



DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a06>

La formación ciudadana en la “Bogotá Humana” (2012-2014) en el contexto de las políticas públicas nacionales de educación

The citizen formation in “Bogotá Humana” (2012–2014) within the national public policies in education

Formação cidadã no projeto “Bogotá Humana” (2012–2014), contexto da política pública nacional da educação em Colômbia

Luis Felipe Caballero Dávila

lufecada@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Sociólogo y Magister en Educación

Artículo derivado de la Tesis de Grado: “Del no hacer nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá.

Artículo recibido: 31/08/2015 - Artículo aprobado: 19/12/2015

Para citar este artículo: Caballero, L.F. (2015). La formación ciudadana en la “Bogotá Humana” (2012-2014) en el marco de las políticas públicas nacionales de educación. *Ciudad paz-ando*, 8(2), pp. 101 - 122.

RESUMEN

El siguiente artículo es un breve recuento de las políticas públicas educativas nacionales desde la década del 80 del siglo XX hasta el año 2013, y de las políticas distritales entre el año 2001 y 2011; haciendo un análisis de los enfoques teóricos y económicos que subyacen a dichas políticas, para compararlas con el enfoque dado a los programas de formación política y ciudadana en el gobierno del alcalde de Bogotá Gustavo Petro entre los años 2012 y 2014.

Palabras claves: Política, Cultura política, políticas públicas educativas, formación ciudadana, democracia.

● ABSTRACT

The following article is a brief account of national educational policies from the 1980s to 2013 and the district ones between 2001 and 2011, making an analysis of the theoretical, political and economic approaches that underlie these policies, and a comparison between these and given approach from the educational policies of the “Bogotá Humana” between 2012 and 2014 in civic and political education approach.

Keywords: Political and policy, political culture, public education policies, civic education, democracy.

● RESUMO

O presente artigo é um breve relato das políticas educativas nacionais colombianas, entre as décadas de 1980 e 2013, e das políticas municipais de Bogotá, entre 2001 e 2011. Se realiza uma análise das abordagens teóricas e econômicas que fundamentam tais políticas, e uma comparação com o enfoque dado aos programas de formação política e cidadã, no governo do prefeito Gustavo Petro entre 2012 e 2014.

Palavras-chave: Política, cultura política, políticas públicas de educação, educação cidadã, democracia.

Introducción

La cultura política en Colombia y las políticas públicas educativas nacionales y distritales

Lo político son los espacios, las leyes e ideas en donde se realizan las acciones políticas, que pueden ser de desinterés, sumisión, resistencia, transformación o emancipación y que tienen que ver con las subjetividades políticas, es decir, con las representaciones, los comportamientos y actitudes y formas de ciudadanía de los sujetos frente a la forma en que se organizan las relaciones de poder, es decir la cultura política. Cultura Política que se encuentra mediada por las políticas públicas, es decir por las leyes, decretos, estándares y planes de desarrollo.

En Colombia la cultura política colombiana ha transitado principalmente por el autoritarismo y la exclusión (López, 1994). Por lo tanto, es importante mirar cómo la historia y la cultura política colombiana han atravesado e influenciado la forma en que se diseñan e implementan las políticas públicas educativas, pues, dependiendo del grupo político que ostente el poder, estas políticas tendrán una cierta orientación, visión de ciudadano e idea de formación. Ideas, visiones y orientaciones que serán las que finalmente mediarán y tendrán un papel en la forma en que se diseñarán las políticas públicas distritales, se llevarán a cabo los proyectos de democracia en la escuela, y, se interpelarán y formarán las subjetividades políticas y ciudadanías de los estudiantes.

De esta manera, el siguiente artículo tiene como objetivo realizar una contextualización de las políticas públicas nacionales y distritales para la formación en democracia y ciudadanía entre los años 2001 y 2014 haciendo especial énfasis en las políticas públicas en la "Bogotá Humana" entre los años 2012-2014 y teniendo en cuenta el contexto nacional y la cultura política nacional para responder a la pregunta: ¿Cuáles fueron las políticas públicas educativas distritales en formación política y ciudadana entre los años 2012-2014 en Bogotá, en el marco de los antecedentes de las políticas públicas educativas nacionales y distritales de los gobiernos anteriores y la cultura política?

El contenido del artículo se estructura de la siguiente manera: primero se realiza la conceptualización de la perspectiva teórica a la luz de la cual se contextualizarán las

políticas públicas en formación ciudadana, segundo se realiza un esbozo que busca contextualizar la cultura política nacional y las políticas públicas nacionales y distritales en educación y formación ciudadana desde los años 1980 hasta el 2011, dando especial énfasis a las políticas distritales entre los años 2004 y 2011. Finalmente, se realiza un análisis de las políticas públicas distritales en formación ciudadana entre el año 2012-2014 para entender de esta manera el marco en el cual se insertan las políticas distritales de la Secretaría de Educación Distrital (SED) de la "Bogotá Humana" y sus similitudes y diferencias con los antecedentes contextuales y políticos de anteriores gobiernos.

Marco teórico y metodología. La política, lo político, la cultura política, las políticas públicas y cómo investigarlo¹

Ampliando las definiciones dadas en la introducción, se define para el presente artículo, teniendo en cuenta para la construcción del concepto el enfoque dado por distintos autores², a *la política* como la acción y las prácticas relativas al poder, las leyes, el sistema jerárquico, las normas, las autoridades y el orden social. Acciones que pueden ser emancipadoras, de resistencia, disenso, creación, transformación o deliberativas, discursivas, de búsqueda de consensos, autoritaria, represiva, de acallamiento de la crítica o, incluso, apáticas, desinteresadas y escépticas, es decir de sometimiento-sumisión y de empoderamiento-liberación.

Las cuales buscan instaurar un nuevo orden social, transformarlo, así no sea del todo, mantener uno ya establecido o restarle importancia o significado a la posibilidad de transformarlo o mantenerlo.

Por su parte, se define *lo político* como el espacio y el lugar en donde se encuentran y confrontan las distintas acciones, concepciones, ideas, ideologías y discursos sobre cómo debería ser el orden social, las normas, las autoridades, las

1 Los siguientes conceptos muestran la posición asumida por el autor y la construcción hecha de los conceptos, desde la postura conceptual de distintos autores, a la luz de los cuales se analizarán los distintos datos.

2 Aristóteles (2000), Arendt (1997), Habermas (1997), Mouffe (2007), Ranciere (2006), Cristancho (2014).

jerarquías, las leyes en un contexto determinado. Lugar, espacio y contexto que puede ser macro o micro, pero en donde las acciones, prácticas e ideas siempre están relacionadas con las políticas, leyes y decretos dados desde las políticas públicas estatales, gubernamentales o municipales.

En cuanto, *la cultura política* se entenderá, teniendo en cuenta lo expuesto por Almond y Verba (1963) y la distancia que toman del concepto y de esta postura Álvarez y Dagnino (2001), de la Roche (1994) y Herrera, Pinilla, Díaz e Infante (2005), como la forma en que se configura, manejan y se dan las relaciones de poder en un contexto dado. El cual, determina las orientaciones, sentimientos, posturas, significaciones, representaciones, imaginarios, valores, costumbres y actitudes de los sujetos, grupos o movimientos con respecto a las relaciones de autoridad y de poder, las cuales pueden ser de apoyo, acomodo a la cultura hegemónica o de oposición y antagonismo, es decir, que es un campo siempre en disputa, por más que haya una cultura política hegemónica o dominante.

El cuanto *lo público* este concepto se encuentra relacionado con lo político y en especial con la política (como práctica o acción) al estar relacionado con las leyes, normas y decretos públicos. Para Aristóteles (2000), por ejemplo, lo público son los asuntos concernientes a la ciudad o polis, es decir que lo público sería lo común a todos los ciudadanos. Igualmente, para H. Arendt (1983 citada por Pécaut, 2001), es el lugar donde hay un mundo común y un mundo de la acción conjunta.

Lo público es, entonces, el vivir juntos, que trasciende las particularidades al asumir un mundo común, es decir lo que concierne a todos, pensando que ese “todos” no implica universalidad ni consenso absoluto sino que también implica exclusiones y discrepancias.

En este caso, *lo público* estaría dado y mediado por políticas, leyes, espacios, propiedades sociales y materiales brindadas, creadas, generadas y construidas desde el Estado o Gobierno en aspectos, servicios, derechos y problemáticas que le conciernen a todos. Un ‘todos’ que no implica siempre el consenso o la inclusión total, es decir, que muchas veces lo público y las políticas públicas pueden responder a intereses particulares, clientelares, privados y gamonales (Pécaut, 2001) que se vuelven públicos, universales, generales y hegemónicos a través de

la ley. En este caso se entenderá como *política pública* a esas leyes y normas que median y reglamentan lo que es el “vivir juntos” y lo que es común a todos; trascendiendo las particularidades o volviendo comunes intereses que pueden ser particulares.

De esta manera, se concibe a las *políticas públicas educativas*, teniendo en cuenta Pécaut (2001), a las prácticas y acciones legitimadas y legalizadas desde el Estado (bien sea por consenso, diálogo, imposición o votación) que definen las formas en que deben entenderse y darse los objetivos de la educación y en este caso: la forma en que deben entenderse y darse los objetivos de la formación en ciudadana, democracia y derechos humanos. *Políticas públicas educativas* que responden a un campo educativo en pugna en donde distintos actores formulan y buscan defender sus intereses, hacerlos visibles y reconfigurar el espacio de las políticas.

Finalmente, desde distintos modelos como el liberal, el republicano, el comunitarista, la ciudadanía diferenciada o el multicultural se ha entendido la ciudadanía como una forma de participación; algunos la limitan al hecho representativo e instrumental del voto, otros hablan de una ciudadanía dialogante, deliberativa, argumentativa, hay quienes la relacionan con la participación al servicio de lo colectivo y lo común (Horrach, 2009).

