

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN CIENCIA POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA

TESIS DE MAESTRÍA

Educación, trabajo y contención social: un análisis de la experiencia del programa socioeducativo “Currículo 40x40” en Bogotá (2012-2015)

Estudio en los niveles de Básica, Secundaria y Media del programa socioeducativo “Currículo 40x40” en la ciudad de Bogotá D.C.

Tesista: Marvin Stiven Martínez Meléndez

Director: Dr. Emilio Jorge Ayos

Co-Directora: Dra. María Soledad Sánchez



FLACSO
ARGENTINA

2021

Agradecimientos

A Dios, a mis padres por todo su apoyo, a la familia Conde Sánchez por acogerme en la ciudad de Bogotá. A mi Director, Emilio Ajos, y Co – Directora María Soledad Sánchez, quienes me guiaron por este camino y siempre mostraron su disposición e interés hacia este proyecto.

A todos los docentes de la maestría en Ciencia Política y Sociología, que de una u otra manera, a partir de sus cursos aportaron para el desarrollo de este trabajo. Y finalmente, pero no menos importante, expreso un profundo agradecimiento a William Sánchez, y a los y las docentes de las instituciones educativas oficiales que me brindaron su tiempo, y con su participación pasaron a formar parte de este trabajo.

Resumen

El objetivo principal de esta tesis es problematizar la relación entre el concepto de “capital humano” y la noción de mercado de trabajo, en el desarrollo de intervenciones socioeducativas sobre poblaciones en situación de vulnerabilidad social, caracterizadas por una preocupación por el control, la protección y contención de las mismas en función de su supuesta peligrosidad. Proponemos abocarnos al análisis del diseño, implementación y funcionamiento del programa educacional “Currículo 40x40” en la ciudad de Bogotá, el cual incluye los tres ciclos de primaria, secundaria y media, durante el periodo de gobierno 2012 – 2015. La relevancia de esta tesis radica en la centralidad que ha adquirido la noción de mercado de trabajo y de contención social en las orientaciones de los programas socioeducativos en Latinoamérica, particularmente, aquellos dirigidos a las poblaciones denominadas vulnerables.

Esta tesis tiene la pretensión de indagar, desde una perspectiva de análisis cualitativa, sobre diversos componentes del programa 40x40, evaluando los alcances de sus intervenciones como programa de regulación de la pobreza. En particular, sobre los modos en que se reconstruye la cuestión del aprendizaje vinculado a la formación para la generación de capital humano; sobre los mecanismos o las formas a través de las cuales se ligan a sus “beneficiarios” a las exigencias del mercado de trabajo; sobre las dinámicas de control en relación a las preocupaciones sociales por la cuestión de la “inseguridad” frente al delito.

La tesis se estructura en tres capítulos. En el primero se analizan los fundamentos teóricos de la cuestión social y la política social en Latinoamérica,

buscando especificar categorías de análisis para aprehender su íntimo anudamiento. El segundo examina las políticas sociales y los programas socioeducativos en Colombia, con el objetivo de situar el contexto socio-histórico de la emergencia e implementación del programa “Currículo 40x40”. El tercer capítulo indaga en la intersección de los conceptos de capital humano y mercado de trabajo en el marco de las intervenciones del programa “40x40”, al tiempo que se analizan los discursos sobre el control social, la protección, contención y las preocupaciones que reactualizan la vieja discusión sobre las “clases peligrosas”.

Abstract

The main objective of this thesis is to problematize the relationship between the concept of “human capital” and the notion of the labor market, in the development of socio-educational interventions on populations in situations of social vulnerability, characterized by a concern for control, protection and containment of them according to their supposed danger. We propose to focus on the analysis of the design, implementation and operation of the educational program "Curriculum 40x40" in the city of Bogotá, which includes the three cycles of primary, secondary and middle, during the period of government 2012 - 2015. The relevance of this thesis It is based on the centrality that has acquired the notion of labor market and social containment in the orientations of socio-educational programs in Latin America, particularly those aimed at populations called vulnerable.

This thesis is intended to investigate, from a qualitative analysis perspective, on various components of the 40x40 program, evaluating the scope of its

interventions as a poverty regulation program. In particular, on the ways in which the question of learning linked to training for the generation of human capital is reconstructed; on the mechanisms or forms through which their “beneficiaries” are linked to the demands of the labor market; on the dynamics of control in relation to social concerns over the issue of "insecurity" against crime.

The thesis is structured in three chapters. The first analyzes the theoretical foundations of the social issue and social policy in Latin America, seeking to specify categories of analysis to apprehend its intimate knotting. The second examines social policies and socio-educational programs in Colombia, with the objective of locating the socio-historical context of the emergency and implementation of the “Curriculum 40x40” program. The third chapter investigates the intersection of the concepts of human capital and the labor market in the framework of the interventions of the “40x40” program, while analyzing the discourses on social control, protection, containment and the concerns that they update the old discussion about "dangerous classes".

Índice.

Introducción	7.
I. Problema de investigación y lineamientos conceptuales	7.
II. Políticas analizadas	18.
III. Abordaje metodológico	23.
Capítulo 1. La cuestión social	29.
1.1. Concepto de política social	30.
1.2. Las políticas sociales en América Latina	33.
Capítulo 2. Las políticas sociales en Colombia	38.
2. 1. Los mecanismos de focalización de los programas sociales en Colombia	47
2. 2. El enfoque de las capacidades y la formación orientada hacia los requerimientos del mercado de trabajo	51.
Capítulo 3. Capital humano, mercado de trabajo y regulación de la pobreza en el marco del “Currículo 40x40”	57.
Introducción	57.
3. 1. Funcionamiento del programa “Currículo 40x40”	60.
3. 2. La concepción de educación, aprendizaje y capital humano presentada en las orientaciones del programa 40x40	70.
3. 3. Problematización de la relación entre política social y la cuestión del control social en el programa 40x40	80.
3. 4. La contención social en el marco de las Escuelas de Tiempo Completo	97.
Conclusiones	103.
Bibliografía	108.
Anexos	121.
Anexo N°1: Componentes de la Jornada Completa “Currículo 40x40”	122.
Anexo N°2: Formato de entrevista	123.
Anexo N°3: La protección social en cuatro momentos de la política social	124.

Introducción.

I. Problema de investigación y lineamientos conceptuales.

Desde mediados de la década de 1970, en América Latina se instauró un proceso de ajuste estructural que involucró un cambio radical, tanto en el modelo económico, como en el rol del Estado. Este proceso implicó la redirección del modelo económico hacia el denominado modelo de “crecimiento con orientación de mercado” (Excurra, 1998b: 16). Esta reorientación se sustenta en la premisa que erige al mercado como aquel que constituye el mejor instrumento, o al menos el más eficaz, para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades. De este modo, estas nuevas ordenaciones de los gobiernos, denominadas neoliberales, enfatizaron en la crítica hacia las formas y modalidades de intervención que caracterizaron los arreglos de bienestar en las diferentes formas estatales de posguerra (Filgueira, 2001).

En términos muy generales, de acuerdo a los preceptos neoliberales, se asume que la eliminación de restricciones en los mercados domésticos y en el comercio global constituye la fórmula para un rápido y sostenido crecimiento, cimentado en el principio de eficiencia. Pero, y de especial interés para esta tesis, el modelo neoliberal supone que el mercado, único propulsor del crecimiento económico, ostenta el rol de integrador social. De allí que entre sus variados procesos y efectos, el neoliberalismo implicó una reconfiguración de los sistemas de prestación y protección social (Filgueira, 2001; Ezcurra, 1998a). Como veremos a lo largo de esta tesis, el neoliberalismo involucró la transformación del diseño y la ejecución de las políticas sociales, en especial

de aquellas orientadas hacia el “combate contra la pobreza” (Kerstenetzky, 2017; Cena, 2016; Dallorso, 2013; Ayo, 2013; Draibe, 1994).

Si tenemos en cuenta, como señala Donzelot (2007), que lo social se constituye como un modo específico de organización de la sociedad en la intersección de lo civil y lo político, el concepto de política social puede ser entendido como la denominación genérica de “la forma política de la cuestión social” (Grassi, 2003). A su vez, en esta forma se condensa el sentido de la acción estatal en la producción de la vida, en tanto las políticas sociales son aquellas específicas intervenciones del Estado que se orientan (en el sentido de que producen y moldean) directamente a las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales (Danani, 2004).

El inicio de una nueva etapa de la política social a partir de la implementación de un paquete de reformas neoliberales, bajo la influencia y apoyo de agencias internacionales como el Banco Mundial, se propuso entonces gestionar la llamada cuestión social, en un contexto de crecimiento exponencial de la pobreza y merma o ajuste del gasto público. Esta nueva trama de las políticas sociales, condujo, a su vez, a modificaciones en el diseño de las políticas de protección social, las cuales se clarificaron en el reforzamiento de los componentes asistenciales y residualistas, mediante la descentralización en la gestión y administración de los programas sociales, los mecanismos de focalización del gasto y la delegación en el mercado de ciertas funciones sociales (Grassi, 2003; Filgueira, 2001).

De este modo, las reformas promovidas en el contexto neoliberal instauran como vectores estructurantes la descentralización, la privatización y la

focalización de los programas sociales en los grupos desfavorecidos (Draibe, 1994). Además de la descentralización en la gestión y administración de los programas sociales, esta reorientación de la política social tiene como característica la delegación en el mercado o sector privado (marketización parcial) de ciertas funciones sociales (Filgueira, 2001).

De especial importancia para esta tesis es el vector referente a la focalización. Esta se presenta como uno de los enfoques que adquiere la política social en el contexto de hegemonía neoliberal, en un marco de despliegue de medidas que promueven la eficiencia en el gasto de los recursos estatales (Ajos y Dallorso, 2011; Pérez, 2007; Andrenacci, 2002). Esta modalidad consistente en la selección y reducción de los destinatarios de las prestaciones sociales, mediante la adopción de criterios técnicos, generalmente prioriza por unidades geográficas, y prepondera en procesos de selección de hogares por comprobación indirecta de los medios de vida (Dallorso, 2013; Danani, 2009). De este modo, la focalización pretende sustituir los esquemas universales de protección por mecanismos de concentración de los servicios estatales en los grupos humanos en condiciones socioeconómicas desfavorables, sobre todo en los segmentos de pobreza extrema, y por ende, excluidos de los mercados de trabajo. Por lo tanto, este nuevo esquema se fundamenta en el principio de la igualdad de oportunidades, la cual se alcanza en un escenario en el que todos tienen (o deben tener) el acceso a las capacidades suficientes para jugar dentro de las reglas del mercado (Danani, 2009; Adelantado y Sherer, 2008; Pérez, 2007; Boltvinik, 2005; Ezcurra, 1998a).

Es necesario puntualizar que los mecanismos de focalización no siempre son implementados en políticas selectivas dirigidas a grupos pequeños, dado que en los países de América Latina entre el 20% y el 30% de la población se encuentra en situación de pobreza. Esto hace que la focalización en el marco de estas magnitudes adquiera un alcance masivo. En este sentido, la asignación focalizada de recursos a sectores sociales seleccionados por su supuesta “criticidad”, ha acentuado el peso de las políticas asistenciales, adquiriendo una mayor centralidad y dejando de lado su carácter residual (Hintze, 2000).

En este contexto, la distribución de la acción pública estatal quedará restringida a ciertas prestaciones sociales (por ejemplo, en el campo de la educación y la salud) que se erigen como canales exclusivos para la reducción de las desigualdades económicas. Además, se modifica el carácter de la intervención social estatal, adquiriendo mayor peso las políticas y medidas compensatorias o de apoyo asistencial. Es decir, aquellas medidas de auxilio estatal complementario de los servicios sociales, dirigidas a grupos carentes que, por la vía del mercado o a través de recursos familiares y complementarios, no pueden solventar estas prestaciones (Adelantado y Sherer, 2008; Boltvinik, 2005; Hintze, 2000; Ezcurra, 1998a; Draibe, 1994).

Por consiguiente, bajo el contexto de la hegemonía neoliberal, la implementación de políticas de gasto social presume impactos distributivos a corto plazo, mediante la supuesta provisión en sectores como la salud y la educación, y las transferencias directas e indirectas (prestaciones monetarias y subsidios). Por otra parte, estas políticas proponen un impacto a largo plazo, a

través de la formación en lo que denominan “capital humano”, que tendría, de acuerdo a los preceptos de estas políticas, efectos en la generación de ingresos (Danani, 2009). De esta forma, estos nuevos lineamientos postulan pasar del consumo supuestamente pasivo de prestaciones sociales brindadas de modo automático e incondicional (fundamento ligado al Estado de Bienestar), a una movilización de los beneficiarios a partir de la participación en su “rehabilitación”; es decir, se pretende una “activación de los gastos pasivos”, lo cual pasa también por una activación de la población asistida.

Cabe señalar que estas intervenciones, inicialmente vinculadas a políticas territoriales y de lucha contra el desempleo, se implementaron en los denominados barrios de emergencia bajo el rótulo de la inserción, a través de programas que implicaban la movilización de los “beneficiarios”.

Esta denominada “nueva economía de las protecciones” (Castel, 2006) exige que se refute la estatización de lo social (involucrada en el modelo del Estado de Bienestar), y que se abra el camino a modelos flexibles de intervención en coyunturas específicas, fundamentados en la implicación de los “usuarios”. Esto, a su vez, ha inspirado el modelado de las políticas contra el desempleo, en la medida en que promulgan, desde situaciones particulares, la participación activa de los desempleados en la búsqueda de empleo. Por consiguiente, las transformaciones de las políticas sociales en el modelo neoliberal insistirán en la individualización de las protecciones bajo procesos de descolectivización y reindividualización (Castel, 2006; 2010; Hintze, 2000).

Ahora bien, como parte de esta individualización característica de esta nueva generación de políticas sociales, se despliega una modalidad de asistencia que

tiene como distintivo la implementación de programas de inversión en formación, en los cuales el individuo se erige como una inversión y también como inversor, es decir, como un “empresario de sí mismo” (Foucault, 2007). Tal como señala Foucault (2007), la noción de capital humano es nodal en este diseño de políticas neoliberales, dado que hace referencia a que la productividad del ser humano esté en función de su educación y salud. Las nuevas políticas sociales suponían entonces que al permitir acceder a los sectores carenciados y vulnerables a programas de dotación en educación y salud se estaría incrementando su productividad y, por ende, su remuneración sería mayor. A su vez, esto posibilitaría su inclusión en el mercado a través del disfrute de los supuestos beneficios de su crecimiento económico, y de paso, se asume que dejarían de lado su condición de excluidos (Giraldo, 2013; Dallorso, 2013).

