos humanos*”, donde se vinculan las áreas básicas del conocimiento, el desarrollo científico con la nueva cultura ciudadana y reconoce al maestro como elemento de calidad dentro del sistema educativo.

Siguiendo a Gómez (2005), resulta necesario comprender que la relación entre el concepto de competencia y de ciudadanía, ocasiona una sobredimensión por parte de las instituciones públicas, así como de los docentes, puesto que se pretende atribuir a las competencias un proceso pedagógico centrado en la evaluación. Una vez es entendida la competencia como habilidad netamente instrumental, se asume que debe aplicarse a cualquier

situación, de la vida cotidiana, centrando los procesos en la formación de habilidades que puedan responder a un sistema económico definido.

4.1.3 Definición del Discurso de Ciudadanía.

Es claro que el discurso de ciudadanía que promueve este Plan Sectorial, se fundamenta en la implementación de competencias ciudadanas, centrando su desarrollo en conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas. Las implicaciones políticas de considerar y desarrollar la ciudadanía como competencia se relaciona con el desconocimiento de los elementos centrales de la ciudadanía, que surgen como resultado de la conformación de los Estados Nacionales, así como su clara vinculación con intereses de tipo económico y productivo.

Dichos elementos están enmarcados en un análisis sobre las decisiones políticas y económicas que se definen en el país y como se ubican estas posiciones en el mercado mundial, sumado a criterios como la participación social, la vinculación del sujeto en ejercicios de construcción colectiva y el reconocimiento de los derechos humanos como componente de debate frente a la Constitución Política de 1991.

Adicionalmente, encontramos la discusión actual sobre el ciudadano demócrata, es decir, la forma como se asume esta postura, su filosofía política y núcleos conceptuales en los que se enmarca: el liberalismo, el comunitarismo, las teorías sobre justicia social y equidad, debates que no se desarrollan y son dejados a un lado por la propuesta de competencias ciudadanas (Gómez, 2005).

No podemos olvidar que durante la administración de Enrique Peñalosa, se incluyó a las instituciones privadas en las políticas educativas, con el argumento de sostener el cincuenta (50%) por ciento de las matriculas a través de este sector, lo que agrega a la propuesta de competencias ciudadanas una figura que tomó fuerza durante esta

administración: la concesión, como figura de contratación, donde el Estado dispone en concurso a particulares bienes de infraestructura, equipos y espacio público, fortaleciendo al sector privado, así como a algunos empresarios que participaron en la elaboración de indicadores y mediciones sobre avances de las instituciones educativas. (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, Informe de Gestión 1998-2000)

Las intenciones y retos implícitos en el Plan Sectorial de Educación, con referencia al discurso de ciudadanía, se dirige a mejorar la calidad en lo que respecta a resultados y evaluación, buscando la implementación de estándares y requerimientos exigidos en el contexto internacional y nacional. También existe una intención por implementar nuevos esquemas de organización escolar e inclusión de propuestas provenientes del sector privado.

Es importante resaltar que los recursos públicos de esta alcaldía, se destinaron primordialmente en cinco líneas de inversión: evaluación de competencias, el mejoramiento de los ambientes escolares, la ampliación de la jornada educativa, el desarrollo de la educación media y la Red Distrital de Bibliotecas.

El programa Evaluación Permanente de la Calidad, se llevó a cabo mediante los proyectos: evaluación de logro de competencias básicas y valores para la convivencia. El que más inversión obtuvo fue el primero, el cual buscó establecer un sistema de evaluación general, que permitiera a cada establecimiento educativo conocer el nivel de aprendizaje de sus educandos, para así implementar las acciones necesarias y monitorear sus avances en el tiempo. (Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo, 2006)

El análisis de las Políticas de Educación, Salud y Vivienda del Nuevo Plan de Desarrollo de Bogotá (2006), nos permite conocer que durante la administración de Enrique Peñalosa, se aplicaron cuatro pruebas de evaluación de competencias básicas, lo que constituyó el eje de la estrategia de calidad, consolidándose como oportunidad para replantear o consolidar los proyectos educativos de las instituciones y sus planes de estudio, e

introdujo la idea en los establecimientos educativos de diseñar o ajustar sus planes alrededor de la calidad, en términos de competencias.

4.1.4 Identificación de la Tendencia Teórica del Discurso de Ciudadanía.

Al deducir la tendencia teórica de este Plan Sectorial de Educación, se encuentra cercanía con el discurso de una *ciudadanía liberal*, pues recoge la importancia del *individualismo* dentro del sistema educativo. Sin embargo, al otorgar prioridad a temas como la gestión de la calidad, la gerencia educativa, las competencias ciudadanas y el desarrollo de habilidades, se construye una relación con el modelo económico neoliberal, donde prevalece el interés por fortalecer el sector privado y la inversión en determinados sectores de la economía.

Políticamente, estas posturas abandonan discusiones necesarias en el contexto social de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, pues desconocen circunstancias como la pobreza, la segregación social, las necesidades materiales de sus familias, así como las capacidades que deben fomentarse a través de la educación básica y media. Por lo tanto, en una perspectiva neoliberal de ciudadanía, se asumen acuerdos centrados en cuestiones constitucionales básicas, sin consensos, ni reconocimiento de los colectivos sociales, centrando su atención en las necesidades del mercado, los indicadores e índices de calidad.

La administración entrante, a cargo de Antanas Mockus (2001-2004) se encargó de recoger los resultados de la propuesta anterior, centrada en competencias ciudadanas y estándares. A continuación se presenta como se organizó y adaptó el tema de ciudadanía, en una de las propuestas que logró exteriorizar este discurso en Bogotá, desde el espacio educativo y otras instituciones distritales, con características y connotaciones propias de dicha administración.



Figura 2. Síntesis del Análisis Plan Sectorial 1998 – 2000

4.2 Plan Sectorial de Educación 2001- 2004. Administración Antanas Mockus: “Para vivir Todos del Mismo Lado”

Este plan sectorial de educación 2001 -2004, en su formulación general presentó una destacada acentuación en una serie de relaciones formuladas entre Educación y Cultura, Conocimiento y Aprendizaje, Conocimiento y Productividad. Se puede pensar que estos conceptos forman parte de una gran tendencia que es impulsada al inicio del siglo XXI, y que se constituye en el eje que tomarán diversos organismos para argumentar y justificar sus propuestas, para a partir de ellas agendar los asuntos que competen al sector educativo.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), dentro de sus informes presentó un libro titulado “Educación la Agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano”. A través de este documento PNUD nos presenta: “la estrategia de desarrollo sostenible como la gran alternativa para el siglo XXI. En él la globalización, la competitividad y los avances tecnológicos son los elementos constitutivos de una novedosa forma de ser del mundo: la Sociedad del Conocimiento” (Martínez, 2004, p. 200).

4.2.1 Identificación y Análisis del Lineamiento General de la Política.

El Plan Sectorial en su objetivo general, tiene implícita esta perspectiva al proponer para la educación en Bogotá *“Eleva el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas movilizand o el potencial educativo y cultural de la capital”* (Secretaría de Educación Distrital, Plan Sectorial de educación 2001-2004, p.1). En este enunciado conviene detenerse y examinar la relevancia que toma el concepto de *capacidad de aprendizaje* y cómo este se vincula con el concepto de ciudadanía, pues este objetivo está soportado en gran parte en la premisa que una persona que aprende a lo largo de su vida puede constituirse en un ciudadano que aporta igualmente a la constitución una *“ciudad culta”*.¹²

¹² Recuérdese bien que desde el contexto de la ciudad se priorizaron prácticas pedagógicas para formar al ciudadano en relación con su desenvolvimiento en las vías públicas Ejemplo: “Caballeros de la cebra”

Al respecto, el estudio de Sáenz (2007) muestra que desde el primer gobierno de Mockus se privilegiaron las prácticas de pedagogización de la sociedad; así, la política educativa se centró en la configuración del sistema de educación formal, dirigida a la solución de problemas internos de la institucionalidad del sistema, lo que afectó de manera directa las prácticas escolares.

Así mismo, se hace visible la intención de incorporar a los ciudadanos en una lógica del mercado, de la competitividad circunscrita en un enfoque del desarrollo económico, desde lo que hace la escuela y lo que sucede al interior de ella. Dicha intencionalidad se plasma ya en la formulación de las líneas generales de la política educativa, una de ellas postula: “Buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices. En la era del conocimiento, la productividad y la felicidad de la gente están directamente relacionadas con la acumulación y uso de conocimiento que realicen durante su vida” (Secretaría de Educación del Distrito, Plan Sectorial de educación 2001-2004 p.1).

De nuevo se insiste en pensar que si se logra que un individuo, que se forma en el sistema educativo, sea capaz de adquirir un cúmulo de conocimientos y además los use en su vida, se estaría adecuando el perfil de sujeto que facilita la consecución de la visión de ciudad que se persigue, una ciudad a la vanguardia de las naciones desarrolladas, que forman parte de un mundo globalizado y que están preparadas para los retos del nuevo milenio.

Cabe anotar que en la última década en América Latina, se ha priorizado este asunto de la relación conocimiento-educación-productividad, encontrándose un sinnúmero de producciones escritas que tienen que ver con los informes de los organismos educativos oficiales tanto en el orden nacional como internacional, de manera que en los distintos discursos gubernamentales (ministerios de educación) se enfatiza en la necesidad de colocar la educación como el eje entorno al cual ha de girar la intenciones de transformación social en los países de la región. (Martínez, 2004)

Esta tendencia de la competitividad en el discurso, también se puede hallar dentro del mismo objetivo general del plan sectorial cuando hace mención al deseo de convertir la ciudad de Bogotá en una ciudad “económicamente competitiva en producción de conocimientos y servicios” (SED, P.S.E., 2001-2004. p.1), intención que guarda correspondencia con las pretensiones y enfoques asumidos por el Banco Mundial, la CEPAL y la UNESCO, al considerar que “si América Latina quiere tener éxito en la economía globalizada debe incorporar el valor agregado de sus productos y servicios, valor que depende de la medida del conocimiento y la tecnología que se emplee en la producción y mercadeo de bienes y servicios” (Martínez, 2004, p.201).

Al analizar el objetivo general de la política educativa, se encuentra que a pesar de corresponder a un enunciado de carácter explícito que proyecta con claridad y precisión lo que se espera alcanzar, dicho enunciado, siendo un texto en apariencia sencillo, corto y formal, contiene en su formulación distintas miradas u ópticas para abordar el asunto de la educación en la ciudad. Por ejemplo, en unas primeras líneas la educación se entiende desde sus propios lenguajes disciplinares (pedagogía) es decir cuando se hacen nexos con tópicos conceptuales como aprendizaje y conocimiento, pero en las líneas inmediatamente siguientes esta perspectiva presenta un giro en el cual, la educación se empieza a llenar de otras connotaciones, de otras terminologías que ya no están en su campo disciplinar sino en otro muy distinto: en el campo económico.

4.2.2 Identificación y Análisis de Programas y Proyectos del Plan Sectorial.

En el presente plan desde los programas y proyectos que contempla, se empieza a prefigurar en la política educativa la búsqueda del desarrollo económico como directriz que guiará las acciones de los individuos que operan en el sistema educativo de Bogotá. Luego, a los educadores y educandos se les pensará y configurará como productores, en tanto que como ciudadanos se deben al mercado y a los parámetros que la ciudad tiene que cumplir para

responder a las demandas de organismos que desde el campo de la economía tienen el poder de establecer y trazar los designios y destinos hacia donde se debe orientar la educación.

En este aspecto, se evidencia una de las tensiones en el campo de las políticas educativas porque se encuentran circunscritas a una transformación en su forma de implementación, pues: “están cada vez más supeditadas a criterios económicos, en muchos casos más determinantes que la misma presión de los actores sociales, rompiendo con la tradicional forma de entender la práctica política”. (Libreros, 2002, p.16).

Entonces, emerge el discurso de la evaluación, entendida más como medición; donde la relevancia es otorgada a los indicadores, un caso que nos ilustra esta situación, es plantear el desarrollo tecnológico como un indicador de eficacia del proceso educativo. En concordancia una de las líneas del plan de educación expone que “En la búsqueda de una educación más pertinente, se vuelve un instrumento fundamental en el proceso educativo, el uso de la infraestructura cultural, científica y tecnológica de la ciudad” (SED, PSE 2004-2001, p.2).

La triada conocimiento-educación-productividad se cargará hacia los atributos básicos de tecnología y competitividad, para justificar la necesidad de reformas en la educación, bajo la imperiosa exigencia de hacer que los individuos y las ciudades sean competentes para enfrentar y desenvolverse en un mundo globalizado.

Se puede advertir que así fue entendido por los responsables de la política educativa en Bogotá en este período, puesto que al pasar de la formulación de la política a la implementación de la misma, cuando se plantean los proyectos que materializarán estos propósitos, proponen como un proyecto a nivel de la educación básica y media, el mejoramiento de “la capacidad de saber y hacer de los estudiantes de Bogotá, expresada en mayores niveles en las competencias básicas de lenguaje, ciencias y matemática, fortaleciendo a las instituciones escolares” (SED, P.S.E, p.14).

En consecuencia se instaura como estrategia, la evaluación por competencias, como la forma de medir y establecer indicadores del alcance de las políticas educativas emitidas por los entes gubernamentales y no gubernamentales. En Bogotá se desplegaría toda una metodología y una serie de condiciones para la elaboración, aplicación, calificación y divulgación de los resultados de las evaluaciones por competencias. Una vez más, los docentes y estudiantes entrarán en una lógica de productividad que recaerá finalmente en sus prácticas dentro de la escuela (entrenarse en diseñar y entrenarse en responder las pruebas estratégicamente). ¿A qué obedecen estas prácticas?

De acuerdo con Castro (2010), esas prácticas no están dadas de manera singular y arbitraria, por el contrario, están sometidas a una serie de reglas, que aunque no son directamente visibles ni conocidas por los sujetos, si están presentes en sus ejecuciones, lo que hace factible pensar que las prácticas y tecnologías de gobierno obedecen a la lógica no de la dominación sino de la dirección eficaz de la conducta de los sujetos.

En esta primera elaboración analítica del discurso se logra advertir tácitamente las estrategias y mecanismos de las cuales se valen los que formulan la política pública, quienes en aras de establecer lineamientos que traduzcan las intenciones de la sociedad y situar puntos de referencia para abordar y plantear soluciones a los problemas educativos, no sólo expresan sus intereses sino que estos intereses responden en realidad a unas racionalidades implícitas para dirigir las acciones del ciudadano a la hora de consolidar un proyecto de gobierno de ciudad.

De acuerdo con Foucault (1988) citado por Cortés (2011) señala la importancia de la comprensión de las “racionalidades políticas” que están inmersas en las prácticas de gobierno: “una racionalidad política es el modo de definir las relaciones entre el Estado y los hombres, en particular de diferentes procesos económicos, sociales, culturales y técnicos, que se encarnan en instituciones y estrategias, y que tienen su propia especificidad política”. (p.29)

Seguidamente, para entender el discurso de ciudadanía en este plan, es necesario hacer referencia a la relación Educación, Cultura y Ciudad, tema que se hace importante abordar, pues desde allí se pretende construir la relación entre el Estado y los ciudadanos, involucrando a la ciudad como escenario educativo, traspasando los límites que pudiese tener la escuela.

Dentro del análisis encontramos, que a partir del objetivo general del plan se “busca convertir a Bogotá en una ciudad-escuela que enfatice la convivencia, la seguridad y el respeto por las normas” (SED, P.S.E, p.1). Este enunciado soporta una fuerte declaración donde se piensa y compromete directamente a la escuela en servir como espacio y aparato para desarrollar los valores y prácticas que el Estado espera que los ciudadanos logren demostrar y que sin duda alguna le permitirá alcanzar la visión de ciudad que se persigue.

