



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Políticas para la educación ciudadana: Una mirada desde las prácticas de integración social de jóvenes de escuelas oficiales en Ciudad Bolívar, Bogotá.

Allison Samantha Blanco Llanos

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Sociología

Bogotá, Colombia

2018

Políticas para la educación ciudadana: Una mirada desde las prácticas de integración social de jóvenes de escuelas oficiales en Ciudad Bolívar, Bogotá.

Allison Samantha Blanco Llanos

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Sociología

Directora):

Mg. Marcela Bautista Macía

Codirectora:

Ph. D. Nubia Yaneth Ruiz Ruiz

Línea de Investigación:

Sociología de la Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Sociología

Bogotá, Colombia

2018

Para Juan Diego y Emily, quienes iluminan mi camino cada día con su sonrisa

Agradecimientos

En primer lugar agradezco este proceso a DIOS, quien ha hecho posible todo este sueño, y quien me dio la oportunidad de vivirlo de esta manera.

A las razones de mi vida, Juan Diego y Emily, quienes con una sonrisa me hacen entender que vale la pena cada segundo de esfuerzo. A mis padres, quienes han sembrado en mí el amor por el conocimiento, han creído en mis capacidades, y me han amado sin límites.

A Alejandro, por ser mi compañero, mi amigo, mi voz de aliento, un apoyo invaluable en este proceso, por decidir caminar y construir conmigo, por soñar a mi lado, siempre de la mano. A mis hermanos, tías y primos, por su apoyo y amor incondicionales, que han iluminado y fortalecido mi camino desde siempre. A Evelyn Camargo, mi amiga entrañable, quien con su apoyo y cariño me ha fortalecido en este proceso. A Sergio Castaño, cuya valiosa amistad compone uno de los regalos más especiales que me deja la Universidad Nacional.

A la Universidad Nacional, la Facultad de Ciencias Humanas, el Departamento y la Maestría en Sociología, por disponer las condiciones para desarrollar este proceso con éxito.

A mi directora Marcela Bautista, los profesores Boris Esguerra y Óscar Quintero y los demás profesores que acompañaron todo este proceso de aprendizaje y descubrimiento.

A los docentes, directivos docentes y estudiantes de grados décimo y undécimo de los colegios José Jaime Rojas, Fanny Mikey y José María Vargas Vila, que me permitieron conocer un poco de su realidad y me abrieron las puertas para el desarrollo de este proceso.

A todos, infinitas gracias.

Resumen

El presente estudio presenta una caracterización de la estructura, desarrollo y efectos de la implementación de las políticas públicas para la educación ciudadana en las prácticas de integración social de los jóvenes de tres escuelas oficiales de la localidad de Ciudad Bolívar: José María Vargas Vila, José Jaime Rojas y Fanny Mikey.

A partir de la aplicación de técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación participante con directivos docentes, docentes y jóvenes estudiantes de los grados décimo y undécimo de las escuelas seleccionadas, fue posible reconocer que no existen efectos directamente relacionados entre la implementación de las políticas públicas y los procesos de educación ciudadana que se desarrollan. Igualmente, aparece la categoría contracultura escolar como fundamental para el análisis de los procesos de integración social que se generan entre los jóvenes participantes del estudio dentro de la estructura escolar.

Finalmente, se resaltan algunos elementos que se considera relevantes para el diseño de políticas públicas para la educación ciudadana que incluyen a la integración social y aspectos principales del contexto de las escuelas objeto de estudio.

Palabras clave: Integración social, educación ciudadana, política pública, escuelas oficiales, contracultura escolar.

Abstract

This study presents a characterization of the structure, development and effects of the implementation of public policies for citizenship education in the social integration practices of young people from three official schools in the city of Ciudad Bolívar: José María Vargas Vila, José Jaime Rojas and Fanny Mikey.

Based on the application of techniques such as the semi-structured interview and participant observation with teaching directors, teachers and young students of the tenth and eleventh grades of the selected schools, it was possible to recognize that there are no directly related effects between the implementation of public policies and the processes of citizen education that are developed. Likewise, the school counterculture category appears as fundamental for the analysis of the processes of social integration that are generated among the young participants of the study within the school structure. Finally, some elements that are considered relevant for the design of public policies for citizenship education that include social integration and main aspects of the context of the schools under study are highlighted

Keywords: Social Integration, citizenship education, public politic, official schools, school counterculture.

Contenido

	Pág.
Resumen	V
Lista de tablas, gráficos e imágenes	XI
Lista Siglas	XII
Introducción	1
1. Capítulo 1. Recorrido teórico: integración social y ciudadanía	6
1.1 Integración social.....	6
1.2 Ciudadanía	21
1.3 Preparación para el camino: Antecedentes en integración social y educación ciudadana	26
2. Capítulo 2. Planteamiento del problema ¿Por qué hablar de integración social y ciudadanía en Ciudad Bolívar?	40
2.1 Ciudad Bolívar: entre el estigma y la transformación.	42
2.2 Marco institucional: Colegios José Jaime Rojas, José María Vargas Vila y Fanny Mikey.....	49
2.2.1 Colegio José Jaime Rojas.....	52
2.2.2 Colegio José María Vargas Vila	56
2.2.3 Colegio Fanny Mikey.....	59
2.3 Propuesta metodológica	61
2.4 Perspectiva de análisis: Desde la teoría de sistemas de Niklas Luhman	64
3. Capítulo 3: la política pública educativa para la educación ciudadana de Bogotá (2012-2017)	67
3.1 Políticas públicas para la educación ciudadana en Bogotá 2004-2017.	67
3.1.1 Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas. MEN 2004.....	68
3.1.2 Planes integrales para la Ciudadanía y Convivencia. Secretaria de Educación del Distrito 2012-2015.....	73
3.1.3 Escuela Viva Ciudadanía Activa y Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la Construcción de una Bogotá en Paz. Secretaría de Educación del Distrito 2016-2017.....	79
4. Capítulo 4: implementación de las políticas públicas para la educación ciudadana y prácticas de integración social de los jóvenes de educación media en las escuelas oficiales de Ciudad Bolívar.	87
4.1 De lo formal a lo real: ¿Cómo se desarrollan procesos de educación ciudadana con los jóvenes de las escuelas públicas de Ciudad Bolívar?	88

4.2	Integración social en la escuela: ¿Cómo se reconocen como actores sociales los jóvenes de las escuelas de Ciudad Bolívar?	99
4.3	Aspectos sugeridos para el diseño de políticas públicas para la educación ciudadana en escuelas oficiales de Bogotá.....	107
5.	Conclusiones	115
6.	Bibliografía	124
7.	Anexos.....	129
7.1	Anexo 1	129

Lista de tablas, gráficos e imágenes

1. Gráfico 1. Estrategia Escuela Viva Ciudadanía Activa. SED 2017.
2. Gráfico 2. Distribución de la matrícula en la localidad de Ciudad Bolívar. SED 2016.
3. Tabla 1. Matrícula oficial de la localidad según estrato y tipo de colegio. SED 2016.
4. Tabla 2. Comportamiento de la matrícula oficial en Ciudad Bolívar. SED 2015.
5. Imagen 1: Mapa de Ciudad Bolívar con la ubicación geográfica de las escuelas seleccionadas.
6. Imagen 2. Panorámica del Colegio José Jaime Rojas.
7. Tabla 3. Datos de identificación del Colegio José Jaime Rojas. 2018
8. Imagen 3. Panorámica del Colegio José María Vargas Vila.
9. Tabla 4. Datos de identificación del Colegio José María Vargas Vila. 2018
10. Imagen 4. Panorámica del Colegio Fanny Mikey.
11. Tabla 5. Datos de identificación del Colegio Fanny Mickey. 2018

Lista Siglas

1. ICFES Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
2. MEN Ministerio de Educación Nacional
3. PECC Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (2012-2015)
4. PIECC Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (2012-2015)
5. PIMEE Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la Construcción de una Bogotá en Paz. (2016-2019)
6. SED Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá.

Introducción

Colombia desde la adopción de la Constitución Política de 1991 se consagró como un Estado Social de Derecho¹, en el que sus ciudadanos y ciudadanas acceden a unos derechos y su relación con el Estado se determina en función de éstos y del cumplimiento de ciertos deberes. Esta Constitución a su vez estableció la educación como un derecho fundamental y a la vez como una herramienta muy importante para la formación de los ciudadanos en torno a ese Estado Social de Derecho.

Desde la década de los 90' hasta la actualidad, la ciudadanía como área de formación en la escuela ha sufrido diferentes transformaciones desde la implementación de la Educación Cívica Tradicional entendida como el aprendizaje de normas para la convivencia en comunidad (Orientaciones en educación cívica desde la década de los 70', participación de Colombia en estudios internacionales de Educación Cívica, aparición de la Ley General de Educación, Decreto 1860 de 1994 que reglamenta la aparición del gobierno escolar y la organización de los proyectos pedagógicos²) hasta el establecimiento y aplicación de los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas en el 2004 (Cubides H. y Guerrero P., 2001)

Producto de estas transformaciones, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía en Colombia se han planteado en el escenario escolar de manera que puedan ser medibles y cuantificables en los estudiantes a través de estándares y

¹ Constitución Política de Colombia. 1991. Artículo 1.

² Estos diferentes hitos de la educación ciudadana son muy importantes para la aparición de los Estándares en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

³ Desde el año 2003, luego de la aparición de los estándares en Competencias Ciudadanas, se realiza la evaluación con

² Estos diferentes hitos de la educación ciudadana son muy importantes para la aparición de los Estándares en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

competencias que son evaluadas con cierta periodicidad³. Esta mirada plantea la educación ciudadana desde un plano individual, en donde el cumplimiento de las normas y la sana convivencia se consolidan como los objetivos de la ciudadanía como cátedra. Su formación es obligatoria y está condicionada por la presentación de las Pruebas Saber y su aparición en los currículos escolares en instituciones públicas y privadas.

En el caso de Bogotá, la ciudad ha desarrollado una gran cantidad de propuestas y estrategias para la educación ciudadana⁴, que han respondido al interés de cada administración y que han planteado una mirada respecto de la política nacional sobre los estándares y las competencias ciudadanas.⁵ La implementación de estas políticas en las escuelas oficiales cuenta principalmente con un seguimiento de las metas alcanzadas, con el fin de mostrar indicadores de cumplimiento en los diferentes planes sectoriales propuestos por cada administración.

Estas propuestas que han surgido desde las administraciones distritales, abordan desde perspectivas de formación del ciudadano que abogan por el desarrollo en el estudiante de un pensamiento crítico y reflexivo hasta aquellas que defienden un enfoque del fortalecimiento de la infraestructura de la ciudad para una mejor apropiación de la ciudadanía desde la misma escuela. Estas iniciativas, al pertenecer a una administración específica, están sujetas a los cambios y transformaciones que haga de ellas la administración entrante.

De esta manera, después de la implementación de los Planes para la Ciudadanía y Convivencia planteados por la Bogotá Humana (2012-2015) en donde se hizo énfasis en el fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo del estudiante como ciudadano desde su propio contexto, la segunda administración de Enrique Peñalosa en el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos (2016-2020) plantea a Bogotá como una “Ciudad Educadora” (SED: 2017), donde la formación ciudadana inicia con el fortalecimiento de

³ Desde el año 2003, luego de la aparición de los estándares en Competencias Ciudadanas, se realiza la evaluación con preguntas de selección múltiple a los estudiantes de grado 3, grado 5 y de grado 9. Esta evaluación se realizaba cada dos años. A partir del año 2013 las pruebas de competencias Saber 3, 5 y 9 se realizan anualmente. Solo en grados 5 y 9 se evalúan las competencias ciudadanas. A partir del año 2014 se evalúan estas competencias en la prueba Saber 11.

⁴ Este enunciado se amplía en el apartado del capítulo I titulado Preparando el camino: Antecedentes en integración escolar y educación ciudadana en Bogotá.

⁵ Estas políticas se amplían en el capítulo III: Los procesos de educación ciudadana para jóvenes en escuelas oficiales de Ciudad Bolívar.

los espacios y la infraestructura de la ciudad para un ejercicio pleno de la ciudadanía. Se pretende que toda la población acceda de manera adecuada y equitativa a estos ejercicios, empezando por los estudiantes de las escuelas oficiales. Simultáneamente, se debe responder a los objetivos de formación ciudadana planteados por el MEN, medidos en la obtención de puntajes sobresalientes en las pruebas SABER para Competencias Ciudadanas.

En este sentido, teniendo en cuenta el cambio y aplicación simultánea de las políticas y propuestas educativas en general, la estructura académica y pedagógica de las escuelas oficiales debe adaptarse a las pretensiones de las políticas y programas estatales y distritales -para el caso de Bogotá- sobre la educación de los jóvenes como ciudadanos, que pueden tener enfoques diferentes, pero que deben implementarse de manera simultánea y, que se van renovando cada cambio de gobierno distrital. En esa medida, mientras se va afianzando la implementación de una propuesta, como por ejemplo, la del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PECC (2012-2015), con el cambio de gobierno, debe reformularse e iniciar la implementación de la propuesta que responde a los objetivos del plan sectorial actual.

Por otra parte, existen prácticas propias dentro de las escuelas que aunque no responden completamente al estándar ni a los procesos definidos por la política pública, generan acciones de educación ciudadana significativas dentro de sí mismas (ejemplo: servicio social estudiantil obligatorio, emisoras escolares, programas de voluntariado, encuentros deportivos y artísticos, actividades para la protección del medio ambiente, entre otros). La escuela, de esta manera, se configura como un escenario en donde confluyen unos ideales gubernamentales acerca de los procesos pedagógicos que allí deben desarrollarse, entre otros, para la educación ciudadana. En ese sentido, los docentes reciben la responsabilidad de adaptar e implementar en los contextos propios de cada institución, estos ideales implícitos en las políticas y estrategias, mostrando unos resultados acordes a lo esperado, sin que, en la mayoría de los casos, estas políticas tengan en cuenta las particularidades del escenario socioeconómico en el que está inmersa la escuela.

De acuerdo con el escenario expuesto y a partir del desarrollo conceptual de las categorías integración social y ciudadanía (desde un escenario educativo) a partir de

autores como Durkheim (1893), Touraine (1997), Merton (2002), Willis (1977), Kymlicka y Norman (1995) y Luhmann (1998), este trabajo buscó caracterizar la estructura, desarrollo y efectos de la implementación de las políticas públicas para la educación ciudadana en las prácticas de integración social de los jóvenes de tres escuelas oficiales de la localidad de Ciudad Bolívar: José María Vargas Vila, José Jaime Rojas y Fanny Mikey.

Igualmente, se propusieron unos objetivos específicos, planteados con el fin de abordar todos los aspectos de importancia para este proceso, que inician por el análisis de la política pública para la educación ciudadana vigente para las escuelas bogotanas, reconocer los procesos de educación ciudadana que se desarrollan con los jóvenes de las escuelas escogidas, describir las prácticas de integración social de los jóvenes de grados décimo y undécimo de estas escuelas y proponer algunos aspectos a tener en cuenta para la formulación de políticas públicas para educación ciudadana que involucren la categoría de integración social y correspondan a la realidad identificada en las tres escuelas seleccionadas de Ciudad Bolívar.

El desarrollo de estos propósitos se expone a partir a lo largo de este estudio en cuatro capítulos en los cuales se aborda la problemática sociológica identificada, la metodología planteada y desarrollada para el estudio y análisis del fenómeno descrito, y las conclusiones derivadas de este proceso. Cada capítulo tiene una estructura que responde al propósito de la realización de este proceso investigativo.

En un primer apartado, se realiza un abordaje de las categorías que fundamentan este estudio (integración escolar y ciudadanía), seguido de un recorrido por algunas de las principales referencias sobre este tema ya trabajados en el país y en Bogotá.

En el segundo capítulo, se desarrolla el planteamiento de la problemática sociológica de este estudio, en donde se justifica la pregunta por los efectos de la implementación de las políticas públicas para la formación en ciudadanía, en las diversas expresiones de integración escolar (formales o no formales) dentro de la cotidianidad de la vida escolar de las instituciones en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Este recorrido cuenta con una contextualización del objeto de estudio en un espacio geográfico específico como es Ciudad Bolívar, las escuelas seleccionadas y la propuesta metodológica implementada a lo largo del estudio.

En el tercer capítulo se hace una exposición sucinta de las políticas públicas para la educación ciudadana desde el año 2004 al 2017 en Bogotá con base a unos elementos clave para su comprensión (objetivos, estrategias metodológicas y evaluación).

El cuarto capítulo expone en primer lugar los procesos de formación ciudadana de los jóvenes de las escuelas escogidas de Ciudad Bolívar, con sus principales características y desarrollos en los grados de educación media (décimo y undécimo), a partir de un análisis que surge principalmente de la entrevista semiestructurada como herramienta que recoge la voz de los actores escolares: jóvenes, docentes y directivos docentes.

A partir de este primer análisis, se abordan los principales elementos y características de las prácticas y dinámicas de integración escolar que se generan en las escuelas participantes y su relación con los procesos de educación para la ciudadanía. A modo de cierre, en el último aparte de este capítulo, se destacan algunos elementos relevantes desde lo observado y analizado en este estudio, para el diseño e implementación de políticas públicas educativas para la ciudadanía. Finalmente, se establecen unas conclusiones generales del estudio a partir de lo desarrollado cada lo largo de cada capítulo.

1. Capítulo 1: Recorrido teórico: integración social y ciudadanía

Este capítulo tiene como propósito conceptualizar las categorías teóricas escogidas para este estudio, de manera que se evidencie claramente la problemática estudiada desde la sociología. De igual manera, pretende dar un contexto del surgimiento de este ejercicio, teniendo en cuenta la gran cantidad de literatura que existe sobre la educación ciudadana en Colombia, y cómo este ejercicio aporta a las discusiones ya generadas sobre este tema, incluyendo de manera explícita la integración social en la escuela como categoría sociológica.

En los dos primeros apartes, es posible encontrar el desarrollo teórico desde diversos autores de la sociología de las categorías de integración social y ciudadanía, que se han adoptado para este ejercicio. En el apartado final, se presentan algunos antecedentes investigativos sobre educación ciudadana e integración social en escuelas de Bogotá, que permiten ubicar y delimitar el objeto de estudio de la presente investigación.

1.1 Integración social

Para definir este concepto, es importante partir de la solidaridad mecánica y solidaridad orgánica planteadas por Durkheim en su texto *La división del trabajo Social* (1893).

Durkheim (1893) describe que la solidaridad es un sentimiento que se correlaciona directamente con los tipos de sociedad. La solidaridad mecánica parte de la pasión que pueden despertar ciertas situaciones en los individuos, como la venganza, el crimen o el exigir justicia. Estas situaciones generan pasiones que de una u otra manera los unen y cohesionan hacia un mismo fin o propósito. El hecho de que en la sociedad primitiva no exista mayor lazo que el sentimiento colectivo hacia ciertas situaciones, como por ejemplo el crimen, hace que la solidaridad se produzca de manera mecánica, es decir, que el sujeto se una en torno a esa situación de manera espontánea, sin que reflexione los hechos de manera más consciente.

La solidaridad mecánica, así, se constituye desde cierta homogeneidad, ya que todos los individuos comparten un mismo espacio y los sentimientos se generan desde la misma condición humana que es general a todos. Esta solidaridad se desarrolla generalmente en sociedades en donde se comparten condiciones materiales homogéneas y todos desarrollan las mismas labores en los mismos espacios (Durkheim, 1893). No existe una interdependencia entre los individuos para lo que se refiere al trabajo, sino que la unión o cohesión de ellos se genera a partir de sentimientos o situaciones de otro tipo, como el religioso. La solidaridad orgánica desde lo planteado por Durkheim (1893), surge con la división del trabajo social. Esta división genera que cada uno de los individuos genere relaciones de interdependencia entre sí, de acuerdo a las funciones que desempeña cada uno dentro de la sociedad.

A partir de esta división, los individuos pasan de un esquema social homogéneo, en el que todos parten de condiciones materiales y de trabajo iguales, a un esquema social diferenciador, en el que cada una de las personas ocupa un lugar dentro de la estructura social de acuerdo a la función que desempeña dentro de ella. Esta función, a su vez, le asegura un status que lo diferencia de otros dentro de la misma estructura.

Cuando el individuo pierde el lazo homogéneo que lo une a los demás con los que convive, se gesta el espacio para que se genere la solidaridad orgánica, que puede definirse como la dependencia de los individuos de otros a partir de la realización de cada uno de las tareas específicas que tiene a partir de su función y status social (Durkheim, 1893: p. 92)

Cada individuo genera una interdependencia de los otros, ya que si alguno no cumple su función, genera cierto desequilibrio en la estructura social, lo que perjudica a todos los que la componen. Por ello, este sentimiento solidario, ya no parte de lo que se tiene en común, sino de la diferencia entre la función de cada uno, que hace que aunque no sean iguales una u otra función, si sea necesario que se complementen la una a la otra. Se empieza a generar una diferenciación entre derechos y deberes y se entiende que se deben sacrificar ciertos aspectos de la “igualdad” para poder dar este trato diferenciado a los individuos dentro de la estructura (Durkheim, 1893: 94)

A partir de estos elementos del planteamiento de Durkheim (1893), que se desarrolla a finales del siglo XIX, es posible afirmar que la integración que se genera en un grupo social puede partir desde alguna de las solidaridades descritas, ya que a partir de la identificación que haga el individuo con la sociedad en la que está inmerso, de acuerdo a puntos en común o a la función que ejerce en ella a partir de la división social del trabajo, es que genera una relación de identificación con este grupo, que posteriormente lo integra en el mismo. Estos conceptos no pueden ser perfectamente observables en sociedades actuales, dado el cambio social sufrido posteriormente al desarrollo de la teoría social de este autor.

Para el caso de este estudio, los elementos presentes en la teoría de Durkheim (1893) sobre la integración social, son válidos para el análisis de la política pública para la educación ciudadana vigente para las escuelas oficiales de Bogotá, ya que sea desde nivel estatal o distrital, se parte de una visión de que la educación ciudadana debe partir de unos principios y proyectos comunes de nación y de ciudad, que los niños y jóvenes en las escuelas deben aprender y aplicar en todas las esferas de la vida.

En este sentido, se genera una serie de indicaciones a las escuelas de la implementación de estrategias para la educación ciudadana en la que se expone una visión de país y de ciudadano que a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje, debe ser adquirida por los estudiantes. Esta visión se construye a partir de temas, estrategias y metodologías específicas que apuntan a la consecución de este propósito. También se

incluye un aparte dedicado al manejo emocional⁶, en el que se invita al análisis de ciertas situaciones a partir de la construcción de unas percepciones y emociones “adecuadas” respecto de estas. De ese modo, también se busca una integración social desde una característica común formada en los jóvenes, que es similar a la solidaridad mecánica descrita por Durkheim (1893). Esta categoría, descrita desde los elementos ya mencionados, será el marco de referencia para el análisis a profundidad de los documentos de las políticas públicas vigentes para la educación ciudadana en Bogotá.

Teniendo en cuenta que el concepto de integración social anteriormente descrito se deriva de la modernidad, se hace evidente que cambia con la transformación de las instituciones a partir del inicio de la globalización y el dominio del capital, la mercancía y la información (Touraine, 1997). Con el hecho de que las condiciones a nivel mundial cambian para la diferenciación de las sociedades, la integración social sufre transformaciones. La sociedad actual está marcada por la caída de “los controles sociales y culturales establecidos por los estados, las iglesias, las familias o las escuelas, y la frontera entre lo normal y lo patológico, lo permitido y lo prohibido pierde su nitidez” (Touraine, 1997:p. 9).

En este sentido, la globalización determina nuevas formas de socialización y por ende, nuevas formas de conformación de las sociedades. A su vez, este fenómeno social ha determinado un igual acceso a las mercancías y a la información en todo el mundo, que no dependen en sí para su difusión de un tipo de sociedad en particular. En esta medida, la publicidad, la mercancía y el capital no le pertenecen a ninguna sociedad ni a ninguna cultura específica, sino que se hacen atractivas para todas las personas de manera que se logre cierto tipo de identificación, que no implique una identidad cultural o social. Este fenómeno es descrito como:

“Esta separación de las redes y las colectividades, esta indiferencia de los signos de la modernidad al lento trabajo de socialización que cumplen las familias y las escuelas, en una palabra, esta desocialización de la cultura de masas, hace que solo

⁶ Este enunciado se profundiza en el aparte de este estudio dedicado a los Estándares en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004).

vivamos juntos en la medida en que hacemos los mismos gestos y utilizamos los mismos objetos, pero sin ser capaces de comunicarnos entre nosotros más allá del intercambio de signos de la modernidad. Nuestra cultura ya no gobierna nuestra organización social, la cual, a su vez, ya no gobierna la actividad técnica y económica. Cultura y economía, mundo instrumental y mundo simbólico, se separan” (Touraine, 1997: p. 9-10).

El cambio que ha generado la globalización en la integración social se enfoca principalmente en la manera como se conciben las sociedades actualmente. Mientras en la modernidad, se daba un paso de la comunidad a la sociedad, paso en el que se generaba la diferenciación de funciones de los sujetos, en este momento se ha generado un retorno a la comunidad, en donde se busca la identificación del sujeto con una particularidad que lo hace pertenecer a un grupo, reivindicar su identidad como sujeto en él y generar una reivindicación desde la diferencia. En este sentido, “De las ruinas de las sociedades modernas y sus instituciones salen por un lado redes globales de producción, consumo y comunicación, y, por el otro, crece un retorno a la comunidad” (Touraine, 1997: p. 10).

Teniendo como base este retorno a la comunidad, el hecho de que haya una globalización que signifique que los sujetos están juntos, no implica una unidad de los sujetos en torno a los elementos en común de este fenómeno social (mercancía, capital). Por el contrario, esta aparente “unión” se ve marcada por el rechazo de la diferencia, y la constante búsqueda de identificación con un pasado, costumbres, o rasgos culturales comunes que reivindicquen la identidad del sujeto.

Alrededor de esta dualidad, Touraine (1997) plantea la siguiente pregunta, que es fundamental para el componente de la integración social:

“¿Cómo podremos vivir juntos si nuestro mundo está dividido en al menos dos continentes cada vez más alejados entre sí, el de las comunidades que se defienden contra la penetración de los individuos, las ideas, las costumbres provenientes del exterior, y aquel cuya globalización tiene como contrapartida un débil influjo sobre las conductas personales y colectivas?” (p. 11)

A partir de esta pregunta, la integración social se puede definir como la adhesión a alguno de estos dos proyectos (comunitario o globalizador), siendo el proyecto comunitario el que va a generar mayor adhesión a él en la medida en que retoma los elementos de la solidaridad mecánica ya descritos. El proyecto globalizador también genera adhesión en los sujetos, pero es el hecho del retorno a la comunidad lo que marca el concepto de la integración social en la actualidad. Como se ha dicho anteriormente, el sentimiento de reivindicación que genera la comunidad, fortalece su cohesión interna y, por tanto, la adhesión a los proyectos que ella propone, sobre todo el de la supervivencia en el mundo globalizado, que es la lucha general de las comunidades en la actualidad.

El planteamiento de Touraine (1997) sobre la transformación del concepto de la integración social conforme a la crisis institucional posterior a la modernidad, es importante para este estudio en la medida en que permite analizar unas prácticas tanto de educación ciudadana como de integración social, en escuelas oficiales que cuentan con unas características socioeconómicas y de ubicación geográfica particulares dentro de la ciudad⁷. De acuerdo a los postulados de este autor, será posible identificar si las prácticas de educación ciudadana e integración social de los jóvenes sirven a un propósito de reconocimiento de su particularidad y desde allí generar una adhesión a un proyecto comunitario en torno a lo ciudadano, o por el contrario, se generan unas prácticas en la escuela que no tienen ningún propósito en común para el grupo de jóvenes, pero que contribuyen a una educación ciudadana acorde a sus circunstancias y deseos.

Retomando lo expresado por Touraine (1997) frente a una tendencia de retorno a lo comunitario como forma de recuperar un propósito común, en el que se evidencia integración social en la era de la globalización, es importante exponer los elementos más relevantes definidos por Merton (2002) para la conformación de grupos de referencia, que se constituirían como la forma social de expresar esta tendencia del regreso a la comunidad.

⁷ Ver capítulo II. Apartado II, Marco Institucional colegios José Jaime Rojas, Fanny Mikey y José María Vargas Vila.

De este modo, Merton (2002) define el grupo de referencia como “un número de personas que actúan entre sí de acuerdo a unas normas establecidas” (p. 366) Este grupo puede actuar de la misma manera que un individuo de referencia, que es un individuo que se convierte en un modelo de comportamiento para otros. Este grupo de referencia tiene unas relaciones sociales y unas características específicas en sí mismos que generan que se puedan identificar en ellos rasgos de su estructura como grupo.

El individuo debe establecer una relación con un grupo, para que el grupo pueda ser denominado como grupo de referencia. Es esta relación la que va a determinar ciertos aspectos del individuo y, por ende, del grado de integración social entre el individuo y el grupo, y el grupo en sí mismo (Merton, 2002). Esta relación que se establece, generalmente se hace a partir de las normas que establezca el grupo y pueden darse tres tipos de relaciones de acuerdo a esta definición: a) Una relación positiva en la que el individuo asimila las normas y valores que el grupo tiene; b) negativa cuando hay una oposición a estas normas y valores; y c) neutra cuando el individuo es indiferente ante las normas y valores que le plantea el grupo de referencia, y por tanto no le afecta si pertenece o no al grupo.

Así, este grupo debe constituirse en importante para el sujeto en la medida en que es un modelo de comportamiento o de acción, lo que genera que sea de referencia y no cualquier grupo. Esto quiere decir que no todos los grupos para cada individuo son de referencia, solo ciertas circunstancias hacen que un grupo cualquiera sea de referencia para un individuo en particular. Así, si el individuo pertenece a un grupo, pero quiere pertenecer a otro que se vuelve de referencia, siempre empezará por establecer una relación con sus normas: “en la medida en que los individuos de un grupo subalterno o en perspectiva se sienten movidos a afiliarse a un grupo, tenderán a asimilarse a los sentimientos y a adaptarse a los valores del estrato del grupo que tiene autoridad y prestigio” (Merton, 2002: p. 334-335)

Los grupos de referencia se constituyen en estructuras con un alto grado de integración social, en la medida en que sus miembros parten de una identificación con normas y valores (solidaridad mecánica) que se van desarrollando de acuerdo a la función de cada uno dentro del grupo de referencia (solidaridad orgánica). Este grupo se

constituye en un ejemplo de integración social, ya que el hecho de que se convierta en referencia da por sentado que sus miembros están altamente identificados con la estructura y la función del grupo, a partir de sus normas y valores. Como se ha explicado, en estos grupos se generan los dos tipos de solidaridades descritos por Durkheim (1893), que generan en el individuo la posibilidad de ligarse a proyectos grupales de acuerdo a ese nivel de identificación que logra.