Los principios del capital humano han sido acogidos por ciertos modelos de asistencia social, dirigidos a poblaciones carenciadas en América Latina. De este modo, las intervenciones de estos programas tienen como propósito propiciar formas de adaptación de los asistidos a las condiciones específicas del mercado de trabajo (Giraldo, 2013; Dallorso, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, la teoría del capital humano lleva al límite la idea de que cada quien es la fuente de sus ingresos; cada quien es su propio capital, su propio emprendedor, su propio empresario (Dallorso, 2013). En este sentido, si bien es cierto que no se puede culpar a los niños de ser pobres, sí se contempla la existencia de algún grado de culpa de parte de los padres por la pobreza de sus hijos, lo cual nos remite a un análisis de las subjetividades

suscitadas a partir de las intervenciones desde los preceptos del capital humano. En efecto, dan cuenta de esta mirada cuestiones como la centralidad sobre el asistido, haciendo referencia a aquel convocado a tomar decisiones sobre sus condiciones de vida y, a su vez, a ser responsable de los factores estructurales en la producción de pobreza. De igual forma, muchas de las intervenciones hacia la administración de pobreza se pueden asimilar como intervenciones de auto-gestión de la pobreza. Es aquí donde se cristaliza el supuesto de que las intervenciones sobre la pobreza, de cierta manera, involucran la administración de los comportamientos de la población asistida en esta condición, a través del establecimiento de censuras que posibilitan su distinción en función de la custodia social (Dallorso, 2013).

De esta manera, el capital humano, de interés para esta tesis, se circunscribe particularmente en el campo educativo a la formación de los individuos en competencias específicas que se definen a la luz de los requerimientos de un mercado de empleo y consumo, el cual se reconfigura, de acuerdo a las estrategias desplegadas por los distintos países, para adaptarse a las nuevas reglas de intercambio. En otras palabras, la adaptación a las exigencias del modo de producción vigente está mediada por la instrumentalización del capital humano (Castel, 2006; Tiramonti, 1997).

Esta modalidad de intervención se ha vinculado al ámbito educativo a partir de la redefinición de la calidad educativa, como noción referente a la formación de individuos en competencias asociadas a la generación de capital humano que se definen a la luz de los requerimientos de un mercado de empleo y consumo (Tiramonti, 1997). Esta concepción se evidencia en el programa 40x40 (el cual

será analizado en esta tesis) a partir del enfoque de calidad educativa, entendida por el programa “como un proceso que supone el aprendizaje y el desarrollo integral en dos aspectos esenciales: la enseñanza académica y la formación en capacidades ciudadanas” (Orientaciones Generales, 2014).

La adopción de la teoría del capital humano por parte de las políticas de "combate contra la pobreza" supone la construcción y producción de una subjetividad específica, a modo de representaciones socialmente construidas y reconocidas. Como mencionamos, Foucault (2007) sostiene que con el neoliberalismo aparece una nueva teoría que presenta al individuo como un “empresario de sí mismo” (Foucault, 2007: 264, citado por Dallorso, 2013: 125). En este sentido, los programas de inversión en capital humano suponen una dotación de carácter formativo en los “beneficiarios”, donde los elementos que participan en la constitución del capital humano tienen un alcance mayor al de un mero aprendizaje profesional. Este conjunto de inversiones se puede clasificar en: escolaridad y educación superior, capacitación en el lugar de trabajo, migración, salud e información económica. De este modo, Foucault (2007) considera que incluso los problemas asociados a la protección de la salud y la higiene pública, se pueden pensar en función de mejorar o no el capital humano. En otras palabras, no sólo las políticas económicas, también las sociales, educativas y culturales, tanto en los países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo, dirigen su intervención hacia la inversión en capital humano. Teniendo en cuenta lo planteado hasta aquí, se puede puntualizar que el concepto de capital humano envuelve todo el acervo de cualidades que están impregnadas en el sujeto y lo hacen más productivo.

En el caso de Colombia, abordado de modo específico en esta tesis, se puede decir que las políticas de signo neoliberal comienzan a desarrollarse desde los años setenta y se acentúan con el establecimiento de procesos de apertura económica y modernización, los cuales llegan a su plenitud en los años noventa (Restrepo, 2001). A esta transformación del modelo económico, que tiene entre sus rasgos la delegación progresiva de las responsabilidades estatales en la iniciativa privada, se le adhiere el aumento acelerado de la deuda externa, lo cual llevó a Colombia a una posición de dependencia directa de las decisiones del gobierno de EE.UU, y de las agencias financieras internacionales, sobre todo en relación a las políticas sociales (Castaño, 2012). Las políticas sociales, entonces, experimentarán importantes transformaciones en este período, en términos de la orientación neoliberal anteriormente descrita.

Con respecto a las principales políticas sociales en este contexto de hegemonía neoliberal, en Colombia aparecen ya en los años ochenta los primeros fondos sociales de atención a sectores carenciados, destinados a financiar proyectos o cofinanciar programas sociales con los gobiernos territoriales. Sin embargo, es a partir del año 1994 que la pobreza toma sitio en la agenda pública y la política nacional, con modelos de gestión como la “Red de Solidaridad Social”. Esta se instaura como programa de asistencia social dirigida a los grupos más pobres y vulnerables de la población, a través de la articulación entre las instituciones del Estado, el sector privado, la comunidad organizada y los organismos no gubernamentales; e implementa criterios de priorización y focalización en grupos en pobreza extrema, los cuales son

definidos como vulnerables e identificados como “beneficiarios” de la atención social estatal (Jaramillo, 1997). En el mismo periodo se configura el Sistema de Identificación de Beneficiarios (SISBÉN), el cual se utiliza, aun en la actualidad, como herramienta de estratificación socioeconómica, al identificar, a partir de herramientas de focalización, a los destinatarios directos de los gastos públicos, seleccionando a los grupos de población más pobre y vulnerable para la asignación de subsidios (Posada y Zuluaga, 2010).

Cabe señalar que la gestión de la política social en Colombia durante la década de 1990 enfatizó en la implementación de programas de atención en salud y educación (este último campo se analizará en detalle más adelante), mientras que el periodo de 2000 al 2010 se concentró en la atención a la población víctima del conflicto armado, en condición de desplazamiento y en situación de pobreza extrema (Zapata, 2009).

Adicionalmente, a partir de los primeros años del presente siglo el país se convirtió en el eje de la estrategia antinarcóticos y de la lucha contra el terrorismo en la región andina. Esta situación también afecta de manera notoria las condiciones sociales en el país, lo cual se refleja, en la medida en que se intensifica el conflicto, en situaciones de desplazamiento forzado interno y hacia los países vecinos. De esta manera se producen condiciones de desarraigo y desintegración familiar que conllevan a la pérdida de acceso a los servicios sociales básicos de estas poblaciones, en un escenario en el cual el gasto militar se incrementa año tras año, a costa de la inversión pública y social (Ahumada, Cancino y Chávez, 2008).

La política social en Colombia ha estado en cierto grado subordinada al proyecto político de cada gobierno, del cual deriva sus direccionamientos básicos. En los últimos periodos presidenciales la política social se orientó por la prioridad gubernamental asignada a la atracción de capital económico mediante la denominada política de seguridad democrática, principio que subyace en cada una de las siete estrategias de política social que constituyeron el Plan de Reactivación Social 2002 – 2006. Dentro de estas denominadas “siete herramientas de equidad”, se encontraba el programa Revolución Educativa, consistente en el aumento de la cobertura de la educación básica y media, así como el incremento del acceso a la educación superior (Ahumada, Cancino y Chávez, 2008: 339 - 340). Posteriormente, para el año 2005, surgen programas de atención para las víctimas del conflicto armado que se implementan en el marco de la denominada Ley de Justicia y Paz (975 de 2005). Estos programas se fundamentan en la reparación económica, simbólica y en el acompañamiento jurídico y psicosocial de las víctimas del conflicto armado en Colombia. El desarrollo de estas estrategias también propende por la capacitación e inserción laboral con la pretensión de generar la autonomía de las víctimas, el restablecimiento de sus derechos y el reconocimiento de su dignidad (Castaño, 2012).

Respecto al argumento general de esta tesis, es necesario puntualizar que su fundamento radica en la problematización de la relación entre el concepto de “capital humano” y la noción de mercado de trabajo, realizando un análisis particular en el desarrollo de intervenciones socioeducativas sobre poblaciones

en situación de vulnerabilidad social, las cuales se caracterizan por una preocupación sobre el control, la protección y contención de sus destinatarios.

Estas intervenciones socioeducativas establecen que el desarrollo de aprendizajes ligados a la formación para el mercado laboral y la generación de capital humano, pueden llegar a ser herramientas para la preparación a la inserción laboral de los y las escolares en un contexto precarizado. A su vez, las dinámicas educativas ligadas a la extensión de la jornada escolar posibilitan la implementación de estrategias de protección, control y contención social de los y las estudiantes frente a los riesgos a los cuales pueden estar expuestos en un entorno considerado peligroso.

II. Políticas analizadas.

De acuerdo a lo expuesto, resulta relevante indagar en un programa socioeducativo, en un escenario de reorientación de la asistencia debido a los ajustes neoliberales y con pretensiones de contrarrestar las dinámicas sociales resultantes de situaciones de conflicto armado interno, como el desplazamiento de poblaciones rurales hacia las zonas periféricas de los centros urbanos. De este modo, se toma como punto de partida la instauración de la Jornada Única en las instituciones educativas oficiales, la cual es planteada inicialmente en el Plan Nacional de Desarrollo (2010 – 2014). La pertinencia del período de esta investigación (2012 – 2015) radica en la centralidad que adquieren las concepciones teóricas de las Escuelas de Tiempo Completo en América Latina a partir de la primera década del Siglo XXI, concepción que se plantea desde la necesidad de implementar la ampliación de la jornada escolar, asumiendo que mediante estos ajustes pedagógicos se lograrán superar los problemas de

calidad en la educación (Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014, 2010). Desde esta mirada se construye el documento “Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales” (2011), el cual presenta a “la calidad y la pertinencia” como componentes imprescindibles para la garantía del derecho a la educación, es decir, a través de la calidad y la pertinencia se propone una articulación entre los contenidos educativos y su uso en el campo laboral productivo, este propósito es expuesto por el documento en las siguientes líneas:

“La eficiencia pedagógica con que la educación atiende las demandas que le formula el cuerpo social, mediante el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación, y las demandas específicas en materia de integración social, formación democrática, preparación para el trabajo productivo y el desarrollo científico y tecnológico entre otros” (Pág. 9).

Posteriormente, en el año 2012, la administración del alcalde Gustavo Petro en la ciudad de Bogotá (2012 – 2015), presenta el proyecto “Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40” (2012), el cual establece los lineamientos para la implementación de un nuevo programa denominado “Currículo 40x40”, que “busca la prevención a través del deporte y las artes como herramienta para el desarrollo”¹; y el cual constituye el objeto empírico de este trabajo.

Cabe indicar que en este documento fundacional, además de que se establecen los antecedentes en políticas sociales educativas (nacionales y locales), se fijan las distribuciones de los tiempos en relación a la jornada

¹ Información extraída de la página web del programa: [http://www.40x40idrd.com/40x40/public_html/].

educativa y los componentes de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán en el marco de la estrategia 40x40. Es necesario aclarar que este programa es implementado inicialmente a nivel local en el Plan de Desarrollo Distrital de la ciudad de Bogotá (2012 – 2015, “Bogotá Humana”), el cual plantea, a partir de la ejecución de 40x40, “mejorar la calidad educativa” a través de una “transformación curricular” orientada hacia lo que se denomina una “formación integral”. En este sentido, a pesar de su ejecución local, puede decirse que el programa 40x40 en la ciudad de Bogotá y analizado en esta tesis, constituye un ejemplo paradigmático de los lineamientos educativos de la política nacional, con especial énfasis en la Jornada Única (Balance General Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana”, 2015).

En términos generales, este programa plantea reducir los problemas de desigualdad educativa a través de la ampliación de la jornada educativa (40 horas a la semana, 40 semanas al año) en 113 colegios oficiales de la ciudad de Bogotá, con contenidos interdisciplinarios orientados a una formación en competencias de ciudadanía y convivencia, mediadas por el despliegue de inversiones en el capital humano, orientando así la educación hacia los requerimientos del mercado de trabajo. Estos aspectos permiten presentar la serie capital humano, educación y trabajo, como eje para abordar el modo en que el programa planea, a partir de una reorganización curricular, “promover el desarrollo de aprendizajes, desempeños, destrezas y habilidades en niños, niñas y jóvenes”, involucrando, de esta forma, características de sus subjetividades, sobre todo en relación a las capacidades ligadas al mundo laboral (Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral

40x40, 2012). En este orden de ideas, el programa educativo “Currículo 40x40” establece en sus lineamientos el desarrollo de competencias para la generación de capital humano con la finalidad de constituir un proceso de inserción al mercado de trabajo. Esta intervención se desarrolla mediante la implementación de dispositivos socioeducativos para la integración a la sociedad, a través de la utilización de herramientas de focalización que instituyen como “beneficiarios” a los sectores sociales carenciados y en riesgo de exclusión social.

Cabe aclarar que este programa, en la administración del alcalde Enrique Peñalosa en la ciudad de Bogotá (2016 – 2019), tuvo una serie de modificaciones de acuerdo a las orientaciones iniciales, lo cual ha generado una serie de confusiones por parte de las instituciones educativas. Como consecuencia de esto, las escuelas han desarrollado las acciones referentes a la jornada extendida con una serie de dificultades y limitaciones en recursos e infraestructura. De este modo, el denominado “Programa 40x40” redujo sus costos, pasando de un enfoque lúdico, fundamentado en el arte y los deportes, a un programa considerado como “Jornada Completa”, el cual prioriza en la extensión del tiempo dedicado a las áreas básicas (lenguaje, inglés y matemáticas).

Teniendo en cuenta lo descrito en las líneas anteriores, el objetivo principal de este estudio es describir y analizar los modos de problematización de la relación entre trabajo y educación, a partir del desarrollo y articulación de las nociones de “capital humano” y “mercado de trabajo”, bajo las orientaciones de los programas socioeducativos en los niveles de básica, secundaria y media en

Colombia, donde los contenidos ligados al control y la contención social aparecen como una preocupación central. Proponemos abocarnos a la implementación del programa socioeducativo “Currículo 40x40” en la ciudad de Bogotá durante el periodo de gobierno 2012 – 2015.

De igual manera, se establecen como objetivos subsidiarios, examinar el componente del programa referente al “desarrollo de seres humanos para su desempeño en su hacer cotidiano, de acuerdo a los requerimientos de la sociedad, y la autogestión de actitudes congruentes con los retos del presente”, postulado constitutivo del programa y que está ligado al acercamiento de los “beneficiarios” al mercado de trabajo; también se propone describir y analizar la forma en la cual se promueve un modo de aprendizaje orientado hacia la generación de capital humano a partir del Currículo 40x40; y finalmente, se indaga en el programa desde la confluencia de las problemáticas vinculadas a la seguridad y la enseñanza – aprendizaje, dirigido a grupos sociales vulnerables, es decir, como programa de contención social y de gestión de la seguridad en los entornos educativos marginales.

Como ejes analíticos se instauran, en un primer momento, la educación; la formación; el capital humano y el mercado de trabajo. En un segundo momento se proyectan como ejes de análisis la protección, la peligrosidad, el control social, los problemas socio-comunitarios; y en un tercer momento se analiza la contención en el marco del programa 40x40 a partir de la problematización de la política social en tensión entre el control y la contención social.