Por ello se enfatizará en una serie de prácticas tomadas desde la educación para trasladarlas hacia afuera de la escuela, donde el ejercicio pedagógico será privilegiado dentro de los mecanismos empleados para movilizar y hacer actuar a los individuos que son parte de la misma estrategia pensada en términos de seguridad y convivencia ciudadana.

4.2.3 Definición del Discurso de Ciudadanía.

El interés por la convivencia, se haya justificado en parte por la problemática que enseña el mismo plan al referir que “en cuanto a representaciones sobre la ciudadanía, se observa una baja preocupación por las consecuencias que las acciones individuales tienen sobre la sociedad” (SED, P.S.E, p.10), un asunto de suma inquietud para el Estado en razón a la pretensión de una visión de ciudad en términos del bien común y la igualdad (“para vivir juntos del mismo lado”). Ahora bien, es preciso reconocer que “el bien común y la igualdad” son valores que fundamentalmente se enmarcan dentro de una concepción de ciudadanía pensada desde un modelo liberal, que regula a la ciudad en los ámbitos económicos y educativos.

Por lo tanto, la tendencia teórica de este Plan Sectorial de Educación, se sitúa en la relación educación – ciudadanía, en términos de cómo la escuela debe contribuir en la formación de cierto tipo de ciudadano, que requiere un gobierno de la ciudad, basado en una apuesta por un neoliberalismo competitivo.

Lo anterior se justifica, si se detalla que dentro de los proyectos encaminados a la evaluación de competencias ciudadanas se hace hincapié que los resultados de estas evaluaciones muestren “señales claras sobre los procesos básicos que se deben desarrollar y ajustar en el ámbito escolar para lograr en los estudiantes mayores niveles de participación, conocimiento de las normas y funcionamiento del Estado y desarrollo del juicio moral en las actividades cotidianas de la vida estudiantil y comunitaria en general” (SED, P.S.E, p.11).

Se puede inferir que son fundamentales en este Plan Sectorial, la formación en la participación y en la democracia como sistema de gobierno y el desarrollo del juicio moral como una actitud ética esencial en la vida ciudadana, privilegiando valores y prácticas que le competen a la escuela y que ésta tiene la responsabilidad de generar.

En consecuencia, se procede en el mismo plan a formular líneas de acción para los actores educativos (maestros, estudiantes y comunidad circundante), de tal suerte que una vez se han dispuesto en los sujetos esta serie de lecciones, se podría esperar que procedan a ser promotores de unas formas de comportamiento, que se necesitan para que las individualidades se transformen en colectivos y estos colectivos logren construir una ciudad segura y culta, valores correspondientes con una ciudadanía republicana, que respeta las instituciones, las normas y los espacios urbanos.

La anterior afirmación la reforzamos mostrando los enunciados bajo los cuales se expone el proyecto de Fortalecimiento del Desarrollo de Competencias para la Convivencia Ciudadana: “se adelantarán acciones encaminadas a recuperar la enseñanza de la cívica

orientada hacia la comprensión de la organización del Estado que implica adoptar normas y reglas como un recurso para asegurar la convivencia” (SED, P.S.E. p.15).

4.2.4 Identificación de la Tendencia Teórica del Discurso de Ciudadanía.

Este Plan Sectorial de Educación, ilustra claramente como el papel que va a cumplir la escuela no sólo tiene su intencionalidad orientada hacia la formación de sujetos productivos y competitivos, sino también se demanda de la acción educativa una seria contribución en la creación de un tipo de ciudadanía centrada en la capacidad de los individuos para producir conocimientos que le faciliten y permitan contribuir al desarrollo económico y al progreso social, lo cual a su vez revierte en la concepción de ciudad como un sistema de generación de capital humano.

En conclusión se puede anotar que este Plan Sectorial de Educación del periodo 2001-2004, representa e incorpora un discurso de ciudadanía que se enmarca básicamente en una tendencia de índole *repúblicano*, pues rescata una valiosa relación entre la Escuela y la Ciudad, generando programas y proyectos que llevan al estudiante y al maestro a vincular su práctica, con lo urbano, respetuosos de la institución, de las normas, promoviendo la convivencia ciudadana y la moral.

Estas apuestas logran incluir a otros individuos, que en teoría no están vinculados con la escuela, como los ciudadanos y transeúntes, pues las acciones implementadas por la administración de Antanas Mockus desde otras instancias, como el Instituto Distrital para la Participación y Acción Comunal y la Secretaria de Movilidad, llevan el discurso y práctica de la educación ciudadana no solo a la escuela, sino a la ciudad en general.



Figura 3. Síntesis del Análisis Plan Sectorial 2001-2004

4.3 Plan Sectorial de Educación, 2004 - 2008 Administración Luis Eduardo Garzón: "Bogotá una Gran Escuela"

Bogotá, presenta un giro político en el año 2004, cuando es electo Luis Eduardo Garzón como Alcalde Mayor de Bogotá, dicho dirigente, representa una propuesta política, enmarcada en un compromiso social amplio, calificado como una tendencia de “izquierda”, por su partido político, el Polo Democrático Alternativo. Sus antecesores, lograron posicionar un discurso centrado en las competencias y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje y buscaron consolidar una propuesta de ciudadanía desde los estándares e indicadores de evaluación institucional y también lograron la inversión de recursos en términos de calidad educativa, fomentando a nivel general el acceso y permanencia de sectores menos favorecidos al sistema educativo.

Su Plan de Desarrollo Distrital, igual que el Plan Sectorial de Educación se fundamentó en la búsqueda de una Bogotá incluyente, combativa de la pobreza y la desigualdad, desarrollando estrategias que acercaran a los ciudadanos a una verdadera calidad de vida. Por lo tanto, el discurso de ciudadanía de este Plan Sectorial se centra en reconocer en la educación pública un espacio de democratización, formación en la diversidad, fortaleciendo el tejido social, generando prácticas que permitan el reconocimiento de colectivos. (Secretaría de Educación Distrital, Plan Sectorial de Educación, 2004-2008)

Teniendo en cuenta la complejidad de la educación pública, resulta ser un marco ambicioso, pues sus programas y proyectos debían ser explícitos para alcanzar dichos objetivos. Este Plan Sectorial, apostó por acciones centradas en “contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa” (SED, PSE, 2004-2008, p.33), a través de los espacios disponibles en las escuelas, articulando las prácticas pedagógicas con las democráticas, como forma de relación y regulación entre los sujetos.

4.3.1 Identificación y Análisis del Lineamiento General de la Política.

La diferencia entre el presente Plan Sectorial de Educación y los dos anteriores, (1998-2001 y 2001-2004), radica en la apropiación discursiva y propuesta de acción del Derecho a la Educación en su núcleo esencial no negociable (acceso, disponibilidad, permanencia y calidad), que en relación con la formación ciudadana se evidencia, por ejemplo, en la incorporación del enfoque de género, como explicita uno de los objetivos de la política: “la etnoeducación y prácticas de fomento del derecho a la igualdad y promoverá el diálogo intercultural creando espacios sociales y pedagógicos para la construcción del país multicultural consagrado en la Constitución Política”. (SED, PSE 2004-2008, p.34)

Otra diferencia notable de este Plan Sectorial y el discurso de ciudadanía que aborda, es la importancia que se otorga a los mecanismos de participación ciudadana y de la comunidad educativa, tanto en su formulación como en su implementación. Las bases iniciales del Plan Sectorial, fueron discutidas con los rectores, coordinadores y maestros, también participaron los jóvenes, expresando sus dudas recomendaciones. Esta formulación contó con los aportes de organizaciones sociales, cooperativas, centros de investigación, así como representantes de las poblaciones en condición de discapacidad y comunidades afrocolombianas. (SED, PSE, 2004-2008)

Dichas acciones, permiten la consolidación de una propuesta que integra varias visiones, así como necesidades específicas de los grupos poblacionales en materia de educación, agregando que son esos mismos participantes los que actúan como veedores y evaluadores de las acciones emprendidas por la Secretaria de Educación a través de cada institución; esto en materia de ciudadanía, permite denotar una relación más cercana entre el ente gubernamental y el sujeto, pues reduce en forma significativa la burocracia y formas tecnocráticas de definir la política pública.

4.3.2 Definición del Discurso de Ciudadanía.

Se logra entender que el discurso de ciudadanía es transversal al Plan de Desarrollo así como al Plan Sectorial de Educación, dado que la administración de Luis Eduardo Garzón reconoce la materialización del Estado Social de Derecho, además del ejercicio efectivo y sostenible de los derechos humanos fundamentales. Así, el derecho a la educación, debe contribuir a reducir la pobreza, la inequidad, promoviendo el desarrollo autónomo de los niños, niñas y jóvenes.

La anterior postura, no desconoce la corresponsabilidad del sector privado, así como de las instituciones de orden nacional en dicha propuesta, pues se fundamenta en un principio de reconocimiento de sus habitantes como ciudadanos y ciudadanas activos dentro de lo urbano. Entonces cobran fuerza las figuras de cooperación, alianza, control, para lograr los proyectos y programas propuestos en el plan.

Este Plan Sectorial no desconoce la necesidad de construir una ciudad productiva, generando mecanismos que permiten el desarrollo sostenible de las capacidades humanas, involucrando a la región y a la ciudad, acercando la escuela a la vida, bajo el objetivo de:

Aportar al desarrollo de una sociedad productiva a través del fomento del espíritu científico, la creatividad y la apropiación crítica de la tecnología. Se intensificará el conocimiento y recreación de la riqueza artística, literaria, científica y técnica de la ciudad" (SED, PSE, 2004-2008, p.34).

Se presenta en estas directrices, una intensión para fortalecer la educación pública como escenario de producción científica, aprovechando otras instituciones e instancias de gobierno para el goce pleno de los derechos como ciudadanos. Involucrar los escenarios artísticos, literarios, técnicos y científicos de la ciudad, hacia el desarrollo de una sociedad productiva, permite la inclusión y reconocimiento de otros factores alternos a la escuela, que

particularmente no se tienen en cuenta a la hora de visualizar las necesidades urbanas y poblacionales.

Los principios que orientan esta política sectorial son la solidaridad, autonomía, diversidad, equidad y participación. Se busca alcanzarlos, supliendo las carencias materiales y culturales que impiden que niños, niñas y jóvenes accedan y permanezcan en los diferentes niveles educativos, acompañados del ejercicio de la libertad, como elemento presente en los Proyectos Educativos Institucionales. (SED, PSE, 2004-2008).

4.3.3 Identificación y Análisis de Programas y Proyectos del Plan Sectorial.

Esta administración, agrega a los proyectos y programas, la necesidad de formar a los educandos en una cultura de lo público, que reconoce la inversión de los recursos y su administración con eficacia y transparencia; la educación en ética de lo público, es una apuesta política del presente Plan Sectorial, que busca reconocer el respeto a los dineros y bienes del Estado.

La inclusión de iniciativas a través de programas, como *Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza*, fomentó en las instituciones la profundización de la democracia escolar, empezando por la realización de diagnósticos institucionales, seguido por la asesoría y acompañamiento al proceso de renovación, evaluación y sistematización de los documentos.

Dentro de las acciones de fortalecimiento a la formación ciudadana, se encuentra un proyecto que insiste en la profundización de las prácticas democráticas:

En todos los colegios de la ciudad se adelantará un plan integral de formación en Derechos Humanos que incluirá tanto la enseñanza de la teoría de los derechos humanos como su práctica cotidiana en la institución escolar, en cumplimiento del Acuerdo 108 del Concejo de Bogotá (SED, PSE, 2004-2008, p. 46)

Como orden jurídica del Concejo de Bogotá, por medio del Acuerdo Distrital 125 de 2004, (luego de modificado el Proyecto de Acuerdo 108) las instituciones de educación pública y privada deben desarrollar e implementar la cátedra de derechos humanos, acercando a los estudiantes y maestros a teorías y prácticas que reconocen obviamente sus derechos y los deberes del Estado frente a su cumplimiento. Una de las acciones que da viabilidad a estas iniciativas, es la política de seguridad alimentaria, que vincula a la escuela a través de los comedores escolares y suministro de refrigerios, creando espacios para la integración ciudadana y mostrando que es posible la realización de los derechos humanos.

El programa *Escuela - Ciudad – Escuela*, se adoptó como una estrategia pedagógica que promovía el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, a través de alternativas educativas aprovechadas en el tiempo extraescolar. Este propósito de hacer de la ciudad un espacio formativo, cultural y de escuela permanente, buscó el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y de socialización, con la finalidad y compromiso de mejorar los escenarios urbanos.

Estas directrices, fueron antecedidas por una política de descentralización y desconcentración administrativa, que aplicadas en el escenario educativo llevaron a reformas en los Centros Administrativos de Educación Local, hoy Direcciones Locales de Educación, que se evidencian en la implementación de Sistemas de Gestión de la Calidad de la Educación, evaluando el desempeño de las instituciones educativas en términos técnicos, jurídicos, administrativos e informáticos. (SED, PSE, 2004-2008).

4.3.4 Identificación de la Tendencia Teórica del Discurso de Ciudadanía.

Entonces, la presente política sectorial, presenta una tendencia teórica de *ciudadanía social y comunitaria*, pues se centra en las necesidades del espacio educativo, de los estudiantes, docentes y entes administrativos, buscando un papel activo de la comunidad y el cumplimiento del Plan Distrital de Desarrollo, privilegiando la materialización de los

derechos humanos, fomentando la formación política de la ciudadanía, promoviendo el pensamiento crítico y discursos como la inclusión, el reconocimiento del otro, la disminución de la pobreza y de la segregación social.

Para dichos fines, varios de sus programas y proyectos distritales, se incluyen en *el Plan Sectorial de Educación*, por ejemplo, como mencionábamos, las acciones de Seguridad Alimentaria y otros como las *Expediciones Pedagógicas*, que exigieron la implementación de una política pública en educación, que trascendiera las fronteras metropolitanas, buscando el impacto de estas intenciones en el orden nacional.

Este Plan Sectorial de Educación, se concentra en aspectos articulados que permiten hacer viable la formación ética y moral de los estudiantes, la materialización del derecho a la educación, acompañada por el fortalecimiento de la educación pública en materia de condiciones y fortalecimiento de las instituciones escolares, acercan a la comunidad educativa a apuestas más humanas, bajo una política de reconocimiento y comprensión del contexto social.

Seguidamente, se presenta el análisis del Plan Sectorial 2008-2012, que tiene como reto la continuación de estas iniciativas centradas en el Derecho a la Educación, la inclusión, la diversidad, la interculturalidad, la erradicación de la pobreza y la búsqueda de la equidad.