Los elementos descritos por Merton (2002) que son constitutivos de los grupos de referencia, se retoman en este estudio para el análisis de las prácticas de integración social que desarrollan los jóvenes en las escuelas seleccionadas dentro de un proceso de educación ciudadana o al margen de éste, y si en estas prácticas los jóvenes establecen relaciones con grupos de referencia de su interés y que les permitan la construcción de unos objetivos comunes.

Como se ha visto en este apartado, el concepto de la integración social se ha ampliado por diversos autores, quienes han analizado y descrito elementos de este proceso, que son relevantes para el análisis de distintos tipos de grupos sociales. Sin embargo, esta visión no es totalmente aplicable en una sociedad diversa y diferenciada como la que puede encontrarse en una ciudad como Bogotá, que ofrece condiciones muy diversas desde lo geográfico y socioeconómico para sus habitantes. En esta medida, los tres autores anteriormente referenciados aportan elementos muy valiosos para el análisis de la integración de los jóvenes de las escuelas seleccionadas, pero no son totalmente aplicables.

Sin embargo, es importante aclarar que, para el caso de la política pública y las estrategias educativas para la formación de ciudadanos, el análisis desde estos elementos sociológicos es distinto. Se plantea de esta manera, ya que en estas políticas se hace evidente una visión que podríamos denominar moderna, de estos procesos de educación ciudadana, en donde se plantea como premisa la adhesión a un proyecto de ciudadano implícito en la política, que es al que los estudiantes y docentes deben llegar como meta de los procesos pedagógicos diseñados e implementados. En esta medida, estos elementos teóricos son muy importantes para el propósito de este estudio.

En este estudio, se han descrito elementos del concepto de integración social desde una visión de la modernidad, con el fin de poder analizar desde éstos las realidades observadas y documentadas en el trabajo de campo dentro de las escuelas seleccionadas. Sin embargo, es importante reiterar que los grupos sociales actuales, no responden completamente a un ideal moderno de cohesión e integración frente a propósitos que pueden enmarcarse desde un territorio o costumbres comunes, pero algunas prácticas si pueden contener algunos de estos aspectos en su desarrollo. Por ello, a continuación, se describen aspectos teóricos desde autores que plantean la educación ciudadana desde una visión más adaptada a la realidad actual, en la que se encuentran inmersas las escuelas oficiales escogidas para este estudio.

Tomando en cuenta que estas tres escuelas oficiales atienden población con un nivel socioeconómico bajo, con un limitado acceso a servicios y con un aislamiento social que parte desde su ubicación dentro de la localidad y la ciudad, es importante retomar algunos aspectos descritos por Paul Willis (1977) de las relaciones que establecen los jóvenes de clase obrera con sus pares y con la estructura escolar. Estos aspectos servirán como insumo para el análisis de las prácticas de integración escolar de los jóvenes de las escuelas seleccionadas y sus expectativas cuando finalicen sus estudios de educación media.

Paul Willis desarrolló a finales de la década de los 70' un estudio etnográfico dentro de una escuela de clase obrera de la provincia de Hammertown en Inglaterra, en donde convivió con jóvenes hombres escolarizados en sus dos últimos grados y sus primeros meses en el trabajo. A partir de la convivencia y el recoger las voces de estudiantes, docentes y padres, Willis (1977) postula una teoría sobre la reproducción social en la escuela de la clase obrera.

Willis (1977) realiza una clasificación de los jóvenes que encuentra en las aulas de clase, especificando el actuar de dos tipos: los "colegas" y los "pringaos"⁸. Los primeros, son los jóvenes que representan la oposición a toda autoridad en la escuela. Se caracterizan por no mantener la disciplina en los espacios de clase, por romper las

⁸ Términos tomados de la versión en castellano del texto de Willis (1977). Ver bibliografía.

reglas constantemente, por realizar acciones que pueden considerarse “adultas” dentro y fuera de la escuela, como fumar y consumir alcohol, entre otras. Su primer distanciamiento con la escuela y sus normas empieza por el uso de prendas y accesorios que no corresponde con el uniforme asignado, y que retan constantemente la autoridad ejercida por los docentes.

Estos jóvenes asumen unas prácticas que desafían a la escuela como institución que ejerce control, ya que buscan constantemente la forma de evadir la autoridad de esta institución y acuden a ella por otras motivaciones diferentes a las escolares. Allí buscan exponer sus logros respecto a su vida sexual, el consumo de alcohol, tabaco y la posibilidad de considerarse “mayores” y “maduros” en comparación con los demás jóvenes.

Adicionalmente, los colegas gozan de un estatus dentro del grupo social, ya que tratan de conservar su identidad colectiva a lo largo del día y de la vida escolar. Realizan un trabajo donde pretenden conseguir espacios de control y expresan de manera contundente un rechazo a las formas intelectuales y a las reglas escolares. Se constituyen como un grupo social superior respecto de los demás jóvenes, ya que sus acciones siguen realizándose sin ningún tipo de castigo, y reciben la admiración, el respeto y hasta el temor de sus iguales.

Por su parte, los “pringaos” son aquellos jóvenes que se sientan y escuchan en las clases, son estudiantes que han entendido la obediencia y la autoridad educativa y están encaminados a la aceptación de los conocimientos técnicos, las calificaciones y los títulos, es decir, todo aquello que los “colegas” rechazan, pero a su vez mantienen una cultura escolar que aunque no va en contra de lo establecido en la escuela, se asemeja a la de los colegas. Existe un acercamiento al sexo opuesto, al consumo de diversas sustancias y a la cultura popular que se establece como juvenil.

En un primer momento, los colegas obtienen una victoria ante las formas primordiales del control, obediencia, y poder en la escuela. Pero, al final, parece ser una victoria del sistema ideológico y hegemónico (Willis, 1977), ya que después del proceso escolar, se obtienen sujetos sin ninguna disposición hacia el trabajo intelectual, lo que genera la reproducción de una estructura de clase en la que estos jóvenes no acceden a

una formación posterior a la escuela, sino que ingresan a trabajos manuales, que mantienen la existencia de la clase obrera. Entre estos jóvenes, se encuentra la mayoría de estudiantes que abandona su formación escolar antes de finalizar todos los grados que son ofertados.

Los “pringaos”, al igual que los “colegas” buscan formas pertinentes de romper las formas de control y la rutina diaria de la escuela aunque se caracterizan por obedecer las normas escolares. Sin embargo, crean estructuras que permiten tener actividades propicias para el esparcimiento, la diversión, sin que entren en conflicto con la estructura escolar. Este grupo de “pringaos” se plantea formas de resistencia dentro de la institución, que les permiten tener cierta gratificación, pero que no les implica un desafío a la autoridad de los docentes. De esta manera, son apreciados por los logros obtenidos y generalmente terminan todos los años de escuela.

Aunque estos estudiantes en alguna medida logran ir un poco más arriba en la escala del trabajo que los “colegas”, obteniendo empleos con un mayor nivel de complejidad, de igual manera se constituyen en agentes de reproducción de las condiciones sociales y culturales que pasan de la escuela al lugar de trabajo. Aprenden a no cuestionar la autoridad, a obedecer las reglas y normas, y simplemente acomodan su cultura a la impuesta desde el lugar de trabajo. Ambos grupos sociales suelen mantener rasgos de la contracultura escolar dentro de la estructura laboral.

Willis (1977) argumenta que la influencia de la cultura dentro de las prácticas pedagógicas es indiscutible, en la medida en que la escuela como institución reproductora y facilitadora de la acumulación de capital cultural, se convierte en “cuna” de las desigualdades sociales y del aumento de la brecha entre clase alta y clase trabajadora. En este sentido, es importante definir ciertas condiciones de la cultura escolar y las prácticas pedagógicas que permiten la reproducción de las condiciones sociales, para analizar este proceso que allí se desarrolla a partir de las contraculturas escolares que en ella se gestan.

En esa medida, el establecimiento de una contracultura escolar proveniente tanto de los “colegas” como de los “pringaos”, genera distinciones dentro de la misma institución, que aunque en un principio pueden considerarse resistencias, reproducen al

final las mismas formas sociales y culturales, y limitan el acceso al capital cultural de todos los jóvenes.

Para Willis (1977), el hecho de que dentro de la clase obrera que asiste a la escuela, se forme una contracultura, corresponde a una forma de resistencia, que acaba por legitimar a la escuela como institución, y por ende, la estructura social. En este sentido, este ejercicio investigativo y las conclusiones a las que llega Willis (1977) son importantes para este estudio, ya que a partir de ellas, es posible analizar las dinámicas de integración social evidenciadas en el trabajo de campo, a la luz de la reproducción. Igualmente, es posible analizar desde los planteamientos de este autor, las políticas y estrategias para la educación ciudadana, en la medida si éstas toman en cuenta el hecho de la existencia de contraculturas escolares, como prácticas de integración social, entre los jóvenes estudiantes de Ciudad Bolívar.

Respecto de la integración social como categoría sociológica analizable en las sociedades actuales, en donde la configuración de subsistemas sociales es múltiple, a partir del reconocimiento de la sociedad como diversa, es importante recoger el aporte teórico de Niklas Luhmann (1998), que de acuerdo con los propósitos de este estudio, ofrece una posibilidad de analizar esta sociedad desde su misma particularidad, apartándose un poco de ideal moderno de la integración que apunta a la construcción de vínculos desde lo común. Este autor, que además es retomado para el análisis de la información recolectada en el trabajo de campo de este estudio, puntualiza unos elementos claves sobre la integración, que se anotan a continuación, y que a concepto de este estudio, enriquecen el debate sociológico alrededor de la integración dentro de los sistemas sociales.

Luhmann (1988) plantea una teoría que recoge elementos del estructural-funcionalismo, del que su principal exponente fue el sociólogo Talcott Parsons. De allí, el autor retoma elementos de este enfoque sociológico y los conjuga con algunos postulados de la fenomenología y del romanticismo alemán, para la elaboración de un entramado teórico alrededor de los sistemas sociales, en donde se reconocen conceptos como la alteridad (existencia del otro), que hasta el momento había estado reservado para un análisis psicológico.

De este modo, Luhmann (1998) retoma y reforma el concepto de la doble contingencia como una experiencia, que sobrepasa el dilema planteado por Parsons, que establecía una paradoja en la acción social a partir de la contingencia, pues al establecerse una relación de los actores A y B, se caía en una reciprocidad de la acción social en la que el sujeto A remite al B y viceversa, generando una indeterminación. El sociólogo estadounidense para resolver esta paradoja, plantea que en la interacción recíproca de A y B, se incluyera un hecho histórico anterior que permitiera que ambos sujetos se remitieran a él, y que esta mediación realizada parte de un conjunto de normas y valores que se ha extendido culturalmente (Pignuoli, 2013)

A partir de este concepto, Luhmann (1998) reconoce la importancia de este planteamiento de la doble contingencia, pero le realiza objeciones dentro de su teoría de los sistemas sociales. Así, para este autor, la contingencia no implica una dependencia, sino que es un hecho que es posible de otro modo diferente en el que sucede. Por otra parte, la solución a la paradoja de la doble contingencia se encuentra en entender que por encima de ésta se encuentra la normativa cultural como “superior y exterior”, propiedades que permiten la resolución de esta acción social planteada desde la reciprocidad.

Luhmann (1998) reconoce la importancia de la historia en la mediación cultural de la paradoja de la doble contingencia, pero asigna un lugar al presente, que no puede desconocerse dentro de la relación de los sujetos A y B, y que no puede solamente buscar valores comunes. De este modo, Luhmann (1998) elimina de su teoría una solución plausible a esta paradoja, y plantea que la doble contingencia es “un problema concreto, exclusivamente social, y que no existe fenómeno energético, físico, químico, orgánico y/o cultural capaz de convertir en inmediata la relación entre los hombres” (Pignuoli 2013: 16).

Dentro de la teoría que formula Luhmann (1998) para explicar la doble contingencia, retoma algunos elementos de la fenomenología de Schutz que incorpora al cuerpo teórico de los sistemas sociales, en donde la describe como una “experiencia” y no cómo una paradoja o “un dilema analítico”. Del mismo modo, reafirma el hecho de que

la contingencia es plausible, y está llena de posibilidades que pueden o no materializarse.

Teniendo en cuenta que al autor pretende fijar un “umbral de irreductibilidad” de la condición de la doble contingencia, para no caer en la paradoja Parsoniana, plantea tres condiciones que debe cumplir este concepto para su existencia dentro de los sistemas sociales: primero, surge del problema de la indeterminación de la acción, es decir, cuando dos sistemas se comprenden y asumen el comportamiento del otro como antecedente del comportamiento propio. Allí se genera la indeterminación del comportamiento del otro y de sí mismo, generando un problema constante. Segundo, la doble contingencia presume la indiscutible relación entre la diferencia y la alteridad del otro. Por último, la doble contingencia “implica la emergencia de dos entidades autorreferenciales: la emergencia de la dimensión social del sentido y la emergencia de una zona de selección” (Pignuoli 2013:31).

De este modo, la doble contingencia se constituye como un principio teórico de la sociología, que permite superar la indeterminación de la acción social y reafirma que lo social implica una constitución múltiple que incluye alteridad, diferencia y conflicto permanente.

Para finalizar este apartado de la teoría de Luhmann (1988) respecto de los sistemas sociales y la interacción que se genera en su interior y entre ellos es importante puntualizar que la doble contingencia es una condición necesaria, “pero no suficiente” para la constitución de sistemas sociales. Es decir, este concepto se distingue del de la comunicación (que es transversal a la teoría luhmanniana), ya que mientras la doble contingencia puede explicar la aparición de sistemas sociales siendo una categoría de transición, la comunicación es capaz de “constituir recursivamente los sistemas sociales” (Luhmann 1998, 121). Entonces, para evitar la dualidad de estos dos conceptos,

Luhmann (1998) los organiza jerárquicamente, dando el primer lugar a la comunicación⁹ y luego a la doble contingencia.

Estos elementos de la teoría de sistemas se retoman en este apartado, ya que permiten reconocer una perspectiva de la integración social a partir del reconocimiento del otro, que va más allá del establecimiento de propósitos y objetivos sociales comunes. La doble contingencia, permite reconocer la acción social dentro de los términos de la alteridad y la experiencia, en la que los actores sociales se reconocen y reconocen sus acciones a partir de la existencia del otro, que les puede permitir (o no) determinar aspectos de su comportamiento a partir del comportamiento del otro.

Para el caso de este estudio, a partir de la doble contingencia, se pretenden analizar las prácticas de integración social de los jóvenes dentro de las escuelas seleccionadas, en el marco del reconocimiento de procesos de educación ciudadana que se desarrollan en el interior de las instituciones. Se considera que los elementos expuestos por Luhmann (1988) aportan para el análisis de estas prácticas que están inmersas en un sistema social en donde las condiciones económicas, políticas o sociales no necesariamente determinan las relaciones entre actores sociales. El desarrollo de este análisis, se profundizará en capítulos posteriores.

Las posturas expuestas desde la sociología para el concepto de integración en los sistemas sociales, permiten a este estudio, reconocer diferentes perspectivas de este proceso que pueden observarse y analizarse en el trabajo de campo realizado. Así, se puede cumplir con la realización del objetivo de este proceso, generando unos rasgos de las prácticas de integración social de los jóvenes en las escuelas, y analizarlos a partir de los elementos sociológicos que este estudio ha considerado relevantes.

A continuación, se expone un breve resumen de la ciudadanía como categoría que ha sido definida desde la modernidad y las múltiples transformaciones de este a lo largo de la historia moderna. La existencia de este aparte se justifica en la medida en que

⁹ El uso de este término dentro de la teoría de sistemas sociales de Luhmann (1998), se amplía dentro del capítulo II: apartado 7, en donde se explica la perspectiva de análisis de este estudio.

se está indagando por la existencia y desarrollo de procesos de educación ciudadana, y es importante referenciar algunos elementos de este concepto, que son relevantes para el desarrollo de este estudio. Para este caso, estos elementos son recogidos de los análisis presentados por Kymlicka y Norman (1995).

1.2 Ciudadanía

El concepto de ciudadanía ha tenido varias transformaciones y ha atravesado por varias etapas, acordes al momento histórico en el que se plantea. Estas transformaciones están relacionadas principalmente con las necesidades y la relación que establecen los sujetos con el Estado. Hacia los años noventa, este concepto se posiciona como un término social asociado a la justicia y a la apropiación de los derechos tanto individuales como del colectivo, alimentados por cambios estructurales en las sociedades actuales como la desmantelación de los Estados de Bienestar (Kymlicka y Norman, 1995).

La concepción de ciudadanía como posesión de derechos se enmarca en lo que Kymlicka y Norman (1995) describen como la ortodoxia de la postguerra, donde el fin mismo de la ciudadanía debe ser que todos y cada uno de los sujetos disponga y disfrute en pleno de sus derechos entre los que se destacan civiles, políticos y sociales. El Estado que se requiere (en la relación ciudadano – Estado) es el Estado de bienestar que al garantizar, en pleno todos los derechos permite a cada sujeto ser parte de él.

Como contraposición y crítica a esta postura, la nueva derecha establece, que el modelo de Estado de Bienestar no sólo genera desobligación del ciudadano con el Estado, sino que además afecta la economía y genera sujetos totalmente dependientes. Por ello, plantea que los ciudadanos deben responsabilizarse como mínimo de lo que ellos llaman la autosuficiencia o auto abastecimiento. Como ejemplo de este concepto, se crean programas que generan y garantizan el bienestar al ciudadano, con la condición de una contraprestación responsable. Según Kymlicka y Norman (1995), la

Nueva Derecha no sólo exime al Estado de ciertas responsabilidades, sino que además recarga todo el peso de la ciudadanía directamente en el sujeto.

Dentro de esta discusión, nacen varias propuestas enmarcadas en lo que se denominaron las virtudes cívicas. Kymlicka y Norman (1995) las establecen como espacios donde el Estado tiene un compromiso con la ciudadanía pero a la vez exige del sujeto una corresponsabilidad; no solo con el Estado sino consigo mismo. Un ejemplo de ello es la salud: el Estado puede garantizar los servicios de salud al ciudadano de forma integral, sin embargo, si el ciudadano no tiene prácticas responsables sobre el consumo de drogas, bebidas alcohólicas y otros, éste no podrá garantizar que su sistema de salud sea suficiente para suplir las necesidades que este ciudadano le genera. Es decir, el Estado requiere de prácticas ciudadanas acordes con el bienestar que éstos desean poseer para garantizar el bienestar, pero exige a la ciudadanía prácticas y un ejercicio de autonomía y auto control. En este sentido, son planteados algunos postulados desde donde se debe concebir la ciudadanía.

El primero es el planteado por la izquierda y la democracia participativa donde el Estado de bienestar se democratiza y se descentraliza con la firme intención de que los ciudadanos participen activamente. Sin embargo, debe propenderse por un uso responsable de este poder que se les otorga a los ciudadanos, de manera que no se genere una privatización del poder y se haga uso de las funciones del Estado para beneficios particulares. La segunda propuesta es la del Republicanismo cívico, con una tradición cívico-republicana moderna. En esta propuesta se realza un modo extremo de la democracia participativa cuyos principales teóricos se basan en Maquiavelo y Rousseau. Se da un valor único y extremo a la actividad y a la participación política, pretendiendo que el ciudadano solamente se dedique al ejercicio de la vida pública dejando de lado su vida secular (una mirada que se tenía en la antigua Grecia). Se crea entonces una de las tensiones que va generar distintos debates frente a la ciudadanía: La vida privada versus la vida pública (Kymlicka y Norman, 1995).

A la par de estos teóricos, aparece la teoría de los comunitaristas, también denominados teóricos de la sociedad civil. Esta teoría plantea los conceptos de civilidad y el autocontrol como los principios básicos de la democracia, pero a su vez

estableciendo que la participación política es insuficiente para enseñar las virtudes anteriormente mencionadas. Más bien se propone que la enseñanza y aprendizaje de estas virtudes están ligados a la conformación y participación en asociaciones, organizaciones locales, entre otras agrupaciones, en donde se aprenden las virtudes del compromiso mutuo (García Rubio, 2007)

En esta teoría existe la amplia posibilidad de que se enfrenten las concepciones que grupos asociativos establecen en su ámbito público como los principios de ser buen vecino o ser responsable con la comunidad, contra los principios de la vida privada como la diferenciación de género, el sometimiento al patriarcado, el ataque a otras comunidades étnicas y raciales, entre otras. La consecuencia de estas posibles situaciones ha sido denominada por varios teóricos como un aprendizaje de civildad bajo la sumisión y no bajo la independencia activa.

Además la ciudadanía también posibilita la problematización de la función del Estado, ya que en este caso, éste debe velar por las personas que conforman estos grupos al igual que los que son excluidos de los mismos. De igual forma, el Estado deja de ser el actor principal en la ciudadanía para ser las asociaciones comunitarias las encargadas de enseñar la virtud y las formas de ciudadanía e incluso se puede confundir la formación ciudadana con la búsqueda de satisfacción de una necesidad particular que un grupo en específico puede suplir.

Como última teoría de las virtudes cívicas, se encuentra la de la virtud liberal. Kymlicka y Norman (1995) destacan la constante crítica que se hace a los liberales por su centrada idea de la ciudadanía como garantía de derechos, tanto así que en los años ochenta centran la visión del Estado en la conformación de instituciones que garantizaran los derechos olvidando por completo las responsabilidades de los ciudadanos. Esta crítica se extiende de tal manera que se les ha catalogado de ser incapaces de plantear una visión integradora entre derechos y deberes. Sin embargo, algunos teóricos han postulado una serie de virtudes encaminadas a remediar estas diferencias, estas son: Las virtudes generales, las sociales y las económicas (entendidas como la capacidad y ética para el trabajo). Estas virtudes están encaminadas a que el sujeto desarrolle adicionalmente la razonabilidad pública donde el ciudadano

debe sustentar sus ideas y preferencias, argumentarlas de tal manera que no sea un ejercicio de protesta, sino más bien un proceso que involucre a todos los miembros activos de la sociedad, es decir se exige un ejercicio responsable de la ciudadanía.

Teniendo en cuenta este contexto, surge la pregunta: ¿En qué escenario se aprenden estas virtudes? Para responder a esta pregunta se tienen en cuenta múltiples opciones. Sin embargo, la respuesta en general parece ser el sistema educativo, donde se le debe enseñar al estudiante como incorporar el razonamiento crítico y la moral a su cotidianidad; aunque también se deben generar teorías de oposición que posibiliten que los sujetos cuestionen no sólo aspectos de la vida pública sino de su vida privada como la autoridad de los padres, su tradición cultural y religiosa, entre otras. De allí que esta teoría se preocupe por enseñar al joven a ser crítico frente a las formas de poder y soberanía que no incluyan las familiares ni culturales, es decir que su participación pública no influya en su vida y estructura privada.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el concepto de ciudadanía que se ha abordado desde las anteriores perspectivas, se ha ampliado como consecuencia de la actual globalización, por lo cual, ahora la ciudadanía se relaciona con otros conceptos como identidad y multiculturalidad para su definición y enseñanza.

Uno de los aspectos que va a definir la ciudadanía en la actualidad tiene que ver con el aspecto socio-económico, ya que grupos como minorías étnicas, homosexuales, negros, mujeres, entre otros, se ven relegados de la participación por una condición particular y por la tradición excluyente de la que han sido víctimas. Es por ello que en la actualidad sea necesario definir la ciudadanía también en términos de diferencias culturales, políticas y sociales. A partir de estas situaciones, surge el concepto de ciudadanía diferenciada que no sólo abarca la ciudadanía como un proceso subjetivo e individual, sino también como producto de unas características que aportan los grupos (excluidos) a los cuales pertenecen estos sujetos. De esta forma no sólo hay que hablar de derechos generales, sino de derechos especiales o excepcionales, los cuales sólo son aplicables a ciertos grupos o comunidades.

Para dar este reconocimiento a los grupos minoritarios es necesario plantear mecanismos políticos que les permitan acceder a garantías institucionales, empezando

por garantías estatales, donde se incluyan políticas diferenciales que permitan satisfacer o suplir las necesidades particulares. Éstos se denominaran derechos específicos, en respuesta a problemas generales de estas comunidades como lo son la explotación, la negación y acceso limitado o nulo al poder, y la violencia focalizada de la que puedan ser víctimas.

Este tipo de derechos busca la aceptación y la unificación de la sociedad en el sentido global, es decir, que se generen unos derechos que le permitan a estas poblaciones hacer parte del territorio que habitan y de la nación a la que intentan pertenecer. Dentro de los debates que ha generado el planteamiento de estos derechos, está el que pueden generar una ruptura dentro del concepto unificador de la ciudadanía. Sin embargo, este tipo de propuestas, más que posibilitar estas rupturas, dan paso a una ciudadanía incluyente, contextualizada y multicultural que corresponde al actual mundo global y que da paso a que todas las personas puedan entrar dentro del ejercicio de la ciudadanía.

A partir de todo el desarrollo de la teoría de la ciudadanía a lo largo de la historia, se definen dos tipos de ciudadanía que son comunes al concepto, independientemente de la perspectiva desde la que sea conceptualizada. La primera es la ciudadanía política, que se enmarca en la transición de lo político a lo legal y la segunda es la ciudadanía social que parte de los conceptos de Estado de bienestar y Estado de justicia. Estos dos tipos de ciudadanía se abordarán en la medida en que avance el proyecto de acuerdo a los antecedentes específicos y la información recolectada.

De acuerdo con estos elementos expuestos por Kymlicka y Norman (1995), la ciudadanía como categoría política se ha transformado, tratando de responder a las necesidades de una sociedad que constantemente cambia, pero también a los sistemas políticos y económicos dominantes en ciertas épocas de la historia moderna. Estos elementos se retoman en este espacio, ya que dentro de las políticas públicas para la educación ciudadana como en los procesos pedagógicos que se desarrollan en las escuelas y las prácticas de integración social de los jóvenes se encuentra implícito un concepto de ciudadanía y de ciudadano, que puede enmarcarse en las visiones desarrolladas a partir de Kymlicka y Norman (1995), y que puede permitir reconocer las

relaciones que se establecen a partir de la adopción de un concepto de ciudadanía entre los jóvenes dentro de la escuela y de los maestros con la política pública y los procesos de educación ciudadana que desarrollan.

Es evidente que estos dos conceptos (integración social y ciudadanía) dialogan entre sí al analizarse dentro de un grupo social. Por ejemplo, una visión como la de la ciudadanía social que se enmarca en el reconocimiento de un estado de bienestar que debe garantizar unos derechos a sus ciudadanos puede posibilitar que se generen procesos de integración social desde la visión Durkheimiana de la solidaridad orgánica, ya que se reconoce la función del otro dentro de un estado y se genera una relación con él a partir de esta función y de cómo se consigue un proyecto en común en el marco de este estado que garantiza sus derechos. Igualmente, se puede relacionar un concepto de ciudadanía multicultural en un planteamiento como el de Touraine (1997) en el que se expresa que el sujeto establece integración en un grupo social a partir del retorno a la comunidad, partiendo de su singularidad y cómo se defienden esos derechos desde la particularidad.

Es importante concluir este aparte, reconociendo la importancia de los dos conceptos expuestos anteriormente desde la teoría sociológica, de manera que la realidad evidenciada a partir del trabajo de campo pueda ser analizada desde estas perspectivas, dando cuenta de elementos relevantes para la comprensión del problema planteado.

1.3 Preparación para el camino: Antecedentes en integración social y educación ciudadana

La reflexión sobre la educación ciudadana a lo largo de las últimas dos décadas en Colombia ha permitido la aparición de un alto número de producciones académicas que han enriquecido el debate y la implementación de modelos y estrategias pedagógicas en las escuelas respecto de la formación de un tipo de ciudadano que responda a los fines que se plantean desde la política pública y las necesidades contextuales.

En ese sentido, este aparte tiene como propósito recoger unas experiencias específicas, que presentan el panorama y las perspectivas en las que se ha desarrollado tanto la política pública como las propuestas pedagógicas para la educación ciudadana, y cómo en estos procesos ha estado implícita una perspectiva de integración social que ha determinado acciones particulares en la implementación de estas propuestas.

A partir de la década de los 90', la ciudadanía adquiere un papel protagónico en cuanto a su estudio en todos los niveles. En Colombia, el inicio de esta década con hechos como una Asamblea Constituyente y la redacción de la Constitución Política de 1991, marcaron el camino para que la ciudadanía tomara un lugar muy importante dentro de las escuelas. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) posibilitó la discusión y la reflexión alrededor del concepto de ciudadano en el marco de una nueva Constitución, reflexión que se concentró en la aparición de propuestas para la educación ciudadana en las escuelas colombianas, quienes lideraron este proceso dentro del sistema social.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta década aparecen varios estudios que buscan conceptualizar la ciudadanía en la escuela, y posibilitar la apertura de espacios de reflexión en torno al desarrollo de procesos educativos para la ciudadanía desde la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes. Uno de los estudios que recoge este propósito, es el estado del arte que Pinilla y Torres (2006) realizan con el objetivo de reconocer y destacar los elementos más importantes desde el año 1994 al 2002 de las experiencias de educación de ciudadanos en la escuela colombiana, que inician con procesos denominados democráticos, en sintonía con la Constitución Política y la Ley General de Educación.

En un primer capítulo, este estudio hace una introducción del contexto social y político de Colombia en la década de los 90' y como la sociedad se movía entre dos proyectos políticos paralelos y contradictorios: La adopción de una Constitución Política con propósitos netamente democráticos y la entrada en vigencia del neoliberalismo como proyecto económico. En medio de este panorama, la ciudadanía surge como un concepto susceptible de estudio, en especial dentro de la escuela, ya que ésta se reconfigura como un espacio de transformación social, en medio de la violencia estructural y el narcotráfico, que se convirtieron en problemáticas definidoras de la sociedad en los años

80'. Los problemas heredados de esta década, intentan combatirse desde la construcción de espacios democráticos en las instituciones sociales, en especial en la escuela.