III. Abordaje metodológico.

Esta tesis se basa en el estudio de caso como tipo de enfoque metodológico de orden cualitativo (Martínez, 2006). La investigación cualitativa tiene como prioridad la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones desplegadas en el seno del contexto (Dorio, Sabariego y Massot, 2009). Este enfoque utiliza la recolección de datos para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, además, mantiene una doble perspectiva: analizar los aspectos explícitos conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En relación a las técnicas de recolección de datos, se realizaron entrevistas abiertas a los y las docentes pertenecientes a cinco instituciones educativas distritales (IED) que implementan el programa de Jornada Completa (40x40) en la ciudad de Bogotá, estas instituciones se seleccionaron teniendo en cuenta el criterio de la representatividad de los segmentos socioeconómicos, lo cuales en Colombia se organizan en estratos sociales, en este sentido, se tomó una escuela de un estrato alto, dos escuelas de estrato medio y dos de estrato bajo. Los establecimientos educativos se seleccionaron a través de la ADE (Asociación Distrital de Educadores), en esta organización gremial se encuentra una base de datos de las escuelas que implementan el programa 40x40 en la ciudad de Bogotá.

Si bien es cierto que con algunas escuelas se dificultó establecer contacto, con otras se pudo organizar una serie de visitas, en las que se realizaron las

entrevistas. En total se realizaron 20 entrevistas, las cuales se llevaron a cabo entre el segundo semestre del año 2016 y el primer semestre del año 2017. Las preguntas de la entrevista se organizaron sobre tópicos centrales, tales como: las principales características del programa 40x40; sus alcances; las capacidades que promueve el programa; la concepción de formación práctica, de sujeto “activo”; en qué aspectos hace énfasis el programa frente a los requerimientos del mercado laboral y la promoción del capital humano de parte del “Currículo 40x40; el manejo de las situaciones de delincuencia urbana, segregación social, embarazo infantil y adolescente, situaciones de abuso sexual y trabajo infantil de parte de la comunidad educativa en el marco del programa 40x40; y las acciones que promueve frente a la protección contra los peligros físicos, la convivencia pacífica, el cuidado, autocuidado y la seguridad en los entornos escolares. Es necesario mencionar que aparte de la aplicación de entrevistas, se realizaron observaciones no participantes en las instituciones educativas visitadas, estas observaciones sobre el funcionamiento de 40x40 se registraron detalladamente en un cuaderno de apuntes desde la primera etapa de aproximación al programa, durante el primer semestre del año 2015, de igual modo se realizó el análisis documental de estos registros.

Con respecto a la producción y relevamiento de datos, en relación a las fuentes primarias, las entrevistas se seleccionaron teniendo en cuenta los criterios ligados al nivel de instrucción, área formativa y la relevancia de su participación respecto a las actividades del programa 40x40. A partir de estas entrevistas se analizaron las concepciones y los discursos sobre el capital humano y el mercado de trabajo en el marco de implementación del “Currículo 40x40”. La

entrevista permite un equivalente más accesible de análisis conceptuales complejos y abstractos, en otras palabras, hacen sensibles, incluso en los rasgos en apariencia más singulares de la enunciación, las estructuras objetivas que el trabajo científico se esfuerza por destacar (Bourdieu, 1999). Para el desarrollo de estas entrevistas se indagó particularmente en: 1). Las intervenciones específicas que estructuran la noción de capital humano en la implementación del programa; 2). Los mecanismos o las formas en que estas intervenciones suponen que promueven aprendizajes que se cristalizan como formación orientada hacia la generación de capital humano. 3). La atribución en torno al sentido que le da el programa a la inversión en capital humano de acuerdo a los requerimientos del mercado de trabajo. 4). La vinculación de estas atribuciones con la estructura de la intervención, teniendo en cuenta el lugar que ocupa 40x40 con respecto a la política de protección, contención y gestión de la seguridad. En este sentido, se analizaron las entrevistas como organizaciones discursivas que se producen en una situación concreta (la situación de la entrevista), las cuales son de utilidad para la reconstrucción de las formas de problematización de la conexión entre capital humano y mercado de trabajo, teniendo en cuenta además la posición particular del entrevistado como participante del entramado de relaciones que conforma el desarrollo de la intervención (Ayo, 2013).

Con respecto a las fuentes secundarias, se ha considerado el acervo existente en relación a los documentos del programa 40x40, los informes sectoriales elaborados desde la Secretaría de Educación Distrital (SED), y los documentos de las directrices institucionales del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

relacionadas con el despliegue de las intervenciones de los programas educativos de Jornada Única.

Por otro lado, las y los docentes encargados de la implementación de 40x40 han sido considerados como unidades de relevamiento (Strauss y Corbin, 2002; Soneira, 2006), a partir de la técnica de entrevistas abiertas, al igual que los documentos que se han tenido en cuenta en este estudio (haciendo uso de técnicas de investigación documental). En cuanto a las primeras unidades de relevamiento, las y los docentes son quienes realizan el seguimiento sobre los grupos escolares en relación a lo convivencial y a lo pedagógico. De esta manera, están en contacto permanente con los profesionales del “Currículo 40x40”, para el seguimiento de casos especiales o para la consecución de los requerimientos necesarios para el desarrollo de las actividades. Además de esto, en determinados casos, los y las docentes llevan a cabo las actividades de acuerdo a los lineamientos establecidos por el programa, y tienen contacto directo con la población objetivo determinada por el mismo.

También en relación a las fuentes secundarias, se realizó la organización de una serie de documentos relacionados con la formulación, gestión y evaluación del programa 40x40, de igual forma, se tuvo en cuenta toda la literatura publicada en portales web como artículos y revistas online entre los años 2012 – 2018, y un compendio de ensayos, capítulos y libros, con el propósito de analizar las producciones teórico conceptuales sobre educación, capital humano, mercado de trabajo y políticas sociales.

En lo que respecta al análisis, el problema de investigación se estructuró a partir de dos planos de reconstrucción: el primero refiere al desarrollo de las

políticas socioeducativas durante los años 2012 – 2015 en Colombia y, de manera particular en la ciudad de Bogotá; y el segundo, corresponde a los procesos de problematización específicos de la relación entre capital humano y mercado de trabajo en el ámbito educativo. Se toma este periodo de tiempo debido a la reorientación que adquiere el programa con el cambio de administración local de la capital colombiana a partir del año 2016. Cabe indicar que para la reconstrucción de cada uno de estos planos se precisó de un tratamiento analítico específico.

En relación a la clasificación de los documentos ligados a la política social educativa, objeto de análisis de esta investigación, se tuvo en cuenta el siguiente orden: a) documentos relacionados con la formulación del programa 40x40; b) informes periódicos de gestión tipo balances; c) informes sobre los proyectos y actividades desarrolladas por 40x40; y d) informes de seguimiento sobre la población “beneficiaria” del “Currículo 40x40”, ej. Fichas de seguimiento a casos especiales. Además de esto, se han tenido en cuenta los criterios que han aflorado debido a la reorientación que ha presentado el programa, en la administración siguiente del alcalde de Bogotá, Enrique Peñalosa (2016 – 2019).

Durante el proceso de recopilación de documentos se ha percatado una vacante de investigaciones que sujeten las políticas sociales a una modalidad educativa que enfatiza en la protección y en la formación de competencias laborales en Colombia. En relación al programa abordado, si bien es cierto que se encontraron estudios sobre el “Currículo 40x40”, estos presentaban a modo de balance su implementación en las escuelas, sin ahondar en la incidencia de

tópicos como el capital humano y la contención social. En coherencia a estas indagaciones consideramos que esta tesis puede aportar al campo de análisis de los programas socioeducativos en Colombia.

Capítulo 1. La cuestión social.

La cuestión social puede ser entendida como una interrogación (*question*) por las condiciones sociales, que insiste en indagar y profundizar en las causas y en las consecuencias de la vulnerabilidad social. También puede considerarse como una problemática (*cuestión*) que debe ser abordada por el Estado con mejores herramientas y con más capacidades estatales, aludiendo esta segunda interpretación al rol del Estado en las principales dimensiones que la cuestión social reviste en la actualidad (Ruiz del Ferrier y Tirenni, 2016).

Este postulado se basa en la perspectiva de Robert Castel, quien define la “cuestión social” como “una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura”, y afirma que esta sociedad “interroga y pone de nuevo en cuestión su capacidad para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia” (Castel, 1997: 20 – 22; Grassi, 2003; Castel, 2010: 17). En este sentido, la cuestión social se convertiría en la cuestión del lugar que podían ocupar en la sociedad industrial las franjas más desocializadas de los trabajadores. La respuesta a esta cuestión fue el conjunto de dispositivos montados para promover su integración (Castel, 2010). De igual forma, la llamada cuestión social se plantea explícitamente en los márgenes de la vida social, pero “pone en cuestión” al conjunto de la sociedad (Castel, 2010: 19). De este modo, la “cuestión social” puede caracterizarse por la inquietud acerca de la capacidad para mantener la cohesión de una sociedad (Castel, 2010: 25).

Ahora bien, siguiendo a Susana Hintze, el Estado de Bienestar constituye la forma específica en que el capitalismo del siglo XX construye la cuestión social

y actúa sobre las contradicciones sociales que le son inherentes (Hintze, 2000). El pasaje de la filantropía a las intervenciones públicas reguladas es una de las características centrales en relación a la atención de la cuestión social en este siglo. Y esto es así porque, si bien es cierto que desde larga data se encuentran intervenciones sociales orientadas a la reproducción de la vida de subconjuntos sociales, las políticas sociales se conforman como tales, en tanto intervenciones públicas ligadas al Estado (nacional, centralizado). De este modo, no las consideramos una respuesta o reacción del Estado ante la cuestión social, sino la forma activa en que éste la construye a través de las modalidades de intervención y regulación de que dispone, y que inciden en las condiciones de vida y de reproducción de la vida de los distintos sectores sociales (Danani, 1996, citado en Hintze, 2000: 16).

1. 1. Concepto de política social.

La política social pueda ser definida, según Claudia Danani, como aquel “conjunto de intervenciones sociales del Estado cuya unidad radica en que regulan indirectamente la forma mercancía de la fuerza de trabajo, y que lo hacen desenvolviéndose en el terreno de la distribución secundaria del ingreso”. Ahora bien, se habla de políticas sociales en plural, para hacer referencia a las intervenciones específicas y sectoriales que integran la política social del Estado (por ejemplo, de salud, educación, sostenimiento del ingreso, etc.) (Danani, 2009: 8).

En este sentido, Estela Grassi puntualiza que la política social (en singular) alude a la denominación genérica de “la forma política de la cuestión social” (2003: 26), en la cual se condensa el sentido de la acción estatal en la

producción de la vida. Ahora bien, en lo concerniente a las políticas sociales (en plural), Grassi se refiere a éstas como aquellas políticas específicas, también denominadas sectoriales, en las cuales esa orientación se materializa, de manera que fácilmente pueden registrarse la política habitacional, de salud, previsional, etc., como políticas sociales (Grassi, 2003, citado en Danani, 2009: 7). Por lo tanto, a partir del estudio de la política social, entendida ésta, según Danani, como aquellas específicas intervenciones del Estado, que orientan (en el sentido de que producen y moldean) directamente las condiciones de vida, y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales (Danani, 2004), se pretende problematizar sobre quienes deben ser objeto de la intervención, bajo qué condición, cuál debe ser su comportamiento moral y qué derechos pueden ser reivindicados (Giraldo, 2013).

Ahora bien, el campo de lo social – asistencial (uno de los troncos que convergieron en lo que hoy se identifica como política social), es el resultado de una intervención de la sociedad sobre ella misma (Castel, 1997), en el curso de la cual fueron perfilándose sistemas protectorios y de control, áreas de profesionalización y especialización de agentes, etc. De igual forma, las políticas sociales “expresan la medida en que una sociedad se acerca o se aleja del reconocimiento de las necesidades de todos sus miembros y su capacidad de protección de los mismos” (Grassi, 2003, citado en Danani, 2009: 10 – 11). En este sentido, las políticas sociales se articulan a partir de un conjunto de cuestiones o necesidades de la sociedad, “por arriba”; y de los sujetos, “por abajo”. Por consiguiente, a través de la política social de una época se expresan y se construyen, simultáneamente, los modos de vida y las

condiciones de reproducción de la vida de una sociedad; condiciones que en sociedades de clases son siempre diferenciales para los distintos grupos sociales. Es el saldo de la lucha social y política la que define los contenidos y alcances de la desigualdad resultante (Danani, 2009: 10 - 11).

De esta manera, la política social es la acción estatal que expresa la orientación normativa general en lo concerniente a la reproducción de la vida social y de sus miembros en particular (Grassi, 2003). Cabe indicar que las políticas sociales no necesariamente mejoran las condiciones de vida: pueden hacerlo, pero ello no es un atributo propio de la política social en sí misma, sino de casos específicos observables mediante determinados estudios. El más claro ejemplo son las políticas sociales impulsadas durante el ciclo neoliberal, que empeoraron masivamente las condiciones de vida de las mayorías, contribuyeron a una más regresiva distribución del ingreso y restringieron el acceso a bienes y servicios que hasta entonces habían estado más cercanos a la aceptación de la responsabilidad social, etc. Ahora bien, el sentido contrario también puede ser rechazado como tal: tampoco es un atributo propio de la categoría política social el que empeoren las condiciones de vida (Danani, 2009).

Puede decirse que la política social surge por el vacío social que se presenta entre la igualdad jurídica proclamada por el liberalismo, y la desigualdad económica de las personas. A su vez, la política social clasifica la sociedad indicando quiénes deben recibir las prestaciones sociales, bajo qué condición (pobre, trabajador, ciudadano), cuál debe ser su comportamiento moral y qué tienen derecho a reivindicar.

En este orden, las críticas de mayor peso que se le han hecho al Estado de Bienestar y a las políticas sociales son: a) en general (esto es, en cualquier contexto político o situación nacional), se las acusa de ineficiencia, escasa eficacia, burocratización de las intervenciones, etc.; b) para el caso latinoamericano en particular, al punto anterior se le suman los alcances limitados y desiguales entre distintos tipos de políticas, lo cual dificulta la aplicación del concepto de Estado de Bienestar a estas sociedades (Hintze, 2000).

De igual forma, es posible aseverar que hay dos modalidades que tienden a constituirse en formas “clásicas”, al menos hasta el momento, de política social: por un lado la provisión estatal y, por el otro, los sistemas de garantía de ingresos. Según Danani, estas se presentan de manera polarizada (Danani, 2009).

1. 2. Las políticas sociales en América Latina.

En los inicios del siglo XXI en América Latina, la problemática de la pobreza y la desigualdad ha pasado a ocupar un lugar central en las políticas públicas de contenido social, abandonándose un papel pasivo donde los gobiernos esperaban soluciones a medida que las economías crecían y tan solo era necesario aplicar programas para compensar a los sectores más empobrecidos. Sin embargo, si bien es cierto que se han iniciado algunos nuevos programas de lucha contra la pobreza, en la mayor parte de los casos todavía predominan las estrategias focalizadas, basadas en pagos y transferencias de dinero que dependen de exigencias, tales como asegurar la cobertura en salud a los niños o su asistencia a la escuela. Estos programas

han desempeñado un importante papel en amortiguar los efectos más negativos, sin embargo, reproducen muchos de los problemas de las estrategias implantadas por anteriores gobiernos: reiteran el énfasis en la focalización, son propensos de ser utilizados para fines electorales y no logran influir decididamente en la redistribución de la riqueza (Gudynas, Guevara y Roque, 2008).