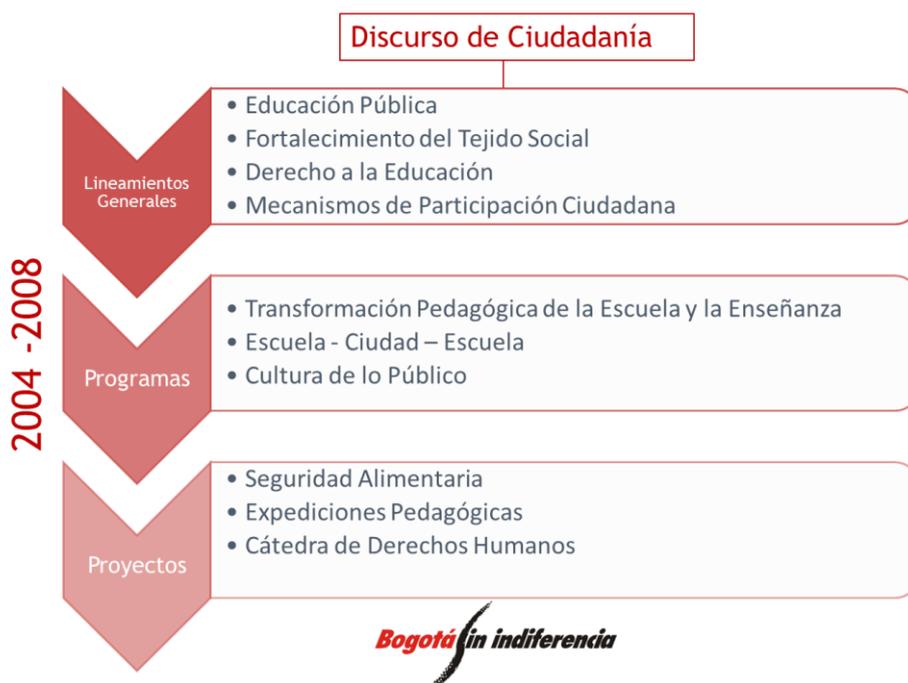


Figura 4. Síntesis del Análisis Plan Sectorial 2004-2008

4.4 Plan Sectorial de Educación 2008- 2012. Administración Samuel Moreno Rojas Plan de Desarrollo: “*Bogotá Positiva, Gobierno de la Ciudad*”.

Este Plan Sectorial de Educación, en su formulación general responde a una continuidad de la política delineada en el gobierno anterior 2004-2008, en primera instancia porque nuevamente la ciudad es gobernada por el partido político Polo Democrático Alternativo. Dicho Plan, se fundamenta en una concepción de educación basada en la teoría de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, por ende la intención de reconocer y garantizar los elementos del núcleo esencial del derecho a la educación, siguiendo el Plan Sectorial anterior es el objetivo primordial pretendido en la formulación de la política educativa en Bogotá con este pacto por la educación.

4.4.1 Identificación y Análisis del Lineamiento General de la Política.

Se divisa una acentuación en cuestión de materialización del derecho a la educación, la cual constituirá la apuesta educativa en Bogotá, y que de alguna manera pondrá a la ciudad en diferencia con los demás entes territoriales. El objetivo del plan sectorial así lo dispone: “*garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida*” (Secretaría de Educación Distrital, Plan Sectorial de Educación, 2008-2012, p.65). Nótese que se instala el discurso en el principio del disfrute del derecho, lo cual puede obedecer a que se parte de un avance en relación con los logros alcanzados en el gobierno anterior donde se posibilitaron los elementos esenciales de disponibilidad, acceso y permanencia, y ahora en este plan se pretende enfatizar en el otro componente que es la calidad.

El elemento de *Calidad* se prefigurará como un principio de la política educativa en la ciudad, puesto que se demanda desde el Ministerio de Educación Nacional, un compromiso en cuanto a la obtención de resultados satisfactorios en pruebas nacionales e internacionales

en el marco de las políticas, dispuestas desde entes gubernamentales y no gubernamentales, que por supuesto pretenden que el país y Bogotá se sitúen en la vanguardia de las exigencias que impone la dinámica de la globalización, en aras del desarrollo de las naciones en el campo educativo.

En concordancia, se declara en la política que:

El derecho fundamental a la educación conlleva la obligación de garantizar su calidad, principio alrededor del cual se establecen las obligaciones inherentes de asegurar el acceso, la permanencia y la disponibilidad para que la población de la ciudad, desde su infancia, ingrese a la ruta que conduce a la formación, al conocimiento y alcance los mayores niveles de desarrollo humano, social, económico y cultural. (SED, P.S .E, 2008-2012, p.67).

4.4.2 Identificación y Análisis de Programas y Proyectos del Plan Sectorial.

En el marco del Derecho a la Educación, esta administración consolidó el presente plan sectorial a través de programas como “*Educación de Calidad y Pertinencia para vivir mejor*” dentro de los programas de la política educativa en Bogotá. Este programa contiene una serie de propósitos y proyectos que priorizarán la transformación pedagógica para la calidad de la educación, dicha transformación se realiza dentro del contexto de las instituciones educativas del Distrito Capital.

El presente Plan Sectorial, plantea una necesidad y a la vez una oportunidad para considerar la reestructuración y reformulación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), contemplando otro tipo de organización escolar, como lo propuso la SED con el plan de la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos.

En ese orden, la justificación del programa “*Educación de Calidad y Pertinencia para vivir mejor*” expone que “es propósito del Gobierno Distrital avanzar en el logro de una educación pública identificada por la calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes

y por la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza efectuados en los ambientes escolares” (P.S.E 2008-2012:71).

Además, entendiendo que es una prioridad y una exigencia impulsar el logro de la Calidad Educativa, la SED se da a la tarea de poner en debate y apuntar a un concepto de Calidad que guarde correspondencia con la concepción de la educación como Derecho, entonces expresa la siguiente idea para explicitar como se entiende la calidad desde la política educativa en la ciudad de Bogotá:

Una educación de calidad es aquella en que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos aprenden en libertad lo que se les enseña y se les enseñan los conocimientos, valores, aptitudes y comportamientos que son esenciales para su existencia ciudadana y productiva (SED, P.S.E, 2008-2012, p.72).

En el anterior enunciado, vale la pena hacer hincapié en algunos términos, estos son “aprenden en libertad”, “esenciales” y “existencia ciudadana y productiva”. ¿Qué significado tiene dentro de la política educativa en la ciudad que se piense en que los niños, niñas y jóvenes necesitan aprender en libertad? No fortuito que este concepto de *libertad* sea traído e intencionalmente puesto al definir la calidad, pues la libertad, es justamente el pilar que soporta el marco de los Derechos Humanos, donde prima su reconocimiento, considerándose una postura distante de la idea de calidad basada en estándares, en parametrización, en la homogenización, donde con un enfoque basado en la competitividad, quizás los estudiantes aprenden para responder eficazmente a una prueba.

Ahora bien, al creer y postular que los estudiantes han de aprender los conocimientos, valores, aptitudes y comportamientos que son “*esenciales para su existencia ciudadana y productiva*”, se puede advertir una relación básica entre Enseñanza- Aprendizaje y Ciudadanía, donde se ve claramente la enseñanza como un camino factible para la formación del ciudadano que se espera para la ciudad que se anhela construir. En este sentido, estará

particularmente referenciado otro proyecto relacionado con las transformaciones pedagógicas que propondría la SED en estos años y que se conoció con el nombre “*Base Común de Aprendizajes Esenciales*”.

Esta denominación de Base común de Aprendizajes Esenciales, desde luego no está lejana de lo expuesto por Martínez Boom (2004), al considerar que los sistemas educativos han de alinearse en la búsqueda de la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países, y para ello han de poner en circulación y funcionamiento términos o códigos básicos que la población manejará para ingresar y desempeñarse en el mundo productivo, es decir , “los códigos básicos de la modernidad como aquel conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (p.241)

Igualmente, cabe mencionar que a partir de la discusión, estudio, consenso y validación de una “Base Común de Aprendizajes Esenciales” se adelantaría un proceso de construcción colectiva para fortalecer las propuestas curriculares de las instituciones distritales de la ciudad, afianzando aprendizajes básicos en relación por ejemplo con un eje conceptual fundamental como los Derechos Humanos, la Democracia, Participación, convivencia, interculturalidad y género, siendo temas directamente asociados con el concepto de ciudadanía.

De ahí que se desprenderán una serie de enunciados en el discurso de la política que evidenciarán un fuerte y firme vínculo entre aprendizaje y ciudadanía, denotándose cómo la institución escolar es percibida como el escenario privilegiado para conducir y guiar a los sujetos hacia apuestas por consensos abanderados y conquistados por colectivos sociales que buscan la regulación de la sociedad y por ende de la vida urbana, encaminada hacia la consolidación de un proyecto de ciudad que defiende el cumplimiento de los derechos

económicos, sociales y culturales, nominados como los derechos del siglo XXI (Dignidad humana, Inclusión, Respeto a la diversidad, Equidad de género, entre otros).

Es así como el Proyecto Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género definirá que:

su propósito es el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, promoviendo la incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género (SED, P.S.E, 2008-2012, p. 82).

Dicho proyecto contempla una serie de acciones dentro de las cuales se resaltan aquellas que vinculan a los medios de comunicación y exaltan el papel de la cultura en la promoción de los derechos humanos, como compromisos para la convivencia en equidad.

Para este alcance, el Plan Sectorial convoca la vinculación y capacitación de todos los miembros que conforman las comunidades educativas, así como el patrocinio de experiencias exitosas de participación y organización juvenil.

Otro aspecto importante es la inclusión. El plan sectorial de educación formuló un proyecto titulado: “Inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad”, proyecto que “se ubica en el campo de la restitución de derechos de los grupos poblacionales que presentan dificultades para el acceso y permanencia en el sistema educativo por razones de origen socioeconómico o pertenecer a grupos sociales vulnerables” (SED, P.S.E, 2008-2012, p. 83).

Con este tipo de proyectos se prevé persistir en la aplicación de estrategias que en el ámbito educativo se reviertan en prácticas de aceptación social y reconocimiento de la diversidad, se logra visibilizar como desde la política educativa se prefigura un ciudadano

tolerante, respetuoso, que comprenda y valore la diferencia y la diversidad, que construya y reafirme su identidad y la identidad de los sujetos con quienes interactúa.

Una vez más se confirma que:

el concepto de política educativa es mucho más amplio que el de las meras decisiones políticas entendidas como un proceso legislativo exclusivamente. La Política Educativa, en cambio, entiende esencialmente del tipo de proyecto social y las tradiciones sociales y culturales sobre los que se sustenta (Rivas, 2004, p.43).

Continuando el análisis, conviene revisar desde la perspectiva pedagógica, en el marco de los programas de la SED, el asunto de la relación entre educación y ciudadanía. Al respecto, cobra relevancia la intención plasmada en el Plan Sectorial al fijarse dentro de sus múltiples metas “La formación de ciudadanos competitivos y capaces de participar en un mundo cada vez más globalizado, exige promover el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua para los habitantes de la ciudad” (SED, P.S .E, 2008-2012, p.76).

No obstante, el énfasis está en el desarrollo y fortalecimiento de un modelo educativo propio en la ciudad que se sustenta en garantizar el Derecho a la Educación, la formulación de la política educativa en Bogotá se inscribe en un contexto más general, lo que implica adelantar acciones que concuerden con “las tendencias mundiales de la educación con las cuales es necesario establecer permanente contacto a través de la vinculación con los organismos internacionales especializados en el sector y con los países y ciudades que presentan desarrollos similares o superiores”(SED, P.S.E.2008-2012, p. 97).

En esta misma línea, en la que explícitamente los intereses de la política educativa están centrados en posicionar la ciudad dentro de la sociedad del conocimiento, incluso colocándola como referente para otras naciones, el gobierno distrital requiere la búsqueda y puesta en marcha de estrategias no sólo en relación con el dominio de una segunda lengua o

con el uso de las tecnologías de la información, sino que también considera necesario el aprovechamiento de los espacios, contextos y oportunidades de formación que la misma ciudad representa y ofrece a sus habitantes.

Por consiguiente, impulsará de nuevo el proyecto:

La ciudad como escenario de aprendizaje –cuya apropiación se inició desde la pasada administración de Bogotá–, hace realidad el derecho de niños, niñas y jóvenes a la ciudad. Por tal razón, se propone una escuela de puertas abiertas que invita a explorar, a conocer, a descubrir y a innovar. Las expediciones pedagógicas por los diferentes escenarios educativos de la ciudad son más que una actividad recreativa, son fuente de conocimiento y aprendizaje como complemento de lo que se enseña y aprende en el aula de clase (SED, P.S.E., 2008-2012, p. 79)

4.4.3 Definición del Discurso de Ciudadanía.

Con base en lo expuesto anteriormente, se explica el vínculo Escuela –Ciudad- Escuela, que de una u otra forma puede ser visto desde esta apuesta política, como un dispositivo que pretende acortar la brecha que en la práctica existe entre la cultura escolar y el ejercicio de la ciudadanía, pues se involucra a la ciudad directamente en el proceso educativo, posesionándose en el marco de la vida ciudadana, contribuyendo a la finalidad de superar el aislamiento entre la educación del ciudadano y el imaginario de ciudad que se tiene la intención de crear.

Desde otro punto de vista, la constitución de ciudadanía por supuesto toca con una práctica social de carácter elemental que es la participación, luego conceptos claves como tejido social, pactos colectivos, democracia y territorialización entrarán en una dinámica recíproca al momento de pensar de qué manera la política educativa revierte en decisiones y

prácticas que facilitarán o por el contrario debilitarán una cultura política en las sociedades donde ella se instala.

Entonces, la descentralización se constituirá en la postura válida para asumir el ejercicio del poder en la ciudad, cobrando un lugar especial la autonomía y el empoderamiento en el contexto local;

Prácticas consecuentes con los objetivos estructurantes de Bogotá Positiva, a través de las cuales se busca profundizar la democracia, generar tejido social a partir del fortalecimiento de la participación de la ciudadanía organizada que permita contar con gobiernos escolares y administraciones locales cada vez más fortalecidas y autónomas. El colegio es un escenario vital para la formación y para practicar acciones de participación y convivencia. (SED, P.S .E, 2008- 2012, p. 68)

En esta medida se propone que la planeación de las acciones en el sector educativo esté contextualizada con los requerimientos y necesidades de las poblaciones que las instituciones escolares atienden, prevaleciendo un enfoque de participación ciudadana en la concreción de la política educativa, teniendo en cuenta que “la territorialización comprende el diagnóstico y formulación de acciones diferenciadas dentro de cada uno de los programas y proyectos que hacen parte del Plan Sectorial, vinculadas con las políticas y programas de los otros sectores de la actividad pública” (SED, P.S .E, 2008-2012, p. 69)

De manera que, se ratifica la escuela como el espacio que puede ser dispuesto para dar forma al sujeto ciudadano que se persigue formar desde el gobierno distrital, un ciudadano que participe, que se empodere, que ejerza control y sea defensor de los recursos públicos:

La SED busca formar e informar a la opinión pública respecto a los hechos educativos de la ciudad; formación para consolidar el imaginario colectivo favorable a una educación de calidad, la información, para dar a conocer de manera permanente los resultados y realizaciones del sector, que

contribuya al control social sobre la educación. De lo que se trata es de lograr que la educación forme parte esencial de la agenda ciudadana (SED, P.S.E, 2008- 2012 p. 96).

Así, se devela una notoria importancia dada a las visiones, concepciones y conocimientos de distintos actores sociales: organizaciones de la sociedad civil, de las comunidades educativas, de la academia, del sector empresarial y de las administraciones locales. "Las organizaciones sociales serán invitadas a participar en los temas educativos; la SED y los colegios se encargarán de socializar el presente plan sectorial, para convocar a la comunidad a ejercer el control social sobre las acciones del sistema educativo"(SED, P.S.E, 2008-2012 p.97). Es decir, se concibe la participación democrática como forjadora de un compromiso social; a partir del cual a la ciudadanía en general, se le hace responsable de la construcción y del fortalecimiento del modelo educativo en Bogotá.

4.4.4 Identificación de la Tendencia Teórica del Discurso de Ciudadanía.

Por tanto, la tendencia teórica de este Plan Sectorial mantiene cercanías con el anterior, pues reconoce la relación interdependiente entre Educación-Escuela-Ciudadanía, consolidando una postura *social y comunitaria*, acentuando conceptos y discursos que implícitamente traducen una propuesta de gobierno, que realza la consecución de una visión compartida y de un proyecto común, precisando el reconocimiento del sujeto y valoración de la diferencia para procurar consensos y promover el desarrollo de colectivos sociales, que se convierten en instancias propias de participación y decisión otorgando un marco de organización y regulación de la ciudad.