Igualmente, la ciudadanía se relaciona con el hecho de poseer derechos y deberes, algunos hablan de derechos diferenciados para comunidades minoritarias y otros lo relacionan con la idea de méritos y de la iniciativa individual para ganarse los derechos, es decir, cumplir con las obligaciones y deberes (Kymlicka y Wayne, 2013).

Pero, en definitiva, la ciudadanía es una forma de subjetividad política que implica una idea de identidad o pertenencia: ser ciudadano es ser un sujeto político (Herrera, 2008). Pero la identidad de la ciudadanía puede estar enmarcada en el Estado-Nación o referirse a un grupo de pertenencia específico (ser joven, mujer, LGBTI, negro, indígena, campesino, etc.) que pugna por un espacio y por unos derechos.

De esta manera, se entenderá *formación ciudadana* como aquellos aprendizajes enfocados en la formación ético-política de los sujetos y en la construcción de las subjetividades políticas. En otras palabras, aquellos aprendizajes que forman ideas, visiones, valoraciones, representaciones, disposiciones y prácticas de los sujetos frente y sobre lo que es el gobierno, los derechos y los deberes, el Estado y su organización, el orden social, la cultura política, las relaciones de poder y la forma en que se puede y debe participar de ellos, lo que implica una formación en ciertas prácticas y acciones. Prácticas que pueden ser las institucionalizadas (las que los gobiernos consideran legítimas y son regulados por estos) o no (que se salen de los espacios y acciones de participación regulados y normados por el Estado).

Desde el aspecto metodológico, el siguiente artículo se basó en la búsqueda de información y la consulta de los distintos planes de desarrollo nacionales y distritales, así como de las políticas públicas educativas, y se revisaron las interpretaciones que hacen distintos autores de dichos documentos.

Con los datos recogidos se hace, entonces, un análisis de las políticas públicas educativas entre los años 1980-2014 observando las visiones políticas, económicas y pedagógicas que subyacen los discursos presentados en dichas políticas y la forma en cómo buscan generar cierta cultura política y cómo, a su vez, están atravesados e influenciados por la cultura política del país, es decir su "relación con el contexto socio-cultural [político y económico] del que forman parte" (Jociles, p. 6, 2005).

La cultura política en Colombia y en la escuela en el marco de las políticas públicas

En Colombia ha predominado, en la cultura política, una tradición de autoritarismo. Con la "Regeneración" de Rafael Núñez en la Constitución de 1886 se otorgó un gran poder de regulación de la vida social y de mantenimiento del orden a la Iglesia. Actitud que condenaba los valores de la modernidad como el liberalismo, la libertad de conciencia, la separación de la Iglesia y el Estado y el socialismo (López, 1994, p. 30).

Con la llegada al poder de Ospina Pérez (1946-1950), Laureano Gómez (1950-1953) y Rojas Pinilla (1953-1957) se da una relación cultural con la sociedad marcadamente jerárquica, paternalista y poco propensa al reconocimiento del conflicto, que intenta homogenizar la sociedad a través de la negación de sus diferencias culturales, étnicas, religiosas e ideológicas. (López, 1992, p. 46). Intención homogeneizante que se expresó en la intolerancia frente a las minorías religiosas, la izquierda y, en especial, el comunismo. La sociedad marcadamente jerárquica y paternalista se intentaba homogenizar, a través de la negación de sus diferencias culturales, étnicas, religiosas e ideológicas (López, 1994, p. 30).

Política autoritaria, represiva y excluyente de las ideas de izquierda, comunistas y populares que se cimienta y se reproduce con el Frente Nacional hasta la década de los 90s, a pesar de que los partidos políticos de Izquierda tienen una historia que se remonta hacia los años 20³. Así, uno de los principales problemas de la cultura política colombiana será: "El difícil reconocimiento del conflicto como parte constitutiva del juego social y, por tanto, la necesidad de un tratamiento político y negociado del mismo" (López, 1994, p. 44).

Con la crisis y el derrumbe progresivo en los 70 y 80 de los valores religiosos, se empieza a dar una cultura y ética de tipo laico, configurándose por la vía del debate y la búsqueda del consenso un cierto corpus de valores laicos y

3 "Los intentos de configurar partidos socialistas fuertes en nuestro país, desde los primeros años 20 [...] no tuvieron éxito [...] El partido comunista [...] desde su fundación en 1930 [...] estimulara la difusión de los ideales libertarios y de justicia social" (López, 1994, pp. 100, 102).

civilistas, que sirva de sustituto a la vieja ética religiosa, con valores como el respeto a la vida y los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad y la solución pacífica y dialogada a los conflictos (Lopez, 1994, p. 79).

Así, siguiendo a Herrera *et. al*, (2005) hasta este momento podríamos hablar de dos perspectivas de la cultura política que se han disputado y disputan la hegemonía de la formación en ciudadanía en la educación en Colombia: El primero: el cívico religioso, que busca la promoción y defensa del ideario católico donde la cultura política ésta en estrecha relación con el virtuosismo de ideario católico. El segundo: la cultura cívica, en donde se forma en compromisos ciudadanos enfocados en la participación y el alto grado de conocimiento del funcionamiento del sistema político (pp. 51-55).

Por su parte, Pinilla y Torres (2006) dicen que entre los distintos enfoques sobre la formación en ciudadanía se observa una tensión entre el enfoque católico, centrado en la persona, su conciencia y sus valores y potencialidades y que predominó antes de los 80, y el laico político, centrado en las dinámicas sociales, la participación y la institucionalidad que predomina principalmente desde los años 80.

De esta forma, en Colombia, ha existido una cultura bipolarizada que ha generado una mentalidad excluyente, que dificulta la creación de una cultura política democrática. Igualmente, la precariedad del Estado para mantener el orden y organizar la vida social, propició que buena parte de los conflictos transitaran, desde las políticas partidistas, por confrontaciones que se resolvían a la fuerza, con la guerra y la violencia, generándose una dificultad para consolidar una sociedad civil fuerte y organizada, debilitándose la ciudadanía y produciéndose la ausencia de virtudes públicas (Pinilla *et. al*, 2006, p. 15).

En esa misma vía, la regla de la cultura política hegemónica de marginar a amplios sectores, mediante fórmulas políticas excluyentes o por medio de acciones violentas, y las fracturas entre las organizaciones sociales y la sociedad política han conducido a diversos sectores a dudar sobre la posibilidad de hacer política de abajo hacia arriba y generar un proyecto estatal centrado en el respeto multicultural e incluyente en lo social (Escobar, Álvarez, Dagnino 2001 citado por Herrera *et. al*, 2004, p. 77).

Para el año 1991, con la nueva Constitución Política se empieza a dar prioridad al diálogo como forma privilegiada para la resolución de conflictos y se genera la necesidad de un pluralismo político y de inclusión de las minorías (López, 1992, pp. 52-53). El ingreso al país en una cultura política civilista con la constitución de 1991, desde sus leyes, no implica que esto se haga desde las prácticas cotidianas, en donde sigue primando la exclusión y el autoritarismo (Lopez, 1992, p. 47).

En Colombia, se sigue instrumentalizando la participación y los movimientos sociales a través del voto y se siguen fomentando prácticas autoritarias al interior y exterior de los partidos (Ibidem).

Igualmente, continúa dándose una gran apatía a la participación política; ejemplo de ello es el alto grado de abstención que ronda siempre el 50 y 70%, la política sigue siendo manejada desde prácticas privatizadoras y gamonales y se insiste en utilizar la violencia, la amenaza y la represión de parte de algunos actores para consolidar su poder en los territorios (Pécaut, 1997, pp. 2-43).

De la misma manera, la cultura política civilista, se piensa más desde el mantenimiento del orden y como forma de regulación de la relación Estado y Sociedad Civil, que como una práctica de inclusión y de pluralidad.

Las políticas públicas educativas en Colombia entre 1980 y 2013: Hacia un modelo neoliberal

Entre los años de 1960 y 1980, durante el Frente Nacional y el gobierno del liberal Julio Cesar Turbay Ayala, el debate público sobre educación se cancela y se abre paso a la imposición de las políticas educativas por parte de los organismos internacionales, manteniéndose un doble sistema: privado y de calidad para las elites y las clases medias, y estatal, de baja calidad y sin recursos para las clases populares (Cárdenas y Boada, 1999, p. 196).

La formación de maestros, en estos años, es enfocada por la tecnología educativa (a través de herramientas y técnicas que constan de varios pasos), buscando modernizar y tecnificar el sistema educativo a través de un modelo tecnológico de mejoramiento del currículo (estandarización de la enseñanza), la dotación de materiales y la formación de educadores (Cárdenas *et. al.*, 1999, pp. 196-197).

Sin embargo, solo se desarrolla el aspecto del currículo, el cual se implementa por mandato con el Decreto 1419 de 1978, sustrayendo a los maestros de la posibilidad de pensar y crear en el proceso educativo, ya que el diseño planeado por el Ministerio de Educación establecía objetivos, estrategias e indicadores de evaluación, para ejercer un control riguroso sobre el trabajo del maestros y restringir la autonomía intelectual en su labor como educador (Cárdenas *et. al.*, 1999, p. 197).