Este escenario ha representado, en unos países más que en otros, una ralentización en el crecimiento de sus economías, además de esto, sus políticas de bienestar no han superado el carácter asistencial, por lo tanto, no se han registrado avances significativos en los últimos años en materia de políticas sociales. En este sentido, se puede aseverar que la experiencia histórica de América Latina muestra que la aplicación de políticas de ajuste de inspiración neoliberal no ha sido un factor determinante en la mejora de su situación socioeconómica, sino que ha significado lo contrario a eso (Flores y Nieto, 2014).

Ahora bien, para abordar el marco de las políticas sociales en América Latina es necesario realizar una aproximación a los regímenes o modelos de bienestar que se han instaurado en la región. En este sentido, Juliana Martínez Franzoni presenta una clasificación en la cual ubica en un primer grupo de países a Argentina y Uruguay. En un segundo grupo, denominado de países excluyentes, caracterizados por un Estado mínimo y casi una nula asignación autorizada de recursos, se sitúan países como El Salvador y Nicaragua. Y en un tercer grupo de países “duales”, se ubican países como Brasil y México, los cuales combinan un universalismo estratificado en sectores urbanos, y

excluyente en los sectores rurales. Cabe indicar que posteriormente las respuestas graduales o por el contrario radicales que los gobiernos dieron a las crisis económicas de los 80 posibilitaron una bifurcación entre una ruta estatista (en Costa Rica y Uruguay) y otra liberal (en Argentina y Chile) (Franzoni, 2007).

Por otra parte, Fernando Filgueira al analizar las variables de cobertura, gasto y asignación de la inversión social, determina la identificación de cuatro conglomerados de países con grados descendientes de cobertura y esfuerzo fiscal. El primero está compuesto por: Chile, Argentina, Uruguay y Costa Rica; el segundo por Brasil y México; el tercero por Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia y Venezuela; y el cuarto por Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua (Filgueira, 2001).

Sobre esta clasificación, Huber y Stephen (2005) argumentan que si bien las políticas sociales del primer grupo (Chile, Argentina, Uruguay y Costa Rica), pueden ser consideradas exitosas, en estos países aún persisten diferencias significativas en la asignación de recursos. De este modo, Filgueira ubica como en el grupo de países con universalismo estratificado a Uruguay, Argentina y Chile; como regímenes duales a Brasil y México, caracterizados por un desarrollo del Modelo de Sustitución de Importaciones, apoyado en rentas provenientes de economías primarias con alta intensidad de mano de obra, y con una importante heterogeneidad regional en los niveles de desarrollo económico y social, evidenciado y reproducido en estructura con un comparativamente alto contenido federalista. En el grupo de regímenes excluyentes se encuentran: República Dominicana, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Bolivia y Ecuador. Teniendo en cuenta esta clasificación,

los países centroamericanos, a excepción de Costa Rica, presentan sistemas elitistas de salud y seguridad social, y un sistema educativo dual (Filgueira, 2001; Huber y Stephen, 2005).

De igual forma, Sonia Fleury y Carlos Eduardo Molina, realizan una categorización similar a la de Filgueira, en la cual sitúan, en lo que denominan como países pioneros, a Argentina, Uruguay, Chile y Brasil; como países intermedios a Bolivia, México, Ecuador, Colombia y Venezuela; como países tardíos, República Dominicana, Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Honduras; e incluyen una categoría de países caribeños en la cual se instalan Bahamas, Barbados y Jamaica (Fleury y Molina, 2000, citado por Franzoni, 2007).

Bajo esta perspectiva, Armando Barrientos (2004) sostiene que en las últimas dos décadas, América Latina pasó de ser un régimen de bienestar conservador – informal a otro liberal informal. Este primer régimen compartía rasgos importantes con los comparativo – conservadores, identificados por Esping – Andersen en Europa continental, rasgos fundamentalmente asociados a tener como principal fuente de protección a sistemas estratificados de seguridad social, relacionados al empleo y destinados sólo al trabajo formal, por lo cual el trabajo informal depende de sus ingresos y estrategias familiares para hacer frente a riesgos como la enfermedad y la vejez. El distanciamiento radica en que en las últimas décadas los riesgos afrontados colectivamente se han reducido, las políticas públicas se han replegado, y las personas están crecientemente libradas a su propia suerte. En este sentido, América Latina se ha acercado más al régimen liberal característico de Norte América, pero a

diferencia de este último, carece de programas focalizados sólidos, de esta manera se puede aseverar que estamos ante un régimen liberal informal.

Teniendo en cuenta lo anterior, Barrientos presenta la siguiente categorización:

En el grupo de regímenes productivista informal se ubican Argentina y Chile; en el proteccionista informal: Brasil, Costa Rica, México, Panamá y Uruguay; en el informal asistencial: Colombia, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Perú, Venezuela; y en el altamente informal: Bolivia, Honduras, Nicaragua y Paraguay (Barrientos, 2004, citado por Franzoni, 2007).

Capítulo 2. Las políticas sociales en Colombia.

Cuando se pretende indagar en la historia de la política social de un Estado, generalmente, las preguntas giran en torno a los modos en cómo en esa sociedad la política social participa de la producción de lo que se denomina “el mundo del trabajo” y de lo que de éste se sustrae, el “mundo de la vida” (Castaño, 2012: 128).

La mayoría de los enfoques institucionalistas sobre la democracia y la política social son susceptibles de analizar desde la forma en la cual los gobiernos responden a las demandas sociales. A partir de esta perspectiva se puede suponer que la política social se enfoca en tres aspectos fundamentales, a). Políticas de integración de grupos vulnerables, b). Políticas de formalización laboral y c). De acceso a la seguridad social (Burchardt, 2012: 30 - 32). Cabe precisar que las políticas sociales también se encuentran vinculadas a mecanismos de cogestión entre el gobierno, las organizaciones no gubernamentales y el sistema privado (Ramírez, 2012).

Ahora bien, para el análisis de las políticas sociales en Colombia se propone la comprensión de estas políticas a partir de las intervenciones y entrecruzamientos entre agencias de distinta capacidad e incidencia política. Es decir, la política social debe ser valorada como un escenario de disputas, en el cual las organizaciones estatales tienen prioridad lógica e histórica para incluir temas en la agenda política, esto implica la ostentación de la capacidad, desde las instituciones del Estado, para reconocer problemas y necesidades (Castaño, 2012).

De este modo, es importante comprender el proceso de discusión y gestión de la política social, como un momento en el que distintas agencias de poder luchan por conservar o por renovar distintos derechos e intereses; es decir, como un “momento” de constitución legítima de las normas (Castaño, 2012).

Si extendemos la mirada hacia los procesos anteriores al “nacimiento” de la política social moderna, a finales del siglo XIX puede observarse en Colombia el desarrollo de una modalidad caritativa de asistencia a los pobres, entendiendo la caridad como una actividad de ayuda a la población necesitada, practicada por instituciones religiosas y laicas, inspiradas por los preceptos de la iglesia católica y por asociaciones mutuales (Castro, 2007). Estas acciones caritativas consistían en formas de asistencia que fueron representadas por los organismos eclesiales, los cuales desarrollaron actividades caritativas de carácter social encaminadas a brindar asistencia pública bajo principios cristianos a personas y familias carentes de ingresos. Cabe destacar que más allá de las formas tradicionales de asistencia social, la iglesia representó una fuerza de integración obrero-patronal, y por lo tanto, una forma de abordar la “cuestión social” (Castro, 2007).

Dentro de las formas de autoprotección precedentes a los modelos de seguridad social, aparecen a partir de 1870 las sociedades de ayuda mutua. Estas sociedades fueron creadas por los pobres de mejores condiciones, los obreros y los artesanos. Su finalidad era brindar un soporte a sus miembros y sus familias, y dar respuesta a los problemas causados por la pobreza, como la invalidez, la vejez, el desempleo y la muerte. Algunas de estas formas de

“autoprotección” mutualista participaron en política y surgieron por la ausencia de un programa de política social (Castro, 2007).

Estas sociedades lograron para 1920 su expansión por el territorio nacional, sin embargo, en los años posteriores aparece un punto de quiebre en la historia de las sociedades de ayuda mutua en Colombia (quiebre que también se observa en la dinámica estatal de la ayuda), dado que estas sociedades se empiezan a configurar más como precursoras de la formación de compañías de seguros y de organizaciones de ahorro que como instituciones de caridad y beneficencia. En todo caso, se puede señalar que tanto la caridad privada como la beneficencia estatal fueron fundamentales para la asistencia a los pobres, y el Estado empezó a desarrollar “políticas de asistencia social” con la red de instituciones y sociedades ya existente (Castro, 2007).

Posterior a esto, Colombia inicia sus acciones de protección social bajo la influencia de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), la cual difunde el denominado Plan Beveridge, propuesto en el año 1942 en Inglaterra como modelo de seguridad social universal (Posada, 2008). Este modelo se fundamentó en la protección de los trabajadores a partir de seguros de accidentes de trabajo, enfermedad, invalidez, vejez y muerte. Esta adopción conllevó en Colombia a la creación del ISS (Instituto de Seguros Sociales) en 1946 (en ese momento se llamaba Instituto Colombiano para la Seguridad Social - ICSS) para los trabajadores del sector privado, y en ese mismo año se fundó Cajanal (Caja Nacional de Previsión) para los trabajadores del sector público (Pesca y Ramos, 2015).

Ahora bien, desde 1940 hasta 1970 Colombia vivió un fenómeno de expansión demográfica, la tasa de natalidad de 2.76% estuvo por encima del promedio regional, debido a aspectos como el desarrollo de la medicina moderna y a un cierto mejoramiento en la calidad de vida (Ramírez y Rodríguez, 2002: 88). A mediados de los años cincuenta el país presentó una disminución de los niveles de pobreza, medida ésta con el indicador de necesidades básicas y de desarrollo humano, sin embargo, este escenario se sostuvo en una distribución inequitativa de los ingresos y del bienestar, lo cual favoreció a las ciudades por encima del campo (Ramírez y Rodríguez, 2002).

En los años sesenta se avizoran los cimientos de nuevas políticas sociales. El gobierno de Guillermo León Valencia incrementa en 1962 la inversión en educación en un 20% con respecto al gasto público nacional, lo cual contribuyó al desarrollo de este sector en concordancia con las exigencias de la época (Ramírez y Rodríguez, 2002: 90). Al final de los sesenta el país presencié un avance considerable en determinados indicadores, la esperanza de vida pasó de 48 años en 1950 a 58 años, el índice de mortalidad de niños menores de un año disminuyó de 12% a 7%, y el índice de calidad de vida se incrementó, pasando de 64 a 71 (Ramírez y Rodríguez, 2002: 91). Autores como Gaviria (1989) consideran que esta modernización se debe en parte a un aumento en el grado de intervención del Estado en diversos sectores.

A partir de los setenta surge en el país una preocupación hacia los sectores marginales, los cuales no se habían tenido en cuenta en gobiernos anteriores, esto contribuyó en parte a reducir la popularidad de los partidos políticos tradicionales (Ramírez y Rodríguez, 2002). En los primeros años de la década

de los ochenta Colombia estuvo acorde a la tendencia de los demás países de América Latina: desajustes en las finanzas públicas y en la balanza de pagos (Ramírez y Rodríguez, 2002). En 1986 se crea el “Plan de Erradicación de la Pobreza Absoluta”, propuesto por el gobierno del presidente Virgilio Barco y compuesto por siete programas sociales que apuntaban a mejorar las condiciones de los hogares; disminuir asentamientos humanos; la generación de empleo; el desarrollo integral campesino; el suministro de bienes básicos; garantizar salud; y educación básica para todos. Sin embargo, cuestiones como el desorden en el manejo de recursos y la poca inyección de capital, impidieron que el Plan de Erradicación de la Pobreza fuera exitoso (Ramírez y Rodríguez, 2002: 93).

Al finalizar la década de los ochenta los principales elementos de la política social se caracterizan por el diseño y puesta en marcha de reformas en los sectores sociales, la descentralización; el uso de mecanismos de focalización individual del gasto social; ajustes en las instituciones encargadas de proveer servicios sociales; y nuevos mecanismos de cogestión entre el gobierno, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado. Lo anterior se evidencia en los esfuerzos para la conformación de redes de protección social, las cuales no han contado con permanencia ni han tenido recursos que le permitan su continuidad, adicional a esto, han estado desarticuladas de otros programas sectoriales (Ramírez, 2002).

A finales del Siglo XX se instaura la constitución de 1991, la cual establece que la seguridad social es un servicio público obligatorio, guiado, coordinado y controlado por el Estado, también se autoriza la participación privada en la

prestación del servicio (Mesa - Lago, 1999: 30). De este modo, el régimen subsidiado es pieza clave de la reforma del sistema de salud, aprobada por la Ley 100 de 1993, su supuesto propósito es responder a los problemas de inequidad, ineficiencia y mala calidad en la prestación de los servicios de salud. Para ello introdujo una nueva asignación en las funciones y responsabilidades de las Entidades Prestadoras de Servicio (EPS), y definió los campos de intervención del Estado. De parte de la demanda, los cambios significativos que trajo la Ley 100 están vinculados a la obligatoriedad de la afiliación al sistema de seguridad social en salud (Fresneda, 2003).

Posterior a esto, se establece a través de la ley 789 de 2002 el Sistema de Protección Social. Para el soporte de este Sistema se planteó la creación del Ministerio de Protección Social a través del decreto 205 de 2003, el cual determina sus objetivos y funciones. Este ministerio está integrado por dos ejes fundamentales o pilares: el Sistema de Seguridad Social Integral (SSSI) y la asistencia social, cada uno de estos pilares juega un papel articulador entre la protección social y el individuo; el primero abarca los sistemas de seguridad en pensión, salud y riesgos profesionales, mientras que el segundo hace referencia a los beneficios económicos financiados por el Estado para que la población en condición de vulnerabilidad no alcance situaciones de disminución de bienestar (El Sistema de Protección Social, 2005, citado en Pesca y Ramos, 2015).

De esta forma, la integración y consolidación del Sistema de Protección Social y el Sistema de Seguridad Social se orienta a partir de la aplicación de los principios básicos de universalidad, solidaridad, calidad, eficiencia y equidad;

con el objeto de tener un manejo integral del riesgo y brindar asistencia social a la población colombiana. Por lo tanto, la protección social en Colombia se fija como objetivo la reducción, mitigación y superación de los riesgos. Cabe decir que antes de la creación del Sistema no se enfatizaba en la reducción de riesgos sino en la superación, otorgando así un carácter central a la asistencia social (Posada, 2008).

Este Sistema, cimentado en el manejo social del riesgo, enfatiza en la prevención, mitigación y superación ante cualquier evento negativo. Su población objetivo es básicamente aquella que se encuentra en condición de vulnerabilidad (Posada, 2008).