A continuación, presentamos las conclusiones y perspectivas que nos ofrece esta investigación, así como sus limitantes y propuestas que otros investigadores en el tema podrían desarrollar.

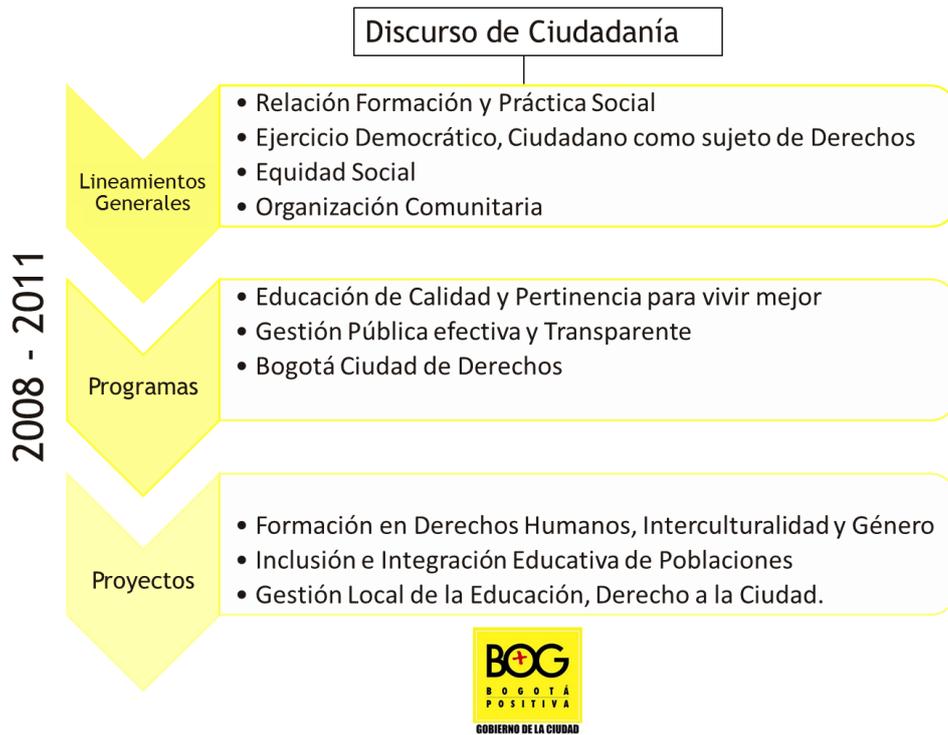


Figura 5. Síntesis del Análisis Plan Sectorial 2008-2011

5. Conclusiones y Prospectivas

En relación con las conclusiones de la investigación, se exponen referentes o puntos de vista que se lograron establecer a partir del análisis crítico del discurso de la política educativa de Bogotá. En este sentido, se presentan unas categorías conceptuales que fundamentan los hallazgos respecto al rastreo realizado a los documentos en el período 1998- 2011. Al mismo tiempo, estas categorías permiten hacer un ejercicio de comparación entre los planes sectoriales en materia del discurso de ciudadanía.

Una primera categoría, considerada la más general porque enmarca el asunto de discusión en este trabajo de investigación es la relación educación y ciudadanía. Al respecto, es preciso anotar, que dicho vínculo, aunque está presente durante todo el período estudiado, presenta diferencias en su extensión discursiva y teórica. La relación educación- ciudadanía, en un primer momento, se aborda de manera muy superficial o débil; ya que en el plan sectorial de 1998- 2001, el discurso de ciudadanía es entendido y supeditado al tema de las competencias ciudadanas, pero, no se trasciende de este concepto a las intenciones de instaurar prácticas sociales propiamente desde la escuela y/o la ciudad.

Continuando, en el plan 2001-2004, la relación educación-ciudadanía empieza a explicitarse cuando se apunta al desarrollo de valores y prácticas que el Estado impulsa en aras de alcanzar una visión de ciudad compartida. Es así como se trasladan prácticas de pedagogización de la escuela a la ciudad, donde la escuela está pensada como espacio para la formación ciudadana y la ciudad como escenario educativo.

No obstante, estos planteamientos se retomarán en las siguientes administraciones, (2004- 2008 y 2008- 2011), las cuales desde la misma construcción de los planes, situarán prácticas democráticas cruciales como la participación, el acuerdo, la construcción colectiva, enfatizando en el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, evidenciados en la

organización y funcionamiento más regulado del Gobierno Escolar de los colegios y su vinculación a los espacios de participación y decisión relacionados con propuestas promisorias como la construcción de planes de educación local, los presupuestos participativos, las redes educativas, entre otras.

Nótese como el discurso de ciudadanía en la política educativa de Bogotá durante el período 1998- 2011, va a oscilar entre una tendencia que se sostiene en un enfoque meramente conceptual (competencias ciudadanas) y una corriente que implica un enfoque basado en la práctica social (ejercicio de derechos y deberes ciudadanos).

La segunda categoría que permite explicar las conclusiones de este estudio, se ubica en entender y diferenciar el discurso de ciudadanía en términos del ejercicio del poder. De manera que, en el período 1998-2011 se puede encontrar cómo la política educativa tendrá distintos matices en la forma como se configura el empoderamiento que se da a los sujetos sobre los cuales recae en últimas la misma política, encontrándose así, una marcada y sustancial diferencia, relativa al reconocimiento de los sujetos- objetos de la política, es decir, a los estudiantes, los educadores y las comunidades educativas en general.

Al respecto, se revela que en los planes sectoriales 1998 – 2001 y 2001- 2004, se generaliza desde su nominación a los individuos que forman parte del sistema educativo, pues se refieren a estos con nombres como “estudiantes”, “futuros ciudadanos”, “personas”. En relación con los educadores el término más usado es “docentes” y, es ocasional la referencia hecha a la “comunidad educativa”. Por el contrario, un salto cualitativo se denota en la nominación con la cual frecuentemente se usa en los planes sectoriales 2004- 2011, los estudiantes son denominados haciendo una identificación y reconocimiento de género y de desarrollo evolutivo “niños”, “niñas”, “adolescentes”, “jóvenes” y “adultos”. De otro lado para referirse a los educadores se usan vocablos como “maestro”, “docente”, “profesional”.

Asimismo, se puede advertir como el ejercicio del poder está circunscrito al discurso de ciudadanía analizado, cuando se encuentra que en la formulación de la política educativa se tiene una representación distinta del papel que juegan las instituciones educativas o colegios.

En los dos últimos planes sectoriales se promueve la idea de establecimiento educativo como escenario principal de realización o materialización de la política educativa, y para ello se considera el compromiso de toda la comunidad en general, en la garantía del derecho a una educación de calidad. Premisa que se distancia de lo formulado en los planes anteriores, los cuales fundamentalmente, concebían los colegios como operadores del sistema y por ende, más que pensar en su empoderamiento, fijaron un modelo de medición de la eficacia de las instituciones, en aras del mejoramiento de la calidad de la educación.

Sintetizando, en el período 1998- 2011 el discurso de ciudadanía en la política educativa de Bogotá, puede definirse en relación con el ejercicio del poder como un discurso híbrido, que presenta rupturas en cuanto a la capacidad que se atribuye a los sujetos a partir de la política educativa, para dirigir sus propios designios y formarse políticamente, poniendo en evidencia el uso de dispositivos por parte de los gobiernos, que dan lugar a una tensión latente entre el control y la autonomía, que son conceptos fundamentales relacionados con el poder.

También, un tercer tópico desde el cual se logra establecer una comparación en la política educativa y su discurso de ciudadanía en Bogotá, concierne a los valores democráticos que pretendieron ser prevalecidos durante el período 1998- 2011. En razón a este componente, de igual forma se encuentran distancias en las apuestas realizadas por los dirigentes del sector educativo. Así, se encuentra que el plan de la administración de Peñalosa supone que al desarrollar las competencias y necesidades básicas, se formará en el estudiante la “autonomía ciudadana” como una cualidad más dentro de cualquier actividad

productiva. Por lo tanto, los valores democráticos de la autonomía, libertad e igualdad, quedan supeditados a la habilidad, buscando la formación de un ciudadano virtuoso capaz de producir en el contexto urbano.

Por otro lado, en el plan de la administración distrital de Antanas se ubica un discurso centrado en valores como la colectividad, la convivencia, la seguridad y el respeto por las normas, como aquellas capacidades esperadas en los ciudadanos en pro de la construcción de una visión de ciudad orientada hacia el avance del potencial educativo y cultural que en ella se halla.

En estos dos planes, se sustenta una postura que a pesar de considerar los valores democráticos como principios que guíen al ciudadano, no logran concretarse en acciones encaminadas a la promoción de la participación como el valor por excelencia de un modelo de gobierno basado en la democracia. Mientras en los planes sectoriales posteriores, la participación será la insignia que promulgará el ejercicio de los derechos y deberes del ciudadano y su injerencia en los asuntos propios de la gestión pública.

De hecho, en el plan “Bogotá una Gran Escuela” (2004-2008) se contempla que “las escuelas brindarán los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia, se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse”, siendo este un escenario propicio para la formación de ciudadanos críticos frente a las iniciativas del Estado. Entonces, con mayor relevancia en el plan “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva (2008-2012)” tendrá lugar la formulación de estrategias y mecanismos para que las comunidades educativas se vinculen colectivamente en la construcción de propuestas o planes de educación local, buscando proyectar una práctica de democracia tanto representativa como participativa; que conduzca a los ciudadanos al desarrollo de acciones de organización comunitaria para involucrarlos en los asuntos de la localidad.

Recapitulando, se puede inferir que con este tipo de declaraciones, pareciera que se estuviera delineando desde el discurso de la política educativa, un camino hacia prácticas de participación ciudadana que pese a ser “algo inaugurales”, estarían promoviendo implícitamente los derechos del ciudadano y la promoción de valores democráticos para formar parte activa en la toma de decisiones, por ejemplo en lo concerniente con la formulación de las políticas educativas de la ciudad.

El cuarto concepto que merece atención porque aporta información relevante para considerarse en este apartado de conclusiones, está referido a la concepción y formación del sujeto como ciudadano en el discurso de la política educativa. Cada plan desde su formulación se inscribe en una representación acerca de los individuos que acceden y que son egresados del sistema educativo en Bogotá. En ese orden de ideas, se logran entrever diferencias marcadas en tanto que responden a pensamientos de igual modo diferentes que acentúan aspectos filosóficos y sociológicos para enseñar su noción de ser humano.

Tal es el caso, de lo que se enuncia en el Plan Sectorial 1998-2001, ya que al centrarse en temas como las competencias ciudadanas, el desarrollo en conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas; no precisamente parte de reconocer a los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos, sino que promueve una política que forma sus habilidades para lograrlo. En últimas, la sobredimensión dada al desarrollo de competencias y estándares, imperando el saber hacer, está bastante distante de la intención de la formación de un ciudadano crítico, pues en el modelo de competencias no es valioso socialmente pensar para la transformación social.

En el contenido del plan sectorial 2001- 2004, se refieren a los estudiantes con un lenguaje muy general, se les piensa como estudiantes, que si la escuela cumple bien su papel al formarlos en la convivencia (seguridad, respeto por las normas, valor de lo público), podrán

llegar a ser ciudadanos que contribuyan en la construcción de una ciudad culta. Igualmente, al compartir con el anterior plan sectorial una tendencia fundamental hacia los conceptos de competitividad y productividad, desconoce la pretensión de la formación de un ciudadano con capacidad de juicio crítico. Sin embargo, se concibe que el proceso educativo como factor fundamental para la transformación de la realidad, exigiendo la capacidad de reflexión individual y colectiva; saber pensar y conocer lo que otros han pensado con anterioridad como una capacidad fundamental en la era del conocimiento.

Desde otro ángulo, el Plan Sectorial (2004-2008) reconoce a los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos. El discurso de ciudadanía es transversal al Plan de Desarrollo, así como al Plan Sectorial de Educación, dado que la administración de Luis Eduardo Garzón busca la materialización del Estado Social de Derecho, además del ejercicio efectivo y sostenible de los derechos humanos fundamentales, por lo que ofrece un cúmulo de programas y proyectos que materializan esta finalidad, proponiendo dicho reconocimiento para la sociedad en general.

También, se presenta en este Plan Sectorial, una intención para fortalecer la educación pública como escenario de producción científica, aprovechando otras instituciones e instancias de gobierno para el goce pleno de los derechos como ciudadanos.

En la misma línea, desde la filosofía que soporta el plan sectorial 2008- 2012 se preserva la importancia de concebir los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos. De hecho se alude especialmente a los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los grupos poblacionales marginados o excluidos por razones étnicas, económicas, culturales, de identidad de género o situación de discapacidad. Además, uno de los principios de la política educativa es “El reconocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de la política educativa. El estudiante es reconocido como el sujeto de la educación de calidad y,

por ende hacia él se dirigen todos los recursos que intervienen en los procesos formativos”
(SED-P.S.E 2008-2012, p.68)



Figura 6. Comparación de las Tendencias Discursivas Planes Sectoriales 1998-2011.

Se comprende que, pensar y enfatizar una educación basada en la promoción de la enseñanza y práctica social de los derechos, deberes y valores humanos, significa un propósito de formación del pensamiento crítico, lográndose inferir que un sujeto que aprenda a hacer el ejercicio democrático de defensa y garantía de sus derechos y el ejercicio de sus deberes como práctica social desde el contexto del colegio, puede llegar a formarse como un sujeto político, con actitud ética y moral para constituirse en un ciudadano que aporta a la construcción de una ciudad que avance en sus niveles de desarrollo humano, social, económico y cultural.

Dicha formación no es un proceso fácil, de hecho es un reto para la política pública educativa, asumir una línea que permita a las instituciones públicas y otras instituciones distritales (como el IDEP, la Secretaria de Cultura, Secretaria de Desarrollo Económico, etc.)

materializar condiciones de calidad de vida, así como el bienestar y las libertades que los sujetos pueden desarrollar. En esta perspectiva, encontramos varias orientaciones teóricas, que son valiosas para pensar la política educativa como mecanismo que permite a los sujetos ejercer la ciudadanía, bajo la garantía de los derechos. Para ello, Amartya Sen (2010) nos acerca a la idea de justicia, como posibilidad para razonar, sentir, observar y comprender lo injusto, propósitos que son posibles en el campo educativo a través de la razón y del diálogo.

Lo anterior implica propiciar en la escuela oportunidades para ensanchar las libertades de los educandos, donde sea posible la realización de capacidades y funciones. La escuela, sus políticas, programas y proyectos pueden fomentar un mejor nivel de vida, en palabras de Sen (2010), que generen renta y la riqueza, que integren la libertad, la capacidad y la calidad de vida, reconociendo que puede ser una búsqueda ambiciosa. Así, la política pública en educación, tiene la oportunidad de contribuir a potenciar las capacidades de las personas y el desarrollo humano.

Una apuesta por una ciudadanía social, crítica o emergente nos aleja de la indiferencia y nos permite reconocer fenómenos como la pobreza o la desigualdad social, propiciando la intervención en situaciones concretas, formando en los sujetos capacidades que le permiten comprender las obligaciones del Estado y lo más importante, tomar decisiones por sí mismos, en el marco de las libertades.