De la misma manera, el decreto abre el campo a una concepción Neoliberal de la educación al enfocarse en el aspecto productivo y de trabajo con disipaciones como:

[...] el proceso de enseñanza en la modalidades vocacionales [...] Orientará al alumno paulatinamente hacia los sectores de la producción y a la comprensión de los problemas de la economía y del desarrollo nacional [...] Se consideran fines del sistema educativo [...] Fomentar el desarrollo vocacional y la formación profesional, de acuerdo con las aptitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad, inculcando el aprecio por el trabajo cualquiera que sea su naturaleza. (MEN, 1978)

Así, vemos con este decreto como se empieza a entender, desde las políticas públicas del MEN, como objetivo de la educación enseñar competencias laborales enfocadas al sector productivo. Objetivos de las reformas neoliberales introducidas en toda Latinoamérica que buscaban

[...] eliminar todo sentido crítico de la educación y la instalación de una nueva visión del conocimiento en tanto mercancía [...en donde], el significado de la educación puede definirse como la calificación individual que permita competir en el mercado de trabajo, un mercado de trabajo cada vez más restringido. El conocimiento es asimilado a mercancía y se ata así a una educación creadora de competencias. El sistema educativo es concebido entonces como un colaborador privilegiado del sistema productivo en tanto genera recursos humanos [...] el alumno pasó a ser considerado como un consumidor y parte funcional del engranaje de la producción, y el profesor, un instrumento al servicio de estos fines [...]. (CTERA, Colegio de Profesores, CNTE, AFUTU/FENAPES, citado por OLPE, 2005, Pág. 20 y 21)

En esa misma vía, en el marco de las políticas públicas en los años 80 el Ministerio de Educación priorizó la formación política entendida desde la educación cívica, es decir una formación enfocada a deberes y derechos en donde se pretende una participación a través de la deliberación, la discusión, el debate, el logro del consenso y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos⁴.

Fruto de las reflexiones generadas dentro del sindicato surge en los años 80 el Movimiento Pedagógico como otro actor que entra a pugnar por la concepción de la educación, la política, la cultura y las estrategias de organización y trabajo. En este espacio se da el acercamiento entre FE-CODE (Federación Colombiana de Educadores), investigadores de las universidades públicas y organizaciones no gu-

4 El decreto 1419 de 1978 plantea como fines de la educación: "1. Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos [...] 3. Promover la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y del grupo social y fortalecer los vínculos que favorezcan la identidad y el progreso de la sociedad 11. Formar una persona moral y cívicamente responsable. Entre las características del currículo formula: [...] 4. El proceso educativo debe promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional". (Misterio de Educación Nacional-MEN; 1978)

bernamentales. Desde la concepción de este movimiento se aborda la actividad del maestro como trabajador de la cultura, luchador por sus derechos laborales y salariales y ciudadano democrático, reivindicando el papel del maestro como interlocutor válido sobre la pedagogía y las políticas educativas públicas, generando propuestas para el debate público (Cárdenas *et. al*, 1999, pp. 199-202).

Los maestros se convierten, de esta forma, en constructores de propuestas alternativas para la educación y la pedagogía, difundíendolas y sometiéndolas a la crítica y reelaboración colectiva, con estrategias como talleres, seminarios, escritura, discusiones y difusión de artículos, buscando generar cambios en lo educativo mediante el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales (Cárdenas *et. al*, 1999). Fruto del Movimiento Pedagógico surge el Congreso Pedagógico Nacional, la Asamblea Pedagógica y varias revistas, memorias, boletines entre ellas *Educación y Cultura*.

Quizás una de las principales propuestas adoptadas desde las políticas públicas educativas del Movimiento Pedagógico fue la idea de autonomía escolar y la construcción de un currículo y actividades de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las realidades del contexto y la realidad escolar. Políticas que se ven reflejadas en la Ley General de Educación y la propuesta del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual es diseñado (idealmente pero muchas veces no realmente) por la comunidad educativa.

No obstante, se observan como problemática la dificultad que muchos maestros encuentran en las escuelas con los directivos docentes frente a la posibilidad de innovación y el trabajo en comunidad (Cárdenas *et. al*, 1999). Doble situación de la política pública educativa que deja la autonomía escolar fundamentada en el PEI, pero que, a su vez, debe responder a las políticas impuestas desde organismos internacionales.

En los años 90 Colombia inicia la adopción simultánea de la Constitución Política de 1991 y del modelo económico neoliberal, produciéndose una apertura política y económica que generará contradicción y marcará todos los desarrollos legislativos posteriores, incluida la reforma educativa y las apuestas para la construcción de ciudadanía (Pinilla y Torres, 2006, p. 17).

De esta forma, mientras la apertura política produjo condiciones favorables para un proceso de democratización e integración de la sociedad, la apertura económica, generada por el modelo neoliberal, impidió dicha posibilidad, puesto que implicó procesos sociales excluyentes con políticas de ajuste y de privatización de empresas estatales, reducción del déficit público y del gasto público de carácter social (y aumento del gasto en defensa y seguridad), inserción de la economía colombiana en el mercado mundial y disminución de la regulación estatal (Pinilla *et. al*, 2006, p. 23).

Las políticas educativas en los años 80 y 90 se debaten entre las exigencias internacionales y las demandas de los ciudadanos. Políticas educativas y Educación Cívica que son entendidas como valores, comportamientos y conocimientos de los sujetos sobre el funcionamiento del sistema político democrático, que buscan el reconocimiento de un orden social y, en donde, la sociedad es fruto del consenso y la participación de y en los mecanismos diseñados por el Estado para dicha actividad, tratando de eliminar cualquier conflicto a través de la homogenización de los sujetos y la formación en valores cívicos como el respeto y el acatamiento de las normas (Herrera *et. al*, 2005, pp. 52, 53; 57).

Así, la preocupación por la ciudadanía reaparece con los fundamentos de la constitución política de 1991, en donde los rasgos principales para superar la crisis política y social en que se encontraba el país estaban dirigidos a la consolidación de una sociedad democrática, participativa, pluralista y justa (Pinilla *et. al*, 2006, pp. 12-13).

Esta lucha por un reconocimiento y un papel más activo de la ciudadanía en el diseño de las políticas públicas de educación, encuentra asidero en la legislación internacional que se proponía sobre los derechos fundamentales que tienen los niños y jóvenes en el mundo, allí se encuentra la Convención de los Derechos del Niño de 1989 en la cual “a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (Unicef Comité Español, 2006, p. 6). Convención que en su preámbulo estipula “... que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (Unicef Comité Español, 2006, p. 8-9).

Igualmente, se resaltan como derechos la nacionalidad, la cual se da desde el nacimiento y enmarca su pertenencia a un Estado-nación (ciudadanía), la libertad de pensamiento, conciencia, opinión, expresión, el derecho a opinar y participar en los asuntos que le conciernen, la libertad de asociación y reunión y la formación en derechos humanos y libertades fundamentales. Valores y derechos que resaltarán y fundamentarán las políticas públicas nacionales en formación ciudadana de los niños y jóvenes a lo largo de los años.

A nivel nacional se puede destacar, en principio, en el Artículo 41 de la Constitución Política de 1991 como en todas las instituciones de educación oficiales o privadas serán obligatorios el estudio de la constitución y la instrucción cívica y se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Pinilla *et. al.*, 2006, p. 24). Reforzado este punto con la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994, donde se estableció que cada institución elabore y actualice su PEI, la organización del gobierno escolar, la elección del personero estudiantil y la elaboración del manual de convivencia, como estrategias para la democratización de la escuela (Pinilla *et. al.*, 2006, p. 24).

En la Ley 115 de 1994, que con el tema de la educación cívica y ciudadana se convirtió en uno de los ejes centrales de las políticas y procesos educativos, se buscó la formación de un ciudadano que se sienta partícipe del ordenamiento de las relaciones ciudadanas, asumiéndolo como algo que le corresponde y a lo cual tiene derecho y obligación (Pinilla *et. al.*, p. 14), privilegiándose la formación de ciudadanos deliberativos, con conocimientos sobre el funcionamiento del Estado y que participe activamente de los mecanismos de participación legitimados por este, en especial el voto.

A su vez, surgen nuevos escenarios para la formación de ciudadanía y entra el énfasis en derechos humanos y la idea de ciudadano como sujeto de derechos y deberes. Así, para el año 1995, con estas reformas a la educación (ley 115 y Decreto 1860, ambos de 1994), se enuncia desde las políticas públicas educativas estatales la importancia de la formación en democracia y ciudadanía, lógicamente influenciadas por el contexto de violencia que vivía el país. Éstos serán los antecedentes en formación en democracia y democratización de la escuela que legaliza, desde lo jurídico, la formación de los gobiernos escolares

dentro de las instituciones educativas y la elección de la figura del personero estudiantil como garante y promotor de los derechos y deberes de los estudiantes. Énfasis de construcción y formación democrática en los colegios que refleja esa idea civilista de la política como representación, participación electoral y defensa y promoción de los deberes y derechos⁵.

El proyecto de gobierno estudiantil nace, entonces, en un contexto de surgimiento de nuevos escenarios de formación ciudadana que dejan en segundo plano una formación en virtudes y valores desde una matriz moralista/cristiana, para encaminarse hacia una educación más civilista y enfocada hacia la competencia, desde una matriz económica, laica y orientada al trabajo. Enfoque necesario para la creación de la plataforma ideal para una política económica y social neoliberal, de individualización de las responsabilidades, que surge, como se vio, desde comienzos de los años 70.

Así, las políticas educativas son asumidas como algo cuyo impacto puede ser evaluado y medido; por eso, entre el año 1998 y el 2006, la preocupación por la formación es menor y mayor el interés en evaluar el comportamiento y los conocimientos, aplicando instrumentos estandarizados que no tienen en cuenta las realidades contextuales de los estudiantes. En Colombia, a pesar de las leyes que buscaban democratizar la escuela, los gobiernos diseñaron políticas educativas desde los resultados de las evaluaciones masivas y desde criterios eminentemente técnicos determinados por los aspectos económicos y financieros, mediante indicadores de eficiencia, eficacia y calidad, centrándose en los problemas de gestión del sector educativo y elaborándose estándares y el enfoque de competencias.