Como consecuencia de esta contradicción, en la investigación y formación en ciudadanía existieron dos alternativas para su desarrollo: La primera corresponde a la "vía de las políticas públicas", que según Pinilla y Torres (2006) se centra en la producción de instrumentos estandarizados para la enseñanza y evaluación de la ciudadanía en las escuelas; y la segunda que se denomina "vía de las políticas urbanas", que se enmarca en la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía a partir de la consolidación y enseñanza de una cultura ciudadana, en especial en Bogotá durante la primera Administración Mockus.

En la vía de las políticas públicas, el primer paso que dio Colombia a la creación de sistemas estandarizados de promoción y evaluación de la ciudadanía, fue la participación del país en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, que fue dirigido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), entre 1994 y el año 2000. Este estudio buscaba principalmente reconocer la identificación y definición que hacían los estudiantes sobre la ciudadanía y la influencia que sufre la opinión de los jóvenes a partir del contexto en el que ellos se desenvuelven. Para el caso de Colombia, se pretendía además de lo ya nombrado, reconocer los conceptos que tenían los jóvenes sobre la vida política y sobre educación cívica.

Desde la perspectiva de Pinilla y Torres (2006), los resultados de esta primera evaluación evidenciaron el bajo nivel de conocimientos del país con respecto a la educación cívica tradicional, lo que hizo necesario un llamado a las escuelas y al Estado para reformar las políticas públicas, que hasta ese momento, habían dejado de lado este componente en su diseño e implementación.

Teniendo como referencia los resultados del estudio anteriormente expuesto, para el año 1998 se adelantaron las primeras Pruebas sobre Comprensión y Sensibilidad Ciudadana realizadas por la Secretaría de Educación Distrital. Estas pruebas se aplicaron en grados quinto, séptimo y noveno en escuelas oficiales de Bogotá, con el fin de lograr tener un diagnóstico inicial de la educación ciudadana en estos grados, y así

mismo, diseñar y desarrollar planes de intervención y políticas de mejoramiento en este aspecto. Para ello se aplicaron pruebas estandarizadas en competencias básicas en todas las áreas curriculares, incluidas las de valores ciudadanos. En estas pruebas se evaluaron tres aspectos principales: Desarrollo del juicio moral centrado en el nivel de coherencia entre los argumentos y las decisiones que implican los juicios morales, la construcción de ideas y preconceptos sobre la ciudadanía y la participación en la vida pública; y la comprensión de las normas, estructura y funcionamiento del Estado. En esta prueba principalmente se presentaban dilemas en los que el estudiante tenía que dar una salida a la problemática desde su nivel de desarrollo moral. Esta prueba arrojó como resultado que los estudiantes sienten que tienen espacios para la participación, pero algunos de ellos son restringidos. Frente a este estudio, Pinilla y Torres (2006) cuestionan la distinción entre competencias ciudadanas y estados del desarrollo moral que en estas pruebas no están claramente diferenciados e incluso se pueden pensar como iguales, ya que reducen la discusión de la ciudadanía al ajuste del sujeto a unas condiciones morales ya determinadas por un formato de “ciudadano virtuoso”. Estas pruebas no tienen en cuenta las condiciones socio-políticas, culturales y económicas que implica la pregunta por la ciudadanía y sus procesos educativos dentro de las escuelas oficiales de la ciudad.

Frente a los resultados de estas pruebas, éstos fueron incluidos en el Plan Sectorial de Educación 1998-2001 y 2001- 2004, con el fin de generar estrategias para que los estudiantes comprendieran principalmente las normas y funcionamiento de las instituciones del Estado, posibilitando el desarrollo de competencias ciudadanas basadas en el respeto, la convivencia y el desarrollo moral.

Otro de los estudios determinantes en la configuración de las pruebas estandarizadas como instrumento de mejoramiento de la calidad de la educación ciudadana fue realizado en el año 2003. Este estudio se realizó a partir de la primera prueba de Evaluación de Competencias Ciudadanas Formar para la Ciudadanía. Esta prueba fue aplicada a estudiantes de grados quinto y noveno a quienes se les evaluó el grado de capacidad para contribuir a la convivencia pacífica, la participación democrática y el respeto frente a la diversidad y los derechos de los demás. Se evaluaron los siguientes conocimientos: Ciudadanía, actitudes frente a la ciudadanía, acciones

ciudadanas, ambientes democráticos, procesos cognitivos, manejo de emociones y empatía. Este estudio según Pinilla y Torres (2006) demostró que los estudiantes tienen un nivel bajo de competencias ciudadanas en todos los aspectos evaluados. Frente a los resultados de esta prueba no se hizo ningún tipo de análisis que permitiera trascender de la tabulación de resultados cuantitativos.

A raíz de los resultados de las pruebas anteriormente descritas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) en este mismo año (2003), elaboraron el texto Estándares básicos de competencias ciudadanas con el fin de determinar pautas generales para la formación y el ejercicio de la ciudadanía. Con este documento base, se pretende que se diseñe, implemente y evalúe continuamente en las escuelas los procesos de educación ciudadana de la mano de los planes de mejoramiento nacionales y regionales. El punto de partida para el diseño de estos estándares es que los procesos de educación ciudadana estén en la promoción, defensa y respeto de los Derechos Humanos. Este, de acuerdo a Pinilla y Torres (2006) puede considerarse como el eje transversal de esta iniciativa. Estos estándares son la base en este momento para la formación ciudadana en todas las Instituciones Educativas, y son el producto más significativo desde las políticas públicas para la investigación en formación ciudadana. El producto de este diseño está publicado desde el año 2004.

La segunda vía de investigación, que se ha denominado la vía de las políticas urbanas, surge desde la primera administración de Antanas Mockus en Bogotá, donde la cultura ciudadana se constituyó como la base para la ejecución de todas las acciones públicas dirigidas a la minimización de las problemáticas de la ciudad. La cultura ciudadana parte del concepto de la autorregulación interpersonal, que desde Pinilla y Torres (2006) buscaba una mejor convivencia de los ciudadanos, en especial en los espacios de interacción como el transporte o los lugares públicos. Los objetivos de esta política fueron diseñados en concordancia con la premisa de la Administración de que los problemas de la ciudad, en especial de convivencia ciudadana parten del desbalance de la Ley, la cultura y la moral como “sistemas reguladores de los comportamientos de los individuos”. En este sentido, la cultura ciudadana se postula como el eje articulador que

involucra estos tres sistemas, superando estas contradicciones y posibilitando la aceptación y el cumplimiento de las normas por parte de los ciudadanos.

Este cambio en la política pública Bogotana, dio lugar a la creación de entidades como el Observatorio de Cultura Urbana, que permitiría obtener información confiable sobre la situación de convivencia en la ciudad, a partir del fomento de investigaciones sobre problemáticas específicas de la ciudad. Este observatorio también permitió que surgieran sistemas de medición de la cultura ciudadana, cuyos resultados se reflejaron en la construcción del plan de desarrollo de la segunda administración Mockus (2001-2003). En el diseño de este plan de desarrollo se pasó del cambio cultural primordial de la primera administración a lograr una “armonía” entre la cultura, la moral y la Ley para el mejoramiento no sólo de la convivencia, sino de otros aspectos como una conciencia sobre la contribución de los ciudadanos con los impuestos, entre otros. Esta política que se gestó en esta administración pero que continuó en la primera administración de Enrique Peñalosa, puso como componente fundamental de los planes de desarrollo el tema de la ciudadanía y la necesidad de hacer de la ciudad un lugar diferente en cuanto al cuidado de los espacios públicos y el mejoramiento de la infraestructura.

La principal crítica que señalan Pinilla y Torres (2006) es que este tipo de políticas favorece que la ciudadanía se limite al cumplimiento de normas. Se creyó que el hecho de que las personas cumplieran las normas iba a posibilitar una mejor convivencia a través de un aprendizaje que podría considerarse por imitación (el ver un ciudadano en determinado espacio cumpliendo una norma, hacía que otros lo hicieran en ese mismo espacio). En este sentido, el hecho de que un ciudadano sólo cumpla normas sin que haya habido una posibilidad de participación en la construcción de éstas, no puede convertirse en el único indicador de que existe una cultura ciudadana. Otro hecho que es objeto de discusión de esta política es el hecho de que la escuela no fue parte importante de los procesos de formación de esta cultura ciudadana, ya que desde estos planes de desarrollo se planteó una “ciudad sin escuelas” en donde todos los espacios urbanos eran escenarios de aprendizaje. Esta iniciativa no es catalogada como negativa, pero el hecho de que la escuela no estuviera integrada en estos procesos pedagógicos, posibilitaba cierta ruptura entre la escuela y la ciudad. Esta misma visión, en términos

generales, es similar a la planteada actualmente por la segunda administración Peñalosa en el Plan Sectorial de Educación 2016-2020 “Hacia una ciudad educadora”.¹⁰

Este panorama general que brindan Pinilla y Torres (2006) acerca de los hitos desde los cuales se desarrollaron políticas públicas y programas para la educación ciudadana en Bogotá, permite identificar las perspectivas en las que se han desarrollado los ejercicios pedagógicos e investigativos sobre la educación ciudadana. En esta medida, a continuación se enuncian algunas de estas experiencias, que se consideran significativas en su aporte para el presente estudio.

La primera experiencia relacionada es la documentada por Valderrama (2007), la cual, aporta a esta discusión algunas concepciones de ciudadanía que manejan los estudiantes y maestros de algunas instituciones educativas. Las nociones más comunes son las que definen a la ciudadanía como el servicio que el individuo presta a la comunidad, el amor a la patria que conlleva el servicio a ella, se asocia con el amor a los demás y el servicio a ellos, la relación de ciudadano con la adquisición de deberes y derechos, y hasta se realza una connotación religiosa y la conexión con un ser superior. La ciudadanía también se ha ligado a la responsabilidad, el respeto, la ética, la moral y la religión, principalmente.

En el apartado cuatro, que habla sobre Educación, Pedagogía y Formación del sujeto Político, se resaltan los resultados que presenta el autor sobre las concepciones de formación ciudadana. Valderrama (2007) resalta los escenarios más descritos por la población en donde se da la formación ciudadana en donde se incluyen el hogar, la escuela, la calle y los espacios de participación. El hogar y la familia son considerados el mayor espacio de educación para la ciudadanía, con lo que la escuela sólo es un lugar donde se puede complementar la formación recibida en la casa. La escuela debe impartir los conocimientos concernientes al desarrollo de las habilidades prácticas que requiere la ciudadanía. La calle es concebida como un escenario de ejercicio de la ciudadanía, entendida como el lugar donde se cumplen las normas de convivencia. En la calle, no hay una verdadera formación, sino una aplicación de lo aprendido en el hogar y la

¹⁰ Esta afirmación se amplía en la descripción y análisis de este plan sectorial en el capítulo III.

escuela. Los espacios de participación como las Juntas de Acción Comunal, las Asociaciones de Padres o el Gobierno Escolar se consideran como un espacio de formación, a pesar de su poca aparición en la vida diaria de los entrevistados.

Valderrama (2007) describe tres ejes de educación ciudadana que reúnen en sí mismos las nociones de ciudadanía descritas anteriormente. Estos ejes son: La educación ciudadana para la formación en valores, que fortalece las concepciones de responsabilidad y honestidad; el segundo eje es el de la formación religiosa o espiritual que se involucra con el primero pero pasa de lo colectivo a lo individual; y el tercero hace referencia a la formación del sujeto político con los conocimientos que se deben dar a los sujetos en cuanto al carácter político y a la cívica.

Esta experiencia desarrollada y documentada por Valderrama (2007), permite identificar elementos muy específicos sobre algunas concepciones que tienen las comunidades educativas sobre los procesos de formación para la ciudadanía, que contiene muchas alusiones a la educación cívica y tradicional, visiones que no se apartan de las que pueden encontrarse en las escuelas oficiales escogidas para este estudio, y que permitirán identificar un propósito y objetivos de los procesos de educación ciudadana implementados.

La educación ciudadana vista desde múltiples perspectivas, ha permitido el diseño e implementación de políticas públicas en Bogotá, que apuntan a la formación de un ciudadano respetuoso de la ley, las normas y que pueda convivir con otros. La multiplicidad de experiencias que han generado los procesos de implementación de estas políticas también permiten analizar la presencia o ausencia de la integración social y/o escolar en estos escenarios y las relaciones que se establecen entre los mismos sujetos y entre estas relaciones y la educación ciudadana.

Una de las primeras experiencias es la que describe Mosquera (2013) en su experiencia con niños, niñas con discapacidad y sus docentes en ejercicios de educación ciudadana. En esta experiencia, Mosquera (2013) compara lo planteado desde los estándares en competencias ciudadanas con lo que se aplica en las prácticas pedagógicas. En este ejercicio investigativo es claro visibilizar la ausencia de los objetivos del estándar en las prácticas cotidianas, especialmente en las competencias

cognitivas y comunicativas, que se quedan cortas en su trabajo dentro del aula. No se pasa de un mero ejercicio de repetición e imitación, sin que se trascienda a un ejercicio reflexivo y crítico de la ciudadanía y su formación en la escuela.

Dentro de las competencias comunicativas que propone el estándar, se busca que los estudiantes logren una nueva conceptualización de la autoridad a partir de un cambio en el lenguaje en donde se generen espacios de diálogo constructivo. Afirma Mosquera (2013) que este propósito no se logra, ya que los estudiantes y los docentes manejan un lenguaje en donde se legitiman relaciones de obediencia por entornos de poder, que se repiten de docente a estudiante y entre pares, lo que se opone directamente a la propuesta desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En otro de los análisis de Mosquera (2013) se afirma que en cuanto a las competencias cognitivas, que se refieren a conocimientos específicos acerca de la ciudadanía, el funcionamiento del Estado y sus instituciones, los estudiantes reconocen los conocimientos en la medida que los vean en su contexto inmediato, y pueden desarrollarlos si pueden hacerlo de manera imitativa, es decir, viendo que en su familia los hagan y se convierten en conductas aprendidas. Sin embargo, carecen de todo tipo de reflexión dentro y fuera de la escuela. En este sentido, Mosquera (2013) sostiene que las propuestas y las dinámicas son innovadoras a la hora de proponer la educación ciudadana como un propósito transversal de la familia, la escuela y la sociedad, pero que los contextos que abarcan estas tres instituciones se convierten en “barreras” que impiden una “plena ciudadanía” y que se oponen directamente al trabajo que se propone desde los estándares curriculares.

Finalmente, un concepto transversal a la investigación de Mosquera (2013) es el reconocimiento de la diversidad como clave en la formación ciudadana. Esta autora afirma que es importante que este reconocimiento no sólo se quede en el discurso de que todas las personas son ciudadanas y son sujetos de derechos y deberes, sino que este discurso logre trascender las barreras de la escuela, la familia y la sociedad, haciéndose visible en los procesos que genera la escuela alrededor de la ciudadanía y que se considere a los grupos minoritarios parte importante de la construcción de una sociedad inclusiva y justa.

Otra experiencia con procesos de formación ciudadana es la que desarrolla Rodríguez (2011) frente a la toma de decisiones morales y ciudadanas que toman jóvenes escolarizados de 16 y 17 años en Bogotá en localidades como Usme y Usaquén. En este estudio Rodríguez (2011) encuentra que estos jóvenes conocen aspectos generales de lo que socialmente se denomina moral o los juicios de valor que se generan en su contexto, pero no logran involucrarlos ni medir las consecuencias de sus acciones a la hora de tomar decisiones de orden político o ciudadano. Esta poca relación de lo moral con lo ciudadano se debe a que a los jóvenes les cuesta vincular lo aprendido en la escuela con su contexto diario, pues ven como aisladas las dos instituciones y que lo que aprenden en la escuela es sólo para la escuela. Los jóvenes asumen las consecuencias a corto plazo de este tipo de decisiones, pero no pueden dimensionar sus consecuencias e implicaciones a largo plazo. El autor también resalta la importancia de los contextos sociales en la toma de decisiones morales y de tipo político que deben tomar los jóvenes. El contexto es un factor determinante en esta toma de decisiones, dadas las implicaciones que éstas puedan conllevar.

En cuanto al término responsabilidad, que es inherente a la toma de cualquier tipo de decisiones, Rodríguez (2011) evidencia dentro de su proceso investigativo que este concepto es definido por los jóvenes de estas localidades de manera práctica en cuanto a que responsabilidad se refiere a asumir labores y tareas, más no es definido en términos teóricos o en función de un concepto de valor o de corte moral. En este estudio se resalta el papel de la psicología social para fortalecer el proceso de la toma de decisiones a nivel moral y a nivel ciudadano.

Una experiencia de formación ciudadana en cuanto a organizaciones juveniles ubicadas en un contexto institucional como la universidad es recogida por Henao y otros (2008). Uno de los aspectos a destacar en este trabajo es el hecho de que la ciudadanía se empieza a formar desde su ejercicio. Este ejercicio fue observado en ejemplos de grupos juveniles con algún tipo de particularidad como ser parte de la comunidad LGBTI o afrocolombianos, en donde se ejerce la ciudadanía desde el mismo respeto por la diversidad.

La construcción de identidades ciudadanas desde la particularidad genera que los jóvenes se constituyan en “sujetos de derechos” en los que su accionar empieza a girar en torno a la defensa y promoción de los derechos humanos y por ende se empieza a ejercer la ciudadanía. De esta manera, estos colectivos se proyectan a esferas diferentes a la institucional, tejiendo redes de cooperación y generando proyectos y acciones a nivel social y cultural. En esta tarea, estos generan lazos de tipo académico desde eventos de este orden, buscando fortalecerse como colectivos desde este tipo de formación para un mejor accionar político y social. Para Henao y otros (2008), la universidad debe fortalecer la creación y actuación de este tipo de grupos dentro de su estructura ya que contribuyen al fortalecimiento de la formación y accionar ciudadano construyendo sociedades de corte más democrático y transformaciones sociales que apuntan al mismo propósito de cambio que tiene la universidad por sí misma.

La última experiencia que quiere mencionarse en este apartado respecto de ejercicios de formación ciudadana con jóvenes, es la descrita por Jerena (2012) en la Localidad de Rafael Uribe Uribe en Bogotá en la que se relata la búsqueda de experiencias de ciudadanía en los escenarios democráticos locales. Para este autor, a partir de los gobiernos de corte de “izquierda” que ha tenido Bogotá en los últimos años, se ha presentado una reconfiguración del escenario de lo público y de la participación ciudadana en estos espacios, especialmente en espacios como la periferia bogotana, donde ha surgido una especie de lucha por la reivindicación de acceso a derechos y a condiciones de vida dignas, dadas las condiciones socioeconómicas de estos espacios en la ciudad.

Este autor asume que en estos espacios se genera una “ciudadanía intercultural” dada la convergencia de ciudadanos de diversas condiciones raciales y de género en esta localidad, que han llegado a ella por diversas problemáticas como el desplazamiento, la violencia y un bajo poder adquisitivo. Para Jerena (2012: 160) “ En la localidad tanto los actores sociales como el gobierno local apostaron por una resignificación de las formas culturales (tradicionales) de lo político, promoviendo el reconocimiento de las diferencias culturales y la participación política de las nuevas ciudadanías en la construcción de mandatos ciudadanos como propuestas para materializar el derecho al desarrollo local.” En este sentido, la comunidad ha tomado

acciones de empoderamiento y se han reconocido a sí mismos como sujetos de derechos y han generado dinámicas de participación más coherentes con su dinámica específica.

En esta experiencia, Jerena (2012) concluye que dentro de esta localidad, dada la diversidad de su población, hubo una creatividad en la manera como se han reorganizado los espacios sociales y políticos en la medida en que en estos espacios se reconoce la riqueza de esta diversidad y escenarios en donde los sujetos se consoliden como sujetos políticos, que defienden sus derechos y generan condiciones sociales más acordes a sus necesidades y de acuerdo a sus dinámicas comunitarias. Este proceso se ha logrado en la medida en que se ha reconocido la diversidad y ha habido un fortalecimiento de estos procesos desde los gobiernos de la ciudad.

Uno de los aspectos más importantes que se ha definido con la educación ciudadana en el país y la ciudad, es la evaluación de las competencias ciudadanas a partir de instrumentos estandarizados. En esa línea, se retoma la experiencia documentada por Valencia (2013), en donde se expone un análisis de la formación ciudadana en Colombia a partir de los resultados de las pruebas ICCS del año 2009. Como se mencionó anteriormente, estas pruebas se realizan con cierta periodicidad para medir los índices de efectividad y de coherencia de la formación ciudadana y específicamente de la educación cívica en las escuelas colombianas.

En este estudio, Valencia (2013) concluye que la educación para la ciudadanía no sólo debe pensarse en un contexto escolar, por el contrario, debe plantearse en todos los escenarios en los que se desenvuelve el ciudadano como la familia y su comunidad. Partiendo de esta premisa, Valencia (2013) afirma que no hay un consenso “sobre el qué, el por qué, el para qué, el cómo y el cuándo de la educación para la ciudadanía” (Valencia, 2013: 156), lo que desencadena muchos fenómenos que hacen que esta formación no tenga ni un papel en la escuela ni una trascendencia en su desarrollo. Definir estos aspectos es algo que no debe seguirse aplazando y debe ser el punto de partida de los procesos en las escuelas.

En los resultados analizados es evidente una contradicción entre la intencionalidad de participación cívica de los estudiantes y sus resultados en la prueba.

Es decir, un gran porcentaje de los estudiantes que mostraron un bajo interés en la participación cívica tuvieron buenos resultados a nivel de los conocimientos básicos que desde la educación ciudadana y especialmente cívica deben tenerse, en pocas palabras, a mayor conocimiento, menor nivel de participación comunitaria o cívica. En esta relación es evidente que este proceso está sufriendo de incoherencias en sí mismo, que no está posibilitando transformaciones o por lo menos niveles de impacto de esta formación en la sociedad.

Otro de los puntos importantes a resaltar por Valencia (2013) es el hecho de que un gran porcentaje de los estudiantes que participan dentro de procesos escolares, participa en procesos comunitarios. Este aspecto es importante en la medida en que si es evidente un resultado de la política que desde la Ley General de Educación y el MEN se ha generado para las escuelas con el fin de tener ciudadanos más activos en los procesos sociales. Sin embargo, la participación se está reduciendo al ejercicio del voto, sin que se aborden otro tipo de responsabilidades frente a la participación en organizaciones comunitarias. Este es un punto que a consideración de Valencia (2013) debe fortalecerse desde los procesos que se generan en la escuela de educación ciudadana, ya que, sin que sea una intención explícita de la formación en ciudadanía, se ha generado una cultura que acude a las jornadas de votaciones y participan en ella, pero no hay un análisis de los candidatos que se eligen y las implicaciones de sus programas a nivel social.

Por último, Valencia (2013) afirma que en la medida que hay un mejor desempeño en las pruebas ICCS por la parte de conocimientos cívicos, hay una mayor intención de participar en jornadas de protesta “legal” y menos en participar en tipos de protesta considerados “ilegales”. En este sentido, se está cumpliendo uno de los objetivos de la formación ciudadana, que es que el estudiante-ciudadano actúe conforme a las vías que propone la ley, sin que considere otras vías para reclamar sus derechos.

Estas experiencias permiten visualizar, que en términos de la relación educación-ciudadanía-sociedad, existe un panorama muy amplio sobre las concepciones de la educación ciudadana en el país y la ciudad, y cómo se han configurado unos espacios para esta educación que inician en la escuela y han trascendido otros espacios sociales.

En esta medida, la educación ciudadana y la integración social se han configurado en espacios sociales similares, y han generado entre sí relaciones directas e indirectas de acuerdo con los contextos en donde son analizadas estas categorías.

Para el propósito de este estudio, el hecho de que Bogotá sea pionera en el desarrollo de experiencias y políticas públicas en torno a la educación ciudadana en el país, asumiendo ésta como un proceso que trasciende las barreras de la escuela, es muy importante para entender cómo se genera integración social en estos procesos y cuáles son sus prácticas representativas para los jóvenes de grados décimo y undécimo en Ciudad Bolívar.

Por lo anterior, este estudio pretende aportar a la discusión de la educación ciudadana en Bogotá tres elementos: Primero, la inclusión de la categoría integración social dentro de los análisis que se realizan, sea a los procesos de educación ciudadana o a la medición de resultados de la implementación de una política o programa sobre este tema.

Segundo, el reconocimiento y análisis de las prácticas de integración social en la escuela que desarrollan los jóvenes estudiantes como procesos de educación ciudadana, que si bien no están institucionalizados, pueden reconocerse como parte del cumplimiento de los objetivos de la política pública o como experiencias que aportan a este proceso de manera independiente a las prácticas formales.

Finalmente, se plantean algunas orientaciones para la construcción de políticas públicas para la educación ciudadana, que tienen en cuenta los resultados de este estudio y conceptos teóricos como la contracultura escolar que se encuentra en escuelas como las escogidas en Ciudad Bolívar, desde lo expuesto por Willis (1977), para que estas políticas respondan a las necesidades específicas de la realidad de los jóvenes de esta localidad.

2. Capítulo 2. Planteamiento del problema ¿Por qué hablar de integración social y ciudadanía en Ciudad Bolívar?

Como es posible evidenciar en el capítulo anterior, la educación ciudadana en el país ha tomado relevancia a partir del establecimiento de la Constitución Política de 1991 y la legislación educativa consecuente para el cumplimiento de los objetivos democráticos de la Carta Magna, en los que la educación cumple un rol de suma importancia.

Las diversas experiencias que se han documentado de la educación ciudadana desarrolladas en el marco escolar, permiten reconocer que el diseño de políticas públicas para la implementación de procesos pedagógicos sobre este tema, se ha centrado en el cumplimiento de unos objetivos de orden político, que han variado de acuerdo con los planes de gobierno nacional y distrital, y que se encaminan hacia la búsqueda de objetivos sociales comunes dentro de la escuela, a los que el estudiante-ciudadano pueda adherirse, reconocer y replicar en otros escenarios sociales.

Por otra parte, la integración social como categoría desde la sociología, ha tenido una transformación conforme el enfoque teórico y la época donde se ha planteado su desarrollo como concepto. En esta medida, una visión moderna de este concepto, que fue planteada por Durkheim (1893) a finales del siglo XIX, se ha ido transformando hasta llegar a lo que plantea Luhmann (1998) acerca de la existencia de múltiples subsistemas que conviven simultáneamente en un mismo espacio social, que son autopoieticos y que requieren de la comunicación como elemento constitutivo para su existencia y relación con los otros subsistemas.

En esa medida, aparece el concepto de la doble contingencia, que Luhmann (1998) desarrolla a partir de lo expresado inicialmente por Parsons y su teoría de sistemas, la fenomenología y el romanticismo alemán. Este concepto contempla que el sujeto se reconoce como un actor social y a su vez establece relaciones con otros actores sociales, entendiendo que requiere de este reconocimiento para la satisfacción de sus necesidades. La interacción de los dos actores sociales sucede “cuando el sentido de la acción de cada actor depende de las expectativas que éste se forme sobre la reacción que su acción generaría en el otro actor y viceversa” (Pignuoli 2013:12)

Este concepto puede asimilarse y observarse de manera empírica en la actualidad, teniendo en cuenta la multiplicidad de subsistemas que conviven dentro de un sistema social, que puede configurarse desde la convivencia de múltiples actores en un mismo espacio físico, o la construcción de estos sistemas a partir de visiones comunes. El actor social de la actualidad puede configurar la acción social que ejerce desde el reconocimiento de la figura del otro como clave para la resolución de sus necesidades, sin que necesariamente se genere una correspondencia de propósitos en común, que era a grandes rasgos, la visión moderna de la integración social.

De igual manera, el creciente interés por impulsar procesos de educación ciudadana en las escuelas oficiales, por parte de las administraciones distritales, independiente de su postura política, está sujeto a las dinámicas particulares de cada institución tanto en la implementación de las estrategias educativas que le son encomendadas, como en su cotidianidad. Justamente, en estas realidades, se sitúa el presente estudio, proponiendo un análisis de la implementación de la educación ciudadana en las prácticas de integración social de los jóvenes de tres escuelas oficiales de Ciudad Bolívar: Colegios José Jaime Rojas, José María Vargas Vila y Fanny Mikey.

Este capítulo en su primer apartado hace una descripción de las principales características sociodemográficas de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. El segundo aparte desarrolla una caracterización de los elementos de orden social y educativo más relevantes para este estudio de las tres escuelas oficiales seleccionadas. En un tercer apartado, se presenta toda la propuesta metodológica desarrollada, en la que se incluye una descripción de los instrumentos de recolección de información

utilizados y el proceso de organización de los productos del trabajo de campo. Finalmente, se describe la perspectiva de análisis de la información recolectada a partir de una interpretación de los elementos más relevantes para esta propuesta, de la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann (1998).

2.1 Ciudad Bolívar: entre el estigma y la transformación.

La localidad de Ciudad Bolívar se encuentra ubicada en el sector sur de la ciudad, limitando con las localidades de Bosa, Usme, Sumapaz, Tunjuelito y con el municipio de Soacha. Tiene una extensión de 12.999 hectáreas, con un porcentaje del 73.9% de suelo rural, siendo la tercera localidad más extensa de la ciudad y la tercera con mayor destinación de suelo rural. (SDS 2016:19). Está dividida en 8 Unidades de Planeación Zonal (UPZ), las cuales presentan características diversas frente al uso del suelo:

- Residenciales de urbanización incompleta: San Francisco, Lucero, Tesoro, Ismael Perdomo y Jerusalén.
- Residencial consolidado: Arborizadora
- Predominantemente dotacional: Monteblanco
- Rural, futuro desarrollo de la ciudad: Mochuelo. (SDM 2016: 5).

La mayoría de los suelos de la localidad no son aptos para el uso urbano, sin embargo, hay un alto número de construcción de viviendas por la expansión de la ciudad hacia el sur. Adicionalmente, se realizan actividades ganaderas, agrícolas y de explotación minera en las diferentes UPZ de la localidad.