Reconocemos que sin acceso a la educación, es difícil formar en los sujetos prácticas de justicia, que sin duda, entablan una relación directa con la democracia, no netamente institucional o formal, sino una idea de democracia deliberativa que permite el *cultivo de la humanidad*. En esta línea, valoramos los aportes de Adela Cortina (2010) quien nos ofrece la aplicación del principio de la ética de la razón cordial al ámbito de la política, lo que significa proporcionar una teoría normativa de la democracia, que realice este sistema político, donde

los sujetos se reconocen recíprocamente en el derecho a decidir sobre las normas que los rigen, bajo la autonomía personal y apelación por normas justas que los protejan y potencien.

Estas posibilidades de formación ciudadana, transforman los discursos clásicos liberales, incluso los republicanos, que solamente concentran su atención en las decisiones de las mayorías y su relación con las instituciones. El reto de formar una ciudadanía deliberativa, justa, defensora de los derechos humanos y porque no, de posturas emergentes, es cercano a las necesidades sociales que nos rodean, incluso a las necesidades urbanas que requieren de sujetos que contribuyan a garantizar el derecho a la participación, entablando diálogos en condiciones de correspondencia.

Otro reto que enfrenta la política educativa es el reconocimiento y materialización de los derechos económicos, sociales y culturales, como proceso histórico y no como una simple reflexión teórica. Si bien, del 2004 al 2008, se realizó un acercamiento a este enfoque, se requiere de una política de reconocimiento que incluya ciertos derechos diferenciadores, de grupos y comunidades que han sido invisibilizados históricamente.

Nos referimos a debates que aun la política educativa y las instituciones no han resuelto del todo, por ejemplo: la discriminación a poblaciones afrodescendientes, atención a comunidades desplazadas, las orientaciones y libertades sexuales, la educación sexual y reproductiva, así como la formación en derechos humanos y prácticas de inclusión.

Estos elementos fue posible hallarlos en el análisis discursivo de la política educativa, sin embargo, planteamos como posibilidad de continuidad de esta investigación, la vinculación de establecimientos educativos y jóvenes, para indagar las nociones, necesidades y materialización de la idea de ciudadanía, en el campo de la formación política y los discursos que imperan en las poblaciones.

Luego de pensar los discursos de ciudadanía que se materializan en la escuela a través de la política educativa, develar sus tendencias teóricas y valorar su respectiva implicación política, se establece como elemento de futura indagación, realizar una propuesta de formación ciudadana a nivel distrital, e instaurar iniciativas que permitan a cada institución pensar dichas posibilidades.

Por lo tanto, esta investigación nos acerca a analizar y comprender, más que los discursos, la relación que existe entre el componente político de ciudadanía y el componente pedagógico de la formación ciudadana, encontrando diferentes perspectivas teóricas, donde localizamos una inclinación de los teóricos e investigadores por el componente político, es decir, aun no se reconoce fácilmente una orientación teórica formativa en el tema de educación ciudadana, que vincule a niños, niñas, jóvenes, que contribuya al pensamiento pedagógico y a la formulación de las políticas públicas en educación, desde una perspectiva de la democracia deliberativa, educadora del pensamiento crítico y la historia política.

Surge una necesidad ética y moral por reconocer las responsabilidades políticas del Estado, frente a la formación de sujetos como ciudadanos empoderados de sus contextos sociales, reconocedores de una ciudad que alberga un sin número de habitantes donde la pobreza, las necesidades de alimentación, vivienda y educación son vigentes en nuestros días.

En términos de programas orientados a la formación ciudadana, valdría la pena que se impulsen y propicien más los procesos de participación de los actores educativos (estudiantes, docentes, padres de familia), en cuanto a la definición de políticas educativas articuladas en relación con temas como la convivencia, la inclusión y la interculturalidad, ya que se requiere de otras lógicas y miradas que permitan entender las diferencias de género, de cultura y de estilos de vida que en los últimos años se han acentuado y han emergido en el contexto escolar.

Además, un programa de formación ciudadana ameritaría involucrar prácticas pedagógicas orientadas hacia la articulación de la vida escolar, la vida familiar, la vida comunitaria y la vida urbana en tanto que se deben establecer y definir escenarios y acciones que faciliten y afiancen el ejercicio en situ de los derechos y deberes ciudadanos. Tal es el caso de prácticas de discusión a través del diálogo razonado, para debatir los asuntos propios de la ciudadanía por ejemplo de la promoción de los derechos humanos, la conciliación y concertación de acuerdos como vehículos para la resolución de los conflictos y el desarrollo de propuestas referidas a la deliberación de los procesos y proyectos educativos locales y escolares con un fuerte y decidido compromiso de los gobiernos escolares y las autoridades competentes.

Existen campos de investigación oportunos de solidificar y continuar, que se preguntan por la cultura política, las creaciones simbólicas y representaciones de los sujetos frente al tema de ciudadanía, así como por la relación entre gubernamentalidad y educación, además de la Historia de las Subjetividades que indaga por las decisiones políticas, de participación, teoría social de la juventud y relaciones de convergencia con las políticas públicas.¹³

Consideramos que una proyección de esta investigación, puede inscribirse en algunas de las líneas antes mencionadas, pues existen elementos de análisis que nos acercan a estas indagaciones. Agregamos, la necesidad de preguntarse por los presupuestos y recursos públicos que fueron invertidos en cada programa y proyecto centrado en la formación ciudadana; se requiere de estudios que muestren la relación entre inversión de recursos públicos y los avances en materia social, así como de indicadores de goce de los derechos, que no es distinto a la materialización del Estado Social de Derecho.

¹³ Nos referimos a investigaciones y publicaciones desarrolladas por Jorge Eliecer Martínez, docente investigador de la Universidad de la Salle, así como al trabajo de Carlos Valerio Echavarría, investigador y docente de la misma universidad.

Finalizamos afirmando nuestras apuestas políticas y reconociendo que la educación y las políticas públicas, tiene por delante un reto en los procesos de formación política de los sujetos, empezando por el maestro y su reconocimiento como ciudadano deliberativo y comunicativo, capaz de llevar a la práctica la teoría, haciendo de la escuela y la institución un escenario oportuno para la transformación social, la enseñanza y goce del derecho a la educación, así como de todos aquellos derechos a los que tiene acceso, el ciudadano como ser humano.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. (2000). *Informe de Gestión 1998 -2000*, 1 (1), 3-32.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. (1998) *Plan Sectorial de Educación 1998 – 2000*, 1, (1), 1-18.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. (2001) *Plan Sectorial de Educación 2001 -2004*, 1, (1), 1-24.
- Barba, Z. (2007). *Gestión de los directivos en la implementación del PEI como política educativa y su manifestación en las prácticas educativas*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá.
- Bourdieu, P. (1993) Espíritus de Estado, Génesis y Estructura del campo Burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 96-97, 49-62.
- Calvo, G, Camargo, M, y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación Pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.
- Castro, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y Neoliberalismo en Michel Foucault*. Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás de Aquino, Instituto Pensar. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Chaux, E. Lleras, J. Velásquez A. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Corbo, D. (2005). La construcción de la ciudadanía democrática en el Uruguay. En M. Oraisón, D. Corbo, S. Gallo y N. Von (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI* (pp.69-124). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cortés, R y Giacometti, C. (2010). *Políticas en educación y su impacto en la superación de la Pobreza infantil*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social- CEPAL-UNESCO.
- Cortés, R. (2011). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la Investigación educativa. En R. Cortés, S. Gadelha, S. Grinberg, M. Corcini, E. Langer, D. Marín, C. Noguera y A. Veiga (2011). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 17-31). Bogotá: ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. EDUCACIÓN. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Cortina, A. (2010) *Justicia Cordial*. Madrid: Editorial Trotta.
- François, J. (2007) Economía y Políticas Públicas. En J. Cuervo (2007) *Ensayos sobre Políticas Públicas* (pp. 98- 129) Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Gamboa, L. (2006). Capítulo Educación. En, *Análisis de las Políticas de Educación, Salud y Vivienda del nuevo Plan de Desarrollo de Bogotá*, (pp. 1-98). Bogotá: Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo
- García, R. y Serna, A. (2002). Ciudadanía y educación. Procesos educativos e identidades cívicas. En Ricardo García y Adrián Serna (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de ciudadanía en el mundo contemporáneo*. (pp. 75-93). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Gellner, E. (1988) *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje Ciudadano y formación ético – política*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.
- Guerra, D. (2010). *La descentralización educativa: estrategia para el desarrollo*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Gutiérrez, C. (2005). *Políticas y gestión educativa en Colombia y desde Colombia (1991-2004)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Facultad de educación. Serie Estados del Arte.
- Grinberg, S. (2011). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de Una nueva pastoral. En R. Cortés, S. Gadelha, S. Grinberg, M. Corcini, E. Langer, D. Marín, C. Noguera y A. Veiga (2011). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 61-74). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Hobsbawm. E (1991). *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100) Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Laguado, C. (2001) *La Formación del Estado y la Nación en Colombia*, 28, (7), 2-25.
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia, balance y Perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Liston, D. y Zeichner K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Ediciones Morata.
- Marín, C y Noguera, C. (2011). Educar es gobernar. En R. Cortés, S. Gadelha, S. Grinberg, M. Corcini, E. Langer, D. Marín, C. Noguera y A. Veiga (2011). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 127-139). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. España: Anthropos Editorial.
- Manrique, G. (2010). *El agenciamiento de la creatividad social en los planes sectoriales De educación*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Bogotá.
- Oraisón, M. (2005). Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórica-Pedagógica del caso argentino. En M. Oraisón et al (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI* (pp.13-68). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Peña, T y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad, No. 16*, pp. 55-81.
- Pinto, P. (2008). *Aproximación al análisis de la implementación de la política pública Educativa distrital en el programa piloto colegios en concesión*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de educación, Bogotá.
- Puryear, J. (1997). *La educación en América Latina: problemas y desafíos*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Reimers, F. (2000). Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI. *OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 23, Mayo – Agosto*.
- Rivas, J. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho, Revista de reflexión Socioeducativa, N°4 Septiembre – Junio*, pp. 36-43.
- Roth, A. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- SÁENZ, J. (2007). *Desconfianza, Civilidad y Estética*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Santos, D. (2008). Análisis textual y representación de eventos sociales: una mirada a dos documentos de política educativa colombiana desde el análisis crítico del discurso. *Forma y Función, N° 21. Noviembre- sin mes. 287-302*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21911525012>
- Secretaria de Educación del Distrito- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004- 2008). *Plan Sectorial de Educación. Bogotá: Una gran escuela*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá- Educación.
- Secretaria de Educación del Distrito- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008- 2012). *Plan Sectorial de Educación. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá- Educación.
- Sen, A. (2010) *La Idea de la Justicia*. Bogotá: Ed. Taurus.

- Soler, S. (2009). *Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en Educación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tounier C. (2007). Territorialidad y Sectorialidad de las políticas públicas. En J. Cuervo (2007) *Ensayos sobre Políticas Públicas* (pp. 247- 289) Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos (Barcelona)*, 186, Septiembre –octubre. pp. 23-36.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wodak, R. Y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Apéndices

Apéndice A

TABLA 1								
PERIODO DE ANÁLISIS	DOCUMENTO DE ANÁLISIS	UNIDAD DE ANÁLISIS			ENUNCIADO DISCURSIVO DE LA POLITICA	MARCACIONES DISCURSIVAS	TOPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEORICA
		LINEAMIENTO GENERAL	PROGRAMA	PROYECTO				
PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN 1998 - 2001 (Enrique Peñalosa) "Por la Bogotá que Queremos"	PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN 1998 - 2001	Linea General de la Política			"Las acciones del plan se orientarán primordialmente a elevar la calidad de la educación básica y media en favor de la formación de ciudadanos capaces y responsables, así como a lograr una distribución más equitativa de los recursos estatales para asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños y jóvenes que provienen de los grupos más pobres de la población". (PSE, Pág. 9)	"calidad de la educación básica y media en favor de la formación de ciudadanos" "distribución más equitativa de los recursos estatales" "acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños y jóvenes"	Calidad de la Educación Ciudadana Equidad en distribución de recursos públicos Acceso y Permanencia	
		2. Distribución desigual de los recursos del Estado. A. Baja calidad de la educación básica y media			La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, expedida en 1990, acuñó la noción de necesidades básicas de aprendizaje como un concepto que abarca "tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo". Estos saberes y destrezas básicas abarcan el espectro necesario para desempeñarse como un adulto autónomo, tanto en el ejercicio pleno de la ciudadanía como de cualquier actividad productiva (PSE, Pág. 4)	"Declaración Mundial sobre Educación para Todos, expedida en 1990" "necesidades básicas de aprendizaje" "Desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo" "saberes y destrezas básicas" "adulto autónomo, en el ejercicio pleno de la ciudadanía como de cualquier actividad productiva"	Conferencia de Jomtien Necesidades Basicas de Aprendizaje Saberes Basicos Autonomia Ciudadana Actividad Productiva	
		8. Escaso dominio de las competencias básicas			La educación básica, las herramientas primordiales para aprender a lo largo de la vida -aprender a aprender- y que son a la vez aquellas sobre las que se construye la participación ciudadana en igualdad de condiciones. Una mejor educación no sólo está relacionada con mejores ingresos o más productividad. En el fondo, preocupa el futuro de una democracia en la que la mayoría de los individuos no están adquiriendo las competencias necesarias para enterarse de lo que pasa de fuentes distintas de la comunicación oral, comprender plenamente un argumento, expresar sus opiniones o entender probabilidades y estadísticas. (Pág. 5-6)	"herramientas primordiales para aprender a aprender" "se construye la participación ciudadana en igualdad de condiciones" "preocupa el futuro de una democracia en la que la mayoría de los individuos no están adquiriendo las competencias necesarias"	Aprender a Aprender Participacion Ciudadana Democracia Competencias	Discurso centrado en los postulados de la ciudadanía liberal, pues recoge la importancia del individuo
		3. La crisis de valores y la institución educativa			La formación de la identidad moral de los futuros ciudadanos en un ambiente dominado por la ambigüedad de los valores que constituyen el fundamento de la vida social es uno de los mayores desafíos que se le presenta a las naciones, las familias y las comunidades en todo el mundo. (...) Aunque la formación de valores ciudadanos supera la capacidad de las instituciones educativas, la sociedad democrática del futuro depende en buena parte de lo que ellas logren hoy, como responsables principales de los procesos de socialización de niños y jóvenes. Uno de los avances de la reforma educativa colombiana fue precisamente el de concretar tal responsabilidad delegándole importantes facultades en cuanto a la fijación de normas internas de convivencia, pactadas y compartidas por todos los miembros de la comunidad educativa y la creación de espacios democráticos en los que los valores para la convivencia no sólo se enseñan sino que "se viven". (PSE, Pág. 6)	"formación de la identidad moral de los futuros ciudadanos" "la formación de valores ciudadanos supera la capacidad de las instituciones educativas" "creación de espacios democráticos en los que los valores para la convivencia no sólo se enseñan sino que "se viven"	Formacion Moral Ciudadanos Valores Ciudadanos Espacios Democraticos Convivencia	dentro del sistema educativo. Sin embargo, también se encuentra una tendencia por priorizar temas como la gestión de la calidad, la gerencia educativa, las competencias ciudadanas y el desarrollo de habilidades, construyendo una relación con el modelo económico neoliberal, donde prevalece el interés por fortalecer el sector privado y la inversión en determinados sectores de la economía.
		Política Sectorial			"Las acciones del plan se orientarán primordialmente a elevar la calidad de la educación básica y media en favor de la formación de ciudadanos capaces y responsables, así como a lograr una distribución más equitativa de los recursos estatales para asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños y jóvenes que provienen de los grupos más pobres de la población. Se buscará, además, una mayor eficiencia de las instituciones del sector centrandolo a la Secretaría de Educación en la planeación y la evaluación del servicio y el apoyo a los establecimientos públicos y privados, y dotando a las organizaciones escolares estatales con los recursos y la autonomía necesarias para que puedan responder por los resultados de la acción educativa". (PSE, Pág. 9)	"formación de ciudadanos capaces y responsables... lograr una distribución más equitativa de los recursos estatales" "eficiencia de las instituciones del sector centrandolo a la Secretaría de Educación en la planeación y la evaluación del servicio"	Formacion Ciudadana Equidad en distribución Institucional Planeación y Evaluación	
		Ampliación de la jornada educativa			La jornada educativa no siempre es escolar. Es posible ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos por la vía de la utilización de espacios recreativos y culturales que existen en la Ciudad y que en muchos casos se encuentran subutilizados durante los días hábiles del calendario escolar. En este sentido, la SED se propone integrar a los jóvenes de 100 establecimientos ubicados en estratos 1 y 2, a actividades educativas extraescolares, buscando en cada caso la vinculación entre éstas y los objetivos del PEI de cada establecimiento educativo (PSE, Pág. 12)	"ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos por la vía de la utilización de espacios recreativos y culturales que existen en la Ciudad"	Aprendizaje Ciudad espacios recreativos y Cultura	
		Formación de los recursos humanos			"Se fomentarán Programas de Formación Permanente de los Docentes (PPPD) en las áreas básicas del conocimiento, en las requeridas para el desarrollo científico y tecnológico y las propias de la nueva cultura ciudadana. Se desarrollarán pasantías en distintas ciudades del país y del exterior que permita a los educadores aprovechar las experiencias de otros y formar una cultura de globalización". (PSE, Pág. 12)	"áreas básicas del conocimiento, en las requeridas para el desarrollo científico y tecnológico y las propias de la nueva cultura ciudadana".	Areas Basicas Conocimiento Cientifico Tecnologia Nueva Cultura Ciudadana	