5 En el marco del plan decenal de educación 1996-2006 se observa, en uno de sus propósitos y metas, el carácter civilista que debe tener formación ciudadana en la escuela, se busca, entonces, que "la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica". Teniendo como metas "construir en las instituciones educativas los espacios de debate, participación y concertación para todos los miembros de la comunidad educativo, ampliando y perfeccionando los mecanismos establecidos en la Ley General de Educación; propiciar la creación de manuales de convivencia democrática, creados colectivamente a partir de la práctica y la reflexión sobre el ejercicio del gobierno escolar y la solución de conflictos y promover la enseñanza y el estudio sistemáticos de la Constitución Política y fomentar los principios y valores de la participación ciudadana" (MEN, 1996, p. 8)

(Pinilla *et. al.*, 2006, pp. 24-26). Desde el año 2002 el gobierno nacional lideró un proyecto que llamo “La revolución educativa” que concluye con la publicación de los estándares de lenguaje, matemáticas, ciencias (ciencias sociales y naturales) y ciudadanas en el año 2004⁶. Igualmente, para el año 2003 se le cambia el carácter al ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), a través del Decreto 2232 de 2003 dándole como “objeto fundamental la evaluación del sistema educativo colombiano en todos sus niveles y modalidades y propender a la calidad de dicho sistema” y como funciones “ejecutar las políticas de fomento de la educación superior y de la evaluación, que contribuyan a cualificar los procesos educativos en todos sus niveles”(MEN, 2003).

A partir de 1998 se realizan pruebas sobre la comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana en estudiantes de 5°, 7° y 9° y se establecen competencias básicas en todas las áreas curriculares, incluido el tema de valores ciudadanos, buscando aumentar el porcentaje de estudiantes que comprendan las normas y el funcionamiento del Estado y desarrollar competencias ciudadanas que posibiliten la convivencia, el respeto y el desarrollo moral⁷. La prueba medía las representaciones valorativas que tienen los niños y jóvenes sobre sus relaciones con los demás, la manera de concebir y vivir la ciudad y la ciudadanía, las formas de razonamiento moral que utilizan para tomar decisiones y el clima familiar y escolar donde se mueven (Pinilla *et. al.*, 2006, pp. 37-39).

6 En el 2006 se publica un texto que se llama “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden” (MEN, 2006), que reúne los estándares creados en 2004 para las distintas áreas básicas.

7 La idea de competencia implica saber y saber-hacer es decir poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos buscando que los jóvenes como ciudadanos actúen de manera constructiva en la sociedad democrática. El término surge desde el contexto empresarial en los años 70. La idea de competencia ingresa al vocabulario de la educación con la idea de la evaluación y de un aprendizaje que debe ser reconocido y medible y la necesidad de mejorar la relación entre el sistema educativo y el productivo. En Colombia empieza a utilizarse el término desde los años 90 con los estándares y lineamientos desarrollados desde los organismos internacionales como lo son: el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FMI, OMC, BID, BM, UNESCO) (Pinilla *et. al.*, 2006).

Entre las críticas (Gómez 2005 citado por Pinilla *et. al.*, 2006, pp. 41-42) que se le hacen a este tipo de pruebas y estudios es que se asume el aprendizaje ciudadano como un problema individual y no como un problema de socialización política que se da en contextos particulares, por lo que la construcción de ciudadanía no puede referirse a una sola cultura política, es decir no puede estandarizarse o idealizarse, y mucho menos reducirse a la corriente expresada por el Estado en un momento determinado, pues en una sociedad se expresan diversas culturas políticas. Igualmente, al buscar en las conceptualizaciones una semejanza o acercamiento a los conceptos más formalizados, se despoja a los actores y las representaciones sociales de su componente cultural, contextual y posicional (posición económica, social, étnica).

Por su parte, intentar estandarizar la moralidad desde una competencia, no tiene en cuenta que ella está en continua evolución y se desarrolla en la medida en que la persona reflexiona sobre las decisiones que toma, por lo que el creer que un sujeto se va a comportar y desempeñar de cierta manera según un nivel prefijado de moral no tiene en cuenta que esta se da según contextos y situaciones, es decir que hay una diferencia abismal entre competencia y actitud, pues el razonamiento no es el único elemento determinante para la competencia ciudadana. (Gómez 2005 citado Pinilla *et. al.*, 2006, p. 43).

Este tipo de enfoque de medir competencias ciudadanas se basa en la idea de un ciudadano portador de determinadas habilidades y conocimientos que le permiten actuar de manera moralmente adecuada en la sociedad y estos atributos morales se definen antes de conocer el contexto y la condiciones reales de existencia de los sujetos, diseñándose un formato moral y políticamente correcto, al cual deben adaptarse todos los sujetos para recibir una evaluación positiva o negativa de su comportamiento como ciudadano, desconociéndose las características propias de los procesos de socialización y formación de los sujetos, teniendo una idea de ciudadanía ideal, establecida a partir de los razonamientos morales de los estudiantes que no da cuenta de la dinámicas políticas y culturales y de la construcción de ciudadanía en contextos específicos (Pinilla *et. al.*, 2006).

Así, si el sujeto no se acerca a los ideales de justicia, autonomía e igualdad del liberalismo político, su razonamiento moral será considerado bajo porque no corresponde a la

cultura política dominante del Estado y porque se sale de los estándares internacionales que la prueba ha establecido (Pinilla et. al, 2006).

Para el 2003, se aplicó, en el marco de las pruebas Saber⁸, la denominada Evaluación de Competencias Ciudadanas: Formar para la ciudadanía, en los grados 5° y 9°, buscando evaluar el grado en que los estudiantes son capaces de contribuir a la convivencia pacífica, participar democráticamente y respetar y valorar la diversidad y los derechos de los demás (Pinilla et. al, 2006, pp. 49-52). Se evaluaron aspectos de conocimiento sobre ciudadanía, actitudes y manejos de las emociones.

Para este mismo año se publica el documento *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* que es reeditado en el 2004 (MEN, 2004) pensando en la necesidad de desarrollar habilidades básicas como el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Las competencias se organizaron en 3 aspectos:

[...] convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias y se evalúan desde los conocimientos (información que los estudiantes deben saber y comprender sobre el ejercicio de la ciudadanía), competencias cognitivas (capacidad para realizar diversos procesos mentales fundamentales para el ejercicio ciudadano), competencias emocionales (habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás), competencias comunicativas (habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas) y competencias integradoras (articular la acción misma con la de los demás). (Pinilla et. al, 2006, p. 50).

Los estándares establecen que estas competencias se organizan por grados de escolaridad, estableciendo que estas se aprenderán gradualmente según el nivel de desarrollo, en donde para acceder a un tipo de competencia es

necesario haber cumplido con las del nivel anterior.

En este tipo de estándares se continua privilegiando, dicen Pinilla et. al (2006), una mirada instrumental del ciudadano, entendiéndolo: "[...] exclusivamente como un sujeto portador de derechos y con obligaciones civiles connotables a su experiencia de vida en sociedad" (p. 50). Por lo que no se tienen en cuenta: "[...] los procesos de construcción de ciudadanía en contextos socio-culturales y educativos específicos" (p. 51).

Esta propuesta carece, entonces, de teoría y pedagogía sobre la ciudadanía y la formación ciudadana, es decir, carece de fundamentación (Pinilla, 2006). Igualmente, no tiene un eje articulador que oriente las acciones que pueden desarrollarse, pues, a pesar de presentar los derechos humanos como marco de la formación ciudadana, estos se invisibilizan y pierden fuerza en la construcción de los estándares y grupos de competencias y no posee propuestas pedagógicas y didácticas para el desarrollo de la guía de competencias (Pinilla et. al. 2006, p. 51).

Los bajos niveles alcanzados en las pruebas, concluyen Pinilla et. al (2006), buscaron promover estrategias pedagógicas y evaluativas tendientes a estandarizar los procesos de formación ciudadana, para moldear al ciudadano de acuerdo a las concepciones, actitudes y gustos de los autores de la prueba y los documentos oficiales.

Se desarrolla, de esta manera, la tendencia de que los maestros deben orientar sus labores a desarrollar habilidades que les permitan a los niños desenvolverse con efectividad en las pruebas censales y no en su contexto.

Para el año 2009 se expide la Ley 1324 la cual fija los parámetros y criterios para organizar el sistema de resultados de evaluación de la calidad, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado, concretando la tendencia fuerte hacia la evaluación y medición de la educación. Así se formula como parámetros y criterios de la Ley que el "Estado tiene el deber de valerse de exámenes de Estado y otras pruebas externas, para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación" (MEN, 2009). Dándole al ICFES la función de evaluar la calidad educativa en todos los niveles.

Para los años 2012-2013, se plantea desde el MEN el proyecto *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*

8 La prueba saber es una evaluación que busca medir el desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación básica en distintas áreas del conocimiento en los grados 5°, 9° y 11°

(MEN, 2011), definiéndose la educación de calidad en los siguientes términos:

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. (MEN, 2011, p. 8)

Por su parte en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se plantean como objetivos de la Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía el

Fortalecer los valores ciudadanos, los principios éticos y de la democracia participativa y representativa, desde el accionar de cada uno de los componentes del Estado en niños, niñas, jóvenes y adultos para que a la vez éstos los fomenten en sus distintos entornos [y] Educar para una participación democrática, crítica, constructiva y solidaria acorde con los derechos humanos, civiles, sociales, económicos, culturales, ambientales, el derecho internacional humanitario y la práctica de los valores, manejo y resolución de conflictos, no violencia y ejercicio de la ciudadanía. (MEN, 2006, p. 28)

Continúa, de esta manera, el énfasis en una cultura política civilista, resaltando la idea de respeto por lo público que separa al ciudadano de lo público como espacio político y dándosele prioridad a los temas de derechos humanos y paz, sin hablar del tema del conflicto, la memoria y la historia del pasado reciente.