Dentro de las problemáticas derivadas del uso del suelo en la localidad, se encuentra la explotación de arcilla piedra, arena y recebo que se realiza en el parque minero Mochuelo. La explotación de estos productos ha traído como consecuencia una pérdida de cobertura vegetal, que ha desencadenado:

(...) erosión, desertificación, desestabilización de terrenos altos, suspensión de partículas en el aire por materia prima y producción al aire libre, contaminación atmosférica por cantidad significativa de fuentes fijas, contaminación de las fuentes hídricas, pérdida de captación de agua de los cauces hídricos de la zona, entre otras problemáticas” (SDS 2016: 23).

Otra de las problemáticas latentes de la localidad, tiene que ver con que algunas extensiones de tierra de la UPZ Mochuelo que se han contemplado como zonas de extensión del relleno sanitario Doña Juana. En las zonas de influencia de este relleno que colindan con la localidad se presentan índices altos de contaminación ambiental por gas metano, amoníaco y sulfato de hidrógeno producidos por la descomposición de los residuos sólidos. Igual que en el parque minero, se presentan problemáticas como la erosión por la excavación para la ubicación de las basuras en el relleno sanitario (SDS 2016: 23).

Finalmente, la localidad por su ubicación y condición geográfica y topográfica se enfrenta al riesgo de deslizamiento en las partes altas, por el uso inadecuado del suelo y la explotación indiscriminada de la montaña; y riesgos de inundación en los barrios de la parte baja que circundan con la cuenca del Río Tunjuelo. Aunque se han realizado algunas acciones de reubicación de los pobladores en riesgo, estas alertas están vigentes en la localidad ante las olas invernales que puedan presentarse (SDS 2016: 27).

La localidad se ubica por el paso de cuatro vías importantes para el ingreso y salida de productos y mercancías de la ciudad, que son la Autopista Sur, la Avenida Ciudad de Villavicencio, la Avenida Boyacá y Avenida Jorge Gaitán Cortés. Estas vías en general cuentan con una malla vial óptima y posibilitan el acceso de la población al transporte público como rutas del SITP provisional y definitivo. Adicionalmente, todas las UPZ tienen acceso a la oferta de buses alimentadores hasta el Portal El Tunal, de manera que pueden conectarse a sus destinos a través de la Avenida Caracas.

Por el contrario, las vías inter-barriales no se encuentran en un estado óptimo por problemas de alcantarillado, baja iluminación, trayectos no pavimentados y las mismas condiciones topográficas de la localidad que las hacen más propensas a la ocurrencia de accidentes y el alto índice de inseguridad dentro del transporte público. En este momento

se construye la primera fase del cable aéreo que beneficiará especialmente a la población que habita la parte alta de la localidad en las UPZ San Francisco y Lucero, que las conectará más rápidamente con el portal Tunal de Transmilenio (SDS 2016:28).

Para el año 2016, la localidad tuvo un total de 719.700 habitantes, con un porcentaje del 51.2% de mujeres y 42.8% de hombres. Dentro de estos porcentajes, el 70.4% de la población es menor de 40 años, por lo que es la segunda localidad con la población más joven de la ciudad. Así mismo, la tasa de dependencia (relación entre la población potencialmente productiva y la dependiente) es del 57.4%, lo que significa que de cada 10 personas, 4 trabajan para sostener económicamente las 6 restantes (SDM 2016:6). A nivel general, la población accede a los servicios públicos básicos, con porcentajes de cobertura en promedio del 98% (SDS 2016: 37).

Dentro de la historia de la constitución de esta localidad, es importante mencionar que los territorios que la componen fueron habitados por campesinos e indígenas, que a raíz de los procesos de parcelación de la tierra de los años 40', fueron desplazados de estos lugares hacia Bosa, Usme y Sumapaz. A partir de esta parcelación de terrenos, habitantes de sectores populares de inquilinatos de barrios como Las Cruces, empezaron a adquirir lotes de estas parcelas con el fin de establecer allí su vivienda (Álvarez, 2015).

La venta de estos lotes, fue hecha por personas conocidas como "tierreros", que en muchas ocasiones vendieron los mismos lotes a diferentes familias, y en zonas de alto riesgo para la urbanización. Esto conllevó tanto al enfrentamiento entre vecinos por las tierras que habían comprado, como al establecimiento de familias campesinas provenientes de distintos departamentos del país en la localidad, que derivó en la conformación de barrios sin ningún control del estado en lugares que supusieron riesgo para la vida de las personas que habitaron las residencias construidas.

El abandono del estado desde la conformación de esta localidad, provocó la llegada de un gran número de personas de zonas vulnerables de la ciudad y del país, víctimas del conflicto armado y el desplazamiento en muchas zonas del país, que encontraron en los territorios de Ciudad Bolívar la posibilidad de iniciar una vida urbana, en terrenos e inmuebles económicos donde establecerse. La confluencia de diferentes problemáticas sociales a la localidad, permitió la aparición de grupos al margen de la ley

como milicias urbanas de la guerrilla de las FARC, redes de distribución de estupefacientes, pandillas y redes de extorsión, que se fueron apoderando de diferentes espacios e impusieron sus leyes, con la complicidad del abandono distrital y estatal (Álvarez, 2015).

A consecuencia de los niveles de inseguridad en la localidad han sido las acciones sistemáticas de asesinatos de jóvenes durante la década de los 90', en las denominadas "limpiezas sociales", y luego el establecimiento de algunos bloques de las Autodefensas Unidas de Colombia dentro de algunas zonas estratégicas de la localidad para el dominio de las mismas, la reducción de los movimientos comunitarios que exigieron del estado el acceso a servicios como salud y educación, y la eliminación de las milicias urbanas de las guerrillas. Esta problemática se mantiene hasta la actualidad, en donde distintos actores, que se han transformado con el pasar de los años, han concentrado poder en ciertos sectores donde pueden fortalecer su accionar con la complicidad de un abandono estatal.

Otra de las problemáticas que afronta esta localidad es el tema de la minería ilegal, que como se mencionó anteriormente, ha desmejorado la calidad de vida de los habitantes cercanos a las canteras y explotaciones mineras tanto en la parte alta de las montañas de barrios Arborizadora Alta, Paraíso y Sierra Morena, como los habitantes de las partes bajas cerca al río Tunjuelo, que se han visto afectados por las explotaciones realizadas por empresas como Cemex y Holcim, que ocasionaron el desvío del cauce de este río que afectó con inundaciones a la población a finales de los años 90' y comienzos de los 2000. Adicionalmente, en canteras ya no usadas por estas empresas, se estableció una laguna de aguas provenientes de esta inundación, situación que ocasionó problemas de salud a los habitantes del sector, por el hecho de que el agua estaba empozada y se produjeron malos olores y proliferación de plagas (Álvarez, 2015).

La minería ilegal ha generado la creación de colectivos de protección de las partes altas de las montañas de la localidad, y de lugares emblemáticos como el "palo del ahorcado" en el sector de Potosí. El colectivo "No le saque la piedra a la montaña" ha dirigido acciones comunitarias para la defensa de este territorio, y la consolidación allí de

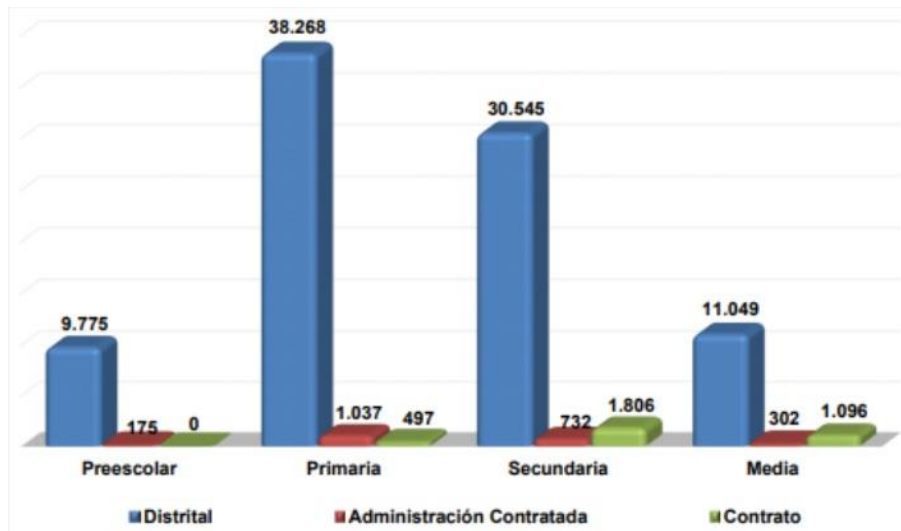
un parque ambiental, a partir de la prohibición de la minería. Por estas acciones, uno de sus líderes se encuentra amenazado y actualmente cuenta con protección para su vida.¹¹

Todas estas problemáticas sociales marcan a los pobladores de la localidad, que no gozan de un acceso total a servicios básicos en algunos barrios, y que se enfrentan a un estigma social recurrente de Ciudad Bolívar como territorio de peligro.

Con respecto al servicio educativo en la localidad, la población en edad escolar para el año 2016 fue de 159.238 niños, niñas y adolescentes entre los 3 y los 16 años, lo que representa el 10.96% del total de la población en edad escolar de la ciudad que es de 1.453.920 estudiantes. Para el año 2016, el sistema educativo oficial (40 colegios) tuvo un total de 108.939 estudiantes matriculados desde el grado prejardín hasta el grado undécimo, lo que corresponde a un 94.16% de la oferta educativa de la localidad. El siguiente gráfico muestra la distribución de la matrícula de acuerdo con el número total de colegios con sus diferentes modalidades en la localidad:

Gráfico 1. Distribucion de la matrícula en la localidad de Ciudad Bolívar. SED 2016.

¹¹ Wilder Téllez, licenciado en Ciencias Sociales, es uno de los líderes de este colectivo, que se encuentra con una medida de protección policial (chaleco antibalas) dadas las amenazas contra su vida por las acciones frente a la minería que se han realizado y la lucha por la declaración de un parque ambiental en el sector de Potosí. Ver: <https://www.semana.com/educacion/multimedia/el-profesor-de-ciudad-bolivar-que-da-clases-con-chaleco-antibalas/535285>



La matrícula por tipo de colegio y estrato, muestra que del total de estudiantes matriculados en la localidad, un 59.8% pertenecen al estrato 1, el 27% a estratos 2 y 3, el 0,1% a estratos 4,5 y 6 y el 13% no se clasifica dentro de ningún estrato:

Tabla 1. Matrícula oficial de la localidad según estrato y tipo de colegio. SED 2016.

Estrato	Clase de colegio			Total
	Distrital	Administración contratada	Contrato	
Sin estrato	12.137	179	75	12.391
Estrato 1	53.951	1.665	1.376	56.992
Estrato 2	21.784	368	1.658	23.810
Estrato 3	1.630	33	286	1.949
Estrato 4	92	1	3	96
Estrato 5	29	0	0	29
Estrato 6	14	0	1	15
Total	89.637	2.246	3.399	95.286

Respecto a la evolución de las tasas de matrícula respecto de la demanda y la oferta de cupos en el sistema oficial en la localidad, se observa que hay un déficit en la oferta de aproximadamente 3.588 cupos para el año 2016:

Tabla 2. Comportamiento de la matrícula oficial en Ciudad Bolívar. SED 2015.

Clase de colegio	Oferta	Demanda	Déficit	Matrícula
			Superávit	
Oficial distrital	99.706	105.282	-2.876	89.637
Administración contratada	2.246	2.904	-658	2.246
Contrato	3.399	3.453	-54	3.399
Total Localidad	105.351	108.939	-3.588	95.282

Al analizar las tasas de eficiencia interna educativa de la localidad, el sector educativo oficial presenta una tasa de aprobación del 89.3%, que es mayor a la del promedio de Bogotá (88.7%), pero es menor de la que presenta el sector privado local que es del 96.5% del 2010 al 2015. Respecto de la tasa de reprobación, la tasa del sector oficial es del 8.2%, más baja en comparación con la de la ciudad que es del 9.0% para el 2015, pero significativamente alta respecto del sector no oficial que es del 2.7%. Finalmente, la tasa de deserción del sector oficial de Ciudad Bolívar se ubica en el 2.0%, más baja que el promedio de la ciudad (2.7%) y más alta que la del sector no oficial de la ciudad que es del 0.8% (SED 2016:37).

Para finalizar este diagnóstico de la educación en la localidad de Ciudad Bolívar, es importante anotar que a mayo de 2016, estaban vinculados 209 directivos docentes y 3.825 docentes. De esta cifra, 2.995 docentes están nombrados en propiedad en los 40 colegios oficiales de la localidad y los restantes 830 nombrados en provisionalidad.

Teniendo en cuenta las condiciones de seguridad de algunos barrios de la localidad, especialmente los ubicados en la parte alta, la Secretaría de Educación de

Bogotá ha dispuesto una flota de rutas que transportan a los docentes desde algunos puntos de encuentro hasta las instituciones educativas, buscando preservar la vida e integridad de los docentes. De igual manera, en estas instituciones se contempla la reducción de una hora en la jornada de la tarde, por el mismo tema de seguridad. Las tres escuelas oficiales escogidas cuentan con el servicio de ruta para sus docentes, y el Colegio José Jaime Rojas tiene jornada tarde hasta las 5:30pm.

2.2 Marco institucional: Colegios José Jaime Rojas, José María Vargas Vila y Fanny Mikey

Este estudio se concentró en estas tres escuelas oficiales de la localidad de Ciudad Bolívar que fueron escogidas por las siguientes razones: En primer lugar, la política pública para la educación ciudadana tanto nacional como distrital (2012-2019) plantea unas condiciones iguales para estos procesos de formación indistintamente de las circunstancias geográficas o socioeconómicas en donde se ubican las escuelas. En esa medida, así como en colegios privados, urbanos y de un nivel socioeconómico alto puede aplicarse este estándar, debe hacerse en colegios oficiales, rurales y con población de niveles socioeconómicos bajos. En esa medida, es intención de este estudio reconocer la implementación de estas políticas en ambientes escolares que no cuentan con condiciones óptimas para su desarrollo. Una localidad con las características de Ciudad Bolívar en cuanto a acceso a servicios y nivel socioeconómico de sus pobladores, plantea retos para la implementación de estas políticas en las escuelas de esta localidad.

Dos de las tres escuelas oficiales escogidas (Fanny Mikey y José María Vargas Vila) llevan 10 años de funcionamiento en los barrios donde se ubican y hacen parte de la apuesta por el aumento de la cobertura educativa en la localidad de Ciudad Bolívar que impulsó la administración distrital entre el 2008 y el 2012. En este sentido, al ser escuelas que nacen dentro de la vigencia de los estándares en competencias ciudadanas y estar en la consolidación de sus PEI y sus estrategias pedagógicas, cuentan con una ventaja a la hora de implementar estas políticas e incluirlas transversalmente dentro de

sus acciones educativas, en comparación con escuelas de mayor trayectoria. Adicionalmente, estas escuelas cuentan con toda una dotación de recursos físicos que les permiten enriquecer los procesos pedagógicos de la educación ciudadana. Estas características las hacen de interés para la realización allí del trabajo de campo.

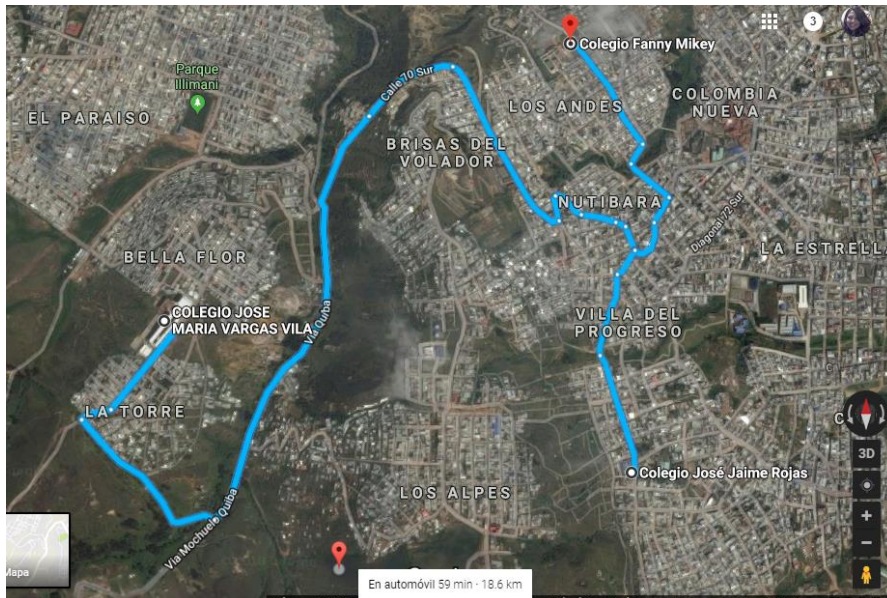


Imagen 1: Mapa de Ciudad Bolívar con la ubicación geográfica de las escuelas seleccionadas. Maps 2018

Las tres escuelas seleccionadas se ubican en zonas de difícil acceso precisamente por su ubicación en partes altas de una de las montañas que componen la localidad. Desde el portal de Transmilenio del Tunal a cada uno de estos colegios en bus alimentador, el trayecto es de aproximadamente unos 40 minutos. Adicionalmente, se debe caminar desde la avenida principal a cada una de estas instituciones. Para el caso del colegio José María Vargas Vila, debe accederse por una escalera de aproximadamente 300 escalones o una vía sin pavimentar desde la principal en donde se toma el bus alimentador. En los barrios en donde se ubican no se cuenta con una amplia infraestructura cultural o deportiva, teniendo en cuenta las dificultades ya mencionadas para la construcción de escenarios en estas zonas.

Estas condiciones de difícil acceso que tienen las instituciones son de interés para este estudio, en la medida en que la política pública está planteada en términos en los

que se da por hecho que los jóvenes cuentan con un acceso a escenarios culturales, deportivos, entre otros, que enriquecen los procesos de educación ciudadana que se inician en las escuelas. Por ello, se busca reconocer cómo las escuelas desarrollan estos procesos, que herramientas proponen y cómo superan este aislamiento desde lo social y lo geográfico.

Una situación particular que motivó el trabajo de campo en la escuela José Jaime Rojas, fue el asesinato del rector de esta institución por un estudiante en el año 2007. Para este estudio, es interesante reconocer las prácticas de integración escolar que se generan en esta institución y los procesos de educación ciudadana, teniendo en cuenta un suceso violento como el que se presentó y su efecto en la comunidad educativa.

La política pública educativa para los jóvenes de grados décimo y undécimo, principalmente en Bogotá apunta hacia la consolidación de estrategias que permitan el acceso de los estudiantes a ciclos de formación técnica, tecnológica y profesional, además de la prevención de problemáticas que afectan a la juventud como el microtráfico, la vinculación con grupos delincuenciales y criminales y el embarazo adolescente a partir de programas de orientación socio-ocupacional y convenios de las escuelas con instituciones técnicas o de educación superior¹².

Por esta razón, es de interés de este estudio reconocer los procesos de integración escolar y educación ciudadana de los jóvenes de grados décimo y undécimo, procesos que no son documentados desde la experiencia real en las escuelas, sino que son clasificados a partir de los resultados en las pruebas SABER 11 en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas.

¹² Estos objetivos están planteados en el Plan Sectorial de Educación 2016-2020 “Hacia una ciudad educadora” de la segunda administración de Enrique Peñalosa. Se pretende el aumento del número de estudiantes de escuelas oficiales que accede a formación técnica, tecnológica y profesional a partir de convenios con instituciones de educación superior, programas de prevención y orientación socio-ocupacional, entre otros.

2.2.1 Colegio José Jaime Rojas



Imagen 2. Panorámica del Colegio José Jaime Rojas. Tomada de Fan Page del colegio en Facebook.2018

Nombre oficial	Colegio José Jaime Rojas IED
Dirección	Carrera 18R No 77-16 sur
Barrio	Naciones Unidas
Total de estudiantes	1.049 ¹³

¹³ Esta cifra corresponde al diagnóstico educativo realizado por la SED en el 2016. No se cuenta con información actualizada, ya que es esta la última información oficial publicada por esta institución. El sistema de matrículas SIMAT (que es un sistema controlado por el MEN) no permite el ingreso de un particular para la consulta de cifras. En el DANE (Departamento Nacional de Estadística), las cifras que reposan son de este mismo año (2016).

Año de fundación	1985
Jornadas de atención y horarios	6:30 a 12:30 Mañana 12:30 a 5:30pm Tarde
Características principales	Estudiantes viven en zoñas aledañas al colegio, clasificadas como estratos 1 y 2. El colegio atiende preescolar y primaria en la jornada de la mañana y secundaria y media en la jornada tarde. El colegio cuenta con comedor escolar y raciones de refrigerios escolares para los estudiantes que participan de la jornada extendida.
Proyectos de la SED que se implementan	Jornada extendida, Media fortalecida.
Resultados en prueba Saber 2016-II para Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas y clasificación	Categoría C. Índice de 0.6262

Tabla 3. Datos de identificación del Colegio José Jaime Rojas. 2018

Esta institución educativa fue fundada en la década de los 80', en un terreno donado por el señor Alberto Chaparro, iniciando el proceso con 3 cursos en casetas elaboradas por la misma comunidad. Finalizando esta década, con recursos de Naciones Unidas, se construye un bloque de dos plantas, con el cual el colegio toma el nombre de Naciones Unidas II.

A partir de un diagnóstico que hace la misma institución, se enfocan los esfuerzos en la educación ambiental y el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), teniendo en cuenta que la planta física a finales de los 90' presenta grietas y fallas estructurales a causa del deslizamiento del terreno. Para el año 2007 se logra la unificación del colegio en una sede, con dos jornadas, en las que se atiende preescolar y primaria en la mañana y bachillerato en la tarde. También se inician procesos de formación en valores y derechos humanos, impulsados por sus directivas.

El día 19 de abril de 2007 fue asesinado el rector José Jaime Rojas con arma blanca por un estudiante de grado undécimo, dentro de su oficina en las instalaciones del colegio. Este suceso impactó fuertemente a la comunidad, ya que el profesor José Jaime llevaba 18 años trabajando por la consolidación de los procesos educativos de la institución. Como consecuencia de este hecho, el colegio atraviesa una crisis, que deriva en el cambio de la mitad de la planta docente (piden traslado por seguridad), y en irregularidad académica durante el resto del año 2007. Los docentes y directivos que se quedan en la institución reciben como garantía para su traslado una ruta que los transporta desde y hacia el colegio. A partir del año 2008 el colegio cambia su nombre Naciones Unidas II a José Jaime Rojas, en honor de su rector asesinado. El colegio ha tenido muchas dificultades desde este suceso, ya que desde el 2007 hasta el 2017 han pasado 10 rectores y se ha presentado una alta rotación de docentes, situación que dificulta la construcción de equipos de trabajo.

En el último año, se ha consolidado un equipo en cabeza de la rectora, que busca fortalecer el trabajo pedagógico de la institución de la mano de docentes y estudiantes, y recibiendo apoyo del proyecto Fortalecimiento curricular para los aprendizajes a lo largo de la vida de la SED. En este sentido, el colegio se encuentra en el proceso de actualización de su PEI denominado “Formación con valores para vivir en paz”, que tiene su origen en los sucesos que dieron vida al colegio José Jaime Rojas en el 2007.

Su misión está encaminada a la formación de personas comprometidas con su desarrollo y el de su comunidad fundamentada en siete valores institucionales (justicia, honestidad, respeto, tolerancia, solidaridad, autonomía y responsabilidad), el reconocimiento del otro y el respeto por la vida, además de dotar al estudiante de competencias que le permitan un desarrollo profesional, desde su énfasis tecnológico y de comunicación. Se mantiene la estrategia planteada por José Jaime Rojas denominada “escuela de puertas abiertas”, en la que la comunidad accede libremente a la escuela, generando mayores redes de comunicación y un trabajo en equipo entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

La institución educativa funciona en dos jornadas, mañana y tarde, distribuyendo los grados que oferta en estas dos franjas: en la mañana están los estudiantes desde

primera infancia hasta grado quinto; y en la tarde funcionan los grados desde sexto hasta undécimo. Así mismo, desarrolla su énfasis en la media vocacional en las instalaciones del Centro Juan Bosco Obrero, donde los estudiantes reciben formación técnica en contra jornada¹⁴ desde que inician el grado 10.

El colegio cuenta con la implementación de las estrategias de jornada extendida¹⁵ en primera infancia y básica primaria y secundaria, generando mayor tiempo escolar para los estudiantes dentro de la institución, en el que se destaca la media vocacional, en donde los estudiantes en grado once obtienen título como bachiller académico y de la especialidad que seleccionen en el marco del convenio con el Centro Juan Bosco Obrero. A lo largo de los ciclos escolares, especialmente en la media, se desarrollan actividades de simulacro de prueba Saber con el fin de fortalecer y mejorar los resultados en la misma. En el año 2016, el colegio fue clasificado dentro de la categoría C¹⁶, y tuvo un índice dentro de las pruebas en Ciencias Sociales y competencias ciudadanas de 0.6262¹⁷. En esta medida, se busca fortalecer este proceso para la mejora en los resultados en los próximos años.

¹⁴ Asistir a actividades académicas en jornada contraria a la jornada regular de clases.

¹⁵ La jornada extendida es uno de los proyectos de inversión de la actual administración de la SED “Bogotá Mejor para Todos”, que pretende generar estrategias con entidades como cajas de compensación o docentes provisionales para la extensión de la jornada regular en la semana. En el caso de la primera infancia, la jornada regular pasa de 4 a 6 horas, en donde atienden las 2 horas adicionales personal de cajas de compensación familiar en convenio con la SED implementando todo un enfoque de atención integral para los niños y niñas de 4 y 5 años. Para el caso de la básica primaria y secundaria, se establecen convenios con entidades públicas, especialmente de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (Instituto de Recreación y Deporte, Instituto Distrital de Artes, Orquesta Filarmónica de Bogotá) y cajas de compensación para la atención en centros de interés que extienden la jornada de los estudiantes de acuerdo con la planeación de cada colegio. Pueden extenderse entre 4 y 10 horas a la semana con este proyecto. Finalmente, para la educación media, se implementa el proyecto de Media Integral que por medio de convenios con Instituciones de Educación Superior, SENA o docentes provisionales, se desarrollan actividades 10 horas a la semana, en la que se especializa a los estudiantes en una línea de profundización que define el colegio de acuerdo a sus intereses y su PEI, en compañía de la institución aliada, o desarrollando líneas y contenidos propios.

¹⁶ A partir del año 2015, la clasificación de las instituciones educativas del país por sus resultados en pruebas SABER 11 cambia de la asignación de criterios (Muy superior, superior, alto, medio, bajo, inferior y muy inferior) a la clasificación por categorías nominadas con letras: A+, A, B, C y D, siendo A+ la categoría más alta y la D la más baja. En este sentido, esta escuela se encuentra en un nivel bajo, por lo que se le pide la implementación de estrategias para el mejoramiento de los resultados en pruebas SABER 11.

¹⁷ Se reseñan estos índices en este estudio, teniendo en cuenta que desde el MEN se realiza una medición de la implementación de los estándares en competencias ciudadanas a partir de los resultados en pruebas SABER 11. Este dato es importante tenerlo en cuenta para el análisis tanto de la implementación de las políticas, como de las prácticas de integración social.

2.2.2 Colegio José María Vargas Vila



Imagen 3. Panorámica del Colegio José María Vargas Vila. Tomada de PEI del Colegio, 2017.

Nombre oficial	Colegio José María Vargas Vila IED
Dirección	Diagonal 74 Bis sur No. 26C – 12
Barrio	Bella Flor Sur
Total de estudiantes	2.820
Año de fundación	2008
Jornadas de atención y horarios	Jornada mañana: 6:30 a 12:30 Jornada tarde: 12:30 a 6:30
Características principales	El colegio se ubica en una zona de difícil acceso, fue fundado para responder a una necesidad educativa de los habitantes del sector. Sus estudiantes viven en el barrio que está ubicado y sectores muy cercanos a éste. La población que allí habita es de estrato 1.

Proyectos de la SED que se implementan	Volver a la escuela (Aceleración del aprendizaje), media fortalecida, entornos escolares seguros. El colegio cuenta con atención educativa a población con discapacidad y con comedor escolar.
Resultados en prueba Saber 2016-II para Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas y clasificación	Categoría C 0.6178

Tabla 4. Datos de identificación del Colegio José María Vargas Vila. 2018

Esta institución está ubicada en el barrio Bellaflor, tratando de dar respuesta a las múltiples necesidades que enfrenta la comunidad que habita este sector, quienes no contaban con una oferta de servicio educativo cercana. Este barrio inició como un asentamiento ilegal dentro de los terrenos de una cantera a mediados de la década de los 80', razón por la que hubo enfrentamientos entre los dueños de los terrenos y la población que se ubicó allí. Sólo hasta el año 2000, la población de este barrio accedió de manera legal a los servicios públicos básicos, sin que se haya resuelto en este momento ni ahora el problema de los bajos ingresos que tienen los habitantes del sector. (Pening: 2005). Sus vías de acceso con los años se han ido pavimentando, pero aún hay trayectos en obra negra, lo que impide el acceso con facilidad dentro del barrio. A lo largo de la historia del sector, las casas han mejorado sus condiciones de construcción, pero se conservan casas cuyas bases son en madera y tela asfáltica.

Bajo estas condiciones, aparece el colegio José María Vargas Vila en el año 2008, después de dos años de construcción. Este colegio está catalogado como megacolegio de excelencia (puesto en marcha en la administración Bogotá Positiva 2008-2012), con capacidad para atender 3.620 estudiantes en dos jornadas, ofreciendo todos los grados desde primera infancia hasta la educación media. La institución inicia labores el 14 de abril de 2008 con estudiantes de secundaria, y paulatinamente todo el personal que inició en las instalaciones del colegio Paraíso Mirador, institución ubicada en la misma localidad, se traslada a la planta física nueva. El colegio implementa el programa "Volver a la Escuela", en el que se hace aceleración educativa a estudiantes

que por extra edad no pueden estar en aula regular y cuenta con programa para la inclusión y atención a discapacidad

En este sentido, el colegio lleva apenas una década de funcionamiento, en donde es evidente el fenómeno de alta rotación de directivos y docentes que solicitan traslado por seguridad y difícil acceso a esta institución educativa, lo que ha dificultado la unidad y fortalecimiento de las estructuras pedagógicas y curriculares. Esta situación ha tratado de solucionarse con la asignación de una ruta que transporta a los docentes hasta el colegio.