Apéndice B

TABLA 2								
PERÍODO DE ANÁLISIS	DOCUMENTO DE ANÁLISIS	UNIDAD DE ANÁLISIS			ENUNCIADO DISCURSIVO DE LA POLÍTICA	MARCACIONES DISCURSIVAS	TOPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEORICA
		LINEAMIENTO GENERAL	PROGRAMA	PROYECTO				
2001-2004 (ANTANAS MOCKJUS) "Bogotá para Vivir todos del mismo lado"	PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2001-2004	Objetivo General			"Elevar el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas movilizand el potencial educativo y cultural de la capital. El Plan busca convertir a Bogotá en una ciudad-escuela que enfatice la convivencia, la seguridad y el respeto por las normas; económicamente competitiva en producción de conocimientos y servicios; donde lo público es sagrado. Asimismo busca aportar a la construcción de una visión de ciudad compartida." (P.S.E. Pág. 1)	"conocimiento y capacidad de aprender" "potencial educativo y cultural de la capital" "Bogotá una ciudad -escuela" "convivencia" "seguridad" "respeto por las normas" "económicamente competitiva en producción de conocimiento y servicios" "lo público es sagrado" "construcción de una visión de	Conocimiento Aprendizaje Educación Cultura Bogotá Ciudad- Escuela Convivencia Seguridad Respeto por las normas Competitividad económica Producción de conocimiento	
		Línea General de La Política			a."Buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices. En la era del conocimiento la productividad y la felicidad de la gente están directamente relacionadas con la acumulación y uso de conocimiento que realicen durante su vida. La transformación de la realidad depende de la capacidad de reflexión individual y colectiva. En consecuencia saber pensar y conocer lo que otros han pensado con anterioridad, establece una ventaja para el individuo en el campo laboral y de realización personal. El proceso educativo es un elemento clave para dotar a todos los individuos de las	"educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices" "acumulación y uso del conocimiento durante la vida" "capacidad de reflexión individual y colectiva" "saber pensar y conocer lo que otros han pensado" "El proceso educativo es un elemento clave" "herramientas básicas de conocimientos y actitudes" "desarrollo de la colectividad"	Educación Ciudadano Productividad Felicidad Uso del conocimiento Reflexión individual y colectiva Proceso educativo Desarrollo de la colectividad	
		Línea General de La Política			b. "Convertir todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje. En la búsqueda de una educación más pertinente, se vuelve un instrumento fundamental en el proceso educativo, el uso de la infraestructura cultural, científica y tecnológica de la ciudad. Además de enriquecer los procesos pedagógicos, acerca a los estudiantes a la vida de la ciudad y les da mayores posibilidades de aportar en la construcción de la visión compartida.(P.S.E. Pág. 2)	"todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje" "búsqueda de una educación más pertinente" "el uso de la infraestructura cultural, científica y tecnológica de la ciudad" "enriquecer los procesos pedagógicos" "acerca a los estudiantes a la vida de la ciudad" "aportar en la construcción de la visión compartida"	Ciudad Aprendizaje Educación Pertinencia Infraestructura Tecnología Cultura Procesos Pedagógicos Vida Ciudad	
				3. Educación Inicial	"Generar 5.000 cupos en los Jardines de Bienestar Social para facilitar el acceso a la educación inicial a niños menores de 5 años pertenecientes a familias en pobreza. Lograr la universalización del grado obligatorio de preescolar en todas las instituciones educativas oficiales y en torno al desarrollo de competencias básicas, articular pedagógicamente este grado con las actividades que se realizan en los jardines infantiles y en la educación primaria." (P.S.E. Pág. 3-4	"facilitar el acceso a la educación inicial a niños menores de 5 años pertenecientes a familias en pobreza" " la universalización del grado obligatorio de preescolar en todas las instituciones educativas oficiales "desarrollo de competencias básicas" "articular pedagógicamente este grado con las actividades que se realizan en los jardines infantiles y en la educación primaria"	Acceso Educación Universalización de la educación Competencias básicas Articulación pedagógica	
				4. Educación Básica y Media 4.3. Calidad	"El desarrollo de las competencias para la convivencia ciudadana es aún incipiente" (P.S.E. Pág. 10) "En cuanto a representaciones sobre la ciudadanía, se observa una baja preocupación por las consecuencias que las acciones individuales tienen sobre la sociedad. Sólo el 48%, en promedio, considera que sus acciones afectan al resto de la sociedad. Esto muestra que el bien común aún no hace parte de la representación social de la mitad de los estudiantes de 7º y 9º. En las pruebas que se aplicaron a estudiantes de 5º grado se obtuvieron datos muy similares.(P.S.E. Pág. 11)	"desarrollo de las competencias para la convivencia ciudadana" "representaciones sobre la ciudadanía" "las consecuencias que las acciones individuales tienen sobre la sociedad" " bien común aún no hace parte de la representación social"	Educación Convivencia ciudadana Ciudadanía Individuo Colectivo Bien común	
				4. Educación Básica y Media 4.3. Calidad	"Los resultados de la evaluación censal de competencias para la convivencia ciudadana, han brindado señales claras sobre los procesos básicos que se deben desarrollar y ajustar en el ámbito escolar para lograr en los estudiantes mayores niveles de participación, conocimiento de las normas y funcionamiento del Estado y desarrollo del juicio moral en las actividades cotidianas de la vida estudiantil y comunitaria en general" (P.S.E. Pág. 11)	"competencias para la convivencia ciudadana" "los procesos básicos que se deben desarrollar y ajustar en el ámbito escolar" " lograr mayores niveles de participación, conocimiento de las normas y funcionamiento del Estado" "desarrollo del juicio moral"	Convivencia ciudadana Escuela Participación Normas Funcionamiento del Estado Desarrollo del Juicio Moral Comunidad	Se encuentra una tendencia de índole repúblicano, pues rescata una valiosa relación entre la Escuela y la Ciudad, generando una relación entre el maestro y su práctica, con lo urbano, respetuosos de la institución, de las

			4.Educación Básica y Media 4.3. Calidad	Se mejorará la capacidad de saber y hacer de los estudiantes de Bogotá, expresada en mayores niveles en las competencias básicas de lenguaje, ciencias y matemáticas, fortaleciendo a las instituciones escolares de manera que la ciudad logre como mínimo un promedio de 180 puntos en una escala de 1 a 306 y que ninguna institución esté por debajo de 100 puntos en las pruebas de logro. (P.S.E. Pág 14)	"capacidad de saber y hacer" "competencias básicas de lenguaje, ciencias y matemática" "pruebas de logro"	Competencia Competencias básicas Pruebas	normas, promoviendo la convivencia ciudadana y la moral.
			4.Educación Básica y Media 4.3. Calidad	Fortalecimiento del desarrollo de competencias para la convivencia ciudadana: se adelantarán acciones encaminadas a recuperar la enseñanza de la cívica orientada hacia la comprensión de la organización del Estado que implica adoptar normas y reglas como un recurso para asegurar la convivencia. Se organizarán talleres de reflexión con docentes y directivos alrededor de dilemas morales en los que se exalte la importancia de aprender a razonar desde diferentes perspectivas, específicamente la de género. Adicionalmente se realizarán discusiones sobre estereotipos, los cuales se analizarán en función de sus implicaciones para la convivencia y de vivir confiando en los otros. (P.S.E. Pág 15)	"desarrollo de competencias para la convivencia ciudadana" "enseñanza de la cívica" "comprensión de la organización del Estado" "razonar desde diferentes perspectivas, específicamente la de género".	Convivencia ciudadana Escuela Enseñanza de la Cívica Organización del Estado Razonamiento moral Perspectiva de Género	
			4.Educación Básica y Media 4.3. Calidad	"Promoción de la lectura como instrumento para fortalecer las competencias básicas en lenguaje y mejorar la capacidad comunicativa en la ciudad. Se emprenderán programas intensivos para motivar a los ciudadanos hacia la lectura como instrumento idóneo para fortalecer las competencias de lenguaje y comunicación que son pilares indispensables para la convivencia y el desarrollo de la ciudad" (P.S.E. pág 15)	"promoción de la lectura" "competencias básicas en lenguaje" "capacidad comunicativa en la ciudad" "convivencia" "desarrollo de la ciudad"	Lectura Competencia Comunicación Ciudad Convivencia Desarrollo	
			4.Educación Básica y Media 4.3. Calidad	"Los Programas de Formación Permanente de los Docentes (PPPD) en las áreas básicas del conocimiento, en las requeridas para el desarrollo científico y tecnológico y las propias de la nueva cultura ciudadana, también se vincularán a los proyectos de mejoramiento institucional con el fin de responder a las necesidades de la institución".(P.S.E. pág 16)	"Formación docente" "áreas básicas del conocimiento" "desarrollo científico y tecnológico" "cultura ciudadana"	Formación docente Conocimiento Desarrollo científico Tecnología Cultura ciudadana	
			5. Educación Superior 5.2 La articulación con el mercado	"Buscar que durante la educación básica y media los individuos desarrollen las competencias básicas y laborales generales que les permitan desempeñarse productivamente en cualquier tipo de trabajo" (P.S.E Pág 23)	"educación básica y media" "competencias básicas" "competencias laborales" "desempeño productivo" "trabajo"	Educación Básica Educación Media Competencias Laborales Mundo del trabajo	
			5. Educación Superior 5.2 La articulación con el mercado laboral	"Organización de instituciones de formación técnica y tecnológica para quienes busquen articularse al mercado laboral hayan o no terminado su bachillerato.... El Departamento Administrativo de Acción Comunal liderará la estructuración de este programa en coordinación con el sector productivo y con organizaciones comunitarias, de tal manera que responda a las necesidades de los diversos sectores de la ciudad. Las personas que no hayan concluido su bachillerato, contarán con una atención especial que les permita completar su educación, al mismo tiempo que aprenden un oficio específico" (P.S.E. Pág. 24)	"instituciones de formación técnica y tecnológica" "coordinación con el sector productivo y con organizaciones comunitarias" "necesidades de los diversos sectores de la ciudad"	Formación Técnica Formación Tecnológica Productividad Sector productivo Organización comunitaria Ciudad	

Apéndice C

TABLA 3								
PERÍODO DE ANÁLISIS	DOCUMENTO DE ANÁLISIS	UNIDAD DE ANÁLISIS			ENUNCIADO DISCURSIVO DE LA POLÍTICA	MARCACIONES DISCURSIVAS	TOPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEORICA
		GENERAL	PROGRAMA	PROYECTO				
2004-2008 (Luis Eduardo Garzón) "Bogotá Sin Indiferencia"	PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2004 - 2008 "Bogotá una Gran Escuela"	Objetivo General del Plan Sectorial			"Desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que se proponga la vigencia plena del derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública, que cualifique y mejore la calidad de la educación"(PSE. Pág. 33)	"política educativa" "Bogotá moderna, humana e incluyente" "derecho a la educación" "educación pública"	Política Educativa Bogotá Moderna Humanidad e Inclusión Derecho a la Educación Educación Pública	
		Objetivo General del Plan Sectorial			"consolidación de una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes, y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social".(PSE. Pág. 33)	"democracia, diversidad" "dinámicas sociales incluyentes, "reducción de la pobreza", "equidad social"	Democracia Dinámicas Sociales Inclusión Reducción de la Pobreza Equidad Social	
		Objetivo Especifico de la Política			"Contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa. Las escuelas brindarán los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse".(PSE. Pág. 33)	"ciudadanía deliberante y participativa" "Democracia" "relacionarse y regularse"	Ciudadanía Deliberación Participación Relacion y Regulación	
		Objetivo Especifico de la Política			"Convertir la riqueza cultural de la ciudad en un espacio de formación y aprendizaje en el que las niñas, niños y jóvenes puedan encontrar nuevas formas de relación con el conocimiento y adquirir un mayor sentido de pertenencia a la ciudad". (PSE. Pág. 33)	"riqueza cultural de la ciudad" "espacio de formación" "formas de relacion con el conocimiento y sentido de pertenencia a la ciudad".	Riqueza Cultural Urbana Formación Conocimiento Pertenencia a la Ciudad	
		Objetivo Especifico de la Política			"Construir relaciones equitativas de género, étnicas e intergeneracionales que disminuyan todas las formas de discriminación contra las personas con necesidades educativas especiales. La política educativa incorporará el enfoque de género, la etnoeducación y prácticas de fomento del derecho a la igualdad y promoverá el diálogo intercultural creando espacios sociales y pedagógicos para la construcción del país multicultural consagrado en la Constitución Política". (PSE. Pág. 34)	"Construir relaciones equitativas de género, étnicas e intergeneracionales" "la política educativa incorporará el enfoque de género, la etnoeducación y el derecho a la igualdad"	Relaciones Equitativas Género y Etnias Enfoque de Genero Etnoeducación Derecho a la Igualdad	
		Objetivo Especifico de la Política			"Aportar al desarrollo de una sociedad productiva a través del fomento del espíritu científico, la creatividad y la apropiación crítica de la tecnología. Se intensificará el conocimiento y recreación de la riqueza artística, literaria, científica y técnica de la ciudad". (PSE. Pág. 34)	"desarrollo de una sociedad productiva" "conocimiento y recreación de la riqueza artística, literaria, científica y técnica de la ciudad".	Desarrollo Sociedad Productiva Conocimiento Riqueza de la Ciudad	
		Lineamiento General de la Política Educativa			"se propone desarrollar una política educativa que responda a los retos de una Bogotá moderna, humana e incluyente, que garantice el derecho pleno a la educación, que construya y fortalezca múltiples redes de tejido social solidario, que ayude a la consolidación de una democracia basada en el reconocimiento del pluralismo y la diversidad" (PSE, Pág. 35)	"Bogotá Moderna, humana e incluyente" "pleno derecho a la educación" "consolidación de una democracia basada en el reconocimiento del pluralismo y la diversidad"	Bogotá Moderna Derecho a la Educación Democracia Pluralismo Diversidad	
		Materialización del Derecho a la Educación			"La política educativa de Bogotá se fundamenta en los principios constitucionales que definen la educación como un derecho fundamental, inalienable, esencial e inherente a la dignidad humana; un derecho indispensable para la formación integral del individuo, el acceso al conocimiento, la preservación y desarrollo de la cultura, la convivencia ciudadana y la integración social" (Pse. 35)	"educación como un derecho fundamental, inalienable, esencial e inherente a la dignidad humana" "un derecho indispensable para formación de convivencia ciudadana"	Educación como Derecho Dignidad Humana Convivencia Ciudadana	
		Mejoramiento de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje			"Por ser la educación un factor determinante para el desarrollo humano integral, la calidad será componente esencial de la política educativa en su conjunto, en función de que los niños, niñas y jóvenes se eduquen más y mejor. Una educación de calidad debe responder a las más altas exigencias contemporáneas del conocimiento, la técnica, la tecnología, la pedagogía, la ética y la cultura democrática y ciudadana."(PSE, Pág. 38)	"Una educación de calidad debe responder a las más altas exigencias" "la ética y la cultura democrática y ciudadana"	Educación de Calidad Ética Cultura Democrática Ciudadanía	
		Fortalecimiento de la educación pública			"La evaluación del aprendizaje, del desempeño de los maestros y de las instituciones educativas, de los procesos pedagógicos y del impacto de las políticas públicas, tendrá como propósito expreso el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y será componente de la rendición de cuentas del sector a la comunidad educativa y a la ciudad en general" (PSE, Pág. 39)	"evaluación del aprendizaje" "impacto de las políticas públicas" "expreso mejoramiento de la calidad de la enseñanza" "rendición de cuentas a la ciudad en general"	Evaluación Aprendizaje Calidad de la Enseñanza Rendición de Cuentas	