A su vez, se seguía dando énfasis a una educación para el trabajo en el marco del proyecto de apertura política y económica desde la lógica neoliberal. En efecto, desde el 2007 la política de calidad se enfoca en fortalecer las características que garanticen dicha inserción; tanto que las premisas del plan de desarrollo en calidad se enfocan en tres programas estratégicos que son el desarrollo de competencias en las TIC (Tecnologías de la Informática y la Comunicación), el bilingüismo y las competencias laborales generales (MEN, 2007, p. 2), dándosele énfasis a la productividad. Así, una educación de calidad es la que logra que:

Todos los estudiantes [...] cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de su vida. (MEN, 2007, p. 2)

Igualmente, en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se formula como objetivos el:

Disponer condiciones políticas, normativas, financieras, administrativas y pedagógicas para que los estudiantes de educación media accedan a programas bajo el enfoque de formación por competencias laborales generales y específicas, que permitan la articulación con la educación superior, el SENA, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y el sector productivo (MEN, 2006, p. 16)

Podemos resaltar que los aspectos más relevantes para la construcción de dicha política de calidad se enfatizan en la cobertura, la evaluación, el financiamiento, la permanencia, el desarrollo de competencias (en especial las laborales y convivenciales) y la productividad (MEN, 2007). Pilares que fundamentan el ingreso de un modelo económico hegemónico como el Neoliberal, pero que poco o nada tienen en cuenta las realidades concretas, locales y contextuales del país.

De esta manera, siguiendo a Herrera e Infante (2004, pp. 82-84), desde los años 90 en el sector educativo se buscó disminuir al máximo el papel del Estado y aumentar la iniciativa privada, se avanza en la descentralización, se promueve la competencia entre las instituciones privadas y las públicas, los créditos para la educación superior, el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación (pruebas estandarizadas), la reestructuración el estatuto docente para flexibilizar el movimiento de los trabajadores; se implementa un modelo general basado en la eficiencia económica y la lógica del mercado y las orientaciones empiezan a ser trazadas por los organismos financieros internacionales; se habla entonces de eficiencia, evaluación, calidad, subsidio y demanda educativa, productividad por encima de imperativos de equidad y justicia social.

La educación sería, entonces, un producto más (mercado educativo) y la escala privada su modelo por seguir (privatización de los servicios educativos), adoptándose un modelo empresarial para superar los cuestionamientos que se le hace a la educación pública, dejando de ser un derecho humano para convertirse en un servicio. De esta manera, se

abren las puertas a una plena organización mercantil de la educación y pasa a ser un elemento de consumo individual, configurando una maquina eficiente para la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad, que empieza a regirse por criterios empresariales. Todo esto se visibiliza en el poder otorgado a los rectores-gerentes, lo cual ha debilitado la ya precaria participación de la comunidad educativa y de otros agentes sociales en el gobierno escolar (Pinilla *et. al* pp. 27-28).

La enseñanza se desplaza y deja de entenderse como capacidad de aprender para convertirse en mera adquisición de ciertas competencias y aprendizajes básicos, relevantes y pertinentes, y la evaluación educativa adquiere una preponderancia central en el sistema. En la segunda mitad de los 90 se reduce lo educativo al cumplimiento de determinados estándares de calidad y al desarrollo de competencias mínimas en las diferentes áreas curriculares.

En el 2006 se decreta la Ley de Infancia y Adolescencia, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño, en ella se habla de su derecho a la participación y de la obligación del Estado y las instituciones escolares para formar a los niños, las niñas y los adolescentes en los derechos humanos y en los derechos a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática, los valores humanos y la solución pacífica de los conflictos.

Resumiendo, en todas las Políticas Públicas de Educación, entre los años 80 y el 2013, han primado los intereses de los organismos internacionales sobre los intereses comunes o particularidades del país. Vemos, entonces, cómo en las distintas épocas del proyecto de ciudadanización en la escuela, la idea de cultura cívica, de participación y representación y el discurso civilista siempre estuvieron atravesando todas las etapas, a pesar de que se daban nuevos elementos como la formación en derechos o la idea de ciudadanía como responsabilidad individual.

Cada nuevo elemento de este discurso y cultura cívica, materializaba las condiciones sociales y políticas necesarias para el sistema económico hegemónico: el neoliberalismo. Así, desde este modelo económico, la formación y cultura política que más favorece, como lo hace notar Habermas (1993), es esta cultura política civilista promovida desde las políticas públicas educativas, que instrumentalicen la idea de democracia a los procesos de elecciones y de democra-

cia representativa, deliberativa y parlamentaria/no directa, que fomente las virtudes conciliatorias, reflexivas y argumentativas. Virtudes que buscan el reconocimiento de un orden social y en donde la sociedad es fruto del consenso y la participación en los mecanismos diseñados por el Estado para dicha actividad; buscando eliminar cualquier conflicto, a través de la homogenización de los sujetos y la formación de valores cívicos como el respeto y el acatamiento de las normas, para defender y fortalecer dicha democracia.

De una Bogotá para vivir todos del mismo lado a la Bogotá sin indiferencia. Las políticas públicas educativas distritales entre los años 2001-2011

Según Alexander Pinilla *et. al* (2006, pp. 53-59), durante el primer gobierno de Antanas Mockus 1995-1997 como alcalde se buscó promover la cultura ciudadana como forma de autorregulación personal para fomentar la capacidad de concertación y solución pacífica de los conflictos y su empoderamiento para que estos lleven a otros al cumplimiento pacífico de normas. Se incentivó, de esta forma, la comunicación de los ciudadanos a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte, promoviendo los comportamientos adecuados para la convivencia urbana.

En el segundo gobierno distrital de Antanas Mockus 2001-2003 las estrategias apuntaban a armonizar la ley, la cultura y la moral y a la regulación propia del comportamiento entre las personas para el acatamiento de un conjunto de normas establecidas para los ciudadanos, fomentando, así, la capacidad de cumplir las normas por voluntad y decisión propia y ayudar a otros a cumplirlas, en donde la ciudadanía se concebía como la sujeción a la ley y a la moral, la responsabilidad social y la obediencia debida, dándose un mayor énfasis a los deberes que a la participación política.

El plan de desarrollo de Antanas Mockus no tuvo en cuenta a la escuela y las estrategias de intervención se llevaron a cabo por fuera de la institución educativa formal, privilegiando pedagogías desescolarizadas, lo que intensificó el aislamiento de la vida escolar con el entorno urbano. (Pinilla *et. al*, 2006, pp. 53-59). Al respecto Rátiva (2012) citando a Sáenz (2007, p. 6-7) nos dice que en los gobiernos distritales de Mockus 1995-97, Peñalosa 1998-2001 y Mockus 2001-2003, se buscó consolidar estrategias pedagógicas fuera de las

escuelas para formar “buenos ciudadanos, fortaleciéndose y apoyando los procesos organizativos juveniles”, se agencian, de esta manera, los consejos locales de juventud.

Por su parte, los gobiernos de Luis Eduardo Garzón (2004-2007), Samuel Moreno y Clara López (2008-2011) mantuvieron dichos programas, crearon la Subsecretaría de la Juventud y el programa Jóvenes sin Indiferencia, redactándose la política pública de juventud que tiene como fin:

“[...] la promoción, protección, restitución y garantía de los derechos de las y los jóvenes [...] su inclusión social, para su ejercicio efectivo, progresivo y sostenible; el aumento de oportunidades, [...] que permitan el desarrollo de su autonomía, el ejercicio pleno de la ciudadanía y la participación con decisión mediante la construcción de acciones de corresponsabilidad que puedan convertir en realidad sus proyectos de vida en beneficio propio y de la sociedad”. (Política Pública de Juventud citada por Rativa, 2012, p. 6)

Política de Juventud que buscó:

“[...] propiciar espacios para el desarrollo de las esferas productiva, simbólica, de género y de salud sexual y reproductiva. [Se crean, así,] ferias de la productividad, muros libres, grafiti mujer, [el] foro distrital ambiental, [buscando] articular las organizaciones juveniles en torno a la consecución de los objetivos de la política de juventud”. (Rativa, 2012, p. 7)

En cuanto la política pública educativa llevada a cabo entre los años 2004-2008 en el Gobierno de Lucho Garzón, se formula como principal objetivo una búsqueda de la “consolidación de la democracia basada en la diversidad, que genere dinámicas sociales incluyentes, y que contribuya a la reducción de la pobreza y a una mayor equidad social” (Secretaría de Educación Distrital-SED, 2004, p.33).

Entre los objetivos específicos se formula el de “contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa. [En donde] Las escuelas brindaran los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse” (SED, 2004, p. 34). Objetivos que se buscan a través del fortalecimiento de los espacios y mecanismos de par-

ticipación como la personería estudiantil, el consejo directivo, el consejo de padres, el consejo de maestros, el consejo de estudiantes y la formación en derechos humanos, incluyendo la parte teórica y su práctica cotidiana, a través de la implementación de la Catedra de Derechos Humanos (SED, 2004, p. 44).

Entre los años 2008-2011 en los gobiernos de Samuel Moreno y Clara Lopez se sugiere, entre las estrategias de la política pública en educación, la: “Enseñanza, promoción y respeto de la cultura de la paz, la reconciliación, la convivencia pacífica [...] los derechos humanos, la formación ciudadana y la participación democrática” (SED, 2008, p. 20).