Para el año 2017 se está haciendo una reevaluación del PEI para fortalecer las acciones educativas de la institución, comenzando por la integridad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, el pensamiento crítico, la evaluación y la función social de la escuela. La principal tarea de la institución es concebida en la formación de seres humanos (saber conocer, hacer y ser), en la relación consigo mismo, con los otros y con su entorno para el desarrollo de las capacidades ciudadanas (identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los demás, sentido de la vida y el entorno y la participación político-social). Cuando se presenten situaciones que afectan la sana convivencia entre los miembros de la Comunidad Educativa, la institución da respuesta por medio del pacto por la convivencia. Para lograr lo anterior, la institución cuenta con los principios de comunidad, identidad, libertad, democracia, bien común, equidad, justicia, corresponsabilidad, diversidad e integridad.

Esta institución ofrece a los estudiantes de la media, líneas de profundización principalmente en las áreas de saneamiento ambiental, administración de empresas y sistemas con docentes provisionales en contra jornada. Para el año 2018 se proyecta el fortalecimiento de las líneas de la media en convenio con la Universidad EAN y la implementación de la jornada extendida para los grados de primera infancia. Esta institución se encuentra priorizada dentro del programa de la actual administración de Entornos Escolares Seguros (PIMEE).

Este colegio se encuentra en clasificación C de planteles realizada por el ICFES de acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas SABER 11 del año 2016, en donde su índice en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas es 0.6178. La

institución no tiene definida una estrategia para el mejoramiento de los resultados en estas pruebas, pero se tiene contemplada su elaboración dentro de las actualizaciones a realizar en la estructura curricular y pedagógica.

2.2.3 Colegio Fanny Mikey



Imagen 4. Panorámica del Colegio Fanny Mikey. Tomada de <http://cerlalc302014.blogspot.com.co/2014/07/contextualizacion.html>. 2018

Nombre oficial	Colegio Fanny Mikey IED
Dirección	Carrera 18 No 70 A -05 sur
Barrio	Villas el Diamante
Total de estudiantes	1.857
Año de fundación	2008

Jornadas de atención y horarios	Jornada mañana: 6:30 a 12:30 Jornada tarde: 12:30 a 6:30
Características principales	El colegio se ubica en una zona de difícil acceso, Sus estudiantes viven en el barrio que está ubicado y sectores muy cercanos a éste. La población que allí habita es de estrato 1.
Proyectos de la SED que se implementan	Atención escolar a discapacidad, media integral, jornada extendida.
Resultados en prueba Saber 2016-II para Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas y clasificación	Categoría C 0.6626

Tabla 5. Datos de identificación del Colegio Fanny Mickey. 2018

Este colegio fue inaugurado el 4 de mayo de 2010 por la administración “Bogotá Positiva” (2008-2012). Es nombrado en honor a la artista y directora teatral colombo-argentina, quien contribuyó al desarrollo del teatro dentro del país. Este colegio cuenta con una infraestructura muy completa para el desarrollo de actividades pedagógicas y académicas, por lo que es catalogado como megacolegio de calidad, para beneficiar a 2.440 estudiantes de la localidad de Ciudad Bolívar. El colegio funciona con todos sus niveles (primera infancia hasta grado undécimo) en dos jornadas: mañana y tarde.

A partir del año 2010, se ha iniciado un proceso de construcción de una estructura pedagógica y curricular que responda a las necesidades de la población que accede a esta escuela, buscando generar oportunidades de formación acordes con las necesidades del contexto en donde se ubica la institución, que se destaca por sus altos niveles de inseguridad, al ser un lugar de difícil acceso.

En este sentido, una de las dificultades que ha generado esta situación de seguridad es la alta rotación del personal docente y directivo, la mayoría de los casos los docentes solicitan el traslado por razones de seguridad (amenazas y/o pocas garantías de seguridad en el acceso al colegio). Una de las soluciones que se han dado desde la SED para estas dificultades ha sido el ofrecer una ruta que transporta a los docentes

para minimizar el riesgo en el acceso a la institución, lo que no ha funcionado como se espera. La constante rotación de los docentes no ha permitido una apropiación del PEI ni del modelo pedagógico, aspecto en el que la institución se propone trabajar, con el fin de unificar criterios y prácticas pedagógicas alrededor de las necesidades de la comunidad educativa.

A pesar de estas dificultades, la comunidad educativa ha construido un PEI hasta el 2018, en el que se proyecta hacia la consolidación de procesos formativos en ciencia y tecnología que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias para la vida, que sean innovadores y mejores ciudadanos. El colegio está organizado por campos de pensamiento en donde se integran los equipos docentes de varias áreas del conocimiento, lo que permite un trabajo curricular desde una visión integral. En esta medida, se han organizado las mallas curriculares alrededor de la ciencia y la tecnología, respondiendo a los objetivos del PEI, y haciéndose más evidente en la implementación del programa de Media Integral, que funciona en contra jornada.

En esta institución se cuenta con la implementación de la jornada extendida en los grados de primera infancia, y la implementación de la media integral con docentes provisionales en líneas propias de ciencia y tecnología. Con estos programas se garantiza mayor permanencia de los estudiantes en la escuela, que buscan fortalecer los procesos pedagógicos de la jornada regular. Se viene realizando en los últimos años un proyecto liderado por la coordinación académica de la jornada mañana que tiene como fin el mejoramiento de los resultados de prueba Saber 11, ya que el colegio está en clasificación C por los resultados del 2016, con un índice en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas de 0.6626.

2.3 Propuesta metodológica

A lo largo de los capítulos I y II de este estudio, se ha expuesto que los procesos de educación ciudadana en Colombia se definen a partir de la Constitución de 1991 y la

legislación educativa consecuente, en la que se entrega a la escuela la responsabilidad de formar ciudadanos para una sociedad democrática, de acuerdo a los ideales de la Carta Magna.

Posteriormente, esta legislación ha derivado en el planteamiento e implementación de políticas públicas para este proceso educativo, como los Estándares en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que han establecido los mínimos de estos procesos en las escuelas colombianas, planteando una visión concreta del ciudadano y los elementos claves para su educación. Esta política se mide anualmente a partir de las pruebas SABER 11 en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas a partir de la aplicación de un examen estandarizado.

Para el caso bogotano, a partir del análisis de la participación de estudiantes de escuelas oficiales en estudios sobre educación cívica y ciudadana, se empieza la formulación de estrategias y políticas para la formación del ciudadano, que responden a la idea de ciudad de cada administración distrital y que mantienen su vigencia por cuatro años, mientras dura el periodo de cada alcalde mayor.

De este modo, el objetivo general de este estudio fue caracterizar la estructura, desarrollo y efectos de la implementación de las políticas públicas para la educación ciudadana en las prácticas de integración social de los jóvenes de las escuelas José Jaime Rojas, José María Vargas Vila y Fanny Mikey, de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá.

Para dar cumplimiento a este objetivo general, se propusieron unos objetivos específicos que se nombran a continuación: Analizar los planteamientos de las políticas públicas para la educación ciudadana que se implementan en las escuelas seleccionadas desde las categorías de integración social y ciudadanía; reconocer los elementos más relevantes de los procesos de educación ciudadana desarrollados con los jóvenes de grados décimo y undécimo; describir las prácticas de integración escolar de los estudiantes de grados décimo y undécimo que se desarrollan en cada una de las escuelas escogidas, y proponer algunos aspectos para la creación y mejoramiento de las políticas públicas para la educación ciudadana que sean acordes a los contextos

escolares de la localidad de Ciudad Bolívar y las escuelas participantes en este ejercicio investigativo.

Como se ha expresado en el capítulo I, se consideró importante abordar estos procesos desde la integración social, como una categoría que permite describir las dinámicas y prácticas escolares de los jóvenes en la escuela con una visión amplia del fenómeno educativo, que debe trascender las barreras de la escuela.

En esta medida, es importante aclarar que se entiende por el término *prácticas de integración social*. Para este estudio, estas prácticas se definen desde el concepto de Niklas Luhmann (1988) de la doble contingencia. Así, estas prácticas de integración social son las acciones ejercidas por los actores sociales (estudiantes, docentes y directivos docentes) dentro de la escuela, en la medida en que el sujeto se reconoce como actor y reconoce al otro de la misma manera y se relaciona con él, de manera que puede satisfacer sus necesidades. Estas acciones pueden estar enmarcadas en los procesos de educación ciudadana que se han establecido de manera formal por la política pública o cada escuela; o pueden generarse dentro de la dinámica escolar, aportando al proceso de formación de un ciudadano que responde a unas necesidades contextuales y específicas.

Para el alcance del objetivo de este estudio, y partiendo de la naturaleza cualitativa de la indagación planteada, se propusieron como instrumentos para la recolección de información la observación participante, la entrevista semiestructurada y las notas de campo.

Dentro de las escuelas participantes, se asistió a algunos espacios académicos de los jóvenes de décimo y undécimo, que no necesariamente eran de Ciencias Sociales o educación ciudadana. En estos espacios, se tomaron notas de campo de las observaciones realizadas, y se generaron interacciones con algunos estudiantes y docentes, en la medida que se generaron espacios de empatía y discusión.

También se realizó observación en espacios como los descansos, reuniones de padres de familia, realización de actividades culturales y deportivas, entre otras, en donde se pudieron identificar algunos elementos a partir de la observación de los

procesos de educación ciudadana en espacios diferentes al aula de clase, y prácticas de integración social de los jóvenes, docentes y directivos docentes.

Finalmente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 60 miembros de las comunidades educativas de las escuelas seleccionadas, entre estudiantes, docentes y directivos docentes¹⁸, en donde se indagó a grandes rasgos por la implementación de los Estándares por Competencias Ciudadanas, los Planes Integrales de Ciudadanía y Convivencia y las estrategias de Escuela Viva y Ciudadanía Activa¹⁹ (directivos docentes y docentes), y por el concepto de ciudadanía y los espacios en donde consideraban que se daba la formación para ser ciudadanos desde lo formal e informal a los estudiantes. Se seleccionó este tipo de entrevista, teniendo en cuenta lo afirmado por Corbetta (2007: 352-353) en la cual este tipo de instrumento permite una indagación de manera cómoda, en la que se puede generar mayor confianza y en donde se establece un guion que permite al entrevistador abordar todos los temas propuestos y al entrevistado responder cómodamente.

Estas tres visiones -estudiante, directivo docente y docente- son recogidas ya que permiten entender cómo la política pública se diseña de una manera desde las instituciones de orden nacional y distrital, y como son percibidas e implementadas por los actores sociales en las escuelas. Estas entrevistas fueron documentadas a través de grabación de voz y su posterior transcripción, además de notas de campo que fueron tomadas mientras se realizaron.

2.4 Perspectiva de análisis: Desde la teoría de sistemas de Niklas Luhman

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, se parte de las consideraciones metodológicas de Luhmann (1998), quien desde su enfoque funcional-estructuralista

¹⁸ Ver anexo I: Cuadro de entrevistas realizadas en campo.

¹⁹ Estos son los nombres de las políticas públicas que se deben implementar en las escuelas públicas de Bogotá para la educación ciudadana.

afirma que el sistema social está compuesto por acciones y no por personas, y siendo un sistema autopoiético, su unidad es la comunicación. (p. 15) En este sentido, Luhmann (1998) afirma que el sistema social está compuesto por comunicaciones que generan comunicaciones, que se producen y reproducen constantemente por una red de éstas y no pueden existir fuera de ella. El rol del sujeto en este sistema no es un rol estático y específico, sino que, por el contrario, el hombre hace parte del entorno donde se genera el sistema social, y su presencia en los sistemas es simultánea. El sistema sólo existe gracias a su distinción con el entorno, en donde este último es el escenario en donde se generan y desarrollan los sistemas.

Así, Luhmann (1998) plantea el análisis de la comunicación como elemento fundamental en los sistemas sociales que es indisoluble de la acción, pero que en el análisis sociológico es más importante que ella. De esta manera, para este estudio se retoman estos elementos, ya que es importante en el reconocimiento y análisis de la implementación de las políticas educativas en educación ciudadana, el rol de la comunicación entre los subsistemas político y educativo para el cumplimiento de los objetivos de esta política y las acciones que se desarrollan en las escuelas.

Respecto de la integración social, Luhmann (1998) plantea que, en las sociedades actuales concebidas como sistemas, la integración se genera a partir de una aceptación del grupo social de que existen unos opuestos (ejemplo bueno/malo), y que no busca necesariamente la realización de todos sus miembros. Para Luhmann (1998), es importante conocer cómo las sociedades actuales mantienen formas de orden y de cambio regulado, teniendo en cuenta que el cambio social se remite a un proceso de diferenciación dentro del mismo grupo social, en términos de la evolución, y el progreso habla de la complejización de la sociedad que implica a los miembros una adaptación frente a los cambios de la realidad y el ambiente. Así, Luhmann (1998) se dedica a estudiar “alternativas a la integración moral y normativa”, vías por las cuales la sociedad mantiene “formas de orden y cambio regulado”.

En este sentido, Luhmann (1998) propone la importancia de la observación y el estudio de la diferencia, pues es en ella donde se puede analizar el sistema social y sus subsistemas, reconociendo que las sociedades actuales no se unen en torno a

propósitos comunes, pero forman subsistemas y dentro de ellos se producen relaciones y comunicaciones susceptibles del estudio sociológico. También es importante incluir el concepto de la doble contingencia, que para el autor, permite un análisis de los sistemas sociales, a partir de unos elementos específicos, ya descritos en el capítulo I. Este desarrollo teórico será el marco principal en el que se desarrollará el análisis de la información recolectada, para así poder alcanzar el objetivo propuesto con este estudio.

3. Capítulo 3: la política pública educativa para la educación ciudadana de Bogotá (2012-2017)

Para realizar una descripción lo más completa posible de los procesos de educación ciudadana que se desarrollan en las tres escuelas seleccionadas para este estudio de la localidad de Ciudad Bolívar, es importante retomar los elementos que intervienen directa o indirectamente en ellos. Por lo tanto, se iniciará este capítulo con una síntesis de los aspectos más relevantes para este trabajo investigativo, de las políticas públicas vigentes para la educación ciudadana en las escuelas bogotanas. A partir del marco general que brindan estas políticas, se procederá a describir con base en los hallazgos del trabajo de campo realizado, los procesos de educación ciudadana que efectivamente se desarrollan con los jóvenes de grados décimo y undécimo, que se ubican entre los 14 y 18 años de edad, en las tres escuelas oficiales seleccionadas de la localidad de Ciudad Bolívar.

3.1 Políticas públicas para la educación ciudadana en Bogotá 2004-2017.

La Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación de 1994, el Decreto 1860 de 1994²⁰ y más recientemente las leyes 1620 de 2013²¹, la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015²²; evidencian que el país ha centrado su atención en los procesos educativos escolares y convivenciales como la posibilidad de la formación de mejores ciudadanos que contribuyan al mejoramiento de la sociedad partiendo de elementos como el reconocimiento y la superación del conflicto armado, y

²⁰ Este Decreto reglamenta el Proyecto Educativo Institucional y los proyectos pedagógicos, en donde se encuentra el proyecto de Democracia y el establecimiento del gobierno escolar. Los artículos referentes a estos aspectos se encuentran aún vigentes y son complementados por el Decreto 1075 de 2015. (Decreto único educativo).

²¹ Ley que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

²² Ley donde se establece como obligatoria la enseñanza de la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país. El decreto 1038 de 2015 define los objetivos y orientaciones específicas para la implementación de esta cátedra dentro de los currículos escolares.

de la pluridiversidad geográfica, socioeconómica y cultural de cada una de las regiones colombianas para así construir una paz estable y duradera.

Este apartado pretende mostrar un análisis desde lo documental de las políticas públicas que se implementan en las instituciones educativas oficiales de Bogotá para la formación en ciudadanía de estudiantes de grado décimo y undécimo²³. En este sentido, se han definido los siguientes aspectos a analizar, que se desarrollarán a lo largo de este capítulo. Estos aspectos son:

- Objetivos de la educación ciudadana
- Estrategias metodológicas y contenidos a desarrollar para la enseñanza de la ciudadanía
- Evaluación del proceso de formación ciudadana

3.1.1 Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas. MEN 2004.

Estos estándares están contenidos en el documento *SERIE DE GUÍAS: No 6. Competencias Básicas en Ciudadanía: Formar para la Ciudadanía, ¡si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2004. En él se establecen las pautas básicas para el ejercicio educativo que se debe llevar a cabo en las escuelas con respecto a la formación de ciudadanía, en el marco de la denominada Revolución Educativa y del mejoramiento de la calidad de la educación, planteado en el Plan de Desarrollo Nacional “Hacia un Estado Comunitario” del primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006).

El objetivo de esta propuesta es la formación de habilidades y conocimientos desde la infancia, que permitirán que los individuos puedan enfrentar situaciones cotidianas en que se vean afectados los derechos humanos y puedan hacer una defensa

²³ Aunque los referentes legales ya mencionados son muy importantes y se convierten en referencias para la educación ciudadana en las instituciones educativas, para este estudio sólo se tomarán en cuenta los Estándares en Competencias Ciudadanas del año 2004, y las propuestas de la SED para la educación ciudadana de los periodos 2012-2016 y 2016-2020.

de la sana convivencia, la vida democrática y el respeto por la pluralidad cultural, étnica, religiosa, entre otras.

En el esfuerzo por implementar una formación básica tanto en competencias como en estándares, se plantean competencias (capacidad del individuo de poner en práctica en situaciones cotidianas lo aprendido en la escuela) que se deben desarrollar a lo largo de la formación del estudiante en este aspecto, además de conocimientos específicos necesarios en este campo. Los grupos de competencias determinados son aquellos en los que se enmarcan las competencias a desarrollar y los estándares a los que deben llegar los estudiantes. Estos son Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática y Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias. En estos grupos se clasifican los estándares y se involucran las competencias específicas.

Desde la perspectiva del MEN, los estándares son entendidos como los criterios que permiten establecer el nivel básico de la calidad de la educación en las distintas áreas del conocimiento. En el caso específico de la formación ciudadana, estas condiciones están sujetas al desarrollo de las competencias establecidas bajo unos ejes temáticos que van en aumento de complejidad según el grado escolar que curse el estudiante. Cada uno de estos estándares implica el desarrollo de una o más competencias específicas (comunicativa, integradora, entre otras.).

Este documento plantea la enseñanza mediante tres herramientas metodológicas: *las preguntas creativas* son aquellas que deben formularse los equipos en las escuelas para guiar su accionar en cuanto a la formación ciudadana. Estas preguntas relacionan los lugares de trabajo con la ciudadanía como la escuela y el hogar con los retos que deben imponerse en estos lugares para una adecuada formación y un desarrollo de las competencias ciudadanas.

Compartir experiencias es la segunda herramienta contemplada desde este documento y está encaminada principalmente al desarrollo de actividades que por medio de la experiencia permiten tener una vivencia de la ciudadanía, como lo son el trabajo con los niños más pequeños de las instituciones educativas mediante programas como el apadrinamiento, la resolución de conflictos, entre otras estrategias.

La tercera herramienta planteada se titula *Espacios para terminar de construir*. Lo que se busca es que la formación que se da en la escuela trascienda a otros espacios donde los estudiantes comparten con su familia y su comunidad. En estos espacios están contempladas las clases de ciencias, literatura y artes, en donde cada experiencia puede aportar a la formación de las competencias ciudadanas y su aplicación en la vida diaria; además de las experiencias vividas en casa.

La educación ciudadana contemplada desde esta política pública, es evaluada a través de las Pruebas SABER en un aparte específico para Competencias Ciudadanas, aplicadas a los últimos grados de la educación básica primaria, básica secundaria y media (grados quinto, noveno y undécimo). Esta evaluación fue aplicada por primera vez en el 2005 y 2006, para calendarios A y B. A partir del año 2013 es aplicada anualmente a ambos calendarios en los grados quinto y noveno, y desde el segundo semestre de 2014 es aplicada en las pruebas SABER 11 con el área de Ciencias Sociales.

A partir del año 2012, el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) definió la evaluación de los estándares en competencias ciudadanas, ya que “Es fundamental para la sociedad actual dar cuenta de la formación en competencias ciudadanas, por lo cual es prioritario incluirla como área de evaluación en las pruebas SABER que buscan medir los desempeños de los estudiantes” (ICFES, 2012). Desde este momento, se definieron dos instrumentos para la evaluación de competencias ciudadanas: una prueba cognitiva y una prueba no cognitiva.

Para el caso de la prueba SABER 11, se diseñó un instrumento de evaluación que busca comprender los desarrollos del estudiante en tres aspectos: Pensamiento social, Interpretación y Análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo y sistémico. Estos aspectos son evaluados en 46 preguntas con cuatro opciones de respuesta y una sola respuesta correcta, y dos preguntas abiertas que deben contar con una extensión de dos líneas. Estas pruebas y sus respectivos resultados se discriminan junto con el área de Ciencias Sociales.

Finalmente, es importante anotar que los estándares en competencias ciudadanas cuentan con otros documentos que puntualizan aún más su institucionalización en las escuelas del país, a partir de estrategias pedagógicas y

orientaciones para su implementación. De esta manera, en el año 2004, Enrique Chauv y otros autores desarrollan, como ellos mismos nombran “una propuesta de integración a las áreas académicas” de los estándares en competencias ciudadanas. (Chauv et al., 2004) Igualmente, en octubre del 2011 aparecen las *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*” diseñadas por el MEN, en una serie de dos cartillas que buscan puntualizar los espacios y estrategias que deben emplear las instituciones educativas con el fin de ayudarlas a “comprender el proceso de institucionalización de las competencias ciudadanas (fijar un norte), en los cinco ambientes escolares: gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre.” (MEN, 2011: p. 13).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, esta política marcó un precedente muy importante al definir unos contenidos, pautas y estrategias para el desarrollo de procesos de formación ciudadana dentro de las escuelas del país. Aquí se establece un propósito puntual sobre la formación de ciudadanos que conozcan el funcionamiento del Estado y mantengan relaciones armónicas con sus pares en las diferentes regiones del país. Sin embargo, es evidente que este proyecto de ciudadano desconoce condiciones contextuales propias de las regiones y de las instituciones educativas, que evidentemente intervienen en la formación de ciudadanos y que no son tenidas en cuenta en esta propuesta.

Esta política tiene una visión durkheimiana en la que se pretende generar dentro de los procesos de educación ciudadana de los jóvenes dos propósitos principales: Una identificación con un ideal de ciudadano en el país que es igual para todos los estudiantes de las regiones colombianas, sin importar sus condiciones sociodemográficas; y generar en el estudiante ciertas competencias emocionales para que se exprese y manifieste de manera adecuada con lo que pretende este estándar.

De este modo, esta política busca generar una integración social de los jóvenes con la escuela y con su realidad a partir de un reconocimiento del Estado, del manejo emocional para que siempre hayan unas emociones “adecuadas” mediando las relaciones sociales y la aceptación de una premisa de igualdad, que niega

completamente la diversidad del país y evidentemente de los procesos educativos que se generan en las ciudades y regiones colombianas.

Sin embargo, a pesar de que se pretende que se aprenda un proyecto ciudadano común a todos los habitantes del país, si se analiza el establecimiento de lazos desde lo comunitario para la creación de un proyecto de ciudadanía como lo definen Touraine (1997) y Merton (2002), no es posible encontrar un espacio dentro de lo que plantean los estándares que permita reconocer estrategias para la creación de mayores lazos del sujeto con su contexto, con el reconocimiento de un proyecto común en relación con otros. De hecho, el estándar está dirigido al estudiante como individuo, así mismo es evaluado, sin tener en cuenta el proceso de la educación para la ciudadanía como un proceso social.

Esta política entra en contradicciones que dificulta su implementación en las escuelas, y que se generen prácticas de integración escolar, ya que por un lado, apuesta por el aprendizaje de una visión de una ciudadanía oficial a partir de procesos grupales, pero evalúa y legitima la acción individual en la evaluación y las prácticas ciudadanas que el joven pueda realizar en la escuela u otros entornos sociales.

Por otra parte, de acuerdo con lo planteado por Luhmann (1998), desde esta propuesta para la educación ciudadana del MEN, no se evidencia una relación dialógica entre el entorno de las instituciones educativas oficiales y el subsistema educativo, específicamente en los procesos de formación ciudadana, ya que no se definen estrategias que permitan la vinculación de los estudiantes con estos conocimientos de manera efectiva en su entorno. En este caso, en la escuela, se debe propiciar que esta institución se vincule con el sistema social y otros como el productivo y el familiar para que el ciudadano pueda ejercer acciones transformadoras a todo nivel.

El sistema educativo y la escuela como institución dentro del mismo no pueden ser un lugar aislado, sino un escenario en el que se posibilite la crítica y la transformación a través del ejercicio político dentro de las aulas y el trabajo académico. Evidentemente, en este sentido, tampoco se puede hablar de la generación de prácticas de integración social, ya que desde este enfoque que busca el reconocimiento de elementos comunes fuera del sujeto, no es posible identificar y analizar una doble contingencia. Se

mencionan algunos elementos de la alteridad, pero el objetivo principal respecto del reconocimiento del otro parte de la construcción en común de una aprobación y aprendizaje de la visión de ciudadanía implícita en este estándar.

Para finalizar este aparte, es importante anotar que dada la fecha de publicación de estos estándares, la política para la educación de ciudadanos en Colombia no se ha actualizado en más de 10 años, pero se han generado orientaciones que puntualizan su implementación en las instituciones educativas y se ha incluido su evaluación a través de las pruebas SABER a lo largo de los niveles de la educación formal. Esta situación no genera un enriquecimiento del proceso, ya que los estándares parten de una visión de país, de ciudad y de ciudadano que no se ha modificado, cuando la realidad de las comunidades se ha transformado, especialmente con la firma de acuerdos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)²⁴. Aunque se han incluido otras estrategias como la cátedra de paz y las expuestas en la ley 1620 de 2013 frente a la convivencia escolar, son los estándares por competencias los referentes para la construcción de los currículos escolares para la formación de ciudadanos, que evidentemente requieren algún tipo de actualización.

3.1.2 Planes integrales para la Ciudadanía y Convivencia. Secretaría de Educación del Distrito 2012-2015.

Este proyecto de inversión surge como transversal al “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40” y el Plan Sectorial de Educación “Calidad para todos y todas”, enmarcados en el plan de desarrollo denominado “Bogotá Humana” (2012-2016).

De este modo, la SED genera la creación del proyecto de inversión Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC). Esta propuesta considera los saberes

²⁴ Este grupo guerrillero aparece en Colombia en el año 1964 y declara la terminación de su existencia como tal con la firma de los Acuerdos de Paz el 26 de septiembre de 2016. Para el 2017, cambian su nombre a Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, conservando sus mismas siglas y convirtiéndose en movimiento político.

académicos con igual importancia que los saberes para la ciudadanía y la convivencia, por lo que tiene una visión integral de los mismos. Aunque comparte el principio de integralidad y transversalidad de la educación para la ciudadanía de los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas del MEN, considera que debe ampliarse la visión sistémica de los mismos a los ambientes de aprendizaje en donde interactúan los miembros de la comunidad educativa y a todos los actores que se involucran en el aprendizaje y ejercicio ciudadano.

El PECC define unos elementos políticos y pedagógicos para su desarrollo dentro de las instituciones educativas. Dentro de estos elementos se plantea la “flor como metáfora”, en donde se representan simbólicamente los principales componentes de esta propuesta y su desarrollo dentro de las instituciones y los currículos escolares.

Esta flor representa metafóricamente los objetivos y componentes de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia que quieren ser implementados en las instituciones a través del PECC. Para la SED, la formación de las capacidades ciudadanas a través de una metodología pedagógica denominada RAP (Reflexión-Acción- Participación) y su articulación con aprendizajes ciudadanos que corresponden a áreas temáticas que permiten el desarrollo del ser humano se representan en esta flor, que a su vez muestra un crecimiento y desarrollo articulado como ser vivo. Así, la flor representa lo que la SED se propone frente a la formación ciudadana de niños/as y jóvenes de la ciudad, partiendo de que el aprendizaje ciudadano es dinámico y debe partir del contexto de los sujetos.

Para la ejecución del PECC, se definen 4 estrategias que pretenden convertirse en la materialización del acompañamiento y organización de la educación para la ciudadanía y la convivencia, que si bien parten de la especificidad del contexto y la realidad social de cada una de las instituciones educativas, requieren de un seguimiento y apoyo desde el Nivel Central de la SED en los tres ámbitos definidos para su aplicación: individual, societal y sistémico. Estas estrategias son:

PIECC (Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia): Estos planes se definen como “herramientas pedagógicas de diagnóstico, planeación, acción y reflexión que permiten a la comunidad educativa articular desde la escuela

distintos proyectos, iniciativas y acciones que posibiliten el desarrollo de las capacidades esenciales para la ciudadanía y la convivencia” (SED, 2014: p.34). Estos planes se constituyen en la herramienta de proyección de los objetivos que tiene la escuela para su formación desde dentro hacia afuera, abordando los aspectos que considera más relevantes, integrando todas las áreas del saber y generando la articulación de todas ellas con el reconocimiento de las múltiples perspectivas de ciudadanía, convivencia y actores que inciden en ella dentro de cada escuela.

INCITAR (Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades): Esta estrategia se remite al apoyo financiero y técnico que desde el Nivel Central de la SED se genera a las oportunidades y acciones de educación para la ciudadanía y la convivencia que se desarrollan en la escuela e involucran a la comunidad y el contexto barrial inmediato. Estas iniciativas reconocen la importancia de las acciones realizadas por los docentes, niños/as, jóvenes, padres de familia y miembros de la comunidad educativa que generan espacios para la reflexión sobre la ciudadanía y la convivencia. Estas iniciativas son apoyadas desde el Nivel Central con recursos financieros para su ejecución y asesoría para la administración y uso razonable de los mismos, además de un apoyo en la difusión de estas estrategias en el contexto inmediato a la escuela.

Gestión del Conocimiento: Esta estrategia es la encargada de la elaboración, compilación, difusión y distribución de herramientas y recursos pedagógicos para la implementación de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia en las instituciones educativas de la ciudad. El objetivo es que desde esta estrategia se generen unos lineamientos que corresponden a los objetivos del PECC que se materializan en recursos educativos que son dados a conocer en las instituciones y se constituyen como base del trabajo de las Incitar y de los PIECC. Adicionalmente, esta estrategia se encarga de recoger las experiencias desarrolladas en las instituciones que se constituyen como referentes para otras de la ciudad, sistematizando los resultados de las mismas y asesorando la construcción de recursos educativos para su difusión.