		Mejoramiento de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje		"La internacionalización de las economías y las transformaciones culturales a las que nos enfrenta la globalización contemporánea ponen de presente la necesidad de reconocer los múltiples escenarios educativos de una ciudad cosmopolita, compleja y multicultural como	"transformaciones culturales" "globalización contemporánea" "ciudad cosmopolita, compleja y multicultural"	Cultura Globalización Ciudad Cosmopolis Multiculturalismo	Tendencia teórica de ciudadanía social y comunitaria, dado que privilegia las necesidades del espacio educativo, de los estudiantes, docentes y entes administrativos. Defiende la materialización de los derechos humanos, fomentando la formación política de la ciudadanía, promoviendo el pensamiento crítico y discursos como	
		Mejoramiento de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje		Hoy en día la ciudadanía es mucho más que el ejercicio formal de la participación. La escuela debe contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas que reconociendo el derecho a su individualidad, desarrollen prácticas colectivas de solidaridad orientadas por el bien común. Esto implica formar sujetos que puedan hacer uso consciente de su poder para incidir sobre los rumbos de la ciudad, que habiten la ciudad y participen de ella con sentido, que ejerzan plenamente su derecho a la información, que participen activamente en las deliberaciones e incidan en las decisiones, y que asuman su derecho de control y evaluación de las acciones del gobierno de la ciudad. (PSE, Pág. 39)	"la ciudadanía es mucho más que el ejercicio formal de la participación" "La escuela debe contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas" "reconociendo el derecho a su individualidad, desarrollen prácticas colectivas de solidaridad orientadas por el bien común". "que ejerzan plenamente su derecho a la información" "que participen activamente en las deliberaciones e incidan en las decisiones" "derecho de control y evaluación de las acciones del gobierno de la ciudad".	Ciudadanía Participación Formación Ciudadana Derecho a la Individualidad Prácticas Colectivas Solidaridad Bien Común Derecho a la Información Deliberación y Decisión Derecho de Control Evaluación Gobierno Ciudad	la inclusión, el reconocimiento del otro, la disminución de la pobreza y de la segregación social.	
		Reconocimiento y participación de la comunidad educativa, la academia y las organizaciones sociales		Los padres y madres de familia, los egresados, los empresarios, los vecinos y los líderes comunitarios y sociales locales serán igualmente, tenidos en cuenta como sujetos de política educativa. Por lo tanto, se promoverá y fortalecerá su presencia en los mecanismos y espacios de participación educativa. Con este fin, la administración facilitará y apoyará la organización de unos y otros alrededor de la institución escolar y la educación de la ciudad.	"sujetos de política educativa" "se promoverá y fortalecerá su presencia en los mecanismos y espacios de participación educativa" "alrededor de la institución escolar y la educación de la ciudad"	Política Educativa Mecanismos de Participación Institución Escolar Educación de la Ciudad		
		Realización de una gestión educativa humana, sostenible y eficaz.		"un sistema de rendición pública de cuentas permitirá a las instituciones educativas, los CADEL y al nivel central de la Secretaría informar a la ciudadanía sobre los logros alcanzados y el uso de los recursos confiados". (PSE, Pág. 41)	"sistema de rendición pública de cuentas" "informar a la ciudadanía sobre los logros alcanzados y el uso de los recursos confiados"	Rendición de Cuentas Ciudadanía Recursos Públicos		
			Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza	Renovación pedagógica de los PEI y profundización de la democracia	Se realizará un diagnóstico del estado actual en el que se encuentran los PEI de la ciudad, y se dará asesoría y acompañamiento al proceso de renovación, evaluación y sistematización de los mismos.	"diagnóstico del estado actual en el que se encuentran los PEI de la ciudad" "asesoría y acompañamiento al proceso de renovación, evaluación"	PEI de la Ciudad Proceso de Renovación Evaluación	
				Renovación pedagógica de los PEI y profundización de la democracia escolar	En todos los colegios de la ciudad se adelantará un plan integral de formación en Derechos Humanos que incluirá tanto la enseñanza de la teoría de los derechos humanos como su práctica cotidiana en la institución escolar, en cumplimiento del Acuerdo 108 del Concejo de Bogotá, por medio del cual se establece en todos los establecimientos educativos del Distrito, públicos y privados, y en todos los niveles, la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías. (PSE, Pág. 46)	"plan integral de formación en Derechos Humanos" "cumplimiento del Acuerdo 108 del Concejo de Bogotá" "Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías"	Formación en Derechos Humanos Acuerdo 108 C.B. Cátedra de DDHH	
			Escuela - Ciudad - Escuela		El programa Escuela-Ciudad-Escuela es una estrategia pedagógica que busca, por una parte, la apropiación de los escenarios educativos y culturales de la ciudad para elevar el potencial pedagógico de la enseñanza y de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes y, por la otra, ofrecer alternativas educativas a los estudiantes en el tiempo extraescolar. (PSE, Pág. 49)	"programa Escuela-Ciudad-Escuela es una estrategia pedagógica" "apropiación de los escenarios educativos y culturales de la ciudad" "elevar el potencial pedagógico de la enseñanza y de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes" "alternativas educativas a los estudiantes en el tiempo extraescolar"	Escuela-Ciudad - Escuela Estrategia Pedagógica Escenarios Educativos de la Ciudad Potencial Pedagógico Enseñanza - Aprendizaje Alternativas Educativas Tiempo Extraescolar	
				La escuela va a la ciudad, la ciudad va a la escuela	Se trata de una política y una acción orientada a elevar la capacidad educativa de la institución escolar y a enriquecer la formación y los aprendizajes de los y las estudiantes mediante la realización de expediciones escolares, preparadas pedagógicamente, que incluyen los diversos escenarios educativos, culturales, científicos y deportivos de la ciudad. (PSE, Pág. 49-50)	"política y una acción orientada a elevar la capacidad educativa de la institución escolar" "realización de expediciones escolares" "incluyen los diversos escenarios educativos, culturales, científicos y deportivos de la ciudad"	Capacidad Educativa Institución Escolar Expediciones Escolares Escenarios Educativos de la Ciudad	

				Las expediciones escolares se desarrollarán en dos sentidos: el primero, la escuela va a la ciudad, se cumplirá mediante la realización de expediciones por los escenarios educativos y culturales de la ciudad; el segundo, la ciudad va a la escuela, busca el fortalecimiento de los programas curriculares, mediante la apertura de las puertas de la escuela a las empresas, organizaciones culturales, sociales e instituciones estatales, para que socialicen con estudiantes y maestros sus conocimientos, saberes, experiencias, que resulten útiles para mejorar el trabajo académico y formativo de la institución escolar. (PSE, Pág. 50)	"la escuela va a la ciudad" "expediciones por los escenarios educativos y culturales de la ciudad" "la ciudad va a la escuela, busca el fortalecimiento de los programas curriculares" "apertura de las puertas de la escuela a las empresas, organizaciones culturales, sociales e instituciones estatales"	Escuela Espacios de la Ciudad Fortalecimiento Curricular Escuela abierta Organizaciones Sociales
		Acceso y Permanencia para Todos y Todas	Solidaridad con la Niñez y la Juventud	Este proyecto busca sensibilizar y movilizar a la ciudadanía, al sector empresarial, a las organizaciones de economía solidaria y sin ánimo de lucro, a las organizaciones sociales, a las ONG y a las organizaciones de cooperación internacional, en favor de la niñez y la juventud estudiantil del Distrito en situación de extrema pobreza. (PSE, Pág. 55)	"busca sensibilizar y movilizar a la ciudadanía" "en favor de la niñez y la juventud estudiantil del Distrito en situación de extrema pobreza".	Movilización Ciudadana Niñez y Juventud Situación de Pobreza
		Articulación educativa de Bogotá con la Región Central		El papel económico, político, social y cultural que Bogotá juega en el plano regional, nacional e internacional, exige una política pública en educación que trascienda las fronteras metropolitanas y que contribuya a aumentar el potencial competitivo de la ciudad.	"política pública en educación que trascienda las fronteras metropolitanas" "aumentar el potencial competitivo de la ciudad".	Frerteras Metropolitanas Potencial Competitivo Urbano

Apéndice D

PERIODO DE ANÁLISIS	DOCUMENTO DE ANÁLISIS	UNIDAD DE ANÁLISIS			TABLA 4			
		LINEAMIENTO GENERAL	PROGRAMA	PROYECTO	ENUNCIADO DISCURSIVO DE LA POLÍTICA	MARCAIONES DISCURSIVAS	TOPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEORICA
2008 - 2012	PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN Educación de Calidad para una Bogotá Positiva (P.S.E)	Objetivo General (OG)			"El objetivo general del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 es garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo." (P.S.E, pag 65)	"Derecho a una educación de calidad" "Mejoramiento de la calidad de vida" "La construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa" "en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo".	Derecho a la educación Educación de Calidad Calidad de vida Ciudadanía Democrática Inclusión Respeto Humanos Derechos Plurales	
		Principio de la Política Educativa (PPE)			"El derecho fundamental a la educación conlleva la obligación de garantizar su calidad, principio alrededor del cual se establecen las obligaciones inherentes de asegurar el acceso, la permanencia y la disponibilidad para que la población de la ciudad, desde su infancia, ingrese a la ruta que conduce a la formación, al conocimiento y alcance los mayores niveles de desarrollo humano, social, económico y cultural." (P.S.E, pag 67)	"derecho fundamental a la educación" "garantizar su calidad" "asegurar el acceso, la permanencia y la disponibilidad" "para que la población de la ciudad ingrese a la ruta" "la formación, al conocimiento y alcance los mayores niveles de desarrollo humano, social, económico y cultural".	Derecho a la educación Calidad de la educación Acceso Permanencia Disponibilidad Formación Conocimiento Desarrollo humano Desarrollo social Desarrollo económico	
		Principio de la Política Educativa (PPE)			"La inclusión e integración constituyen un hecho pedagógico que se da en la vida escolar y como consecuencia de ella; se manifestarán en el desarrollo de escenarios y posibilidades de relación entre los diferentes grupos humanos que comparten tiempos y espacios formativos, aprenden a conocerse y respetarse, a interactuar, a ser solidarios, a aceptar la diferencia, a manejar el conflicto a participar activamente en la apropiación de la cultura académica y, por virtud de lo anterior, desarrollar capacidades para relacionarse con su entorno, para comprender la diversidad cultural existente en la ciudad y la interacción necesaria con la vida urbana". (P.S.E, pag 67)	"La inclusión e integración" "aprenden a conocerse y respetarse, a interactuar, a ser solidarios, a aceptar la diferencia, a manejar el conflicto," "a participar activamente en la apropiación de la cultura" "la diversidad cultural existente en la ciudad" "vida urbana"	Inclusión Respeto Solidaridad Aceptación de la diferencia Manejo del conflicto Participación Cultural Diversidad cultural Vida urbana	
		Principio de la Política Educativa (PPE)			"Autonomía y participación, conforman en educación los ejes de las libertades constitucionales de enseñanza, aprendizaje y cátedra, y constituirán prácticas consecuentes con los objetivos estructurantes de Bogotá Positiva, a través de las cuales se busca profundizar la democracia, generar tejido social a partir del fortalecimiento de la participación de la ciudadanía organizada que permita contar con gobiernos escolares y administraciones locales cada vez más fortalecidas y autónomas. El colegio es un escenario vital para la formación y para practicar acciones de participación y convivencia". (P.S.E, pag 68)	"Autonomía y participación" "Democracia" "Tejido social" "Participación de la ciudadanía en administraciones locales" "El colegio es un escenario vital para la formación y para practicar acciones de participación y convivencia."	Autonomía Participación Tejido social Democracia Convivencia Colegio	