De esta manera, se buscó la participación activa del gobierno escolar en la construcción de la identidad pedagógica de los colegios y entre los objetivos se formuló el de: “Promover la enseñanza y práctica de los derechos, deberes y valores humanos [y...] la formación ética y moral” (SED, 2008, p. 26). Teniendo como eje la diversidad y la interculturalidad, desde el reconocimiento del otro, y la autonomía y la participación con responsabilidad para construir democracia en y desde el colegio. Todo esto, con la finalidad de poder ejercer la libertad de enseñanza, aprendizaje y cátedra, con gobiernos escolares fortalecidos y autónomos.

Entre las estrategias y proyectos, uno de ellos se fundamenta en la formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género, buscando fortalecer una cultura de la protección y el respeto de la dignidad humana, promoviendo los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de la convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género, trabajando desde campañas comunicativas, integrando el proyecto en todas las áreas, fortaleciendo las estrategias de resolución de conflictos y la formación en derechos humanos, promoviendo las iniciativas que impulsen la autonomía juvenil, realizando las mesas estudiantiles y visibilizando las experiencias (SED, 2008, p. 82).

Por otro lado, en el año 2011 se redacta la Política pública de infancia y adolescencia de Bogotá D.C. 2011 – 2021 que reconoce a los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos y ciudadanas y sujetos de derechos, entendiendo la participación de la siguiente manera:

La participación infantil y adolescente contribuye a que ellos y ellas den significado a su singularidad y construyan su identidad a partir de la construcción de lo público. Por ello, se busca con este componente generar las condiciones para que las personas hasta los 18 años en todas las etapas de su ciclo vital, incidan en la toma de decisiones que los afectan y se apropien de los mecanismos de interlocución que el Estado ofrece. Este componente promueve que la Administración Pública y la sociedad civil generen, promocionen y hagan sostenibles mecanismos de deliberación, veeduría y control social que garanticen la participación de niños, niñas y adolescentes en la vida de la ciudad, el fortalecimiento de sus propias redes de apoyo social, de su capacidad para contribuir al bien común y posibiliten espacios para la formación en el ejercicio responsable de sus derechos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 71)

Este modelo, propuesto en los Proyectos Educativos Distritales del 2004-2011, incluyendo la política pública de infancia y adolescencia que está formulada hasta el 2021, parecen entender la política y la ciudadanía como participación deliberativa, fomentando virtudes en la vida pública desde el poder argumentativo y negociado, en donde lo público estaría dado por eso común a todos los ciudadanos. Fomentándose la idea de la práctica política a través de los parlamentos y la representatividad, por medio del fortalecimiento de los gobiernos escolares.

En este caso, las virtudes burguesas (Habermas, 1997, pp. 26-27, 102-104, 109-110) se convierten en virtudes ciudadanas, al ser la razón, la deliberación, la discusión y el diálogo las formas de representatividad política y de creación de la opinión pública. La política parece ser entendida, en el caso de los proyectos de formación en democracia y ciudadanía (años 2004 al 2011), como la posibilidad de ejercer poder a través del debate, la discusión y el argumento (Habermas, 1997). En otras palabras, la política se entiende en los proyectos de 2004 al 2011 como la asamblea, la deliberación y la argumentación y busca formar subjetividades políticas y formas de ciudadanía centradas en las virtudes de la argumentación informada que utilice los espacios institucionalizados para debatir sus puntos de vista.

Las políticas públicas educativas distritales entre los años 2004-2011 parecen exaltar la idea de Hobbes resaltada por Crisancho (2014) de desacreditar la conflictividad para re-

saltar el consenso y legitimar los pactos que garantizan la subordinación y la potestad. Así, se busca mediar la distribución y la disputa por el poder a través de la discusión, el diálogo y la negociación como pilares de la democracia, objetivándose y subjetivándose la subordinación, en donde el Estado es el que regula y legitima o deslegitima los espacios y formas de participación política, excluyéndose otras maneras de interpretar y disputar el poder. La idea de democracia se ve, entonces, como una forma de regular la relación entre los individuos y el Estado.

Resumiendo, del 2004 al 2011 la política pública de formación en ciudadanía desde la Secretaría de Educación Distrital (SED) se ha centrado en un enfoque de formación de una cultura política civilista, que busca formar virtudes ciudadanas enfocadas en la participación y la deliberación y un conocimiento del funcionamiento del sistema político (Pinilla, 2006, Rativa 2012, SED, 2004, 2008).

Se consideran, así, como valores democráticos la participación ciudadana, el autogobierno, el igualitarismo y el ejercicio de la libertad y la autonomía, considerando que una importante responsabilidad de los ciudadanos es su autorregulación y adaptarse a las normativas institucionales y el uso activo de los espacios institucionales de participación como los consejos de padres, de estudiantes y los gobiernos escolares.

Las políticas públicas en formación ciudadana en la Bogotá Humana. Un cambio de enfoque

El enfoque teórico de la *Bogotá Humana* (SED, 2012) entiende la educación de calidad desde dos aspectos esenciales que son la formación académica y el desarrollo de las capacidades ciudadanas. Diferenciándose al poner su enfoque en los derechos y no en las obligaciones y deberes, en donde el Estado debe garantizar y reconocer los derechos civiles, sociales y políticos, y al mirar la educación de calidad como la forma de reducir la inequidad social, sin limitarla a la idea efectista de resultados y metas. Se entiende la educación como una forma de ampliar las "oportunidades de desarrollo integral del ser humano y un goce efectivo de una vida plena" (SED, 2012, p. 7). Y no desde el punto de vista de vista económico.

El enfoque teórico habla de promover una democracia humana y sensible a través de la búsqueda de la felicidad y del desarrollo de capacidades cognitivas, como pensar bien: “Sobre temas políticos que afectan al país, para examinar, reflexionar, argumentar, debatir sin recurrir a la tradición y a la autoridad” (Nusbaum 2012 citado por; SED, 2012, p. 9).

Se introduce, en esta política, un aspecto novedoso que piensa en prácticas políticas más instituyentes como el no recurrir a la tradición o a la autoridad para debatir y argumentar las ideas y temáticas, lo que pone en cuestión prácticas tradicionales de poder y de organizar las relaciones sociales. Se piensa, en este caso, lo político no solo desde los espacios institucionalizados, sino que se abre a otros espacios y a formas distintas de organizar y estructurar las relaciones de poder. Así, entre los objetivos del plan se formula lograr el empoderamiento ciudadano y docente a través de mesas de dialogo, buscando un aumento en la participación en organizaciones sociales (SED, 2012, p. 48-49).

Por lo tanto, se propone desarrollar dentro de la escuela actividades que promuevan la participación activa como ciudadano y se formula el Proyecto de Educación para Ciudadanía y la Convivencia (PECC), reconociendo la ciudadanía como algo dinámico y contextualizado social, espacial y cronológicamente y entendiendo al ciudadano como agente activo y con capacidad para participar, transformar e incidir en el destino colectivo. Considerando, en este caso, lo público como el lugar en donde se materializa en forma visible la ciudadanía y las construcciones colectivas. Espacio público en donde también se visibilizan las relaciones de poder que se dan en lo íntimo. (SED, 2014, p.13 y SED, 2012).

Así pues, en este proyecto se mezclan la visión de ciudadanía comunitarista y la visión de ciudadanía de izquierda (Mulgan 1991, citado por Kymlicka *et. Al*, 1997, p. 7), pues estas visiones depositan la confianza en la capacidad de los sistemas de participación democrática. Se democratiza y descentraliza el Estado de Bienestar⁹ y se sustituyen los derechos de bienestar por derechos de participación

democrática en la administración de programas sociales, al dispersar el poder estatal en instituciones democráticas locales, asambleas regionales y tribunales.

En el caso del proyecto del PECC (2014) la participación se dio a través de los cabildos de presupuestos participativos, las mesas locales y distritales de participación y el fortalecimiento del “nosotros” (colectivo) para transformar y definir la realidad. Buscando una formación ciudadana a través de la reivindicación del colectivo, en donde no se parte de conceptos dados sino que estos se dejan al consenso grupal. Primeramente, entonces, las razones de la comunidad sobre las razones de la libertad, se defiende una activa participación al servicio de la identidad colectiva y el Estado debe defender el bien común (Kymlicka *et. al*, 1997).

Esta forma de entender la política y lo político y la ciudadanía implicaría un proyecto de educación para formar subjetividades políticas que resignifiquen y generen transformación, disenso y resistencia a los modelos tradicionales de la política y organización de las relaciones de poder.

Por lo anterior, el objetivo del proyecto de la SED (2012 y 2014) es contribuir a la formación de ciudadanos que tengan las capacidades para incidir en la construcción de ciudadanía y que adquieran los saberes y valores con los que nuestra sociedad actual está comprometida, buscando empoderar a los actores de la comunidad educativa. Ciudadanos que deben ser “críticos, imaginativos y empoderados, respetuosos de sí mismos y de los demás [que reconozcan al “otro”] y [valoren...] la diferencia, que sean capaces de definir con responsabilidad y autonomía sus vidas y contribuir desde sus reflexiones, ideas y actos al cambio social” (SED, 2012, p. 58), en donde los conflictos se conviertan en oportunidades de construir acuerdos y generar transformaciones hacia una sociedad más equitativa y justa. (SED, 2014, p.10, 13).

Por lo tanto, la formación en ciudadanía que se formula en la “Bogotá Humana”, se aleja de la idea de formación ciudadana para el mantenimiento del orden social propuestos en los proyectos generados entre el 2004 y 2011 y parece querer garantizar, como propuso Herrera (2008, p. 3) los elementos para que el individuo devenga en un sujeto político, no solo a través del conocimiento de los derechos políticos sino también a través de procesos que lo configuren como sujeto autónomo, con capacidad de tomar decisiones

9 El Estado de Bienestar es una forma de organización social en la cual el Estado provee de ciertos servicios a la totalidad de los habitantes de un país para garantizar los derechos sociales y de la organización social.

e intervenir en las diversas esferas de lo público, en donde tienen lugar variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos y la política.