RIO (Respuesta Integral de Orientación Escolar): Esta estrategia se remite a mejorar las condiciones de seguridad y convivencia en las escuelas y los entornos inmediatos de la misma. En ella se conjuga toda una política de prevención de

problemáticas sociales en la escuela con la construcción de estrategias para el cuidado y el autocuidado de los sujetos en las instituciones y en sus contextos cercanos. De esta manera se visibiliza al orientador escolar, quien es el profesional dentro de las instituciones que puede generar la articulación de los saberes académicos, las realidades convivenciales de las instituciones y de los entornos cercanos. Esta estrategia parte de tres elementos para su implementación: Formación, prevención y protección, y tiene cinco componentes: Entornos escolares seguros, Sistema de Información y Alertas, Atención a situaciones críticas, Fortalecimiento del Rol de la Orientación Escolar y por último Difusión y Comunicación.

En esta propuesta se manifiesta que no existe una única vía para la evaluación de los procesos educativos de la ciudadanía y la convivencia, dada que su vivencia debe involucrar todas las dimensiones del ser, de esta manera, la visión de la evaluación desde esta propuesta es una visión holística que apuesta por el reconocimiento de las transformaciones que se generan en cada uno de los actores de la comunidad educativa, la institución y el contexto inmediato de la misma. De acuerdo con la propuesta, la evaluación debe tener una visión multidimensional de la ciudadanía, su construcción y los procesos de aprendizaje que se desarrollan en ella.

Sin embargo, en el año 2014 y 2015, se realiza la aplicación de las Pruebas SER, un instrumento de evaluación que involucran pruebas escritas con pruebas experienciales en las que se buscaba conocer el desempeño de las instituciones educativas de Bogotá de los grados 9. En la implementación de estas pruebas se evaluaron no sólo las capacidades ciudadanas, sino áreas como la danza y el arte dramático y el nivel de bienestar físico de los estudiantes.

Respecto de la evaluación de capacidades ciudadanas, se aplicó un instrumento de evaluación escrito diseñado por la Universidad de los Andes y aplicado por el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional. El instrumento contó con 93 preguntas escritas que evaluaron de manera individual las relaciones que establece el estudiante con su comunidad, su percepción del clima escolar, entre otras variables.

Para la medición de los resultados se creó el Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) que va de 0 a 1. En el año 2014, se obtuvo como ICC de la ciudad 0.53, que ubicó

a las mujeres con un desempeño promedio mejor que el de los hombres en esta prueba. Para el año 2015, el índice aumentó a 0.56, manteniendo la tendencia de un mejor desempeño en el género femenino²⁵.

De acuerdo al concepto de sistema definido como perspectiva de análisis en este trabajo investigativo, la propuesta para la formación ciudadana formulada por la SED en el marco de la administración “Bogotá Humana” (2012-2016) se enmarca desde lo que Touraine (1997) denomina la adhesión al proyecto social comunitario. Es decir, la apuesta de la formación ciudadana plasmada en esta propuesta busca la reivindicación del ciudadano desde su particularidad, en donde es el mismo colectivo de sujetos quienes proponen las estrategias para la formación ciudadana de sus miembros desde un enfoque comunitario, en donde lo que los hace diferentes del resto de la sociedad es clave para los procesos de formación ciudadana. Así, se busca que se fortalezca el proceso de comunicación dentro del sistema educativo para generar relaciones efectivas con el sistema social desde el desarrollo de alternativas de integración moral y normativa de los sujetos dentro del sistema educativo con este proceso que trascienden al sistema social y al entorno del estudiante.

Adicionalmente, el énfasis que hace esta propuesta en la convivencia como base de la construcción de sujetos ciudadanos genera mayores niveles de integración escolar entre el grupo y así mismo al proyecto social propuesto. Sin embargo, desde el análisis que realiza Luhmann (1998) desde su teoría de sistemas, en una sociedad pluridiversa como la actual, aunque se reconoce el lugar de cada uno de los miembros del sistema, es importante resaltar que se van a dar procesos de diferenciación dentro del mismo grupo social que no permitirá un avance o desarrollo igual para todos. En esta medida, el tema de la universalización de esta estrategia no va a generar los mismos resultados en grupos muy similares, ya que habrán personas que se adapten más fácilmente a los

²⁵ <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/pruebas-ser-los-retos-de-la-educacion-publica-de-bogota>

cambios que implica esta visión de la formación en ciudadanía y convivencia y podrán generar mayor comunicación desde el subsistema educativo al sistema social y por ende al entorno; otros grupos pueden optar por no implementar estrategias lo suficientemente impactantes, que generen resultados visibles en la formación de ciudadanos y su convivencia escolar.

En este tipo de propuesta, en el que se permite la exploración de la educación ciudadana a partir de unas estrategias que sirven como referente, pero que se adaptan a las realidades de cada contexto, es posible identificar una doble contingencia dentro de las relaciones sociales que establece esta estrategia, en la medida que se reconoce al otro como un referente para el comportamiento propio, y se invita a la construcción de perspectivas sobre la ciudadanía y la convivencia dentro de las comunidades. Como bien lo afirma Luhmann (1998), la doble contingencia es un problema constante que legitima la existencia del actor y la acción social. Esta propuesta permite, a partir del reconocimiento de los actores sociales como tal, que se generen acciones sociales de transformación de los contextos escolares a partir de las mismas visiones de ciudadanía que tiene la comunidad educativa.

Esta política pública, respecto del concepto de ciudadanía, se enmarca en lo que Kymlicka y Norman (1995) denominan una concepción de la ciudadanía desde la izquierda y democracia participativa, en donde existe un Estado de bienestar democrático, con el fin de que exista una participación activa de los ciudadanos, pero que exige una formación en sus ciudadanos para el uso responsable del poder que puede ejercer. En este sentido, hay una apuesta por la formación de un ciudadano crítico y participativo, que pueda ejercer el poder que le da ese mismo Estado con responsabilidad y genere acciones que contribuyan a la materialización de un proyecto social en común.

Una de las limitaciones que puede observarse desde lo documental de esta propuesta es el enfoque evaluativo. Aunque se encuentra que aunque la propuesta en ningún momento busca la homogenización de los procesos, se acude a la realización de una Prueba SER que es una prueba estandarizada, en la que se busca medir la respuesta de los estudiantes frente a procesos de formación ciudadana que se

consideran comunes, pero que pueden vulnerar la autonomía de los procesos de formación ciudadana que se explicitan en la propuesta.

Por último, esta propuesta cuenta con un aspecto que limita su acción y es su mismo carácter de proyecto. El hecho de que corresponda a un plan de desarrollo ya ejecutado y que no se haya generado la posibilidad de su sostenibilidad a largo plazo, genera que los procesos realizados se detengan como consecuencia del cambio de administración que se dio en la ciudad en el año 2016. Así, el hecho de que en Bogotá hubo un cambio de administración y de perspectiva política en la Alcaldía, detuvo el avance en su implementación e institucionalización, procesos ya adelantados en las escuelas oficiales de la ciudad.

3.1.3 Escuela Viva Ciudadanía Activa y Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la Construcción de una Bogotá en Paz. Secretaría de Educación del Distrito 2016-2017.

El inicio de la “Bogotá Mejor para Todos” en enero de 2016, supuso un cambio radical frente a la visión política y de ciudad de las administraciones anteriores. En este sentido, desde la política pública educativa para la formación de ciudadanos, hay una redefinición del concepto de ciudad y de los procesos que se generan para su formación dentro de las escuelas oficiales.

La SED en el Plan Sectorial de Educación 2016-2020, expone toda una apuesta que corresponde al Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, en donde se pone como objetivo la búsqueda de la felicidad de los habitantes de la ciudad, a través de la integración de las entidades distritales y las alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas en la consecución de estos objetivos. Desde esta visión, Bogotá se constituye como una “ciudad educadora”, que genera ambientes de aprendizaje dignos para sus habitantes no sólo dentro de las escuelas sino en todos los espacios de interacción en los que conviven los bogotanos.

La apuesta que propone esta administración de Bogotá como “Ciudad Educadora” retoma los postulados de la Unesco frente a las ciudades que educan, en la

que la ciudad es vista como un gran ecosistema de aprendizaje, donde sus habitantes generan interacciones muy efectivas en un ambiente enriquecido e intencionado, donde se tiene igualdad de oportunidades y de calidad de vida, razón por la cual todos acceden a sus espacios y disfrutan adecuadamente de ellos a partir del ejercicio de una cultura del cuidado de la ciudad, y del reconocimiento de la misma como un espacio de interacción constante. Igualmente se busca promover una cultura del aprendizaje para todas las personas, producto de una construcción colectiva y que esté presente a lo largo de todos los ciclos de la vida. En este proceso se desarrollan seis saberes específicos (saber cuidar, saber vivir en comunidad, saber crear, saber investigar, saber comunicar y saber aprender) y uno transversal (saber digital). Estos saberes deben estar presentes tanto en los escenarios curriculares y pedagógicos de las instituciones educativas, como en los escenarios culturales, deportivos y sociales de la ciudad educadora.

Dentro de las estrategias que plantea el plan sectorial para la construcción de la Ciudad Educadora, aparece como transversal a todas las líneas de acción **Escuela Viva**, **Ciudadanía Activa**, que busca promover el mejoramiento en la calidad, los ambientes de aprendizaje y las relaciones sociales y comunitarias, mediante procesos de construcción colaborativos y movilización ciudadana de los sectores público, privado y comunitario. (SED, 2017: p.146).

De esa manera, esta estrategia busca que la SED forme equipo con todos los actores de la ciudad que estén interesados en aportar en la construcción de la Ciudad Educadora en intervenciones a los espacios físicos de las escuelas y sus entornos, además de dotar a las escuelas de algunos recursos o herramientas que se requieren para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para el caso de la educación media (grados décimo y undécimo), esta estrategia se consolida como generadora de vínculos con instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano, e instituciones de educación superior para fortalecer los procesos de transición de los estudiantes a formación posterior a la escolar. Adicionalmente, fortalece el propósito de la Ciudad Educadora en el acceso de los habitantes a las opciones que ofrece Bogotá en las transiciones efectivas a los ciclos de vida, en este caso de los jóvenes, a la formación superior.

Gráfico 20. Escuela Viva Ciudadanía Activa

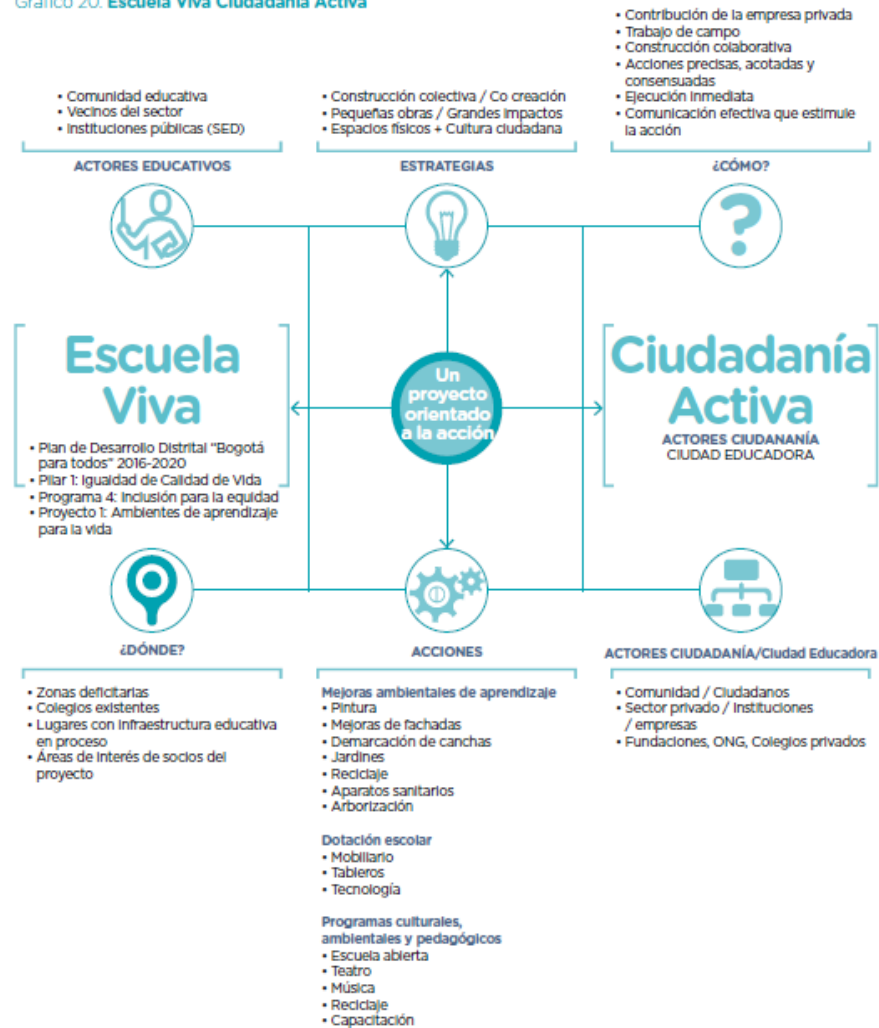


Gráfico 1. Estrategia Escuela Viva Ciudadanía Activa. (SED: 2017.)

Esta estrategia hace un análisis de la implementación de los PECC, y a pesar de los avances conseguidos en el anterior cuatrienio, continúan presentándose situaciones que afectan la percepción de las comunidades educativas frente a la seguridad y convivencia especialmente en los entornos escolares, que estarían relacionados con el desarrollo de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en las escuelas. Adicionalmente, no se ha logrado la incorporación de todos los elementos y proyectos

sobre ciudadanía y convivencia en los PEI de las escuelas, lo que evidentemente dificulta la superación de las situaciones en la cotidianidad de las comunidades educativas.

De esta manera, esta línea estratégica de calidad se propone dos retos frente a la educación para la ciudadanía y la convivencia, que trascienda a espacios de reconciliación y paz teniendo en cuenta la actual era denominada de post-conflicto, desde la firma de acuerdos de paz con las FARC. El primero de estos retos es el empoderamiento de las comunidades educativas, la sociedad civil, las instituciones oficiales y privadas para generar la mejora en el clima escolar y en los entornos escolares, fortaleciendo la percepción de seguridad. El segundo reto consiste en “afianzar la institucionalidad, esto es, optar por los canales dispuestos por las normas y los procedimientos para abordar lo de desafíos que tienen los establecimientos educativos para alcanzar una educación pertinente y de calidad”. (SED, 2016: p. 50).

Una de las acciones para la consecución de los objetivos planteados es la implementación del *Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la Construcción de una Bogotá en Paz (PIMEE)* que busca contribuir en la construcción de bienestar para los estudiantes, garantizando la existencia y uso de espacios adecuados para el desarrollo de procesos de aprendizaje y de competencias socioemocionales y ciudadanas y protegiendo los derechos humanos, sociales y reproductivos de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los estudiantes. Finalmente, este programa busca fortalecer la cultura ciudadana frente a la responsabilidad del cuidado de lo público y la construcción de territorios de paz.

Respecto del mejoramiento de entornos escolares inmediatos, uno de los objetivos de esta estrategia es la de generar espacios seguros en donde se garantice la protección de los derechos de los estudiantes de las escuelas y se construyan territorios de paz. En este sentido, se busca mejorar de manera urgente los entornos escolares de escuelas priorizadas por su ubicación en zonas de alto riesgo de vulneración de derechos y de seguridad a partir de alianzas con las comunidades cercanas a las escuelas y las entidades públicas y privadas que quieran contribuir con este proceso, a través de la estrategia Escuela Viva Ciudadanía Activa. Los resultados esperados de esta implementación es la reducción de los índices de consumo de sustancias

psicoactivas, embarazos adolescentes e ideación suicida que inciden directamente en el clima escolar. Estas acciones irán acompañadas de actividades en las que el entorno escolar se convierta en un espacio de aprovechamiento artístico y pedagógico, un espacio articulador de todos los actores sociales que intervienen en la escuela y un espacio de desarrollo de las capacidades para motivar comportamientos seguros de los estudiantes por parte de sus padres y cuidadores.

Respecto de las pruebas SER, esta administración ha definido su revisión y puesta en marcha de un piloto inicial con estudiantes de grados 6 y 10 para el 2017 para en el componente artístico, que servirá como insumo para la aplicación de las pruebas de nuevo en el año 2018 con todos los componentes incluyendo la formación ciudadana. Con estas acciones se busca aumentar el índice de ciudadanía y convivencia (ICC), de 0,56 (resultado en el 2015) a 0,62 al finalizar el cuatrienio. En este sentido, se busca que las escuelas oficiales de la ciudad hagan un uso de la información para mejoramiento y transformación de prácticas en las IED, respecto de la formación ciudadana, lo que a largo plazo se reflejará en el aumento del ICC y de los resultados en pruebas Saber de Competencias Ciudadanas.

Como es posible concluir, el cambio de administración supuso un giro en el enfoque de la política distrital para la formación ciudadana, que en el caso de la SED se ha visto unida a las estrategias para el mejoramiento de la convivencia dentro de las escuelas de la ciudad. En esta medida, se ha privilegiado el espacio físico de la escuela y su interrelación con los escenarios culturales, deportivos y ambientales de Bogotá como propiciadores de procesos de formación ciudadana, específicamente de cultura ciudadana, y de una mejor convivencia y clima escolar.

En ese sentido, es posible afirmar que esta política retoma una visión durkheimiana de la escuela como institución moralizante, ya que es la escuela la que debe enseñarle al estudiante que la ciudad es un gran espacio que hay que cuidar y que le ofrece posibilidades de formación. En esta medida, se desconocen aspectos sociales muy importantes como el acceso de todos los ciudadanos a los mismos espacios dotados culturalmente, caso que aplica para los jóvenes seleccionados para el presente estudio. Estos jóvenes pueden tener un proceso de reconocimiento de la ciudad como

escuela, pero las condiciones de su ubicación geográfica respecto de la infraestructura de la ciudad para estos procesos, dificultan su identificación y reconocimiento. El hecho de que escenarios deportivos y culturales les impliquen un desplazamiento de mínimo 40 minutos dentro de la misma localidad, imposibilitan un reconocimiento cercano de esta visión de la ciudadanía, y por ende, se dificulta el éxito de estos procesos específicamente. Se prioriza la intervención de los entornos escolares con inmediatez para que mejore la percepción de la seguridad (el Colegio José María Vargas Vila participa en esta iniciativa), pero no se atiende que el hecho de que se presenten situaciones como consumo de estupefacientes en las escuelas es producto de una problemática social, que no está aislada de la realidad social en donde se ubica esta institución.

Respecto de la integración social vista desde los elementos postulados por Luhmann (1988) y Willis (1977), no se reconoce una cultura propia dentro de las instituciones educativas, que puede generar procesos de identificación de la ciudad como una gran escuela. De este modo, una estrategia como Escuela Viva, Ciudadanía Activa invita a actores sociales a que intervengan en la escuela, específicamente su espacio físico, pero no reconoce un proceso que pueda ser iniciativa de la misma comunidad educativa. Este hecho puede interpretarse con que se privilegia la mirada externa (el experto), quien sabe mejor que hay que hacer con la escuela, y no le da voz a sus mismos integrantes.

Esta propuesta desconoce el hecho de que exista una contracultura escolar, que por más oportunidades de continuidad en el ciclo educativo (las escuelas seleccionadas cuentan con programas de fortalecimiento a la educación media y convenios para acceder a oferta en educación superior), es la que asegura la reproducción social de la clase obrera, en la medida que las problemáticas sociales que circundan a estos jóvenes, antecedentes familiares y otros factores inciden en que un porcentaje de esta población escolarizada no continúe con su formación profesional después de la escuela.

Estas estrategias dan un paso de afuera hacia adentro, en el que se considera que generando condiciones físicas y seguras alrededor de las escuelas, se generan cambios en la percepción de seguridad y por tanto, se van a dar mejoras en los procesos

convivenciales dentro de las escuelas. En esta apuesta, la formación del ciudadano apunta a dos líneas: la cultura ciudadana vista como el cuidado de lo público y la formación para la paz y la reconciliación enmarcado en la actualidad política del país, en donde se reconoce la dejación de armas de las FARC y un proceso de diálogo con el ELN, principales grupos guerrilleros colombianos.

Desde esta propuesta, la conceptualización del ciudadano y la ciudadanía, de acuerdo con lo postulado por Kymlicka y Norman (1995) se enmarca en lo que se denominan virtudes cívicas, en donde existe un compromiso por parte del gobierno distrital por el embellecimiento de los espacios y las infraestructuras de las escuelas y sus entornos, para contribuir con la mejora en la percepción de la seguridad y del clima escolar; pero se espera del ciudadano un compromiso con el cuidado de los espacios embellecidos y con su participación activa dentro de la comunidad y dentro de las alianzas de la misma con otras instituciones y comunidades, de manera que trascienda el ejercicio de su ciudadanía en la escuela a otros espacios de la ciudad.

Recogiendo los elementos principales de estas tres apuestas para la formación de ciudadanos en las escuelas oficiales de la ciudad, que conviven y se aplican simultáneamente (teniendo en cuenta que PECC es un proceso que se institucionalizó en la mayoría de las escuelas de Bogotá durante el anterior cuatrienio), es posible afirmar que la escuela se está concibiendo como una institución receptora de programas y políticas que se han pensado desde el MEN y las Secretarías de Educación, sin un reconocimiento a fondo el contexto, las necesidades y la población que allí confluyen. Aunque se privilegia una mirada diagnóstica desde la que se parte para el planteamiento de los programas y estrategias, las anteriormente descritas desconocen el aporte de los actores educativos (directivos, maestros, estudiantes y padres de familia) y se privilegia la mirada de un externo, al que se le considera experto, quien diseña y sugiere estrategias que no responden en todos los casos a las realidades y/o necesidades de las escuelas, situación que va a dificultar la medición de unos resultados esperados en los procesos evaluativos de las mismas.

Los cambios de gobierno a nivel nacional y distrital generan procesos de transición y adaptación a nuevas políticas públicas y programas que responden a

intereses y prioridades muy particulares de la administración vigente, que puede desencadenar el rompimiento abrupto de procesos ya desarrollados. El hecho de que los PECC ya no sean nombrados ni tenidos en cuenta para los PIMEE, evidentemente genera incertidumbre dentro de las comunidades educativas para continuar con la implementación de lo que ya tienen incluido dentro de sus PEI y a su vez como responden a la política pública actual.

De acuerdo con Luhmann (1998), es evidente que el sistema educativo colombiano en sus niveles tanto nacional y distrital no tienen mecanismos de comunicación que les permitan relaciones efectivas respecto de la formación ciudadana de jóvenes de grados décimo y undécimo en las escuelas en este caso de Bogotá. Aunque desde la política distrital actual se busca corresponder a la formación de competencias como lo menciona el MEN y se explicita el propósito de sintonizar las políticas nacionales y distritales, se proponen estrategias alternas a lo definido por los estándares en competencias, que necesariamente obliga a las escuelas a dar cumplimiento de ambas políticas de manera simultánea. Este proceso puede llegar a ser complementario en algunos casos, sin embargo, hay que tener en cuenta las necesidades particulares de cada escuela, además del nivel de institucionalización que tengan las estrategias del anterior cuatrienio, caso en el cual serían 3 apuestas diversas implementándose para el mismo objetivo: el desarrollo de procesos de educación ciudadana en los estudiantes.

4. Capítulo 4: implementación de las políticas públicas para la educación ciudadana y prácticas de integración social de los jóvenes de educación media en las escuelas oficiales de Ciudad Bolívar.

La implementación de una política pública implica un esfuerzo desde la entidad que la formula como de la institución que la implementa para que sean claros los objetivos de la misma y los resultados que se esperan de dicho proceso. En esa medida, y teniendo en cuenta el tema de interés de este proceso, la educación ciudadana no es ajena a las tensiones que pueden producirse entre lo que se describe y espera en la política y lo que en realidad se logra desarrollar.

Es el propósito del primer aparte de este capítulo describir los procesos de educación ciudadana que se desarrollan con los jóvenes de grado décimo y undécimo en las escuelas objeto de estudio, y cómo se ajustan o difieren de lo planteado en la política pública tanto nacional como distrital.

En el segundo apartado, se pretenden describir las prácticas de integración social que desarrollan los jóvenes dentro de las escuelas seleccionadas y establecer su relación o distanciamiento con los procesos de educación ciudadana desarrollados con cada escuela y con la política pública vigente en este tema.

Finalmente, se proponen algunos aspectos, que pueden incluirse dentro de la formulación de políticas públicas para la educación ciudadana en Ciudad Bolívar, teniendo en cuenta lo descrito y analizado en los dos anteriores apartados.

4.1 De lo formal a lo real: ¿Cómo se desarrollan procesos de educación ciudadana con los jóvenes de las escuelas públicas de Ciudad Bolívar?

Cada una de las escuelas participantes en este estudio ha constituido una apuesta educativa particular, que responde a las políticas públicas educativas frente a la formación en conocimientos disciplinares, pero a su vez, una apuesta para la educación de ciudadanos que logren impactar las comunidades en las que viven y puedan transformar en alguna medida estas realidades.

Este aparte tiene como objetivo identificar el proceso de educación ciudadana que tiene cada una de estas escuelas, sus metodologías y estrategias propias, la implementación de las políticas públicas educativas para la formación de ciudadanos, vigentes desde el MEN y la SED, la articulación de la apuesta educativa de cada institución con lo propuesto en estas políticas y cómo se implementa la evaluación de estos procesos en cada institución.

Para iniciar con la descripción de estos elementos, es importante reconocer las visiones de ciudadanía y educación ciudadana que tienen los estudiantes, docentes y directivos docentes. Este reconocimiento se realizó, partiendo de que es importante la visión que han adquirido los jóvenes de manera consciente de lo que es la ciudadanía y cómo han sido partícipes de procesos de educación en este tema. En el caso de los docentes y directivos docentes, reconocer estas visiones puede dar un indicio del enfoque con el que estos actores sociales inciden en estos procesos de educación ciudadana y si dentro de su práctica pedagógica recogen elementos de las políticas públicas ya descritas.

En un segundo apartado, se describen los procesos desarrollados en cada una de las escuelas, que incluye los objetivos de la educación ciudadana, las estrategias metodológicas/pedagógicas implementadas y finalmente, la evaluación de estos procesos en los jóvenes de grado décimo y undécimo.

Las visiones de ciudadanía que fueron identificadas en el discurso de estudiantes, docentes y directivos docentes fueron:

1. La ciudadanía como sinónimo de convivencia y las relaciones con otros, como fue mencionada en manifestaciones de los estudiantes *“La ciudadanía es la convivencia entre todos”*. (EE1)²⁶, *“La ciudadanía es un lugar donde podemos comunicarnos y expresarnos.”* (EE2), *“La ciudadanía es saber convivir las personas que habitan la ciudad.”* (EE8), *“Ayudar a otros y darles el respeto que se merecen.”* (EE14). *“La ciudadanía es un grupo de personas unidas en un propósito.”* (EE27).

2. La ciudadanía como reguladora de los comportamientos entre los sujetos: *“Normas mínimas para convivir en sociedad.”* (EDD1) y *“Pues la relación entre personas para aprender a entenderse entre sí.”* (EE3).

3. La relación que se establece con la ciudad y con el Estado, expresada como:

“Es un concepto que engloba el proyecto de vida frente a lo social y lo ciudadano, instancias de participación y mediación, actuar frente a las alteraciones de la convivencia, reconocer autoridades competentes y tener una conciencia del cuidado de lo público, que aquí en este colegio hace mucha falta.” (EDD7) y *“Crear conciencia, hábitos y responsabilidades ante la ciudad”* (EDD12).

Estas interpretaciones de lo que puede significar la ciudadanía, responde a una visión particular o contextual de este concepto, que no necesariamente tiene relación directa con lo que plantea la política pública. Esto se traduce también en múltiples formas de concebir estrategias y procesos para la formación de ciudadanos, que son válidos en un proceso institucional y de construcción colectiva. Así, dependiendo de cada escuela, se desarrolla un programa alrededor de la ciudadanía, que no está evidentemente relacionado con un propósito de la política, sino que surge a partir de unas necesidades que el directivo o el docente consideran relevantes para este proceso, de una manera

²⁶ Para la clasificación de las entrevistas realizadas, se dieron las siguientes convenciones para su distinción y citación dentro del cuerpo del trabajo. EE: Entrevista estudiantes, EDD: Entrevista Directivo Docente y ED: Entrevista docente El número corresponde al consecutivo de entrevistas realizadas. Para mayor claridad, ver anexo 1.

específica o implícita en otros espacios como el pacto de convivencia, los proyectos transversales, entre otros.

Estos elementos expuestos, permiten reconocer una línea general de la visión de ciudadanía de las tres escuelas. Ahora, se entrará a particularizar por cada escuela, el desarrollo de procesos de educación ciudadana para jóvenes de grado décimo y once.

Colegio José Jaime Rojas

“Crear conciencia de la ciudad y su cuidado, del autocuidado, el fortalecimiento de valores y el cuidado del medio ambiente en un compromiso con su localidad y con su UPZ” (ED1).

“Superar una cultura de violencia que nos ha marcado, hacia la construcción de lo que Jaime Rojas llamó la escuela de puertas abiertas” (ED7).

Esta escuela tiene unas condiciones de relación con la comunidad muy particulares, ya que su existencia se debe a un esfuerzo realizado por los habitantes del sector. En este sentido, la escuela funciona como un punto de encuentro de las personas que viven en el barrio Naciones Unidas, quienes confían en la labor que realiza esta institución y la apoyan.

De este modo, para la comunidad educativa de esta escuela en general, la ciudadanía y su ejercicio implican una relación estrecha con la comunidad, en la que los procesos educativos deben contribuir a la mejora de los procesos sociales en el barrio y viceversa. Esta estrecha relación fue posible evidenciarla en la realización de un reinado ecológico que fue acompañado para la recolección de información para este estudio. En este espacio, la junta de acción comunal posibilitó la consecución de premios para este evento, en el que el material reciclable recogido por la escuela, fue entregado a una organización de reciclaje del barrio. Así mismo, dentro del consejo directivo del colegio,

participa la junta de acción comunal como representante del sector productivo²⁷, lo que genera que esta junta se involucre directamente con las acciones y decisiones del colegio.