	Principio de la Política Educativa (PPE)		"La territorialización comprende el diagnóstico y formulación de acciones diferenciadas dentro de cada uno de los programas y proyectos que hacen parte del Plan Sectorial, vinculadas con las políticas y programas de los otros sectores de la actividad pública, de manera que se logre la convergencia de servicios y la satisfacción plena de los derechos ciudadanos, tanto en las zonas urbanas como en las rurales." (P.S.E, pag 69)	"territorialización" sectores de la actividad pública" "políticas de la actividad pública" "convergencia de los servicios" "satisfacción plena de los derechos ciudadanos" "zonas urbanas y rurales"	Territorialización Servicio público Políticas Públicas Derechos ciudadanos Zona urbana Zona rural
	1. Educación de Calidad y pertinencia (P1ECP)		"es propósito del Gobierno Distrital avanzar en el logro de una educación pública identificada por la calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y por la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza efectuados en los ambientes escolares, basada en el reconocimiento, respeto y garantía de los derechos humanos y vinculada a las expectativas sociales, culturales e individuales, lo mismo que a los desafíos económicos, científicos y tecnológicos de la ciudad y del país. (P.S.E, pag 71, 72)	"educación pública" "calidad de los aprendizajes" "calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza" "reconocimiento, respeto y garantía de los derechos humanos" "desafíos económicos, científicos y tecnológicos de la ciudad y del país"	Educación pública Calidad de la Educación Respeto de los derechos Garantía de los derechos Derechos Humanos Desarrollo económico Desarrollo social
	1. Educación de Calidad y pertinencia (P1ECP)		"Una educación de calidad es aquella en que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos aprenden en libertad lo que se les enseña y se les enseñan los conocimientos, valores, aptitudes y comportamientos que son esenciales para su existencia ciudadana y productiva." (P.S.E, pag. 72)	"educación de calidad" "aprenden en libertad" "enseñanza" "conocimientos, valores, aptitudes y comportamientos que son esenciales para su existencia ciudadana y productiva."	Educación de calidad Aprendizaje en Libertad Aprendizajes esenciales Ciudadano Productividad
	1. Educación de Calidad y pertinencia (P1ECP)		"Enseñanza y aprendizaje de calidad contribuyen, como lo expone la Agenda Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación, al ingreso de Bogotá a la sociedad del conocimiento por el impulso que otorga la educación a la formación del espíritu científico e investigativo, al desarrollar en los jóvenes y en la comunidad educativa capacidades para generar, asimilar, transformar, adaptar y usar el conocimiento y crear una actitud positiva hacia la ciencia y el quehacer científico". (P.S.E, pag. 72)	"sociedad del conocimiento" "formación del espíritu científico e investigativo" "desarrollar capacidades para generar, asimilar, transformar adaptar y usar el conocimiento" "y crear una actitud positiva hacia la ciencia y el quehacer científico."	Sociedad del conocimiento Formación científica Formación en investigación Uso del conocimiento
	Transformación pedagógica para la Calidad de la Educación (TPP1E.C)		Cada ciclo desarrolla de manera integral los aspectos cognitivos, afectivos, de relaciones interpersonales, psicológicos y sociales propios de cada edad para formar personas felices, autónomas, y ciudadanos corresponsables con la sociedad y la ciudad. La identidad de cada ciclo tiene en cuenta las características particulares de los niños y jóvenes, sus gustos, intereses y necesidades formativas. (P.S.E, pag. 73)	"Cada ciclo desarrolla de manera integral" "formar personas felices, autónomas" "ciudadanos corresponsables con la sociedad y la ciudad" "características particulares de los niños y los jóvenes" "sus gustos, intereses y necesidades formativas"	Desarrollo integral Formación Autonomía Ciudadano Identidad personal
	Transformación pedagógica para la Calidad de la Educación Acción: Intensificación enseñanza del inglés (TPP1E.C.I)		"La formación de ciudadanos competitivos y capaces de participar en un mundo cada vez más globalizado, exige promover el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua para los habitantes de la ciudad". (P.S.E, pag. 76)	"La formación de ciudadanos competitivos" "capaces de participar en un mundo globalizado" "el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua para para los habitantes de la ciudad"	Formación Ciudadano Competitividad Aprendizaje del inglés Enseñanza del inglés
	(TPP1E.C.I)		"Esta formación permitirá a los docentes comunicarse en inglés con los estudiantes de tal forma que contribuyan a la transformación pedagógica de la escuela y al desarrollo de una ciudad región competitiva, equitativa e incluyente". (P.S.E, pag. 76)	"permitirá a los docentes comunicarse en inglés con los estudiantes" "transformación pedagógica de la escuela" "desarrollo de una ciudad región competitiva, equitativa e incluyente"	Comunicación Transformación pedagógica Desarrollo Competitividad Equidad Inclusión
	(TPP1E.C.I)		"La Secretaría de Educación y la Secretaría de Desarrollo Económico del Distrito Capital colaborarán para intensificar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la ciudad, tanto a nivel escolar como de formación de la ciudadanía". (P.S.E, pag. 76)	"colaboración" "intensificación de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la ciudad" "tanto a niveles escolar como de la formación de la ciudadanía"	Aprendizaje del inglés Enseñanza del inglés Formación Ciudadanía
	Transformación pedagógica para la Calidad de la Educación Acción. Uso pedagógico de la informática y la comunicación. (TIC) (TPP1E.C.TIC)		"Como condición para el aprendizaje a lo largo de la vida y para promover el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico en docentes y estudiantes, de acuerdo con los ciclos académicos, es necesario también adquirir y fortalecer conocimientos, capacidades y habilidades para la incorporación y apropiación de estas nuevas tecnologías y lenguajes en todos los ciclos y áreas del conocimiento de los 370 colegios del Distrito Capital, propiciando así una verdadera transformación pedagógica de la calidad de la educación y una renovación del sentido de la comunicación, de los medios y las nuevas tecnologías, en la construcción de una mejor ciudad y una mejor sociedad". (P.S.E., pag. 78)	"aprendizaje a lo largo de la vida" "desarrollo del pensamiento científico y tecnológico" "incorporación y apropiación de esta nuevas tecnologías y lenguajes" "transformación pedagógica de la calidad de la educación" "renovación del sentido de la comunicación, de los medios y las nuevas tecnologías" "construcción de una mejor ciudad y una mejor sociedad"	Aprendizaje continuo Desarrollo pensamiento científico Desarrollo pensamiento tecnológico Transformación pedagógica Calidad de la educación Nuevas tecnologías Construcción de ciudad
	Transformación Pedagógica para la Calidad de la Educación Acción. La ciudad como escenario de aprendizaje (CEA) (TPP1E.C.CEA)		"El propósito de este proyecto es utilizar la ciudad como escenario de aprendizaje para que los estudiantes y docentes se apropien, disfruten y adquieran nuevos conocimientos por medio de las expediciones pedagógicas curriculares, como experiencias que ya han demostrado su utilidad para mejorar el trabajo académico". (P.S.E., pag. 79)	"la ciudad como escenario de aprendizaje" "expediciones pedagógicas curriculares" "mejorar el trabajo académico".	Ciudad Aprendizaje Expedición Pedagógica Mejoramiento académico

Tendencia teórica social - comunitaria, que reconoce la relación interdependiente entre

			(TPPIEC)(CEA)	"La ciudad como escenario de aprendizaje –cuya apropiación se inició desde la pasada administración de Bogotá– hace realidad el derecho de niños, niñas y jóvenes a la ciudad. Por tal razón, se propone una escuela de puertas abiertas que invita a explorar, a conocer, a descubrir y a innovar. Las expediciones pedagógicas por los diferentes escenarios educativos de la ciudad son más que una actividad recreativa, son fuente de conocimiento y aprendizaje como complemento de lo que se enseña y aprende en el aula de clase. Así, el museo, las empresas, los parques temáticos y los diversos escenarios se vuelven motivo de estudio desde las diversas áreas del conocimiento escolar." (P.S.E., pag. 79)	"la ciudad como escenario de aprendizaje" "el derecho de niños, niñas y jóvenes a la ciudad" "escuela de puertas abiertas" "escenarios educativos de la ciudad" "son fuente de conocimiento y aprendizaje"	Ciudad a la ciudad Escuela	Derecho Conocimiento	Educación- Escuela- Ciudadanía,, acentuando conceptos y discursos realizan la consecución de una visión compartida y de un proyecto común, reconociendo el estudiante como sujeto, valorando la diferencia.
		(TPPIEC)(CEA)	"La ciudad, como escenario de aprendizaje, propicia la ruptura de la triada clásica de la pedagogía donde todos aprenden lo mismo, a la misma hora y en el mismo espacio. Los espacios ahora van a ser abiertos, también los tiempos. Convertir la ciudad en escenario de aprendizaje posibilita la apropiación por parte de los maestros de temas o problemas que los convocan desde las diferentes áreas a construir tareas, guías y trabajos conjuntos que permiten pensar y desarrollar la interdisciplinariedad como elemento fundamental para que los niños y jóvenes construyan las complejas relaciones entre el conocimiento, su uso y la sociedad".(P.S.E., pag. 79)	"la ciudad como escenario de aprendizaje" "los espacios abiertos, también los tiempos" "la interdisciplinariedad como elemento fundamental para que los niños y jóvenes construyan las complejas relaciones entre el conocimiento, su uso y la sociedad"	Ciudad Aprendizaje Interdisciplinariedad Conocimiento complejo			
		(TPPIEC)(CEA)	"En el mismo contexto operan las expediciones de la ciudad a la escuela, realizadas por organizaciones educadoras a través de proyectos pedagógicos que, además de su contenido formativo, contribuyen al conocimiento y comprensión de los hechos escolares por parte de la comunidad y a conformar redes colaborativas institucionales." (P.S.E., pag. 79)	"expediciones de la ciudad a la escuela" "organizaciones educadoras" "comprensión de los hechos escolares" "proyectos pedagógicos" "redes colaborativas institucionales"	Ciudad Organización educativa Contexto escolar Proyecto pedagógico Redes colaborativas			
		(TPPIEC)(CEA)	Articular las expediciones pedagógicas al desarrollo del currículo de acuerdo con la reorganización escolar por ciclos y al conocimiento de la riqueza cultural de la ciudad.(P.S.E., pag. 79)	"expediciones pedagógicas" "desarrollo del currículo" "reorganización escolar por ciclos" "riqueza cultural de la ciudad"	Proyecto pedagógico Currículo Estrategia por ciclos Patrimonio cultural Ciudad			
		Transformación Pedagógica para la Calidad de la educación integral de la educación (TPPIE)(EIE)	"nuevas experiencias y prácticas de evaluación sobre el proceso educativo y sobre la educación; formativa, como escenario para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, aquello que las prácticas de evaluación ponen a disposición de educadores, autoridades educativas, administradores públicos, estudiantes y ciudadanía como herramientas para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa" (P.S.E., pag.81)	"prácticas de evaluación" "evaluación de la educación" "educadores" "autoridades educativas" "administradores públicos" "ciudadanía" "estudiantes" "herramienta" "mejoramiento de la calidad educativa"	Evaluación Evaluación educativa Actores educativos Autoridad educativa Ciudadanía Calidad educativa Mejoramiento			
		Formación en derechos humanos, participación, convivencia, interculturalidad y género.	"Su propósito es el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, promoviendo la incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género" (P.S.E., pag.82)	"cultura " "protección y respeto a la dignidad humana" "valores" "derechos humanos" "reguladores de convivencia" "participación" "democracia" "interculturalidad" "equidad de género"	Cultura Dignidad Humana Derechos Humanos Convivencia Democracia Participación Interculturalidad Equidad de género			
			Formar en Derechos Humanos a estamentos de la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes, docentes, orientadores escolares, coordinadores de convivencia (familias promotoras de derechos humanos, monitores escolares en convivencia). (P.S.E.,pág 82)	"Derechos Humanos" "Comunidad educativa" "familias promotoras de derechos humanos" "monitores escolares en convivencia"	Derechos Humanos Comunidad educativa Familia Convivencia			
			"Visibilizar, a través de eventos, las experiencias exitosas de organización y participación juvenil alrededor de la cultura, el deporte, la comunicación, etc." (P.S.E.,pág 83)	"experiencias exitosas" "organización y participación juvenil" "cultura" "deporte" "comunicación"	Participación Juventud Cultura Comunicación Deporte			
		Inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad	"En el contexto de la ciudad se estimará y apoyará la organización de PEI que construyan interculturalidad" (P.S.E.,pág 84)	"ciudad" "PEI" "interculturalidad"	Ciudad PEI Interculturalidad			
		2. Acceso y Permanencia para todos y todas (P2AP)	"la obligación de no ejercer ninguna forma de discriminación en el sistema educativo, asegurar la accesibilidad material y la accesibilidad económica para todas las personas, así como la flexibilidad para responder a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales variados". (P.S.E.,pág 87)	"obligación" "discriminación" "sistema educativo" "accesibilidad material" "accesibilidad económica" "flexibilidad" "contexto cultural" "contexto social"	Deberes Inclusión Sistema educativo Accesibilidad Flexibilidad Contexto			
		3. Mejoramiento de la Infraestructura y dotación de los colegios. P3ID	"Este programa se inscribe en el Plan de Ordenamiento Territorial y hace parte de los lineamientos de desarrollo urbanístico de la ciudad. Dentro del Plan Maestro de Equipamientos Educativos –PMEE–" (P.S.E., pag 91)	"Plan de ordenamiento territorial" "Desarrollo urbanístico de la ciudad" "Plan maestro de Equipamientos educativos"	Planeación Nacional Desarrollo Urbano Ciudad			
		4. Gestión pública efectiva y transparente P4GP	"La SED busca formar e informar a la opinión pública respecto a los hechos educativos de la ciudad, formación para consolidar el imaginario colectivo favorable a una educación de calidad, la información, para dar a conocer de manera permanente los resultados y realizaciones del sector, que contribuya al control social sobre la educación. De lo que se trata es de lograr que la educación forme parte esencial de la agenda ciudadana" (P.S.E., pag. 84)	"informar la opinión pública" "hechos educativos de la ciudad" "imaginario colectivo favorable a una educación de calidad" "comunicar resultados y realizaciones" "control social sobre la educación" "la educación forme parte esencial de la agenda ciudadana"	Opinión pública Educación Ciudad Educación calidad Imaginario colectivo Gestión pública Control social Agenda Ciudadana			

		Relaciones Interinstitucionales	"Las organizaciones sociales serán invitadas a participar en los temas educativos; la SED y los colegios se encargarán de socializar el presente plan sectorial, para convocar a la comunidad a ejercer el control social sobre las acciones del sistema educativo".(P.S.E. pág 97)	"Organizaciones sociales" "participar en los temas educativos" "convocar a la comunidad a ejercer el control social" "acciones del sistema educativo"	Organización social Participación Comunidad Control social Sistema educativo
		Relaciones Interinstitucionales	"Si bien la ciudad debe fortalecer el modelo educativo que ha construido y ocuparse de su progreso constante, esta acción no puede aislarse de las tendencias mundiales de la educación con las cuales es necesario establecer permanente contacto a través de la vinculación con los organismos internacionales especializados en el sector y con los países y ciudades que presentan desarrollos similares o superiores".(P.S.E. pág 97)	"la ciudad debe fortalecer modelo educativo" "tendencias mundiales de la educación" "vinculación con los organismos internacionales especializados" "países y ciudades que presentan desarrollos similares o superiores"	Modelo educativo Educación Mundial Política educativa internacional Desarrollo Educativo
		Servicio al ciudadano	"Es principio del Distrito Capital servir al ciudadano como función de la política pública y poner máxima atención en optimizar los mecanismos de coordinación intra e intersectorial para lograr efectividad en la ejecución de las actividades y la satisfacción de la población; se trata, además, de hacer de la comunicación y la pedagogía ciudadana herramienta de gestión y de generación de confianza para un servicio ágil, oportuno y de fácil trámite, para lo cual el Plan de Desarrollo del Distrito se propone incorporar en la administración pública tecnologías organizacionales, e la información, la comunicación y el conocimiento, que faciliten la gestión con integridad y perspectiva preventiva y sistémica." (P.S.E., pág 98)	"servir al ciudadano como función de la política pública" "optimizar mecanismos de coordinación intra e intersectorial" "efectividad en la ejecución de las actividades" "satisfacción de la población" "comunicación y pedagogía ciudadana herramienta de gestión" "servicio ágil, oportuno y de fácil trámite" "incorporar en la administración pública tecnologías organizacionales, "de la información, la comunicación y el conocimiento" "faciliten la gestión con integridad y perspectiva preventiva y sistémica"	Servicio al ciudadano Red Social Efectividad Satisfacción Pedagogía ciudadana Gestión Servicio Tecnología
		Servicio al ciudadano	"La Secretaría de Educación se propone avanzar en este camino y para ello realizará acciones que permitan orientar, informar, recibir solicitudes de trámite y correspondencia, escuchar sugerencias y hacer seguimiento a las peticiones y reclamos; realizar un acercamiento permanente a la ciudadanía, fortalecer los servicios en línea, agilizar los procedimientos internos y continuar ampliando los puntos de atención en los Supercedes, mejorar los aplicativos en ambiente web y demás acciones que contribuyan a ofrecer mayor satisfacción al ciudadano" (P.S.E., pág 98-99)	"acciones que permitan orientar, informar, recibir solicitudes de trámite" "escuchar sugerencias y hacer seguimiento a peticiones y reclamos" "realizar un acercamiento permanente a la ciudadanía" "fortalecer los servicios en línea" "ofrecer mayor satisfacción al ciudadano"	Atención al usuario Ciudadanía Tecnología Satisfacción del usuario