En este orden de ideas, el Sistema de Protección Social en Colombia se implementa como un mecanismo que tiene la pretensión de mejorar el bienestar individual y social, a su vez, propone disminuir la vulnerabilidad y aumentar la equidad, de esta manera supone contribuir al desarrollo y crecimiento económico. Por lo tanto, el Sistema de Protección Social se constituye como el conjunto de políticas públicas orientadas a una supuesta disminución de la vulnerabilidad y a asumir acciones para mejorar la calidad de vida de los colombianos, en particular, de los más desprotegidos (Posada, 2008).

Ahora bien, es necesario puntualizar que en el inicio de la década del 2000, debido a la crisis resultante de la liberalización de la economía colombiana, el porcentaje de la población por debajo de la línea de pobreza en la zona urbana era del orden del 51%, y en la rural de 83% (Ciro y Ospina, 2013; Ramírez, 2002). En este escenario se plantea la necesidad de reducir la pobreza,

mediante la insistencia en políticas de ajuste. Por lo tanto, el estudio y la evaluación de las políticas sociales colombianas en la primera década del siglo XXI parte de las siguientes dos consideraciones centrales:

1). En primer lugar, las consecuencias sociales de la generalización de políticas neoliberales (apertura económica, ajuste fiscal, reducción de la función económica y social del Estado, flexibilización laboral), se manifestaron en toda la región hacia finales de la década del noventa, a través del incremento de la pobreza, el desempleo y el subempleo, la privatización de los servicios sociales básicos, las dificultades en el acceso a estos servicios por parte de la mayoría de la población, y las reformas a la seguridad social basadas en la lógica neoliberal.

2). Cabe señalar que la historia reciente de Colombia está signada por la persistencia y agudización del conflicto armado. Adicionalmente, a partir de los noventa, el país se convirtió en el eje de la estrategia antinarcoóticos y de la lucha contra el terrorismo en la región andina. Esta situación y las políticas internacionales y regionales para afrontar este fenómeno, afectan de manera notoria las condiciones sociales en el país y las políticas públicas que se diseñan para enfrentar la pobreza. El desplazamiento forzado interno y hacia los países vecinos se incrementó debido a la intensificación del conflicto colombiano, haciendo más grave el desarraigo, la desintegración familiar y la consecuente pérdida de acceso a servicios sociales básicos de parte de los desplazados por la violencia. En este contexto, el gasto militar se incrementó año tras año, en detrimento de la inversión pública y social (Ahumada, Cancino y Chávez, 2008).

De acuerdo a lo anterior, se puede aseverar que la prioridad dada a la atención del conflicto armado, desplazó en materia de recursos a los demás objetivos enunciados de las políticas públicas, tales como el aumento de las erogaciones sociales y la erradicación de la pobreza (Ahumada, Cancino y Chávez, 2008). También es necesario precisar que la formulación e implementación de buena parte de las políticas sociales en Colombia, por lo menos de las últimas cuatro décadas, han sido producto de las distintas tensiones y diferentes “racionalidades” sociales construidas a la par de la dinámica de su guerra interna. De este modo, el fenómeno de la guerra construye la política social colombiana en cuatro dimensiones: a) radicalizando su participación en la construcción de la sociedad como ordenamiento simbólico; b) interviniendo en el proceso de definición de sus actores; c) sus problemas y d) su agenda (Castaño, 2012:128).

Ahora bien, para hacer frente a la difícil situación social, en el año 2000 el gobierno de Andrés Pastrana (1998 – 2002), diseñó un fondo de emergencia social denominado Red de Apoyo Social (RAS), cuyo objetivo manifiesto era proteger a los sectores más vulnerables de la población de los impactos de la recesión económica. La RAS fue incorporada en la estrategia antinarcóticos denominada “Plan Colombia”², como una herramienta central del componente de recuperación económica y social, a su vez, la RAS se exhibió ante la opinión pública nacional e internacional como la cara “amable” del Plan Colombia. Este fondo se constituyó inicialmente por tres programas: “Jóvenes en Acción”,

² El “Plan Colombia” es un acuerdo bilateral constituido entre los gobiernos de Colombia y Estados Unidos. Se concibió en 1999 durante las administraciones del presidente colombiano Andrés Pastrana Arango y el presidente estadounidense Bill Clinton, con los objetivos específicos de generar una revitalización social y económica, terminar el conflicto armado en Colombia y crear una estrategia antinarcótica.

“Empleo en Acción” y “Familias en Acción”, cada uno con sus especificidades técnicas y financieras (Ciro y Ospina, 2013; Ahumada, Cancino y Chávez, 2008).

De estos tres, “Familias en Acción” se ha logrado instituir como el programa de política social más grande del país, éste presume el propósito de “reducir la pobreza” mediante una transferencia monetaria, y de esta manera supone “igualar condiciones, contribuir al desarrollo humano y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas pobres y vulnerables”. En consecuencia, este programa asume como objetivo, “ayudar a la igualdad de ingresos y reducir la pobreza, brindando oportunidades de trabajo y capacitando a la población que hace parte de esta estrategia” (Vargas, 2013).

2. 1. Los mecanismos de focalización de los programas sociales en Colombia.

A partir del año 1994 la pobreza toma sitio en la agenda pública y la política nacional con modelos de gestión como la “Red de Solidaridad Social”, la cual se instaure como programa de asistencia social dirigida a grupos denominados como “críticos”, a través de la articulación entre las instituciones del Estado, el sector privado, la comunidad organizada y los organismos no gubernamentales; e implementa criterios de priorización y focalización de poblaciones en condición de pobreza extrema, los cuales son definidos como “vulnerables” y categorizados como “beneficiarios” de la atención social estatal (Jaramillo, 1997).

Por consiguiente, la experiencia con la herramienta de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN), la cual se instituye

como la herramienta de mayor uso para la estratificación socioeconómica en Colombia, inicia con su diseño técnico, aprobado a partir de la Ley 100 de 1993 (Izquierdo, 2015). Esta herramienta establece como propósito servir de instrumento genérico para la focalización de programas sociales en el marco de las reformas impulsadas en Colombia y América Latina, las cuales privilegiaban los subsidios a la demanda (Fresneda; 2003).

Por otra parte, la segmentación de los servicios sociales es también perjudicial para los sectores medios en América Latina, dado que al percibir ingresos relativamente bajos pueden quedar en situación de vulnerabilidad ante los riesgos económicos, excluidos del esquema de asistencia social y carentes de recursos para participar en los esquemas contributivos (Izquierdo, 2015). Esto es evidente en el caso colombiano, puesto que los aumentos de cobertura tanto de salud como de educación no han sido acompañados por aumentos en la calidad de los servicios, y en consecuencia, perpetúan la desigualdad. De este modo, el problema de la segmentación o *sorting* en la educación constituye un factor explicativo importante de la inmovilidad intergeneracional, debido a que condiciona la influencia de los pares sobre el estudiante y mantiene diferencias en la calidad en términos de dirección, rendición de cuentas, infraestructura física y calidad docente (Izquierdo, 2015).

Problema que es sustentado por Núñez y Espinosa (2005) mediante un diagnóstico de la oferta de asistencia social en el país, el cual toma como ejes la definición de la población objetivo y sus principales características. Este análisis muestra que la mayoría de los mecanismos de aseguramiento y de asistencia social existentes en Colombia se enfocan en los trabajadores del

sector formal. Además señala que existe una alta fragmentación y poca coordinación entre las acciones realizadas por las diferentes entidades y los niveles gubernamentales, incluso al interior de las mismas instituciones, situación que conlleva a un incremento en los costos administrativos y a que las coberturas se mantengan bajas. Adicional a esto se devela el déficit existente de recursos para la financiación de los programas de asistencia social (Izquierdo, 2015).

De otro modo, se presupone que los mecanismos de focalización implementados en el despliegue de la asistencia social en Colombia, se enmarcan en los principios de igualdad de oportunidades y de ausencia de privación absoluta. El primero hace referencia a garantizar que los resultados que consiga una persona a lo largo de su vida sean determinados por el mérito y no por condiciones fuera de su control (por ejemplo, el género, la etnia o la situación socioeconómica al nacer); el segundo principio (ausencia de privación absoluta), asume que deben realizarse intervenciones sociales adicionales en los casos en los que el individuo se encuentre en una situación tan vulnerable que la igualdad de oportunidades no sea suficiente (Izquierdo, 2015; Núñez y Espinosa, 2005). En el marco de estos tipos de intervenciones se sitúan las estrategias de formación para la dotación de capital humano y los programas orientados hacia el mercado de trabajo.

Ahora bien, en el despliegue de estas estrategias, emergen, en el campo educativo, los programas de Tiempo Completo, en los cuales se enmarca 40x40. Cabe decir que estas orientaciones de inversión para la formación de capital humano mediante el denominado enfoque de las capacidades (el cual será abordado con detenimiento en el siguiente apartado) de los y las

estudiantes, tiene sus antecedentes en el caso colombiano a partir de los años sesenta, cuando se instaura lo que en un inicio se denominó como doble jornada escolar (Decreto 455 de 1965 y Decreto 280 de 1966). Posteriormente, en 1994 se establece que “el servicio público de educación se prestará en las instituciones en una sola jornada diurna a nivel nacional” (Decreto 160 de 1994). Consecuente con esta directriz, la Secretaría Distrital de Educación de la ciudad de Bogotá diseña el plan de implementación de la jornada única a partir del Decreto Distrital 051 de 1997. Sin embargo, en el año 2002 se expidió el Decreto Distrital 082, en el cual se deroga la jornada única debido al aumento en la demanda de cobertura, haciendo necesario ocupar las dos jornadas en los centros educativos. Finalmente la propuesta del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” (2012 – 2016), incluye la implementación de la jornada única y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales en los colegios con doble jornada (Jornada 40x40, Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015: 18 - 20).

En este contexto se presenta el Plan Sectorial de Educación de la ciudad de Bogotá (2012 – 2016), el cual asume la educación como:

“Un proceso que supone en el estudiante el aprendizaje integral para el buen vivir, desarrollando un conjunto articulado de conocimientos, capacidades, emociones, pensamiento crítico, autonomía, actitudes y habilidades para vivir armónicamente en el planeta, realizando un proyecto de vida individual y colectivo”.

La calidad educativa está enfocada entonces a “la formación de mejores seres humanos, personas y ciudadanos” (Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012 – 2016, 2012: 51).

2. 2. El enfoque de las capacidades y la formación orientada hacia los requerimientos del mercado de trabajo.

El enfoque de las capacidades puede definirse provisionalmente como una “aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica”. En este enfoque se sostiene que la pregunta clave que cabe hacerse cuando se comparan sociedades y se evalúan conforme a su dignidad o a su justicia básica es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona?, dicho de otro modo, el enfoque de las capacidades concibe *a cada persona como un fin en sí misma*, y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las “oportunidades disponibles para cada ser humano” (Nussbaum, 2012: 38).

Además, el enfoque de las capacidades, desde la perspectiva de Nussbaum, *se ocupa de la injusticia y la desigualdad social arraigada*, y en particular, de aquellas “fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación”. También asume como una tarea urgente del *Estado y de las políticas públicas*, “mejorar la calidad de vida para todas las personas, una calidad de vida definida por las capacidades de estas” (Nussbaum, 2012: 38 - 39).

De acuerdo a esta perspectiva, las capacidades son las respuestas a la pregunta ¿qué es capaz de hacer y de ser esta persona?, por decirlo de otra manera, son un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar. De este modo, la “capacidad” de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamiento que le resulta factible alcanzar. En otras palabras, las capacidades no son simples

habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico (Nusbaum, 2012: 40).

Al respecto Sen (2000) considera que la falta de libertad económica puede alimentar la falta de libertad social, de la misma forma, la falta de libertad política o social también puede fomentar la falta de libertad económica. De acuerdo a este axioma, el desarrollo es un proceso integrado de expansión de libertades fundamentales relacionadas entre sí. En efecto, las libertades políticas (en forma de libertad de expresión y elecciones libres) contribuyen a fomentar la seguridad económica. Las oportunidades sociales (en forma de servicios educativos y sanitarios) fomentan la participación económica. Los servicios económicos (en forma de oportunidades para participar en el comercio y la producción) pueden contribuir a generar riqueza personal general, así como recursos públicos para financiar servicios sociales (Sen, 2000).

Ahora bien, en lo que corresponde al campo educativo, específicamente en las propuestas planteadas desde lo institucional en la ciudad de Bogotá, nos abocamos a la centralidad de la perspectiva sobre la “ciudadanía y la convivencia” que la Secretaria de Educación Distrital (SED) otorga a la relación con el “otro” y con “lo otro” para “la transformación de la realidad y la construcción de nuestro destino”. De este modo, el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) de la SED, establece como criterios educativos un conjunto de “capacidades esenciales” a “desarrollar en el sujeto”, las cuales están enfocadas en el “crecimiento del ser, la construcción de un

saber en contexto y en el hacer como herramienta por excelencia de la transformación social” (Fernández, 2014: 22).

En este sentido, una capacidad ciudadana es entendida como un “conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otras personas para transformarlo”. Resulta importante señalar que este concepto de capacidades ciudadanas esenciales está basado en la propuesta de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía elaborada por UNICEF. Estas capacidades ciudadanas esenciales son seis: Identidad; Dignidad y derechos; Deberes y respeto por los derechos de los demás; Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; Participación y; Sensibilidad y manejo emocional (UNICEF, 2006 citado en Fernández, 2014: 22).

El desarrollo de capacidades y saberes ciudadanos dentro de la propuesta de la SED tiene como finalidad:

“Formar sujetos críticos, imaginativos y empoderados, respetuosos de sí mismos, de los demás y de la diferencia, que sean capaces de definir con responsabilidad y autonomía sus vidas y contribuir desde sus reflexiones, ideas y actos, al cambio social” (Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012 – 2016, 2012: 59).

Además, para la SED “consolidar la construcción de convivencia y el ejercicio de la ciudadanía”, implica, en este contexto, asumir un enfoque de capacidades que recoja no sólo las posibilidades de saber y hacer de las personas, sino que integre éstas con el ser como “elemento fundante de la sociedad”. Es por esto que la SED retoma el concepto de capacidades ciudadanas de Nussbaum (2010) y de UNICEF (2006), precisamente porque estos conceptos establecen

como una de sus características, las posibilidades que los seres humanos tienen para el desarrollo de un conjunto de habilidades, valores, conocimientos, motivaciones y prácticas. En este sentido, la SED reconoce la escuela como un espacio “privilegiado para el fortalecimiento de estas capacidades, y brinda un sentido transformador y humano a las dinámicas escolares que hasta el momento se venían dando con un sentido centrado en lo económico” (Carrillo, Guerrero, Porras, Solano y Velásquez, 2015: 12).

Un componente central en este proceso desde la perspectiva de Martha Nussbaum (2010) es la evaluación, dado que este elemento permite, por un lado, “valorar aspectos de los procesos de enseñanza – aprendizaje, tales como, la creatividad, la individualidad, las influencias del contexto y las capacidades esenciales para la ciudadanía y la convivencia”. También la evaluación permite, de acuerdo a esta mirada, “generar transformaciones tanto en los contenidos como en los métodos pedagógicos” (Carrillo et al., 2015: 25).