Se definen, entonces, en el proyecto de educación para la ciudadanía y convivencia como áreas temáticas: los derechos humanos y paz, diversidad y género, ambiente, participación social y política y autocuidado, en donde el enfoque pedagógico estará dado desde la reflexión de experiencias de la vida cotidiana y del contexto particular para generar transformaciones de las realidades, buscando empoderar a los estudiantes y promover la sana convivencia (SED, 2014, pp. 28-31).

Desde el enfoque de convivencia, el proyecto entiende dicha noción como "un proceso de interacción en el marco de unas relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación donde se establezcan consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiaran el vivir juntos" (SED, 2014, p. 17). Se busca entonces convertir a la escuela en un espacio democrático que se construye desde el reconocimiento del "otro", que respete la diferencia y la valore positivamente, en donde los sujetos se definen por sus relaciones con los "otros" y cada persona tiene un papel activo y es protagonista en la construcción del contexto histórico y social. Se valora, de esta manera, de forma positiva el conflicto, pues su ausencia podría significar que el poder se está ejerciendo de modo opresivo, por lo que las personas están obediendo pasivamente el orden social así los afecte negativamente (SED, 2014).

En sus lineamientos pedagógicos el proyecto para la educación de la ciudadanía y la convivencia (SED, 2014a, p. 11) es crítico a la hora de no querer limitar el ejercicio de la ciudadanía y la democracia en la escuela a la elección de representantes y personeros estudiantiles, sino que busca que la escuela, desde sus marcos éticos y políticos hasta sus prácticas cotidianas, propenda por la formación de ciudadanos críticos, activos y transformadores. Enfoque pedagógico (SED, 2014a, p. 17-24) que es crítico de la postura neoliberal en donde se forma para que los ciudadanos se adapten de forma más eficiente a las dinámicas del mercado, apostándole a formar en competencias laborales y técnicas. Así, apegándose a la pedagogía crítica, mira a la educación como un medio para lograr la reflexión, la emancipación y la transformación, considerando a los estudiantes como sujetos políticos participativos y dueños de un destino común.

Se propende, entonces, por relaciones de tipo horizontal y participativas, en un proceso que se enfoca en lo teórico, lo práctico y lo deliberativo, formando en el pensamiento crítico, reflexivo y transformador, en donde el ejercicio del poder se basa en el reconocimiento propio y del "otro" y en relaciones basadas en el respeto y la autonomía, que trascienden la idea de poderes verticales y jerárquicos (SED, 2014a, p. 21).

La evaluación, en este caso, deja de entenderse de forma resultadista, estandarizada y descontextualizada, como ocurre con el modelo neoliberal, siendo entendida como una oportunidad de seguimiento, acompañamiento y orientación de los procesos formativos (SED, 2014a, p.21). Se está pensando, en este proyecto, en una ciudadanía que no reduce la participación al voto, la representación y la regulación en términos de la relación Estado y sociedad civil, para hablar de una ciudadanía transformadora y emancipada.

Entre las estrategias formuladas se habla de los Planes Integrales de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía (PIECC), las cuales tienen como objetivo transformar las relaciones de poder jerárquicas y opresoras por relaciones de poder colaborativas, equilibradas y constructivas, convirtiendo a la institución educativa en un motor de transformación social (SED, 2014a, p. 29).

De esta manera, en el proyecto PECC, convivencia y ciudadanía son entendidas como una forma de empoderamiento de los estudiantes para que busquen la transformación de las relaciones de poder (SED, 2014a. p. 17-19).

El proyecto se materializa en cuatro semanas de la participación de los cuales se envían tres cartillas a las instituciones distritales para la formación en ciudadanía y convivencia. Cartillas y guías que tienen una serie de actividades para cada ciclo y son aplicadas autónomamente por cada institución, lo que puede generar que finalmente los objetivos del proyecto no se cumplan y no se dé el empoderamiento de los estudiantes y docentes y los cambios en las dinámicas de poder.



Figura 1: Cartilla No 1 “A participar aprendo participando” (SED, 2012)

Las guías se llaman “A participar aprendo participando” (Figura 1). Enfoque que se relaciona con lo que Kymlicka *et. al* citando a Mulgan (1997, p. 7) llama ciudadanía de izquierda, las cuales se basaban en exaltar estas virtudes de participación, pues la responsabilidad y la tolerancia se darán y aprenderán a través de la participación política misma, siendo el medio por el cual los individuos se habituarán a cumplir sus deberes de ciudadanía y alentándolo a que los asuntos públicos deben ser objeto central de su atención. Relación que se da porque las cartillas se enfocan en una metodología en la cual los estudiantes y en general toda la comunidad educativa aprende las habilidades y conocimientos necesarios para la participación a través de la participación misma.

Las cartillas fueron realizadas antes que el Marco y los Lineamientos Pedagógicos del proyecto (SED, 2014a). Esta guías tienen una visión crítica de la idea de ciudadanía como representación y votaciones, por eso se hacen en cuatro semanas y no solo en la semana de elección de personero, contralor y representantes. Se piensa que el gobierno escolar debe ser un espacio de construcción de la colectividad, de colaboración, deliberación, reflexión y debate para la transformación de la escuela en un escenario democrático, abierto y propositivo.

Se piensa, en este caso, como valores ciudadanos el respeto por el otro, la actitud crítica y propositiva y la generación de agendas colectivas (SED, 2012a, p. 3-4). De nuevo, exaltando la idea de construcción colectiva del bienestar común y de formación a través del colectivo, resaltado el enfoque de ciudadanía comunitarista.

En la cartilla de la primera semana de la participación (SED, 2013) se busca cumplir con los objetivos del PECC y el enfoque pedagógico, se formula como meta que los estudiantes realicen un análisis crítico de la realidad y emprendan acciones para transformarla, trascendiendo las fronteras físicas, realizando procesos sociales por fuera del colegio y desarrollando acciones de tipo comunitario y zonal mediante el diálogo y el empoderamiento.

La segunda cartilla (SED, 2013a), plantea la ciudadanía como el encuentro con el “otro” que convierte el ser humano en un ser social que debe convivir con el “otro” y construir de forma conjunta su destino. La ciudadanía se define, en esta segunda cartilla, por el papel activo en la sociedad y la capacidad de participar de su transformación e incidir en el destino colectivo, buscando formar la capacidad y la habilidad de transformar, con conciencia de los efectos producidos. Esta identidad ciudadana implica el reconocimiento de la identidad de los otros en sus semejanzas y diferencias. Identidad que implica saber quiénes somos y que relaciones de pertenencia tenemos con los otros y nuestros contextos (SED, 2013a, p. 7-9).

En la tercera cartilla (SED, 2013b) se plantea como objetivo: fomentar el ejercicio de ciudadanía activa, crítica y creativa, así como las capacidades de orientar, promover, acompañar, multiplicar y gestionar procesos de transformación social, entendiendo la participación como el ser, tomar y sentirse parte de, lo que implica que se asuman compromisos y responsabilidades con lo que se emprenda de manera colectiva, reconociendo a los otros a través de la concertación y diálogo permanente para transformar la vida propia y de la comunidad.

Vemos, entonces, como en el proyecto realizado entre el 2012-2014 se entremezclan aspectos teóricos interesantes, pues ya se no se habla solo desde la perspectiva de obedecer, sino de transformar, movilizar, cambiar el contexto y de empoderar a los estudiantes.

En este caso, se piensa en un sistema distinto de organizar las relaciones de poder desde la política pública educativa. La política parece entenderse más desde prácticas de resistencia y emancipación, lo que busca la transformación de las ciudadanías y subjetividades políticas desde la autonomía, el empoderamiento, la creatividad, la crítica y la imaginación.

No obstante, queda el interrogante sobre cómo se viene aplicando el proyecto en los contextos particulares de las escuelas, pues al dejar la aplicación del proyecto a la autonomía otorgada a cada institución, puede que el proyecto finalmente no logre sus objetivos y las ciudadanías y subjetividades políticas formadas en la escuela sean otras.

Este enfoque parece tener una visión de la idea de política desde su carácter transformador y emancipador, pensando la ciudadanía como algo dinámico y cambiante y desde su carácter instituyente, conflictivo, en donde se da una búsqueda nunca acabada de la construcción de un orden deseado. Así, se mira la posibilidad de formación ciudadana, de construir lo posible y de generar la transformación, dando cabida a la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad y la utopía, reivindicando la autonomía, la capacidad de resistir, cuestionar y transformar el orden social, siendo la política: lo posible, lo deseado y la resistencia. Igualmente, parece fomentar la posibilidad de una transformación de las relaciones de poder y el establecimiento de una nueva hegemonía, desde el empoderamiento de los estudiantes y de que ellos puedan recusar el lugar y la posición en la cual han sido asignados y disentir.

La cultura política promovida desde la política pública educativa de la SED, entre los años 2012 y 2014, podría definirse entonces como la búsqueda y organización de las relaciones de poder en forma horizontal, que se estructuran y organizan a través de la transformación de las relaciones de poder tradicionales en las escuelas, desde un empoderamiento de las bases (estudiantes) y del colectivo, en la búsqueda de la emancipación.

Capítulo aparte merece la inclusión de la temática de reconstrucción y conservación de la memoria histórica, que es introducido desde el área temática de derechos humanos y paz. Así, buscando la posibilidad de reconstruir y resignificar el pasado de luchas políticas, sociales y de la vida comunitaria, para darle lugar a las voces de las perso-

nas y colectivos que han sido víctimas del conflicto armado colombiano (SED, 2014, p. 29). Se tiene en cuenta este componente que no aparece en otros proyectos educativos distritales ni nacionales.