Esta situación genera que la visión de la ciudadanía para estudiantes, docentes y directivos docentes se enfoque en la construcción de procesos educativos que aboguen por el fortalecimiento de un proyecto comunitario dentro del barrio, y que a su vez, les genere mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y sus familias. La educación ciudadana para estos jóvenes en esta escuela busca que nunca más se repita el suceso como el asesinato del rector José Jaime Rojas, y que los jóvenes puedan continuar con su formación en educación superior y cuenten con alternativas a las problemáticas sociales comunes al entorno de la localidad: que los jóvenes se vinculen con grupos al margen de la ley y/o pandillas, consumo de drogas y embarazo adolescente.

A partir del asesinato de José Jaime Rojas, esta escuela ha tenido que cargar evidentemente con un estigma de alta peligrosidad, que aún es evidente en el hecho de que los docentes cuenten con ruta para su acceso y que la jornada de la tarde sea más corta. Los procesos de esta escuela apuntan a la resignificación de este hecho a partir de la construcción de una cultura de diálogo, perdón y reconciliación que es transversal a toda la comunidad, además de un empoderamiento desde las condiciones propias del territorio donde se ubica la escuela, especialmente desde el cuidado del medio ambiente.

Otro de los procesos que se desarrollan para la educación ciudadana y que la comunidad reconoce, es “la escuela de puertas abiertas”. Esta estrategia consiste en que las oficinas, salones y espacios del José Jaime Rojas están abiertos para los estudiantes y padres de familia permanentemente. Así, se establece un lazo de confianza por parte de directivas y docentes para que los jóvenes y la comunidad se relacionen de manera

²⁷ De acuerdo con el Decreto 1860 de 1994, el consejo directivo de las instituciones educativas debe estar conformado por los siguientes miembros, para garantizar la representatividad de la comunidad en este órgano del gobierno escolar: un representante de los docentes, un representante de los estudiantes, el personero escolar, el rector, un representante de los padres de familia y un representante del sector productivo en donde se ubica la escuela.

más directa. Esta estrategia, que fue iniciativa de José Jaime Rojas, es una de las premisas de los procesos educativos en general de esta escuela, y fue incluida dentro del PIECC formulado y trabajado por esta institución durante la vigencia de la administración de la Bogotá Humana. Al cambiar la estrategia para la educación ciudadana en la ciudad, la escuela retoma su acción a la “escuela de puertas abiertas”, continuando con su enfoque. Para la administración actual, esta escuela no está priorizada para la implementación de los PIMEE.

Dentro del currículo de Ciencias Sociales, se establece que en los grados décimo y undécimo se genera un repaso de contenidos sobre el funcionamiento del Estado colombiano, mecanismos de participación, entre otros, como preparación para las pruebas SABER 11 en estos temas. Los procesos de evaluación de todas las áreas procuran incluir preguntas “tipo ICFCES” (preguntas con cuatro opciones de respuesta), de manera que los jóvenes estén familiarizados con este tipo de pruebas estandarizadas. Teniendo en cuenta que esta escuela de acuerdo con sus resultados en las pruebas SABER 11 para todas las áreas, fue clasificada en categoría C, la Dirección Local de Educación²⁸ establece desde el área de supervisión, un acompañamiento para la mejora de los procesos pedagógicos, con el fin de mejorar resultados en pruebas, y por ende, mejorar la calificación.

La evaluación de los procesos de educación ciudadana se enmarca en los procesos que realiza el área de Ciencias Sociales desde las diferentes clases, y también con las actividades que requieran de un componente participativo que sea significativo en el caso de otras áreas. Retornando a la actividad del reinado ecológico, esta actividad de las áreas de Ciencias Naturales y Artes, tomó en cuenta elementos como la participación, el trabajo colaborativo, entre otros, para la asignación de calificaciones en estos espacios a partir de las acciones evidenciadas.

²⁸ La Dirección Local de Educación es la representación de la SED a nivel local. En cada dirección local existe un área de supervisión, que se encarga de hacer la labor de inspección, vigilancia y control de los establecimientos educativos privados y oficiales de las localidades. Para el caso de las escuelas seleccionadas, esta área debe generar un proceso de acompañamiento para mejora en resultados de prueba SABER, que se complementa con la implementación de estrategias desde el Nivel Central de la SED para la mejora de los procesos pedagógicos de cada escuela.

Colegio José María Vargas Vila

“La formación ciudadana debe tener tres objetivos principales: Generar la formación de autonomía y de la reproducción social consciente, la posibilidad de la deliberación y el disenso y que el estudiante internalice la norma” (ED15), “Formar en competencias ciudadanas, especialmente en los ejes de formación que se refieren a la identidad con el territorio” (EDD15)

Esta institución tiene estructurada una visión de la ciudadanía que en primer lugar, se relaciona con el restablecimiento de derechos y el acceso a servicios indispensables por parte de sus estudiantes. Como fue descrito en el capítulo II, el barrio Bella Flor en donde está ubicado el colegio, presenta unas condiciones de pobreza que generan la proliferación de las problemáticas sociales comunes a la localidad concentradas en este espacio. En esta medida, los jóvenes y los docentes reconocen que su trabajo en la escuela respecto de la ciudadanía parte de reconocerse como iguales frente al resto de los habitantes de Bogotá, aunque no cuenten con la garantía plena de sus derechos, y a partir de ello, exigir del gobierno distrital esta garantía.

Igualmente, dentro de esta escuela, se reconoce que el ciudadano es tanto el docente como el estudiante, y se procura la generación de relaciones pedagógicas horizontales, ya que teniendo en cuenta la contracultura escolar de la clase obrera (de acuerdo con Willis, 1977), es objetivo del colegio retener a los jóvenes en la escuela hasta que finalicen su ciclo escolar y posibilitar la continuidad de su formación al finalizar la educación media. En esa medida, se reconoce que la autoridad tradicional del maestro en las clases, se cambia por una relación cercana, en donde los jóvenes gozan de cierta autonomía que se corresponde con un trabajo atento y participativo en los espacios escolares. Es así como, al entrar en las clases, es posible ver que los jóvenes tienen elementos fuera del uniforme y dispositivos tecnológicos visibles, situación que no incomoda al docente, quien no ejerce una autoridad frente a la eliminación de estos artículos. Así mismo, se observa que los jóvenes participan en la clase, realizan las actividades y se interesan por los temas y procesos desarrollados.

En esta escuela, la visión de la ciudadanía apunta a una mejor convivencia y a la reducción de la incidencia de las problemáticas del entorno en los jóvenes estudiantes,

visión que es evidente en el proyecto Juego Limpio que desarrolla el colegio. Este proyecto, es una iniciativa de un docente del área de Ciencias Sociales, producto de un proceso investigativo realizado para su maestría, que a partir de una metáfora futbolística, pretende mejorar el reconocimiento del estudiante como actor social en su entorno escolar, y que sus acciones allí tienen una incidencia en su contexto inmediato.

Este proyecto está planteado como transversal a todas las áreas del conocimiento, pero se reconoce dentro de la misma escuela que no se ha trascendido a un trabajo interdisciplinar. Así, se sigue considerando que la educación ciudadana es un tema específico de las Ciencias Sociales, en las que las demás áreas aportan pocos elementos. En esa medida, el docente creador del proyecto ha generado múltiples estrategias para que desde todas las áreas conozcan esta iniciativa, la enriquezcan a partir de las miradas de cada área, y pueda institucionalizarse.

Actualmente, este docente es quien moviliza los procesos de educación ciudadana en esa escuela, a partir de la premisa del reconocimiento del joven como actor social y generando lazos con la coordinación de convivencia y el área de orientación. Así, desde el 2013 esta escuela planteó de manera participativa el PIECC, recibió recursos para su implementación, se fortalecieron algunos espacios con los jóvenes respecto de estas iniciativas y se contaba con un apoyo permanente de la Unidad Móvil de la estrategia RIO²⁹.

A partir del año 2017, la escuela fue priorizada dentro de la estrategia PIMEE, lo que se traduce en el desarrollo de un proceso de formación con los jóvenes y los padres de familia frente a la prevención de la incidencia de las problemáticas del contexto dentro de la escuela por parte de un equipo designado desde la SED. Este proceso se ha

²⁹ Dentro de las líneas de acción de esta estrategia enmarcada en los PECC (2012-2015), las escuelas oficiales contaban con el apoyo de una unidad móvil, que atendía casos de emergencia que se presentaban en las instituciones respecto de la convivencia escolar como ideación suicida, peleas, presunto consumo de sustancias psicoactivas, presunto maltrato y/o abuso sexual, entre otros. En esta unidad se movilizaba un equipo interdisciplinario que atendía estas situaciones, y que apoyaba a los orientadores y coordinadores para la atención inmediata y específica para cada caso. En la administración “Bogotá, Mejor para Todos” se hizo un recorte de las unidades móviles y una reestructuración de esta propuesta, que para el momento del trabajo de campo, aún no estaba definida”.

traducido en la organización de unos talleres, que no han contado con la participación esperada, ya que los participantes no han estado conformes con las temáticas y metodologías allí desarrolladas. Por otra parte, esta estrategia asignó al colegio perros antinarcóticos, que están presentes en la entrada al colegio de los estudiantes y realizan rondas durante las jornadas, para prevenir el ingreso, venta y consumo de sustancias psicoactivas dentro de la escuela.

El equipo de docentes orientadores, coordinadores y docentes participantes de este proceso investigativo coinciden en afirmar que los procesos de educación ciudadana que se desarrollan apuntan al reconocimiento de la escuela como una institución que puede posibilitar mejoras en la calidad de vida de los jóvenes a partir del reconocimiento de ellos como actores sociales que pueden incidir en la transformación de su contexto problemático, pero que no los determina como sujetos. Esta es la apuesta que se busca fortalecer desde Juego Limpio como proyecto y que busca incluir algunos elementos de lo trabajado en el PIECC y las competencias ciudadanas que se enfocan en el reconocimiento del sujeto como tal a partir de establecer una relación con su territorio.

Esta escuela, de las tres escogidas, es la que presenta el puntaje más bajo respecto de las pruebas SABER 11 en Competencias Ciudadanas. Para la preparación de los jóvenes para la presentación de este tipo de pruebas, se realiza un repaso desde un espacio académico denominado Ciencias Políticas para el reconocimiento de mecanismos de participación y estructura del estado colombiano. Igualmente, dentro del área de Filosofía, los jóvenes trabajan situaciones problemáticas que pueden ser encontradas en la pruebas SABER 11 y que representan la formación de una postura en cada joven. Finalmente, se ha buscado que los jóvenes puedan relacionar la educación ciudadana con todas las áreas del conocimiento, ejemplo de ello, es la aplicación por parte de los jóvenes de grado décimo de una encuesta a sus familias para reconocer algunas características de las familias de los estudiantes, que fue planteada en el área de Ciencias Sociales, pero trabajada desde lo estadístico dentro del área de Matemáticas.

Colegio Fanny Mikey

“Respeto hacia el otro, respeto por la propiedad del otro y normas mínimas para convivir en sociedad” (EDD1).

“Este tipo de población tiene una dificultad enorme con la comprensión y el seguimiento de las normas, por lo que hay que hacer énfasis en las consecuencias de incumplir las normas y de entender que una sociedad funciona de esa manera y que no es voluntario o conveniente si se cumplen o no” (EDD4).

La visión del concepto de la ciudadanía y de la formación dentro de la escuela, responde a objetivos de la política tanto de los estándares en competencias ciudadanas como a la de la administración distrital actual, en la que se busca que los jóvenes sean “buenos ciudadanos” al cuidar los elementos y las instalaciones del colegio. Se hace un fuerte trabajo en la formación en valores de los jóvenes para evitar que sean parte de las problemáticas comunes a la localidad.

Los jóvenes asocian la ciudadanía a portarse bien, a reconocer las normas que regulan el comportamiento de las personas en sociedad, que si bien son componentes de los procesos de educación ciudadana, no trascienden el ejercicio de ilustración y repetición. Los directivos docentes en este colegio conciben que dada la vulnerabilidad socioeconómica de los jóvenes, debe “salvárseles” de caer en las drogas o el embarazo adolescente, y se hace énfasis en un trabajo preventivo sobre estos temas, que cae en el ejercicio de la ilustración-repetición.

En esta medida, se encuentra que las visiones de ambos actores sociales consideran la ciudadanía como externa, y que empieza a ejercerse cuando se sale de la escuela. En esa medida, se prepara a los jóvenes para que asuman esta postura de ciudadanos al salir, aunque se les exige que sean ciudadanos frente al cuidado de la infraestructura del colegio, una de las problemáticas que los directivos y docentes asumen como reiterativa en su escuela.

En este sentido, la educación ciudadana en esta escuela tiene dos objetivos: que el joven se reconozca como parte de una comunidad escolar oficial, de manera que vele por el cuidado de lo público; y que en esa medida, asuma unas normas de

comportamiento adecuado en todos los espacios sociales en donde participe. En esa medida, se ha delegado a las áreas de Ciencias Sociales y Orientación para que realicen las actividades, propuestas y proyectos que permitan conseguir estos objetivos con los jóvenes.

Dentro de los espacios de clase de las Ciencias Sociales, se hace un repaso de los temas clave para la prueba SABER 11 sobre conocimiento del estado colombiano, desde grado décimo, de manera que los jóvenes tengan presentes estos elementos. Igualmente, los procesos de evaluación de todas las áreas incluyen pruebas con preguntas con opción múltiple de respuesta (tipo ICFES) para que los jóvenes se relacionen con este tipo de exámenes. Se hace énfasis en el reconocimiento del gobierno escolar como instancia participativa en la institución, y se evidencia el uso del término “formación de competencias ciudadanas” que se remiten a comportamientos adecuados dentro y fuera de los espacios escolares.

El área de orientación lidera la gestión de espacios de formación, prevención y capacitación para los jóvenes en problemáticas sociales comunes a la localidad como lo son el consumo de sustancias, pandillismo, embarazo adolescente, entre otros.

Es evidente, después de la descripción de los procesos de educación ciudadana de estas instituciones, la escuela José Jaime Rojas es la que tiene en mayor grado definidos sus procesos para la educación ciudadana desde su particularidad, especialmente por la antigüedad de la institución en el barrio Naciones Unidas y la conformación de un equipo de trabajo que rescata como premisa la “escuela de puertas abiertas”. En las escuelas José María Vargas Vila y Fanny Mikey, es evidente que la consolidación de sus procesos no es tan fuerte en la medida en que aún hay un proceso de posicionamiento en la comunidad y de sus apuestas pedagógicas, que no están totalmente consolidadas, en donde se incluye también la educación ciudadana.

Otro aspecto que es evidente en esta descripción, es que la política se adapta instrumentalmente a las necesidades de cada escuela, de manera que no se aplica de manera directa y contundente, sino que los elementos relevantes para cada contexto son

tenidos en cuenta. Por esta razón, es el contexto quien determina la implementación y en cierta medida, el éxito de la política pública en cada escuela.

Estas tres instituciones realizan algunas acciones puntuales para que los jóvenes se preparen y reconozcan la estructura de las pruebas SABER antes de su presentación, y puedan responder de la manera más adecuada posible. Sin embargo, sus procesos de educación ciudadana difieren de lo que allí se evalúa, por lo que es apenas lógico que los resultados en este tipo de exámenes no sean los mejores, y los jóvenes se enfrentan a preguntas que les son ajenas, o que no reconocen en la medida que estos contenidos no son de su interés, y por ende, son de baja recordación. Adicionalmente, frente a preguntas que plantean una situación puntual que espera un comportamiento considerado “adecuado”, el joven debe escoger entre opciones de respuesta que no necesariamente se adaptan a lo que haría en esos casos o desconoce cuál es este actuar “correcto”.

Es importante anotar que la política pública en general (estrategias del MEN y la SED) se enmarcan en una visión moderna de la integración social y de la ciudadanía. En esa medida, se privilegia la visión del estado sobre sus ciudadanos, sus comportamientos, sus acciones, sus deberes y sus derechos. De esta manera, se establece que el sistema social funciona a partir de que el ciudadano reconozca sus responsabilidades con el Estado, y que aunque se deben garantizar unos derechos, éstos son mínimos y su garantía depende en mayor medida del ciudadano y no del mismo estado. Teniendo en cuenta que dentro de la sociedad actual, se conforman múltiples subsistemas que se relacionan, comunican y coexisten a partir de su diferenciación con los otros, la política pública no se adapta a estas realidades diversas. Así, es evidente que en cada escuela de las participantes en este ejercicio desarrolla estrategias que toman elementos de esta política, pero se adaptan a su realidad. La dificultad se presenta cuando desde las entidades (MEN-SED) evalúan el efecto de la

implementación de sus políticas desde su óptica, ya que evidentemente, en las escuelas de Ciudad Bolívar, los resultados son bajos.³⁰

Finalmente, es importante agregar que estos procesos de educación ciudadana en los grados décimo y undécimo no son prioritarios, en la medida en que la misma política pública de las entidades de orden nacional y distrital (MEN-SED) se enfoca en la articulación de los jóvenes de educación media con la educación superior, en donde se hace un énfasis en que estos estudiantes puedan tomar decisiones asertivas en la escogencia de carrera, que desplaza en gran medida un proceso de formación ciudadana, que no debería verse aparte, sino como parte importante de la orientación socio-ocupacional que se pretende en este ciclo educativo.

4.2 Integración social en la escuela: ¿Cómo se reconocen como actores sociales los jóvenes de las escuelas de Ciudad Bolívar?

Este capítulo pretende exponer las principales prácticas de integración social que desarrollan los jóvenes de los grados décimo y undécimo de las escuelas participantes del estudio dentro de sus ambientes escolares, y cómo estas prácticas se vinculan con los procesos de educación ciudadana que desarrollan las instituciones educativas participantes de la localidad de Ciudad Bolívar.

Para los jóvenes estudiantes de grado décimo y undécimo, la escuela es un espacio de socialización que, en primera medida les permite compartir con sus pares, desarrollar sus habilidades sociales, fortalecer sus destrezas para el deporte y el arte y

³⁰ Para el caso de pruebas SER, los resultados de la aplicación del año 2015 fueron generales para la ciudad, por lo que no se conoce la situación para cada institución de la ciudad. Para 2018, se espera la aplicación de estas pruebas y que sus resultados sean discriminados por cada escuela.

finalmente, adquirir saberes académicos y competencias para la vida. Así, los jóvenes reconocen ciertos espacios dentro de la escuela como posibilitadores de integración social: *“A mí me gusta mucho cuando nos dejan hacer torneos de microfútbol en el colegio, porque ahí uno puede compartir, trabajar en equipo, respetar las normas y divertirse”* (EE3), *“Los trabajos en grupo son espacios en donde uno tiene que escuchar al compañero y llegar a acuerdos, y eso lo hace a uno buen ciudadano”*. (EE13) y *“Cuando tenemos que organizar bailes para presentaciones en el colegio, uno comparte ideas, tolera a los otros y crea algo bonito en grupo”*. (EE7)

De acuerdo con lo observado, los jóvenes se integran entre ellos en todos los espacios escolares, pero dan más importancia a los espacios en donde pueden compartir con sus pares y generan aprendizajes significativos para su vida. Privilegian aquellos espacios en donde pueden opinar, donde su punto de vista es tenido en cuenta y es valioso para el otro.

El joven estudiante no se siente parte de una estructura de escuela formal, ya que no se siente tenido en cuenta, o siente que se le ha impuesto un sistema de normas y valores que no corresponden a sus necesidades o deseos, contrario a lo que sucede con su grupo de referencia. Allí, es un participante activo, que decide cuáles normas y valores son válidos, y siente la libertad de expresarse a favor o en contra de los mismos. Los espacios dentro de la escuela en las que el joven puede ejercer cierta libertad frente a sus acciones, es en donde considera que es más ciudadano, a diferencia de los espacios institucionalizados (izadas de bandera, gobierno escolar), que nombra y asocia como ciudadanía, pero que no le generan mayor integración con sus pares, pues no son espacios que considere propios.

Las formas de organización de los jóvenes dentro de la escuela empiezan por la conformación de grupos dentro de los salones de clase, que son generalmente en los que los estudiantes desarrollan sus actividades y los trabajos en grupo que puedan surgir dentro de las actividades de las clases. Luego, hay una relación con el grupo del curso en el que se encuentra, que generalmente es positiva respecto de sus normas y valores y se logra un proceso de identificación con el mismo. Se evidencian aquí los mismos elementos descritos por Willis (1977) frente a la conformación de grupos que conforman una contracultura escolar.

En esa medida, los jóvenes generan una serie de normas y actuaciones que se regulan a partir de un reconocimiento como actor en un espacio social que se construye dentro de la escuela, pero que no responde a esa estructura. Así, es observable que los jóvenes determinan unos códigos de comportamiento que están sujetos a la aprobación de los demás, y a partir de allí se generan unas normas específicas. Ejemplo: los jóvenes de uno de los grados décimo de las escuelas, portaban la camisa del uniforme por fuera del pantalón. Se reconoció que es una regla general al grupo, que a pesar de no ser aceptada por la escuela, se legitima para todos los estudiantes. Ninguno de ellos portaba la camisa del uniforme dentro del pantalón.

Esta contracultura se establece dentro de las aulas de clase, y genera tensiones entre los propósitos que tiene la escuela como institución normalizadora y los jóvenes que buscan que la escuela se adapta a sus necesidades y particularidades. Este proceso es diferenciado en cada una de las escuelas participantes en este proceso:

En la escuela José Jaime Rojas, esta contracultura se desarrolla y establece generando la regulación de los comportamientos de los jóvenes, en donde se señala al

“sapo” cuando no se siguen las reglas implícitas que se han establecido para el comportamiento escolar. Así, hay un código de porte del uniforme, relaciones con el sexo opuesto, relaciones con los docentes, entre otros. Sin embargo, esta contracultura se relaciona y reconoce la importancia del barrio y de la comunidad en la escuela. Hay una relación estrecha entre estos dos espacios sociales, por lo que las prácticas de integración social de los jóvenes trascienden ambos escenarios. Se observan procesos de identificación de esta contracultura con el barrio.

Para el caso de la escuela José María Vargas Vila, la contracultura se ha establecido pero coexiste con la institucionalidad. Es decir, se ha generado un proceso de conciliación entre la cultura construida por los jóvenes y la estructura escolar, de manera que se generan acuerdos. De esta manera, no se evidencia una estructura escolar rígida que impone unas normas, sino que por el contrario, se negocian ciertos acuerdos.

En la escuela Fanny Mikey, la contracultura existe y se opone a un sistema de reglas y normas que se busca que los jóvenes interioricen. De esta manera, se observó que las tensiones entre el sistema de normas escolar y el del grupo de jóvenes son bastante fuertes, aunque se han podido generar unos acuerdos que permiten una buena convivencia. Sin embargo, en esta institución es evidente la existencia de esta contracultura en las clases, en los descansos y en las actividades que se desarrollan en la escuela. Hay una oposición a la norma desde lo simbólico y lo explícito, que es sentida y enfrentada por los docentes y directivos.

La existencia de la contracultura escolar de los jóvenes en estas escuelas no tiene nada que ver con los procesos de educación ciudadana que se han establecido

formalmente por parte de directivos docentes y docentes. Estas prácticas que se producen dentro de esta contracultura son producto del establecimiento de relaciones sociales y de la identificación del otro como un actor social diferente pero que regula la acción individual a partir de reglas de comportamiento implícitas en la realidad y la cotidianidad escolar. Así, los intereses, necesidades, expectativas y deseos de los jóvenes de estas escuelas están expresados en su acción dentro del grupo social, pero no están mediados por un proceso de educación ciudadana. Para los jóvenes de las tres escuelas en general, la educación ciudadana es un proceso formal, lejano, que hace parte de esa estructura externa de la escuela que no les pertenece, y por ende, no les interesa.

Uno de los reflejos de las prácticas de integración social de los jóvenes de grados décimo y undécimo comunes a estas tres escuelas, es el hecho de que existe una sana convivencia. Aunque estas tres escuelas presentan problemáticas comunes a la ciudad (ideación suicida, embarazo adolescente y consumo de sustancias psicoactivas como las más prevalentes), su convivencia es muy buena, producto de un trabajo muy fuerte en este sentido por parte de los equipos de trabajo de las instituciones, y del desarrollo de actividades que buscan generar consensos con los jóvenes:

“Uno cuando viene a estos colegios con lo primero que lucha es con la convivencia, porque uno tiene el imaginario de que aquí todos se amenazan y los ambientes son hostiles. Cuando yo llegué al colegio había chicos muy pesados, que a uno le daba miedo acercarse a ellos, pero cuando uno logra entablar una relación cercana descubre que es más el miedo de ellos a los demás que el de uno mismo. Y así empezamos a trabajar con los chicos que estuvieron dispuestos y hemos logrado bajar los índices de sancionados y expulsados diría yo que en un

70%. También ha ayudado mucho la alianza con otras entidades que intervienen en el sector, que nos apoyan en el trabajo preventivo y el hecho de que los chicos quieren su colegio y a sus compañeros por lo que casi todos están desde primaria". (EDD13)

"Trabajar la convivencia con los estudiantes en estas comunidades donde ellos no tienen en la mayoría de los casos apoyo familiar o ambientes de diálogo en sus casas es muy complicado en un principio, porque es crear en ellos una cultura del respeto a las normas, al buen trato, a que el otro es importante, a que no es más el que se las tira de vivo sino el que es capaz de compartir y eso es un trabajo que hay que iniciar desde los grados inferiores. Aquí ya en estos grados décimos y onces uno puede ver los resultados de este trabajo y es muy positivo. Con decirte que este año no hemos tenido que citar el comité de convivencia integrado para análisis de caso, y eso es un indicador súper bueno". (ED8)

"El ambiente del barrio es pesado, porque siempre acá hay mucha olla y mucha gente fea. Pero nosotros en el colegio siempre hemos sido conscientes de nuestro alrededor y tratamos de que acá se viva un buen ambiente, de respetarnos, de cuidar las cosas, de ayudarnos y apoyarnos y de llevar la fiesta en paz por el bien de nosotros mismos". (EE5).

Las prácticas de integración social de los jóvenes surgen de los ambientes y espacios que han institucionalizado sus escuelas, pero dentro de ellas son los jóvenes quienes definen sus normas y valores y quienes legitiman su lugar en cada uno de estos espacios. De este modo, espacios que se destinan desde las escuelas para ciertos propósitos, son transformados por los jóvenes a los fines que ellos buscan. Así, una

izada de bandera que en la escuela tiene un significado formal y que apunta a ciertos objetivos de formación, para los jóvenes se convierte en un espacio de socialización con el otro.

Aunque en general las escuelas tratan de conciliar su sistema de normas con la contracultura escolar generada por los jóvenes y se busca que la relación jóvenes-escuela-contexto sea un poco más coherente y cercana, la escuela como institución dentro de un sistema social desigual como el colombiano, y que es mucho más evidente en los territorios en donde se ubican las escuelas seleccionadas, se encarga de que se reproduzca esta estructura social desigual. En este modo, sobreviven métodos como la expulsión del sistema educativo del joven que no se adapta a la estructura y que no concilia su comportamiento con normas mínimas dentro de la escuela. Así, es altamente probable que este joven no complete su ciclo de educación media, mucho menos acceda a oportunidades de educación superior, y se emplee en trabajos y labores que Willis (1977) denominaría de la clase obrera.

Este escenario descrito, puede llegar a ser el más optimista en este contexto, ya que la incidencia en estas zonas donde se ubican las escuelas de fenómenos como el pandillismo y el microtráfico es muy alta, por lo que las probabilidades de que los jóvenes se involucren en organizaciones que tengan estas prácticas son muy altas.

Es importante anotar también, que para los jóvenes que están dentro de la contracultura escolar y que logran terminar su ciclo de formación, el panorama tampoco es muy alentador. El hecho de que estas escuelas obtengan bajos resultados en las pruebas SABER 11, limita el acceso a que los jóvenes accedan a oportunidades de

educación superior de calidad, que evidentemente influyen en la reproducción de la clase obrera³¹.

Teniendo en cuenta los elementos anteriormente señalados, es importante concluir que las prácticas de integración escolar que desarrollan los jóvenes en las escuelas participantes se generan a partir de que existe un reconocimiento del otro como actor en un contexto específico (grupo de amigos, salón de clase), y que ese reconocimiento regula el comportamiento de los jóvenes dentro de estos contextos. Estas prácticas son evidentes en el establecimiento de una contracultura escolar que legitima a los jóvenes como actores sociales y en cierta medida como ciudadanos dentro de la escuela. Sin embargo, estas prácticas surgen como producto de las interacciones sociales que se generan dentro de las escuelas, pero no se relacionan de manera directa con procesos de educación ciudadana desarrollados por las escuelas, ni por la implementación de políticas públicas que regulan estos procesos.

Finalmente, es importante señalar, que aunque no es objeto de estudio de este ejercicio, la contracultura escolar que se gesta en las escuelas, reproduce una estructura social desigual, que no permite una movilidad social de la mayoría de estos jóvenes.

³¹ Hay otros factores que influyen en el bajo desempeño de los jóvenes de estas escuelas en este tipo de pruebas estandarizadas como puede ser un bajo nivel de comprensión lectora, bajo capital cultural, entre otros. Estos elementos son reconocidos para este ejercicio, pero no ampliados por no circunscribirse al objetivo de este proceso.

4.3 Aspectos sugeridos para el diseño de políticas públicas para la educación ciudadana en escuelas oficiales de Bogotá.

El diseño de políticas públicas es un proceso que implica un gran esfuerzo por parte de las administraciones y gobiernos tanto económico como administrativo, ya que la construcción de estas directrices buscan que se materialice en las diferentes esferas de lo público un modelo de ciudad o de país determinado, que cumpla unos objetivos específicos y muestren una efectividad en un corto, mediano y largo plazo.

Este proceso involucra grupos de expertos que son asesores de las entidades gubernamentales que diseñan estas políticas y desarrollan una serie de acciones, como la realización de un diagnóstico que permita conocer la realidad del fenómeno o problemática sobre el cual se va a plantear la política pública. Este diagnóstico, es el punto de partida para iniciar la construcción de unas estrategias que apunten y correspondan al modelo gubernamental en el que se enmarcan y respondan de manera efectiva a las necesidades encontradas en el diagnóstico.