Con respecto al componente conexo a una formación acorde a los requerimientos del mercado de trabajo, es necesario determinar el aspecto que establece el programa “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40”, particularmente en relación a la educación media, ya que ésta es asumida por el programa como un “ciclo que se instituye como el puente que acerca a los y las jóvenes a la vida laboral, y en consecuencia, contribuye al desarrollo humano y de la comunidad en todas sus dimensiones” (Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40. Orientaciones generales, 2014).

De igual manera y como parte del “desarrollo pleno de las potencialidades en coherencia con el proyecto de vida, y en base a la experiencia de niños, niñas y jóvenes en los Centros de Interés” (los Centros de Interés son espacios formativos que se abordarán en profundidad en el siguiente capítulo), el programa 40x40 propone en sus orientaciones generales, “promocionar la formación de un espíritu crítico y de investigación escolar”, lo cual implica enfatizar en la “media fortalecida”, asumiendo como propósito “entender y ampliar nuevos conocimientos hacia la transformación de la realidad” (Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40. Orientaciones generales, 2014).

Cabe indicar que esta reorientación de la educación media tiene origen en un proceso fundamentado en la Ley General de Educación (115 de 1994), en esta Ley se especifican los propósitos de la media académica y media técnica. En este orden, de acuerdo a las orientaciones de 40x40, “la investigación escolar o lectura de contextos”, es la línea en torno a la cual se “desarrollan los espacios académicos” de las áreas referentes a la “Media Fortalecida”. Esto a partir de:

”Acciones pedagógicas que se desenvuelven para dar sentido al proceso de aprendizaje, y cuyo principal responsable es la/el joven como sujeto de formación personal y académica, a partir de la lectura, la escritura y el discurso racional”.

De igual forma, la “comprensión” del contexto escolar, permite, según los postulados del programa, tener “desempeños satisfactorios en la vida laboral y profesional” (Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40. Orientaciones generales, 2014). Lo anterior evidencia no sólo una formación orientada hacia el mercado de trabajo sino también la activación

subjetiva, la cual es asumida por el o la estudiante como una responsabilidad sobre su transformación, esto es, el estudiante como “protagonista de su propio futuro” (Jornada 40x40, Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015).

En relación a la ciudadanía, la propuesta de la SED define este concepto sustentándose en los denominados “enfoques alternativos”, los cuales conciben la ciudadanía como “dinámica y contextualizada, social, espacial y cronológicamente”, y deducen que el ciudadano o la ciudadana se define por su “papel activo en la sociedad y por su capacidad de participar en sus transformaciones e incidir en el destino colectivo” (Carrillo et al., 2015:12).

En este sentido, el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), y los Lineamientos Pedagógicos de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, se han fijado como propósito:

“Brindar elementos conceptuales y metodológicos que permitan a las comunidades educativas crear, fortalecer, resignificar y desarrollar distintas acciones, prácticas e iniciativas pedagógicas orientadas a la formación de ciudadanos y ciudadanas con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores vitales y participativos, capaces de convivir de forma sana en los ambientes escolares y en los territorios del Distrito Capital” (Carrillo et al., 2015: 9).

Ahora bien, la centralidad del componente pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia en el marco de implementación del programa 40x40, se debe, de acuerdo a los lineamientos del “Currículo 40x40”, a que este componente condensa los planteamientos políticos, conceptuales, los principios, métodos pedagógicos, y la estructura de las perspectivas y estrategias a implementar en los sujetos de intervención (Carrillo et al., 2015).

Capítulo 3. Capital humano, mercado de trabajo y regulación de la pobreza en el marco del “Currículo 40x40”.

Introducción

En este capítulo se realiza una aproximación a la concepción del aprendizaje desplegado por 40x40. La concepción diseñada e implementada por el programa será analizada en torno a tres cuestiones: a) la formación de capital humano, b) la protección social, c) la contención social. Como idea central de esta tesis se establece la problematización de la relación entre el concepto de “capital humano” y el lugar del mercado de trabajo en el desarrollo de las intervenciones socioeducativas sobre poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Estas intervenciones se caracterizan por una preocupación por el control, la protección y contención de los beneficiarios en función de su supuesta peligrosidad.

En el desarrollo de este argumento se despliegan las características de planes sociales como “Currículo 40x40”, que frente a los riesgos a los cuales se encuentran expuestos los destinatarios en un entorno precarizado, en este caso los y las estudiantes, optan por centralizar su intervención en cuestiones como el control, la protección y la contención social a partir de la instauración de una formación para el trabajo y la generación de “capital humano”, asumiendo que estos aprendizajes y habilidades posibilitan la inserción al mercado laboral. Esta configuración representa, y es donde radica la importancia de esta tesis, un replanteamiento del rol de la escuela y de las estrategias de enseñanza que se imparten en el proceso educativo.

Como hemos señalado, la nueva generación de políticas sociales tiene como uno de sus ejes característicos los procesos de individualización de las formas de protección social, en buena medida ligados a modalidades de asistencia bajo los principios de “inversión en formación” (Foucault, 2007). Desde esta perspectiva, se considera que los sujetos son poseedores de un capital humano, estableciendo que la productividad del ser humano está en función de su educación y salud. Es decir, se supone que al permitir acceder a los sectores sociales denominados como “precarizados” y “vulnerables” a programas de dotación en educación y salud, se estaría incrementando su productividad y, por ende, su remuneración sería potencialmente mayor (Giraldo, 2013; Dallorso, 2013).

Se establecen como eje empírico de análisis los denominados “Centros de Interés” o TAC (Talleres de Aprendizaje Complementario), los cuales constituyen el pilar fundamental de la enseñanza de acuerdo a los postulados del programa.

En esta parte se realiza una aproximación a la cuestión del capital humano y la formación para el mercado de trabajo en el marco de implementación del programa 40x40. Para este análisis se hace necesario partir desde el desarrollo de componentes centrales como el modo de aprendizaje que despliega el programa, el cual enfatiza en la promoción de capacidades constitutivas de estrategias que, en clave de la conceptualización propuesta en esta tesis, pueden decantarse como inversiones en “capital humano”. Cabe aclarar que estas dotaciones corresponden al ámbito educativo, y se hacen explícitas en las acciones del programa que están orientadas hacia la enseñanza de

competencias laborales, particularmente en los entornos marginales, como veremos en este capítulo.

Partiendo de la identificación de este vínculo entre modelo de aprendizaje y formación de capital humano en el “Currículo 40x40”, en la primera parte del capítulo se hace referencia a la construcción de los sujetos destinatarios del programa. De este modo se ahonda en las particularidades vinculadas a los aprendizajes, destrezas, desempeños y habilidades que son consideradas en la formación de los niños, niñas y jóvenes, y su articulación con las capacidades orientadas hacia el mercado laboral. Esto es, como sujetos protagonistas y responsables de su desarrollo y precursores de su aprendizaje. Esta parte tiene entonces la pretensión de presentar los modos específicos en que la formación para el trabajo y la noción de capital humano se configuran en los lineamientos y las intervenciones del programa 40x40.

En la segunda parte de este capítulo se problematiza la política social en una tensión entre el “control”. En primera instancia, se abordan las preocupaciones que emergen del programa “Currículo 40x40” tanto en relación a los problemas sociales sobre los que el programa espera intervenir, como al “control” de sus destinatarios. Es decir, se analiza la conceptualización de la política social, su articulación con la construcción discursiva y la ejecución de intervenciones orientadas bajo los postulados del “control social” en el marco del programa.

Posteriormente, en la tercera parte, se indagan las nociones y prácticas del programa en relación al concepto de contención social. Si bien distintos trabajos mostraron la relevancia que la cuestión del control social tiene para comprender la configuración de las políticas sociales en contextos neoliberales,

debe tenerse en cuenta que la escuela subsistió como un dique de contención para grandes sectores de la población, al igual que los centros de salud y los hospitales de los barrios humildes. En este proceso se revela un desborde tal de problemas, aunado a unos recursos precarios, que supera ampliamente tanto a las escuelas, como a otras instituciones estatales o comunitarias. En esta parte final se analiza, entonces, el funcionamiento del programa y de la institución educativa como lugar de mitigación de riesgos en las comunidades escolares y la contención social como práctica de resguardo y protección.

3. 1. Funcionamiento del programa “Currículo 40x40”.

Es necesario puntualizar que el programa 40x40 es propuesto inicialmente a nivel local en el Plan de Desarrollo Distrital de la ciudad de Bogotá (2012 – 2015, “Bogotá Humana”). En este documento se propone “mejorar la calidad educativa” a partir de la implementación de 40x40, promoviendo a su vez una “transformación curricular” orientada hacia lo denominado por el Plan como una “formación integral” (Balance General Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana”, 2015: 3). A su vez, este programa plantea “reducir” la desigualdad educativa a través de la ampliación de la jornada escolar (40 horas a la semana, 40 semanas al año), con contenidos interdisciplinarios dispuestos hacia una formación en competencias de *ciudadanía y convivencia*.

De igual forma, el programa 40x40 plantea en sus orientaciones generales que desde un “enfoque diferencial y una escuela libre de discriminación”, se promueva “fomentar y garantizar el acceso a una educación inclusiva, significativa, pertinente y de calidad” (Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral. Orientaciones Generales, 2014: 15). Esto, según los

postulados del programa, mediante el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- “Elaborar y desarrollar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que contemple la atención a las necesidades específicas de sectores sociales discriminados”.
- “Fortalecer la autoestima e identidad de estudiantes, con especial atención en aquellos que pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos o en riesgo de vulnerabilidad” (Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral. Orientaciones Generales, 2014).

En lo que respecta a la calidad educativa, ésta se materializa, de acuerdo a los lineamientos del programa 40x40:

“En un sujeto que aprende de manera integral diversos saberes que lo preparan para el buen vivir, y a su vez, el derecho a acceder a una educación de calidad depende de un conjunto de elementos culturales, políticos, científicos, pedagógicos y administrativos que interactúan de formas muy variadas y que involucran a la sociedad, el Estado y la familia como actores determinantes” (Orientaciones generales, 2014: 24).

El “Currículo 40x40” se enmarca en las propuestas de Escuelas de Tiempo Completo, que se organizan bajo lineamientos neoliberales de política social, consistentes en la implementación de una modalidad de políticas de gasto social que presume impactos distributivos a corto plazo, a partir de la supuesta provisión en sectores como la educación y la salud, al igual que transferencias directas e indirectas (prestaciones monetarias y subsidios). Estas políticas suponen impactar a largo plazo, a través de la formación en lo que denominan “capital humano”, el cual guarda relación, según sus preceptos, con la generación de ingresos (Danani, 2009).

Como hemos establecido anteriormente en esta tesis, estas intervenciones proponen la superación de una modalidad de asignación pasiva de las prestaciones sociales otorgadas sin condicionamientos, a un modo de asignación con condicionantes ligados a la participación de los supuestos “beneficiarios”. Es decir, estas políticas postulan que la efectividad de la asistencia está mediada por la participación activa de la población destinataria en procesos que propenden por una supuesta superación de su situación (Castel, 2006; 2010; Hintze, 2000).

El programa 40x40 ha establecido como meta que 250.000 niños, niñas y jóvenes se “beneficien” con una jornada escolar de 40 horas semanales; crear 400 organizaciones y colectivos artísticos, recreativos y deportivos que se vincularían a la jornada única; garantizar el transporte de los estudiantes y de 3342 docentes de 113 colegios oficiales a escenarios de aprendizaje externos; emplear a 2940 gestores y 645 docentes para el desarrollo de procesos de formación a formadores, los cuales participan en 60 iniciativas de aprendizaje en arte, cultura, patrimonio, recreación y deporte (Medina 2015).

Basándose en esos puntos, la Secretaría de Educación Distrital (SED) asume que, a partir de la implementación del programa 40x40, se fortalecerán las capacidades académicas (pero también artísticas) de los y las estudiantes. Para ello ha puesto en funcionamiento lo que ha denominado como “Centros de Interés”, los cuales, según el programa, tienen el propósito de “fomentar el aprendizaje” en las áreas de matemáticas, ciudadanía y convivencia, ciencias naturales y tecnologías, ciencias sociales, humanidades, lengua castellana y segunda lengua. De acuerdo a los postulados del programa, estos centros

tienen como finalidad “incentivar a la población estudiantil a través de la promoción de aprendizajes ligados a la investigación y experiencia” (Medina, 2015).

Cabe señalar que los “Centros de Interés”, -que en algunas instituciones educativas llevan el nombre de TAC (Talleres de Aprendizaje Complementario)-, son esencialmente espacios en los cuales se llevan a cabo las actividades del programa 40x40 (actualmente rubricado con el nombre de Jornada Completa). Dentro de las cinco escuelas que se visitaron, se identificaron 48 centros de interés, donde se realizan actividades deportivas y culturales, tales como: talleres de ciencia, lenguaje, inglés, natación, educación física, música, actividades en los CLAN³ (Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud), entre otros.

Los Centros de Interés pueden ser definidos como una estrategia pedagógica que tiene la pretensión de fortalecer una formación integral a partir de la promoción de lo que se consideran “aprendizajes esenciales”. Estos espacios se presentan como ambientes de aprendizaje que se centran en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Cada grupo perteneciente a un centro de interés está conformado por mínimo 25 estudiantes y máximo 30. La participación de los estudiantes es continua y permanente durante todo el año escolar, en la semana los Centros de Interés ofrecen mínimo 10 horas, distribuidas en sesiones de máximo 2 horas, así: 2 horas de artes, 2 horas de ciudadanía, 2 horas de deportes y 4 horas de asignaturas optativas; en un horario que va de

³ En la ciudad de Bogotá hay 14 CLAN, los cuales ofrecen servicios que tienen como destinatarios a 112.020 niños, niñas y jóvenes.

lunes a sábado. Los Centros de Interés se ejecutan a través de dos áreas: las áreas del ser, que son: la educación artística, la educación física, recreación y deporte; y las áreas del saber, que son: la matemática, la ciudadanía y convivencia, las ciencias naturales y tecnología, las ciencias sociales y humanidades; y lengua castellana, segunda lengua o lengua extranjera (Medina, 2015; Orientaciones generales, 2014).

Cada estudiante tiene la posibilidad de elegir tres Centros de Interés, uno en las áreas del saber y dos en las áreas del ser, sin embargo, el proceso de inscripción de los y las estudiantes obedece a sus propias iniciativas y a la dinámica establecida por cada colegio según su énfasis institucional. Los Centros de Interés son llevados a cabo por profesionales provenientes de instituciones como la Secretaría de Educación Distrital (SED), el Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte (IDRD), el Instituto Distrital para las Artes (IDARTES), el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, la Fundación Gilberto Álzate Avendaño y la Orquesta Filarmónica de Bogotá. Estas actividades se desarrollan en el marco de la jornada extendida, regularmente las denominadas áreas del ser se llevan a cabo en la tarde luego de la hora de almuerzo, y en el momento que se requiera, se realizan fuera de la institución educativa (Medina, 2015; Orientaciones generales, 2014).