En la segunda cartilla el concepto de memoria es entendido como la exploración de la historia que nos antecede y como la orientación que tiene la sociedad para la garantía plena de los derechos. Reconociendo los acontecimientos relevantes ocurridos en el país, la ciudad o la localidad relacionados con el conflicto armado, la violencia política o las violaciones a los derechos humanos que han afectado a las víctimas, determinado el presente del país e influenciado en las formas como los estudiantes y docentes entienden y viven el presente (SED, 2013a, pp. 9, 10, 27).

Metodológicamente la memoria es tratada a través de la historia oral y la identificación con diversas historias y protagonistas. Igualmente, se trabaja desde la identificación de lugares de memoria en los contextos de la escuela que estén relacionados con acontecimientos de violencia política, conflicto armado o violación de los derechos humanos, con la finalidad de motivar a que los estudiantes sean agentes activos y de transformación de las realidades que viven (SED, 2013, p. 27).

Finalmente, el objetivo del trabajo en memoria es formar sujetos de paz, que tramiten sus conflictos de manera pacífica, reconozcan la diversidad social y cultural, que participen en las transformaciones de las desigualdades y las injusticias sociales, fortaleciendo una cultura a favor de la paz y los derechos humanos (SED, 2013c, p. 3).

El enfoque de memoria se queda corto en cuanto el potencial político de transformación que puede tener la reconstrucción del pasado histórico reciente del país en la Escuela. De hecho, en ninguna de las otras cartillas se vuelven a mencionar ejercicios de reconstrucción de la memoria y se deja solo el énfasis en los hechos ocurridos el 9 de Abril de 1948 (SED, 2013b).

Es claro que el objetivo es buscar transformaciones profundas de la realidad del país y la búsqueda de soluciones pacíficas a nuestros conflictos cotidianos y es evidente que se tiene en cuenta que la memoria juega un papel importante en la configuración de las subjetividades políticas, al entenderse como memoria de lo ocurrido en la

propia experiencia de vida, pero también de lo ocurrido en la realidad escolar, barrial y nacional. Pero no se tiene en cuenta que la memoria es a la vez recuerdo y olvido y una construcción que se realiza desde el propio presente para justificar las formas de ver y las motivaciones, acciones y comportamientos frente a la realidad actual y la experiencia vivida, en donde la subjetividad genera opciones frente a lo socialmente dominante.

De esta forma, el ejercicio se queda corto al limitarse a un espacio, a unos temas y a un día, parece, en este caso, que la prioridad fuera otra, desconociendo que, la lectura crítica del conflicto y de la historia del pasado reciente, permitirá la formación de esa actitud crítica, reflexiva, creativa y transformadora en los estudiantes y maestros que es el principal objetivo del proyecto. La memoria es una de las pocas posibilidades que permitirá construir horizontes de futuro distintos y formar identidades, subjetividades políticas y ciudadanías que busquen transformar las realidades.

Un balance: la institucionalidad distrital promueve el cambio y la emancipación

Se observó, en este recuento de las políticas públicas en educación y formación ciudadana promovidas desde el entorno local de la SED que se está dando un enfoque contrario al fomentado en el contexto nacional desde las políticas del Ministerio de Educación, pues buscan fomentar una organización distinta de las relaciones de poder y una visión de la política entendiéndola desde la resistencia, la transformación y la emancipación. El enfoque es fomentar una cultura política en donde se dé un empoderamiento de las bases y un cambio en las relaciones verticales de poder.

Sin embargo, habría que preguntarse si el carácter institucional de donde emanan las propuestas, las haría convertirse en unas relaciones y formación política instituida más que instituyente. Igualmente, es claro que se debe mirar cómo se están aplicando estas políticas distritales en los colegios que tienen como tradición una visión de la democracia y de la ciudadanía desde un carácter civilista y representativo, de mantenimiento del orden y la disciplina institucional y de las relaciones verticales de poder entre maestros y estudiantes, estudiantes y directivas y maestros y directivas, para, finalmente, observar qué tipo de subjetividades políticas y ciudadanías se están dando e interpelando en la escuelas.

También, es necesario tener en cuenta que la formación de las subjetividades políticas no se da solamente en la Escuela, por eso es necesario mirar cómo esta visión de la política está interpelando las visiones previas que tienen los jóvenes. Debemos entonces observar que tipo de subjetividades políticas se están dando en el contexto escolar y cómo estas políticas interpelan a los jóvenes en dicho entorno escolar, para mirar que alcances o limitaciones tienen dichas políticas públicas educativas.

FUENTES:

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). *Política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021*. Recuperado de: <http://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf>
- Congreso de Colombia (2006). *Ley 1098 de 2006*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Congreso de Colombia (2009). *Ley 1324 de 2009*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf
- MEN (1996). Plan decenal de educación. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- MEN (1978). *Decreto 1419 de 1978*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf
- MEN (2003). *Decreto 2232 de 2003*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85999_archivo_pdf.pdf
- MEN (2006). *Plan decenal de educación 2006-2016*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf
- MEN. (2007). Política de Calidad para la educación preescolar, básica y media 2007. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_calidad_preescolar.pdf
- MEN. (2011). *Educación de calidad. El camino para la prosperidad*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf
- SED. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: Una gran escuela*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2012). *Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016, Calidad para todos y para todas*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2012a). *A participar aprendo participando. Gobierno Escolar y Sistema de Participación Escolar*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2013). *Primera Semana de la Participación 2013. A participar aprendo participando. Juntos Construimos Ciudadanía*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2013a). *Segunda Semana de la Participación 2013. A participar aprendo participando. Juntos Construimos Ciudadanía*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2013b). *Tercera Semana de la Participación 2013, A participar aprendo participando. Juntos Construimos Ciudadanía*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2014). *Documento Marco, Educación para la ciudadanía y la convivencia*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- SED. (2014a). *Lineamiento pedagógico, Educación para la ciudadanía y la convivencia*, Bogotá, Alcaldía de Bogotá.
- Unicef Comité Español. *Convención de los derechos del niño*. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Almond, G., Verba, S. (1963). La cultura política, en <http://pendiente-demigracion.ucm.es> accedido en Marzo del 2013, enlace: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/cpuno/asoc/profesores/lecturas/almondverba.pdf>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós.
- Aristóteles. (2000). *Política*, México, UNAM.
- Cárdenas M., Boada M (1999) "El movimiento pedagógico 1982-1998" en: *Historia de la Educación en Bogotá Tomo II*, Bogotá, IDEP.
- Cristancho, J (2014). "La categoría oposición política: Reflexiones para su conceptualización", en: *Revista Análisis Político*, No. 81, Mayo-Agosto, Bogotá, Universidad Javeriana, pp. 98-113
- Dagnino, E (2001) "Cultura, ciudadanía y democracia: los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana", en: A. Escobar, S. Álvarez, E. Dagnino (Eds), *Política cultural y Cultura Política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, Bogotá, Taurus, pp. 51-85
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*, Bogotá, Universidad Francisco José de Caldas.
- Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, Gustavo Gilli
- Herrera, M., Infante, R. (2004) "Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002", en: *Revista Nomadas* No 20, Abril, Bogotá, Universidad Central, pp. 76-85.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C., Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Bogotá, UPN.
- Herrera, M (2008). *Esbozos Históricos sobre la Cultura política y formación ciudadana en Colombia: Actores, sujetos y escenarios*, en: <http://www.fundacionpresencia.com.co> accedido en Julio 2012, enlace: http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf
- Horrach, J. (2009). "Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos", en: *Revista de Filosofía Factótum*, No 6, España, pp. 1 -22
- Jociles R. M (2005) "El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez" en *Avá. Revista de Antropología*, núm. 7, Misiones-Argentina, Universidad Nacional de Misiones, pp. 1-25
- Kymlicka, W., Wayne, N (1997) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía en la política", en: *Revista de estudios sobre Estado y la Sociedad (Ciudadanía: el debate contemporáneo)*, No. 3, Barcelona.
- Lopez, F (1994). *Izquierdas y Cultura Política. ¿Oposición Alternativa?*, Bogotá, Cinep.
- Mouffe, CH. (2007). *En torno a lo político*, Argentina. Fondo de la Cultura Económica (FCE).
- Nussbaum, M (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Editorial Paidós, pp.53 - 55.
- Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas [OLPE] (2005) "Las políticas educativas en los países del cono sur", en: *Serie Ensayos e investigaciones*, No 15, Buenos Aires, Argentina, Clacso.
- Pécaut, D (1997) "Presente, pasado y futuro de la Violencia", en: *Análisis Político*, No. 30. Enero-Abril, Colombia, UNAL-IEPRI
- Pécaut, D. (2001) "Crisis y construcción de lo público", en *V. Encuentro (dir.)*, *Iberoamericano del Tercer Sector, Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil*, Bogota, pp. 103-131, en: <http://www.ucentral.edu.co> accedido en Marzo 2013, enlace: <http://www.ucentral.edu.co/pregrado/escuelainge/hidricos/servicios%20publicos/anexos/Crisis%20y%20construcci%F3n%20de%20lo%20p%FAblico.doc>.
- Pinilla, A., Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana, una década de incertidumbres*, Bogotá, UPN – IDEP.
- Ranciere, J. (2006). *Política, policía, democracia*, Santiago de Chile, LOM
- Rativa, S. (2012) *La subjetivación juvenil como proceso político. Tensiones en las representaciones y prácticas políticas a partir de la política de juventud en Bogotá*, Bogotá, UNAL.