En esa medida, los aportes que se puedan realizar a la construcción de políticas públicas desde los territorios y las realidades que éstas pretenden impactar son pertinentes, en la medida en que la política va a responder de manera contextualizada a la resolución de las necesidades puntuales de los contextos y las poblaciones objeto de su diseño.

De acuerdo con los resultados de este proceso investigativo, se plantearán a continuación algunos aspectos que pueden tomarse en cuenta para la formulación o ajustes de la política pública en educación ciudadana, para jóvenes de características

socioeconómicas similares a los de los colegios José Jaime Rojas, José María Vargas Vila y Fanny Mikey.

En primer lugar, es importante que dentro de los procesos de diagnóstico que se realizan para el planteamiento de políticas públicas para la educación ciudadana, se tengan en cuenta los contextos geográficos y socioeconómicos en donde se ubican las instituciones, empezando en el nivel nacional por una diferenciación en regiones y en rural/urbano. Para el caso bogotano, los directivos docentes y docentes sugieren como aspecto inicial para la formulación de la política pública en educación ciudadana, se haga una distinción de los contextos de acuerdo a su nivel socioeconómico y el acceso a servicios y escenarios culturales de la población de acuerdo con la ubicación de las escuelas.

Como se ha venido reiterando a lo largo de este documento, Ciudad Bolívar y estas tres instituciones educativas participantes quedan en sitios muy apartados de troncales o avenidas principales, centros comerciales y escenarios culturales de gran aforo. Las condiciones socioeconómicas de la población limitan su acceso a servicios, especialmente en el Colegio José María Vargas Vila. En esa medida, una política sectorizada sería más adecuada en la medida que permite trabajar y partir desde la realidad de las comunidades, y no sobre supuestos o sobre cumplimiento de objetivos que muchas veces no se adaptan a las condiciones de las escuelas.

“La política pública apunta a un modelo de sociedad, pero en Colombia tenemos un problema y es que los modelos que nos han vendido e implementado no corresponden al contexto ni a la realidad. El modelo que debería proponer la política debería ser un modelo que se construya a partir de las realidades del país

desde su diversidad, y que sea coherente con soluciones a las problemáticas, y que genere la posibilidad de que se produzcan resultados evidentes. En ese caso la política debe incluir principios de equidad y de dignidad para todas las personas, y debe incluir un trabajo fuerte con el cuidado del medio ambiente, pero no solo generando la carga en la escuela y el estudiante, sino que las instituciones destinadas a su protección hagan lo que deben hacer y dejemos de vender nuestros recursos. Hasta que en Colombia no haya una coherencia desde el gobierno con las acciones que pretende se desarrollen en las escuelas, las políticas públicas seguirán siendo más acciones a aplicar, sin que se den procesos a largo plazo.” (ED1)

“Las políticas públicas esconden tras de sí intereses políticos y económicos que en un país como el nuestro son muy notorios. No se parte de lo que necesitan las escuelas o las comunidades, sino de cómo se hace una estructura de país en la que se paguen favores a través de la corrupción. Una política que no parte del interés de la comunidad ni de su necesidad, difícilmente prospera, y así vamos a seguir implementando e implementando estrategias, planes y proyectos que no se adaptan a la realidad, y que cambian con cada gobierno nacional o distrital.” (EDD12)

“Considero que los que diseñan política pública deberían reconocer que las escuelas independientemente de los lineamientos y directrices que se nos envían, realizamos proyectos propios que sirven a las mismas estrategias y a los mismos objetivos. Si se inicia por reconocer ese principio, harían políticas más aplicables a todos los contextos.” (EDD14)

En segundo lugar, una política pública para la educación ciudadana focalizada a los jóvenes de grados décimo y undécimo, debe establecer de manera explícita y estrecha, una relación entre la educación media, la educación superior (sea esta técnica, tecnológica o profesional) y la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Este aspecto es propuesto, teniendo en cuenta que la mayoría de los proyectos y estrategias que focalizan a los jóvenes objeto de este estudio, apuntan en la educación media a generar opciones y posibilidades de continuidad a los jóvenes de su educación formal, apoyo en orientación socio-ocupacional y la prevención de factores de riesgo que impidan esta continuidad (factores socio-económicos, embarazo adolescente). Es importante encontrar de manera explícita en estas políticas, un trabajo específico de las competencias ciudadanas, no sólo desde el reconocimiento del Estado, sino desde el reconocimiento del otro en esta transición que va a realizar entre ciclos de educación, sino en la perspectiva de ciudad y de ciudadanía con la que el joven enfrentará la realidad al salir de la escuela.

En esta medida, una política pública de educación ciudadana que tenga en cuenta el contexto como el de las escuelas participantes en este estudio, podría incluir elementos puntuales sobre orientación socio-ocupacional, opciones de educación superior o para el trabajo en cualquiera de sus modalidades y herramientas de integración comunitaria para los estudiantes, de manera que se brinden todas las alternativas para que el joven continúe con su ciclo formativo, pero también reconozca que al salir del colegio, su rol como ciudadano se transforma no sólo desde la participación, sino desde el reconocimiento de sí mismo y de los demás como actores dentro de un sistema social.

“Una política que vea el joven de 10 y 11 como un joven integral, y no como un joven fragmentado que solo le importa saber que va a hacer cuando salga del colegio, pero que no reconoce al otro y empuja en el transmilenio o no clasifica las basuras porque para eso están los otros. Esa es la política pública que debería pensarse y para eso hay que empezar por las comunidades, por darles voz a los que no se han escuchado, a empoderar a los colegios y no verlos como la institución de la que todo es responsable y de la que todo se encarga.” (ED15)

Igualmente, se considera importante que la escuela deje de pensarse como el escenario ideal para la enseñanza y la socialización de todos los procesos, ya que la situación actual de las escuelas es la de una saturación de iniciativas y proyectos por ejecutar, que se desarrollan de cualquier manera para mostrar cumplimiento, pero que no están generando procesos a largo plazo. Es el caso de la cátedra de paz, cátedra de afrocolombianidad, educación en competencias ciudadanas y demás procesos que se han llevado a la escuela y se le asignan como su responsabilidad sin que se generen hilos conductores para su desarrollo.

“La política pública está llena de buenas intenciones y de objetivos muy importantes, pero las personas que las diseñan desconocen no sólo las realidades sino desconocen el mundo educativo. Para un senador o un representante es muy fácil legislar sobre las instituciones educativas, y es muy fácil decir que esta sociedad necesita una cátedra de paz porque firmamos acuerdos con la guerrilla y hay que enseñarlo. Pero desconocen el proceso de organización de un colegio, su población y si eso ya se hace. Yo puedo simplemente cambiarle el nombre a mí misma clase por cátedra de paz y listo.

Entonces la política debe aterrizar eso, si quiere que presentemos que hacemos las cosas o que realmente los procesos se llevan a cabo.” (ED15)

Finalmente, la política pública educativa en general, persiga el objetivo que sea, debe ser una directriz consciente de que en las escuelas se realizan procesos propios de formación en todos los ámbitos, y sean exitosos o no, deben ser tenidos en cuenta para su formulación. Adicionalmente son importantes los avances y resultados que hayan tenido políticas anteriores, ya que se generaron esfuerzos para implementarlas y adaptarlas a las escuelas. Así estos proyectos no correspondan con la visión de la política pública a diseñar, o sus resultados no se consideren pertinentes, es importante reconocer sus logros y avanzar en el fortalecimiento de los mismos. En el caso de las políticas para la educación ciudadana en Bogotá, actualmente la implementación de los PIMEE genera la sensación de que se parte de cero, que lo anteriormente implementado no sirvió y que hay que construir de nuevo, cuando, independientemente del enfoque de la anterior administración, se desarrollaron procesos en las escuelas que generaron un resultado y son dignos de ser reconocidos y tenidos en cuenta, y no finalizados tajantemente.

“El PIECC no fue una política excelente porque tuvo muchas fallas, pero contaba con apoyos que sirvieron para el fortalecimiento del colegio. Al llegar esta administración con su programa de entornos escolares, nos cambió la mirada del proceso y no nos permite continuar con lo que teníamos, porque allí contábamos con la SED de una manera distinta. Nosotros hemos tratado de dar continuidad al proceso y tratamos de involucrarnos con las nuevas estrategias, pero cuando no

se conoce lo que se ha hecho por parte del externo, trabajar así es muy difícil.”
(EDD14).

Finalmente, de acuerdo al objeto de estudio de este proceso, la política pública para la formación ciudadana, debe partir de generar procesos de reconocimiento de los actores beneficiarios de estos programas como actores sociales que son determinantes en la construcción de la ciudadanía. Si una política pública le da poder a la voz y las acciones de las comunidades educativas, se esperaría que los resultados de implementación reflejaran un poco más a los jóvenes, docentes y directivos docentes de las escuelas en sus condiciones reales.

Adicionalmente, es importante que se parta del reconocimiento de la contracultura escolar, de la que habla Willis (1977) y que ha sido retomada en este proceso para el análisis de los resultados del trabajo de campo. La escuela a partir de la normalización del sujeto dentro de su estructura, genera la aparición de una contracultura entre los jóvenes, que, se cree que han ganado frente al sistema por las acciones que realizan y los comportamientos que establecen, pero que al final sirven al fin de la reproducción de las desigualdades sociales.

Si este análisis se realiza en la etapa diagnóstica de la formulación de las políticas para la educación ciudadana, las estrategias como la orientación socio-ocupacional y las de continuidad de los ciclos formativos estarían ligadas estrechamente a este proceso, ya que se reconocería que la educación ciudadana debe construirse desde un contexto y unas problemáticas sociales situadas y específicas para las que ese ciudadano debe formarse. En esa medida, se superaría una visión contradictoria que enseña que todos

los colombianos son ciudadanos iguales ante el estado y la ley, pero que dependiendo de su estrato acceden de una manera distinta a ese estado que los nomina como tal.

Una política pública para la educación ciudadana, que esté articulada con políticas sociales y económicas que permitan el acceso a servicios y a derechos plenos de los jóvenes sin importar sus contextos específicos, es una política que puede garantizar resultados duraderos a nivel educativo y un mejoramiento de la calidad de vida de sus ciudadanos.

Estos son algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta si se pretende diseñar una política pública que se adapte a los contextos de las escuelas de una localidad como Ciudad Bolívar, y a las prácticas de integración social que en estos escenarios se han generado, de forma que cada escuela adopte los procesos que le permitan desarrollar su visión de ciudadanía y construir acciones para la formación de ciudadanos desde su reconocimiento como escenario de prácticas de integración social de sus estudiantes.

5. Conclusiones

Desde la Constitución Política de 1991, el Estado colombiano se ha propuesto como objetivo dar gran importancia al proceso educativo para la reconstrucción del tejido social del país, en especial, a los procesos de educación ciudadana, como una tarea primordial dentro de la función social de la escuela.

En esa medida, se han diseñado una serie de políticas públicas en educación que han orientado este proceso dentro de las escuelas, de manera que se formen ciudadanos que conozcan el funcionamiento del Estado que los precede y que se relacionen de una manera empática con las instituciones y con sus pares, teniendo una conciencia de la multiculturalidad de la sociedad colombiana, de los recursos naturales que posee el territorio y de la importancia de una sana convivencia de todos los individuos en los espacios sociales y comunitarios.

El primer ejercicio de política pública que surge para orientar a las instituciones educativas del país aparece en el año 2004, cuando el MEN emite los estándares en competencias ciudadanas, que han servido como base para el trabajo en las aulas de clase para la construcción y fortalecimiento de la ciudadanía y convivencia. Los estándares también son el principal insumo para la evaluación de las competencias ciudadanas en las pruebas SABER a lo largo del ciclo educativo formal.

Así mismo, entidades territoriales como la SED, han diseñado e implementado políticas para los procesos de educación ciudadana, que se han ido transformando de acuerdo con las apuestas de cada gobierno que asume la administración de la ciudad. Para este caso, se han analizado y comprendido los objetivos y alcances de las políticas

educativas de las administraciones Bogotá Humana (2012-2016) y Bogotá Mejor para Todos (2016-2020) en torno a la educación para la ciudadanía.

El presente estudio realizó un acercamiento a Ciudad Bolívar en Bogotá para caracterizar la estructura, desarrollo y efectos de la implementación de las políticas públicas para la educación ciudadana en las prácticas de integración social de los jóvenes de grado décimo y undécimo de tres escuelas oficiales.

Esta localidad, diversa en condiciones y territorios, y que condensa en sí misma un alto número de problemáticas sociales que tienen que ver con su ubicación geográfica, su crecimiento desbordado y su aislamiento del resto de la ciudad; presenta una alta necesidad por generar procesos de educación ciudadana sostenibles que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes, y que posibiliten transformaciones sociales en los territorios, de manera que se mejoren las condiciones de vida de sus habitantes y se pueda superar el imaginario de pobreza y peligrosidad de esta localidad. Este proceso inicia en la familia evidentemente, pero son las instituciones educativas quienes reciben la responsabilidad de formar a los nuevos ciudadanos, por parte del Estado, la sociedad y la misma familia, quienes exigen de ella procesos efectivos y sostenibles.

El presente estudio realizó una descripción de las políticas públicas vigentes para la educación ciudadana en las instituciones educativas del país. A partir de este ejercicio, es posible concluir que la política pública educativa no se ha construido teniendo en cuenta las realidades y los contextos específicos de las instituciones educativas. Aunque en la fase de diseño de cada una de estas políticas se contempla una mirada diagnóstica de la educación ciudadana, esta mirada se queda corta ante la diversidad de realidades

que pueden encontrarse dentro de las instituciones educativas y sus contextos cercanos, además que privilegia la percepción de actores externos a las escuelas por considerarlos expertos, por encima de las de los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia. Estas políticas no son producto de un trabajo con las comunidades educativas, situación que influye directamente en el éxito de la implementación de estas políticas en cada una de las instituciones educativas.

Es importante resaltar que cada entidad que compone el sistema educativo colombiano (MEN-SED) prioriza el cumplimiento de su política pública educativa con el objetivo de mostrar resultados y el cumplimiento de metas, muy a pesar de que este cumplimiento poco o nada aporte al mejoramiento de los procesos de formación ciudadana de los jóvenes o responda a las necesidades de su contexto. Así, las escuelas se convierten en los espacios de implementación y legitimación de las ideas de cada actor externo, pero se desconoce la realidad, se desconocen las voces de los actores y se obvian sus necesidades. Esta situación se ha evidenciado a lo largo del desarrollo de este estudio.

De esta manera, es evidente que las escuelas no puedan dar respuesta a las exigencias que se le plantea frente a la educación ciudadana desde el MEN y la SED, pues son muchas las tareas encomendadas, pero desde escenarios que no le son cercanos. Así, los jóvenes se enfrentan, por ejemplo, a pruebas estandarizadas que evalúan unos conocimientos, actitudes y comportamientos que pueden ser completamente desconocidos, o que la escuela intentó dar a conocer, pero que no tienen nada que ver con la cotidianidad ni el contexto de los jóvenes ni de sus familias. Así, los resultados de las pruebas (pruebas SABER 11) son un reflejo de la ruptura que existe

entre los objetivos de la educación ciudadana desde el MEN y la realidad educativa de las escuelas. Estos resultados, además, clasifican y se convierten en una herramienta que aumenta y reproduce las estructuras sociales desiguales, de manera que se etiquetan las escuelas oficiales de Ciudad Bolívar como de “baja calidad”, y así, se contribuye a la reducción de posibilidades de movilidad social de estos jóvenes con la restricción al acceso a la educación superior (Willis, 1977).

Otro factor que influye en que no se consolide un proyecto de educación ciudadana en las escuelas de Ciudad Bolívar participantes en el estudio, es la falta de articulación de su propuesta con las políticas públicas formuladas para ello. Cada cambio de gobierno implica un cambio en la visión de la educación y de sus objetivos, lo que genera rupturas en los procesos que desarrolla la SED, y por ende, políticas con enfoques diferentes cada cuatrienio. Así, por ejemplo, los colegios debieron conciliar entre los estándares en competencias del MEN y la propuesta de capacidades ciudadanas de la SED 2012-2015, que partían de referentes teóricos muy diferentes, pero que debían ser implementados simultáneamente. Ahora, se enfrentan a mantener los procesos logrados y desarrollados con los PIECC sin apoyo de la SED, y abren sus espacios a la implementación de PIMEE, tratando de incorporar su propósito dentro de su cotidianidad.

Estas situaciones evidencian nuevamente el desconocimiento de las entidades que diseñan política pública, de los contextos escolares receptoras de la misma, además de los procesos desarrollados por anteriores apuestas desde la misma política, siendo el caso de Bogotá muy evidente, ya que el enfoque de una administración a otra es totalmente diferente.

El estudio permite identificar que en las instituciones educativas los jóvenes de décimo y undécimo se encuentran inmersos en procesos escolares en donde la educación ciudadana no es un objetivo primordial de su formación dentro de las escuelas. En este sentido, las instituciones han priorizado dentro del ciclo de la educación media (respondiendo también a diversas políticas públicas del MEN y la SED) la generación de convenios con instituciones que ofrezcan ciclos de formación técnica y/o profesional, y la creación de líneas de profundización en algunos énfasis técnicos, que permitan a los jóvenes contar con un título adicional al de bachiller y acceder a mejores oportunidades tanto laborales como de continuar su ciclo formativo hacia la educación técnica, tecnológica y/o profesional. En este marco, la educación ciudadana no se contempla como un proceso prioritario, pero sí se espera que los jóvenes ejerzan de manera responsable su ciudadanía, se involucren en procesos de participación a nivel local y distrital, y que aprendan a convivir de manera armoniosa con sus pares, siempre reconociendo la importancia del otro.

En este sentido, cada institución educativa participante en este estudio, ha generado una forma de entender la ciudadanía, ha apropiado una concepción de la misma y ha priorizado los contenidos, estrategias y metodologías que responden a su dinámica propia y a las respuestas y adaptaciones de la política pública (MEN-SED 2004-2017). De este modo, son las prioridades de la escuela y de su comunidad educativa las que determinan las acciones a desarrollar en la educación ciudadana.

A partir de las situaciones que se generan en las escuelas desde la implementación de procesos de educación ciudadana y de las políticas públicas dispuestas para ello, el estudio permitió identificar que los jóvenes generan prácticas de

integración social completamente al margen de estos procesos. Así, la escuela se convierte en el lugar en donde los jóvenes se encuentran, comparten, se integran, generan prácticas de ciudadanía, pero sin responder a un objetivo direccionado desde una política o desde la escuela misma. Se genera la creación de una contracultura escolar (Willis 1977), a partir de las relaciones sociales que se producen dentro de la escuela, pero que son totalmente paralelas al proceso de educación ciudadana, el cual no tiene ninguna incidencia en la formación de esta contracultura. De este modo, la escuela se convierte en el espacio de encuentro en torno al arte, juego, deporte y otros entornos que no se remiten a los aspectos formales educativos definidos por las escuelas ni por las políticas. Los estudiantes se sienten parte de su escuela cuando la misma les brinda espacios en los que desarrollan habilidades sociales, deportivas, artísticas, entre otras.

En esa medida, la integración social de los jóvenes se genera de manera espontánea, sin que intervenga directamente la escuela o esté pensada de esta manera desde la política pública. Las escuelas han generado procesos de formación que poco a poco se han institucionalizado y curricularizado, pero la integración entre los jóvenes se genera en espacios no contemplados desde lo formal. Los jóvenes aprovechan los espacios que brinda la escuela para integrarse, pero no necesariamente responden a generar vínculos y relaciones con los objetivos que la institución educativa propone para su educación, o contempla una identificación con la estructura escolar. En esta medida, es posible afirmar que existe una desconexión entre los procesos de educación ciudadana que formula cada una de las instituciones participantes, los que formula la política pública de orden nacional y distrital y, las prácticas cotidianas de integración que se desarrollan desde los jóvenes en las escuelas.

En este caso, es la diferencia la que genera integración entre los jóvenes, ya que comparten unas condiciones contextuales y un espacio social, pero a partir del reconocimiento de la diferencia que tiene respecto del otro, aprende a integrarse y a convivir con sus pares en los espacios que puede hacerlo en la escuela, y en otros escenarios. El joven se reconoce como un actor social y legitima sus acciones al hacer parte de una contracultura escolar, en donde hay una estructura de normas explícitas e implícitas que moderan su comportamiento y la posibilidad de relacionarse con el otro que considera igual (jóvenes) y los otros que hacen parte de su espacio escolar (docentes y directivos).

Los jóvenes de grado décimo y undécimo de las escuelas participantes en el estudio, como un grupo social desarrollan prácticas de integración que a su vez generan procesos de ciudadanía dentro de la escuela, pero no provienen de ella ni de lo que se establece formal y curricularmente sobre la educación ciudadana, que proviene de la política pública o de la propia escuela. Los jóvenes desarrollan habilidades sociales y emocionales, que a pesar de estar contempladas en la política, no son explícitas en el desarrollo de procesos de educación ciudadana, pero en cambio, si son un resultado claro de los procesos de integración que realizan los jóvenes por su parte *en y fuera* de la escuela.

Con base en los resultados anteriormente descritos de este proceso investigativo, se han propuesto algunas líneas que pueden tener en cuenta entidades del orden nacional o distrital que diseñan política pública educativa para la educación ciudadana de jóvenes de grado décimo y undécimo. Estas líneas se refieren a generar mayor conocimiento del territorio bogotano y sus particularidades como diagnóstico que les

permita formular acciones coherentes con las realidades escolares. Adicionalmente, se propone que estas políticas sean sectorizadas, respondiendo a necesidades muy puntuales de los contextos, que en una ciudad como Bogotá, varían de localidad en localidad, entre UPZs y barrios. Se propone la integración de las políticas para la educación ciudadana con las que buscan la articulación de la educación media con ciclos de educación superior para los jóvenes, de manera que se generen procesos complementarios, a diferencia del distanciamiento en la implementación de ambas políticas observado en este proceso. Finalmente, se propone que la política pública retome los procesos que se han desarrollado con éxito desde otras apuestas y les permita una continuidad con las mejoras pertinentes desde su visión, pero que no se desconozcan y finalicen, como lo que ha sucedido con el trabajo realizado desde la estrategia PIECC de la anterior administración de la ciudad.

Este estudio permitió reconocer la relación entre la política pública en educación ciudadana para jóvenes de grado décimo y undécimo, los procesos de educación ciudadana que realizan tres escuelas de Ciudad Bolívar en Bogotá y las prácticas de integración social que se generan a partir de estos procesos. Por tanto, es posible afirmar que existe una desconexión entre lo que propone la política y la escuela con las prácticas de integración social de los jóvenes de estas escuelas, afirmación que debe suscitar reflexiones sobre el planteamiento de políticas y el desarrollo de procesos educativos que atiendan la necesidad del sistema social de Bogotá de un ejercicio de ciudadanía deliberante, crítico y que apunte al mejoramiento de las condiciones de vida de todos sus ciudadanos. Este proceso puede gestarse desde el sistema educativo, pero articulándose con una política social integral que apunte a la reducción de las desigualdades y el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos del país, de manera que los

procesos de educación ciudadana sean coherentes con la realidad social de las escuelas bogotanas y de Ciudad Bolívar.

6. Bibliografía

- ÁLVAREZ, Mónica (2015). Ciudad Bolívar: La historia de una lucha colectiva. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. En: <http://centromemoria.gov.co/ciudad-bolivar-la-historia-de-una-lucha-colectiva/>
- CHAUX, Enrique ET AL (2004). Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes.
- CORBETTA, Piergiorgio (2007). Metodologías y técnicas de investigación social. Madrid: Mc Graw Hill.
- CUBIDES, Humberto y GUERRERO, Patricia. (2001). Dilemas de la formación ciudadana escolar desde el ejercicio del gobierno escolar. En: HERRERA C, Martha; DÍAZ Carlos J. (comps.), Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar. (pp. 261-279). Bogotá: Plaza & Janes editores.
- DURKHEIM, Emile. (1893). La división del trabajo Social. Madrid: Ediciones Akal.
- FERNÁNDEZ, Gabriela. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. En: Revista Iberoamericana de Educación. Mayo-Agosto 2001. En: <http://rieoei.org/rie26a08.htm>.

-
- GARCÍA RUBIO, Mónica. (2007). Una introducción al comunitarismo desde la perspectiva del derecho político. En: Aposta. Revista de Ciencias Sociales. Julio, Agosto y Septiembre 2007. En: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/garciarubio.pdf> Consultado: 27/03/16.
 - HENAO, Juanita; OCAMPO, Angélica y otros. (2010) Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana. Manizales: CINDE- Universidad de Manizales- Pontificia Universidad Javeriana- Colciencias. Proyecto de investigación Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas. Revista En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/396> Consultado: 12/07/17.
 - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ICFES (2012) Evaluación de competencias ciudadanas. Bogotá: En: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-314094_archivo_pdf_6.pdf.
 - JERENA, ERICK. (2012) Escenarios de la ciudadanía intercultural en la democracia local. El caso de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá. (2004-2011). Bogotá: Universidad Nacional del Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Maestría en Sociología. En: [<http://www.bdigital.unal.edu.co/>] Consultado: 12/07/17.
 - KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne. (1995). El retorno del ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En: Revista La Política No. 15.
 - LUHMANN, Niklas. (1998). Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general. Bogotá: Anthropos Editorial- Pontificia Universidad Javeriana.

-
- MERTON, Robert. (2002). Teoría y Estructuras sociales. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Ministerio de Educación Nacional. (2004) SERIE DE GUÍAS: No 6. Competencias Básicas en Ciudadanía: Formar para la Ciudadanía, ¡si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.
 - MOSQUERA REYES, Lilibian Patricia. (2013) Concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de un grupo de niños, niñas y sus docentes. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Maestría en Discapacidad en Inclusión Social. En: [<http://www.bdigital.unal.edu.co/>] Consultado: 12/07/17.
 - PINILLA DIAZ, Alexis Vladimir; TORRES AZOCAR, Juan Carlos. (2006) De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-IDEP.
 - PENNING, Jean Philippe. (2005). La descentralización a la luz del caso Bella Flor en Ciudad Bolívar, Bogotá. Bogotá: En: <http://www.scielo.org.co/pdf/ceco/v24n43/v24n43a9.pdf>
 - PIGNUOLI, Sergio (2013). Doble contingencia y orden social desde la teoría de sistemas de Niklas Luhmann. En: Revista Sociológica Vo. 28 No. 78. México Enero/Abril 2013. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100001
 - RODRIGUEZ VILLAMIL, Hernán. (2011) Decisiones morales y ciudadanas de adolescentes escolarizados de 16 y 17 años en contextos cotidianos de la ciudad de Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

-
- Maestría en Psicología Social. En: [<http://www.bdigital.unal.edu.co/>] Consultado: 12/07/17.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2014) Documento Marco: Educación para la ciudadanía y la convivencia. Bogotá: En: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/01_documento_marco_pecc.pdf.
 - Secretaría de Educación del Distrito SED. (2015). Caracterización del sector educativo. Localidad de Ciudad Bolívar 2016. Bogotá: En: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICA_S_EDUCATIVAS/2017/19-Perfil_localidad_de_Ciudad_Bolivar_2016.pdf
 - Secretaría de Educación del Distrito SED. (2016). Bases para el plan de desarrollo sector educación 2016-2020. Bogotá. En: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/Gestion/Bases_del_Plan_de_Desarrollo_Sector_Educacion_2016_2020.pdf
 - Secretaría de Educación del Distrito SED. (2017) Plan Sectorial de Educación 2016-2020: Hacia una Ciudad Educadora. Bogotá: En: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf
 - Secretaria de la Mujer del Distrito SDM. (2016). Diagnóstico local: Condiciones de las mujeres y su situación en materia de derechos. Ciudad Bolívar Bogotá: En:

<http://omeg.sdmujer.gov.co/OMEG/analisis-de-actualidad/diagnosticos?download=480:diagnosticos-locales-ciudad-bolivar>

- Secretaria de Salud del Distrito SDS. (2016). Diagnóstico local con participación social Ciudad Bolívar. Bogotá: En: http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/19_DiagnosticoLocal2014CiudadBolivar_12Abril2016.pdf
- TOURAINE, Alain. (1997) ¿Podremos vivir juntos? Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- URTEAGA, Eguzki. (2010). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Contrastes. Revista Internacional del Filosofía, Universidad de Málaga, XV, 301-317. En: <http://www.uma.es/contrastes/pdfs/015/ContrastesXV-16.pdf>.
- VALDERRAMA, Carlos Eduardo. (2007). Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares. Bogotá: Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO-UC.
- VALENCIA SIERRA, Angélica.(2013). La educación para la ciudadanía en Colombia: Un análisis a partir de las pruebas internacionales sobre la educación cívica de la IEA. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Maestría en Sociología. En: bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5891/1/0461734-p.pdf Consultado: 12/07/17.

7. Anexos

7.1 Anexo 1

CUADRO DE ENTREVISTAS REALIZADAS EN CAMPO

COLEGIO FANNY MIKEY (IED)	COLEGIO JOSÉ JAIME ROJAS (IED)	COLEGIO JOSÉ MARÍA VARGAS VILA (IED)
Entrevistas a directivos docentes: Cinco (5) en total. EDD1 EDD2 EDD3 EDD4 EDD5	Entrevistas a directivos docentes: Cinco (5) en total. EDD6 EDD7 EDD8 EDD9 EDD10	Entrevistas a directivos docentes: Cinco (5) en total. EDD11 EDD12 EDD13 EDD14 EDD15
Entrevistas a docentes: Cinco (5) en total. ED1 ED2 ED3 ED4 ED5	Entrevistas a docentes: Cinco (5) en total. ED6 ED7 ED8 ED9 ED10	Entrevistas a docentes: Cinco (5) en total. ED11 ED12 ED13 ED14 gED15
Entrevistas a estudiantes: Diez (10) en total. EE1 EE2 EE3 EE4 EE5 EE6 EE7 EE8 EE9 EE10	Entrevistas a estudiantes: Diez (10) en total. EE11 EE12 EE13 EE14 EE15 EE16 EE17 EE18 EE19 EE20	Entrevistas a estudiantes: Diez (10) en total. EE21 EE22 EE23 EE24 EE25 EE26 EE27 EE28 EE29 EE30