Los Centros de Interés postulan el establecimiento de una estrategia pedagógica centrada en “la exploración, la investigación y la curiosidad de los niños, niñas y jóvenes”, lo cual a su vez permite, según las orientaciones generales del programa, “la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y las necesidades que se identifican en los espacios de

aprendizaje”, para convertirlos, de acuerdo a estos postulados, en “ambientes de aprendizaje enriquecidos” (Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral. Orientaciones Generales, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, los “Centros de Interés” postulan un aprendizaje que genera posibilidades de “soñar e impulsar proyectos de vida”. Es decir, los y las estudiantes de 40x40, de acuerdo a los fundamentos básicos del programa, “quieren hacer y ser algo específico: fotógrafo, periodista”, lo cual presupone la fijación de un objetivo claro (Jornada 40x40, Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015).

La formación para la vida laboral y el emprendimiento constituyen, de acuerdo al programa “una dinámica más a largo plazo y de interrelación con la sociedad en múltiples esferas económicas, éticas y culturales” (Jornada 40x40, Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015: 57). En este sentido, 40x40 vincula un concepto que denomina como “enseñanza activa” a partir de “escenarios de aprendizaje que logran que los niños perciban, sientan, vivan los saberes y aprendizajes relacionándolos con su vida, sus talentos y sus sueños⁴” (Jornada 40x40, Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015: 69).

De acuerdo al programa, el ser “protagonista de su propio futuro” implica que desde los centros de interés:

⁴ “Las doctrinas de infancia del siglo XXI han hecho un llamado al mundo entero a reflexionar en torno a las políticas desarrolladas a favor de la atención integral de la primera infancia. Coinciden en que la inversión en su atención supere a largo plazo grandes retornos económicos (ahorros en salud, criminalidad, formación de capital humano), y la creación y fortalecimiento del capital social” (Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012 – 2016, 2012:54 – 55).

“Se estimulen las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico, divergente, humanista, donde se reconoce al estudiante por la capacidad que tiene para actuar, aportar, compartir, colaborar, buscando ir más allá de lo personal para pensar en lo colectivo” (Jornada 40x40, Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015: 72).

Sin embargo, en las dinámicas de las instituciones educativas se ha evidenciado la aplicación de un mecanismo de selectividad en las acciones del programa. Es decir, en la práctica, no todos tienen acceso a las actividades del programa, algunos participan en determinados “Centros de Interés” y otros están distribuidos en los demás. Esto tiene como objeto la distribución de los y las estudiantes en distintos espacios, con el fin de evitar que la mayoría se incline o elija estar en una determinada actividad, lo cual puede reducir el interés de los y las estudiantes en la medida en que sientan una cierta presión a participar en un taller que no han elegido.

De esta manera, si bien es cierto que en sus postulados el programa 40x40 presenta un manejo inclusivo de los sectores sociales discriminados, incide en el desarrollo de acciones excluyentes. Este emergente de nuestro trabajo de campo puede observarse en lo que expresa Pedro Nel Cortés⁵, docente de ciencias sociales de la Escuela #2⁶:

“Yo no puedo decir que el programa promueve ciertas capacidades, si por ejemplo, hay solo un grupo que desarrolla una parte de las actividades, es decir, ¿cuántos hacen natación? 40, entonces 40 son los privilegiados en natación. En este sentido, no hay una organización por grupos durante toda la semana, de tal manera que todos y todas puedan

⁵ Los nombres de los y las docentes que se señalan en el texto no corresponden a los reales de los y las profesionales entrevistadas. Debido a las implicaciones de este estudio se ha optado por resguardar la identidad de las personas entrevistadas.

⁶ Para efectos de esta tesis, se ha preferido mantener ocultos los nombres de las cinco escuelas visitadas, éstas se han enumerado de la siguiente manera: Escuela #1, Escuela #2, etc.

participar en esta actividad, así sea en un nivel no muy avanzado, entonces no se puede afirmar que todos realizan natación porque en realidad solo algunos grupos son privilegiados de esta actividad”.

Lo anterior denota que, si bien el programa tiene la pretensión de formar en competencias, no todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a estas competencias.

En lo que corresponde a los gestores del “Currículo 40x40”, estos profesionales establecen un contrato laboral con la Secretaría de Educación Distrital, a través de las Cajas de Compensación Familiar (Compensar, Colsubsidio, Cafam), u otras instituciones distritales como Idartes (Instituto Distrital de las Artes) y el IDR (Instituto Distrital de Recreación y Deporte). De igual forma, los y las docentes de las instituciones educativas que realizan un acompañamiento a las actividades del programa, tienen un reconocimiento económico por las horas extras en contrajornada.

En lo referente a las entidades con las cuales la SED establece contratos para la ejecución del programa, se han presentado casos de manejo irregular de los recursos, lo cual trae consigo el incumplimiento de las obligaciones contractuales. Reflejo de esto es la entrega de una alimentación precaria, la corrupción, el clientelismo y el desvío de recursos. Si bien es cierto que esta situación no es generalizada, Pedro Nel Cortés, docente del Área de Ciencias Sociales de la Escuela #2, manifiesta que en ocasiones se presentan casos en los cuales se:

“Evidencian deficiencias en los profesionales que contratan las entidades que implementan el programa y en el manejo poco eficiente de los recursos destinados al transporte hacia las

actividades de 40x40 que se realizan por fuera de la institución educativa, ya que en algunos casos hay una cantidad importante de puestos libres, que es incluso superior al número de puestos usados por los y las estudiantes”.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que en ciertos casos pueden llegar a presentarse situaciones poco transparentes, ligadas al uso de los recursos y a las contrataciones de los gestores encargados de llevar a cabo las actividades del programa.

Por otra parte, es importante señalar que los profesionales del 40x40 realizan un seguimiento de los y las estudiantes, que consiste en un registro cualitativo de las capacidades y de la asistencia del niño o niña. El programa denomina a este proceso como de “Valoración y Seguimiento al Desarrollo”, el cual se realiza mediante el “acompañamiento y la observación”, teniendo en cuenta “características, ritmos de desarrollo y contextos particulares”, para de esta manera, “potencializar habilidades” a través de cinco dimensiones propuestas por el programa: personal - social, corporal, comunicativa, cognitiva y artística⁷.

Cabe recordar que el programa 40x40 inicia con la administración distrital del alcalde Gustavo Petro⁸ (2012 – 2015), desde su origen se establecieron alianzas con las cajas de compensación familiar e instituciones como el IDR (Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte). De modo que, los instructores y operadores de estas entidades son los encargados de realizar las

⁷ Extraído del documento: Valoración y Seguimiento al Desarrollo Infantil. Elaborado en el marco del convenio 2960 entre la Secretaría de Educación Distrital, la caja de compensación familiar Compensar y el Teatro La Baranda.

⁸ Después de finalizar su periodo en la Alcaldía de Bogotá, Gustavo Petro inicia su campaña política por la presidencia de Colombia (2018 – 2022), en la cual fue superado en segunda vuelta (balotaje) por Iván Duque.

actividades de aprendizaje lúdico. Sobre el desarrollo de estas acciones, Hernando Salgado, un docente de idiomas del Área de Humanidades de la Escuela #4, afirma lo siguiente:

“Hacían deporte, eran artistas, trabajaban con medios audiovisuales, sin embargo, al pasar a Jornada Completa (2016)⁹, se fortaleció la parte académica, es decir, ciencias, matemáticas, lenguaje e idiomas, ahora están más adaptados pero un poco forzados”.

En lo anterior se evidencia la reorientación de los propósitos del programa por parte de la alcaldía de Enrique Peñalosa (2016 – 2019), con respecto a la promoción de actividades lúdicas, objetivo fijado por la administración precedente de Gustavo Petro (2012 – 2015).

En relación al desempeño de los gestores encargados de la ejecución de las actividades del programa 40x40, en reiteradas ocasiones los y las entrevistadas manifestaron que estos profesionales tienen deficiencias en su formación pedagógica y falencias en el dominio de grupo, una de las razones de esto, puede ser, de acuerdo a la opinión de Julián Medina, docente de inglés del Área de Humanidades de la Escuela #5, que: “los profesionales de 40x40, en particular los de IDARTES y el IDRD, son regularmente estudiantes universitarios que carecen de experiencia en el ámbito pedagógico”.

Sobre esto es necesario precisar que la opinión del docente no es una respuesta a todas las situaciones o inconvenientes que se presentan con respecto al desempeño de los gestores del programa. Sin embargo, se puede considerar que lo manifestado por gran parte de las personas entrevistadas

⁹ Denominación de la Jornada Extendida en la administración distrital del alcalde Enrique Peñalosa (2016 – 2019).

con respecto a la falta de experiencia de los profesionales del programa, puede estar ligado a la baja remuneración correspondiente al nivel de instrucción, la cual a su vez, guarda relación con la lógica de reducción del gasto económico en recurso humano como cualidad de los programas sociales modelados en el ajuste neoliberal.

Recapitulando, en lo referente a los gestores del programa, es posible afirmar que si bien es cierto que estos son los encargados de desarrollar las actividades de 40x40, precisan del apoyo del plantel educativo y de su cuerpo docente, dado que tanto los profesionales como los docentes, requieren trabajar de manera conjunta para llevar a cabo el seguimiento de los casos disciplinarios de los y las estudiantes del centro educativo, teniendo en cuenta que las y los docentes son quienes realizan el seguimiento a los grupos de estudiantes en relación a la disciplina y a lo formativo. De modo que, los y las profesionales y gestoras del programa 40x40 están en contacto permanente con los y las docentes, sea para el seguimiento a casos especiales o para requerimientos necesarios en el desarrollo de las actividades del programa.

3. 2. La concepción de educación, aprendizaje y capital humano presentada en las orientaciones del programa 40x40.

En lo referente a la perspectiva de aprendizaje que subyace a los programas sociales vinculados al campo educativo, en particular, los de Escuelas de Tiempo Completo (ETC), se puede indicar que su estructuración parte de la instauración de la Jornada Única en las instituciones educativas oficiales, planteada inicialmente en el Plan Nacional de Desarrollo (2010 – 2014). Este documento propone implementar la ampliación de la jornada escolar,

asumiendo que a partir de estos ajustes pedagógicos se podrán superar los problemas de calidad en la educación (Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014).

En este escenario se estructura a nivel local el documento “Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos” (2011), el cual supone que el derecho a la educación incluye como uno de sus componentes “la calidad y pertinencia”, que es definida en este documento en los siguientes términos:

“La calidad y pertinencia hace referencia a la eficiencia pedagógica con que la educación atiende las demandas que le formula el cuerpo social, mediante el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación, y las demandas específicas en materia de integración social, formación democrática, preparación para el trabajo productivo y el desarrollo científico y tecnológico entre otros” (Pág. 9).

Posterior al proceso de reorganización curricular se presenta el documento “Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40” (2012), en el cual se establecen los lineamientos para la implementación del programa 40x40 en la ciudad de Bogotá. Cabe indicar que en este documento fundacional se fijan las distribuciones de los tiempos en relación a la jornada educativa, y los componentes de “enseñanza – aprendizaje” que se desarrollarán en el marco de la implementación del programa “Currículo 40x40”. En este sentido, el programa constituye un ejemplo paradigmático de los lineamientos educativos de la política nacional, particularmente, en lo concerniente al establecimiento de la Jornada Única (Balance General Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana”, 2015).

De igual modo, el programa 40x40 apela a una modalidad de intervención sustentada en la redefinición de la “calidad educativa”, en la que se asocia esta noción a la “formación de individuos en competencias que se definen a la luz de los requerimientos de un mercado de empleo y consumo” (Tiramonti, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, el programa “Currículo 40x40” se sustenta, según las Bases del Plan Sectorial de Educación, en “una pedagogía pertinente para los niños, niñas y jóvenes”, la cual los reconoce como:

“Protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y sujetos del desarrollo de sus capacidades y valores de compromiso individual y colectivo, como la justicia, la convivencia y la solidaridad social, el comportamiento ético ciudadano, el respeto por las diversas culturas y formas de vida, y la moderación de los niveles de consumo” (Bases del Plan Sectorial de Educación, 2012. Citado en Jornada 40x40, Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015: 27).

Esta concepción armoniza con lo que ha denominado el programa 40x40 como sujeto “activo”, noción que refiere a los llamados beneficiarios como sujetos responsables del desarrollo de sus capacidades (Jornada 40x40, Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015: 77). Sobre esta cuestión, Mauricio González, docente del área de ciencias sociales de la Escuela #3, expone que:

“En la escuela se han estructurado tres líneas de investigación: la innovación, la exploración y la investigación. De esta manera, los estudiantes despiertan muchas iniciativas, por lo cual se evidencia una noción de sujeto activo. Por ejemplo, a partir de actividades como la Semana de la Convivencia, en la cual se reflexiona en torno a esta temática, se ha logrado rescatar a estudiantes consumidores de sustancias psicoactivas”.

Las orientaciones del programa 40x40 aluden al ciclo de formación media (Media Fortalecida) como un puente que acerca a los y las jóvenes escolares a la vida profesional:

“En este sentido, la Media Fortalecida contribuye al desarrollo humano y de la comunidad en todas sus dimensiones sociales, al convertirse en el puente que acerca a los jóvenes a la vida profesional, con base en la experiencia de niños, niñas y jóvenes en los Centros de Interés, facultándolos para formar su espíritu crítico y de investigación, lo que redundará en la selección de una de las áreas ofrecidas en la Media Fortalecida, con el fin de entender y ampliar los nuevos conocimientos hacia la transformación de la realidad” (Orientaciones generales, 2014: 23).

Esta perspectiva sitúa el papel de la educación en el desarrollo humano de los niños, niñas y jóvenes, entendido éste como un continuo crecimiento de sus capacidades como seres humanos, “seres humanos que sólo si han alcanzado niveles altos de desarrollo en todas sus dimensiones podrán desempeñarse en su hacer cotidiano de acuerdo con los requerimientos de la sociedad”, convirtiéndose así en participantes de un proceso educativo “basado en el compromiso con su país y en la autogestión de actitudes congruentes con los retos del momento presente” (Orientaciones generales, 2014: 26).

Además, en el proceso de evaluación que establece el programa se hace referencia a la comunidad como un componente que puede “brindar información sobre las transformaciones producidas en términos de capacidades ciudadanas”, aportando así “a la construcción de proyectos sociales, políticos y económicos más pertinentes y equitativos” (Orientaciones generales, 2014: 45).

En este orden de ideas, es necesario puntualizar que estas intervenciones corresponden a una vertiente de políticas territoriales y de lucha contra el

desempleo que se implementan en contextos carenciados bajo el rótulo de la inserción, éstas a su vez, se afirman en programas que implican la autogestión por parte de los “beneficiarios” (Castel, 2006; 2010 y Hintze, 2000).

El descartar la centralidad del Estado en las políticas sociales y mantener inmune el carácter económico que justifica la inversión educativa, supuso indefectiblemente transferir a la esfera del mercado, las decisiones de inversión y los conflictos vinculados a estas. Dicha cuestión constituirá una de las grandes operaciones políticas del neoliberalismo (y en esto radicar  parte de su originalidad). En consecuencia, la educación sólo sería justificable en términos económicos, pero la decisión de inversión en educación es una opción individual que se juega en el mercado (Gentili, 1995).

“Currículo 40x40” establece en su política “promover el desarrollo de los aprendizajes, desempeños, destrezas y habilidades de los niños, niñas y jóvenes” (Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40, 2012: 6), involucrando así características de sus subjetividades, sobre todo en relación a las capacidades ligadas al mundo del trabajo, lo cual cristaliza el modo en que el programa instituye en sus lineamientos el desarrollo de competencias performativas del capital humano. Estas competencias se cimentan sobre los siguientes pilares: a). la eficiencia pedagógica como modalidad educativa que atiende las demandas que le formula el cuerpo social, el aprendizaje activo y el aprovechamiento de la vida cotidiana en la escuela y el entorno; b). preparación para el trabajo productivo (fijación de las 8 horas diarias como forma de asemejar la jornada educativa con la laboral); y c). El fortalecimiento de las artes (elección de una práctica

específica – fortalecimiento de una práctica – consolidación de una práctica), el deporte como proyecto profesional y los aprendizajes en ciudadanía (Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40, 2012: 2-9).

En otras palabras, propende por la implementación de dispositivos socioeducativos para la integración a la sociedad mediante el mercado laboral, utilizando herramientas de focalización que instauran como “beneficiarios” a los sectores sociales carenciados y en *riesgo* de exclusión social¹⁰ (Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40, 2012).

Teniendo en cuenta que la educación es una de las dimensiones que puede ser constitutiva del capital humano y que en el marco de las perspectivas neoliberales prevalece un énfasis economicista, se puede aseverar, en este contexto, que el grado de beneficio de la educación estará mediado de acuerdo a su desempeño en el mercado, y a su vez, su expansión potenciará el crecimiento económico. De este modo, la educación puede ser definida como la actividad de transmisión del *stock* de conocimientos y saberes que califican para la acción individual competitiva en la esfera económica, básicamente, en el mercado de trabajo (Coraggio, 1997).

En el caso de 40x40, el programa desarrolla dos componentes que motorizan habilidades y capacidades para el mercado de trabajo: los Centros de Interés y la formación con el SENA. El primero de estos hace referencia a la

¹⁰ Según los postulados del programa, “el propósito final es eliminar las situaciones de inequidad que impiden que las personas puedan escoger la vida que desean para sí, independientemente de su condición económica, social, étnica o cultural” (Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40, 2012: 12).

implementación de los Centros de Interés y el segundo a la articulación que realizan las escuelas con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Sobre estos componentes, Rosa López, docente de inglés adscrita al área de humanidades de la Escuela #1, manifiesta que:

“En el marco de los Centros de Interés se promocionan, tanto desde las áreas artísticas como deportivas, elementos como los hábitos de estudio, la cultura del cuerpo y la comunicación social, los cuales aplican para cualquier carrera que los estudiantes elijan después de la escuela. También hay casos en los que los y las estudiantes pueden articular la elección de la profundización en determinado Centro de Interés con su quehacer laboral, por ejemplo, personas que eligieron en su momento profundizar en música, en este momento se desempeñan en el ámbito musical. Por otra parte, se puede apreciar claramente el vínculo con el mercado de trabajo en la articulación que se realiza con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), la cual se lleva a cabo en la media académica, esta formación, enfocada en distintas capacidades, permite que el estudiante al cursar los grados 10 y 11 pueda culminar con un grado técnico, y si continua el grado 12 optativo finalice con un grado tecnológico, lo que le permite tener mayores posibilidades de una inserción rápida al mercado de trabajo”.

El SENA es la institución que de manera explícita desarrolla unidades de aprendizaje para el trabajo, y así lo ha expresado Nicolás Carrasquilla, docente del Área de Humanidades de la Escuela #2: “con el SENA se fortalecen las competencias laborales”. Sin embargo, esta opinión contrasta con lo que comenta Antonio García, docente de Artes en la Escuela #4: “en los Centros de Interés en artes de la Media Fortalecida se desarrollan hábitos de estudio y se prepara para elegir una carrera o para entrar al mercado laboral”, teniendo en cuenta que los Centros de Interés de artes y el ciclo de la Media Fortalecida son elementos que hacen parte del “Currículo 40x40”.

Ahora bien, el capital humano se configura en función de las estrategias desplegadas por los distintos países para adaptarse a las nuevas reglas de intercambio. En otras palabras, la adaptación a las exigencias del modo de producción vigente está mediada por la instrumentalización de las inversiones en capital humano (Castel, 2006). Por lo tanto, el discurso educativo del neoliberalismo se ordena a partir de una reformulación de los enfoques economicistas del "capital humano". Esta re-conceptualización supone mantener algunos principios que daban sustento a aquellas perspectivas, pero articulándolos a nuevos diagnósticos sobre las condiciones de regulación de los mercados (especialmente del mercado de trabajo), y por ende, a sus "promesas" (Gentili, 1995: 193).

La teoría del capital humano estableció de forma precisa y unidireccional la relación entre educación y desarrollo económico en el contexto histórico de un capitalismo, cuyo modo de regulación *fordista* gozaba, por aquel entonces, de amplio reconocimiento, esto es, antes de que iniciara su crisis debido a la emergencia del toyotismo, los procesos de globalización tecnológica y la expansión neoliberal. Cabe indicar que la vigencia de este modo de regulación radica en la permanencia de algunos principios que sustentan esa perspectiva, y que se articulan con los nuevos diagnósticos sobre las actuales condiciones de regulación de los mercados, especialmente de los mercados de trabajo (Gentili, 1995). Desde esta perspectiva, los conocimientos que aumentan la capacidad de trabajo constituyen un capital que, como factor de producción, garantiza el crecimiento económico de modo general, y de manera particular,

contribuye a incrementar los ingresos individuales de quien lo "posee" (Schultz, 1973 citado en Gentili, 1995: 193)¹¹.

Ahora bien, las inversiones en capital humano se sustentan, de acuerdo a las directrices del programa 40x40, en una serie de evaluaciones e investigaciones nacionales e internacionales sobre el rendimiento escolar, que otorgan un lugar importante al tiempo de aprendizaje, entendido este, de acuerdo a esta perspectiva, como un "factor asociado al desempeño de los estudiantes". Se considera además que "más y mejor tiempo para el aprendizaje compensa el déficit de capital humano y cultural de las familias más pobres" (Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral – 40x40, 2012: 14).

"Desde esta administración se espera ir más allá garantizándole a los niños, niñas y jóvenes la posibilidad de potenciar un capital simbólico y cultural que les permita ejercer el disfrute pleno de su existencia en actividades lúdicas, recreativas y artísticas, entre otras, que les posibilite constituirse como subjetividades capaces de sentir, pensar y actuar libremente desde el desarrollo de todas las dimensiones de su ser" (Orientaciones generales, 2014: 24).

Bajo estos términos, el programa "Currículo 40x40" prefigura el establecimiento de acciones orientadas hacia el mercado laboral y al desarrollo de competencias articuladas a aprendizajes que pueden llegar a constituirse como inversiones para la generación o incremento del capital humano. Al respecto Mauricio González, docente del Área de Ciencias Sociales de la Escuela #3 considera que:

¹¹ Es necesario precisar que este enfoque fue sometido en su momento a una rigurosa crítica (Frigotto, 1984 citado en Gentili, 1995: 193).

“A partir de una formación en competencias laborales se pueden adquirir mayores herramientas para desenvolverse en el mundo del trabajo. Debido a las carencias de un bachiller, consideramos que un perfil de bachiller técnico puede representar más posibilidades de inserción laboral”.

Es necesario mencionar que el desarrollo de este modelo implica también la inserción de asignaturas vinculadas al emprendimiento en el currículo escolar. De esta manera se postula bajo el rótulo de la calidad educativa “fomentar una educación en la cual el alumno tenga un rol más activo, más allá de ser un receptor de conocimientos”, asumiendo así el “desarrollo y promoción de actitudes emprendedoras en su proceso de socialización” y una orientación ocupacional hacia el mercado de trabajo (Formichella y London, 2005: 17).

A pesar de lo establecido en los lineamientos del programa, algunos de los docentes entrevistados consideran que el programa 40x40 está ligado a la promoción de lo lúdico, más que al desarrollo de habilidades para el mercado de trabajo. Así lo expresa Vanesa Torres, docente adscrita al área de química de la Escuela #3: “el programa 40x40 no está enfocado en promover una formación hacia el mercado de trabajo, pero sí al empleo del tiempo libre, algunos casos se pueden dar, pero no es un objetivo explícito del programa”. Llama la atención que, si bien para la docente no hay formación explícita para el mercado de trabajo, sí hay un aprendizaje orientado al uso productivo del tiempo libre, lo cual comulga de algún modo con las ideas productivistas que rigen en el mercado laboral.

3. 3. Problematicación de la relación entre política social y la cuestión del control social en el programa 40x40.

En este apartado se proponen tres aspectos sobre los cuales 40x40 establece acciones: el primero de estos fenómenos es la violencia urbana; el segundo, el embarazo infantil y adolescente; y el tercero, el trabajo infantil. Consideramos que estos tres elementos permiten comprender la relación de esta política socio-educativa con la preocupación sobre la regulación de los jóvenes de sectores populares que configuran su población.

La violencia urbana es una de las cuestiones que el programa “Currículo 40x40” propone afrontar a partir de su implementación, teniendo en cuenta las situaciones que se presentan tanto en el interior de la institución educativa como en el exterior de ésta. Por lo tanto, su accionar plantea la gestión de asuntos ligados a la seguridad a través de una concepción de enseñanza - aprendizaje fundamentada en el arte, la cultura y el deporte, y dirigido a grupos denominados “vulnerables” (Ramírez, 2012).

Ahora bien, el programa 40x40 propone en sus lineamientos acciones conducentes a “la protección contra los peligros físicos, y los riesgos de discriminación y segregación” (Orientaciones generales, 2014: 40). Lo cual instituye, en el marco de la implementación del programa, una noción de inseguridad a partir del tratamiento de problemáticas asociadas a los contextos marginales. Cabe señalar que en el campo educativo el control del peligro y la inseguridad, no solo hace referencia a la delincuencia urbana, también concierne a la gestión de situaciones de segregación social, como el

embarazo infantil y adolescente (incluso situaciones de abuso sexual), y condiciones de trabajo infantil (Serna, Barbero y Goineix, 2012).

De este modo, la escuela como espacio de control y protección es el sitio en el cual los y las estudiantes se mantienen alejados de los peligros del entorno; pero además la escuela se convierte en un territorio que asume la funcionalidad de mitigar el riesgo de que el niño, niña o joven estudiante haga parte de actividades ilegales, delincuenciales, por fuera de la ley, y de esta manera poder representar un “peligro para la sociedad”. En consecuencia, la implementación del programa 40x40 despliega una serie de estrategias de protección que tienen la pretensión de disminuir los riesgos que genera el abandono a partir de fenómenos como el pandillismo, el vandalismo, la mortalidad infantil y la deserción escolar. Es así como 40x40 promueve una formación desde el autocuidado, la protección, restitución y garantía de los derechos humanos en el entorno escolar de 290 instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Esta cuestión se explicita en el siguiente acápite de la sistematización del análisis piloto del programa 40x40:

“Particularmente en zonas de mayor marginalidad y pobreza, los porcentajes de repitencia escolar inciden en mitigar los riesgos y reducir los niveles de vulnerabilidad asociados al consumo de sustancias psicoactivas (SPA), violencia de diverso tipo; la criminalidad que sobre los proyectos de vida de chicos y chicas se presenta en el ámbito territorial y que va desde prácticas de consumo de drogas, pandillismo, vandalismo, hasta las cuestiones desplegadas por variedad de actores criminales y de violencia armada. En este sentido, otro gran reto es generar espacios de educación para la paz, donde el aprendizaje sea de tipo cooperativo, buscando procesos de solidaridad, tolerancia, cooperación, autonomía, respeto por la diversidad, diálogos, conciliaciones, entre otros” (Jornada 40x40. Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015: 28).

Retomando la mirada tutelada de los y las estudiantes, es necesario precisar que la inseguridad denota tanto los límites de la propia territorialidad como de la corporalidad (Korstanjen, 2013). En este sentido, en el grupo de preocupaciones acerca de la autoprotección adquiere centralidad la cuestión del embarazo adolescente y los casos de violación o abuso sexual. Sobre esto, el programa plantea en sus orientaciones el denominado “enfoque del cuidado y el autocuidado” (Orientaciones generales, 2014: 33), el cual refiere al manejo y sutura de este tipo de situaciones en las poblaciones objeto de intervención. Sobre esta cuestión, Pedro Nel Cortés, docente del área de ciencias sociales de la Escuela #2, afirma que los casos de violación o abuso sexual, son manejados en primera instancia por la oficina de orientación escolar, luego se procede a realizar una denuncia en la autoridad correspondiente, las cuales, para este tipo de situaciones han establecido una serie de medidas y un seguimiento a partir de un “conducto regular, sea por parte de la fiscalía o la personería”.

Algunos autores (Serna, Barbero y Goinheix, 2012) sostienen que el embarazo adolescente conlleva al temprano abandono de las mujeres del sistema educativo, lo cual a su vez imposibilita su inserción exitosa en el mercado de trabajo. De igual forma, la carencia de un sistema de cuidado de niños enfocado en las madres adolescentes, es otro de los factores que incide, no sólo en la reproducción de la pobreza, sino también en la inequidad de género, dado que el abandono del sistema educativo por parte de la madre y del padre, implica que éste último ingrese al mercado de trabajo, y que la madre se dedique al trabajo doméstico.

Como herramientas de prevención el programa “Currículo 40x40” ha propuesto en sus lineamientos desarrollar estrategias pedagógicas ligadas al “cuidado del cuerpo, métodos de planificación y rutas de atención” (Documento Marco Programa para la Educación en Ciudadanía y Convivencia, 2014: 25). En relación a la reacción frente a estas situaciones 40x40 ha optado por la implementación de una ruta que tiene el propósito de mitigar la deserción de los y las estudiantes por razones ligadas al cuidado durante y posterior a la etapa de gestación¹².

Con respecto al trabajo infantil, el programa estipula desarrollar una serie de acciones que propenden por la reducción de los niveles de deserción escolar, ya sea por razones asociadas al trabajo infantil o por otro tipo de situaciones personales. En este sentido, se ha fijado como criterio para acceder a los “beneficios” del programa que el postulante esté inscrito y participe en todas las actividades correspondientes a la Jornada Escolar Extendida.

Sobre la deserción escolar, Ginna Hernández, docente de inglés de la Escuela #4, considera que ésta cuestión no sólo ocurre por asuntos asociados al trabajo infantil y al embarazo adolescente, existen otras causas como el ser hijos de vendedores ambulantes y fenómenos relacionados con la violencia intrafamiliar:

“Hay muchos niños y niñas que son hijos de vendedores ambulantes y si al vendedor lo desplazan de la zona (por invasión del espacio público), el niño sale de la escuela, es una especie de población flotante...además de esto, hay muchas niñas y niños en estado de

¹² En el año 2004 la deserción escolar era de 3.2%, en el 2011 de 3.9% y en el año 2015 de 2.2%. Esta reducción en la deserción se ha presentado como un logro del programa “Currículo 40x40” (Balance General de Educación, 2015).

abandono, algunos viven en casas fiscales protegidas por el Estado debido a amenazas, generalmente, del padre hacia la madre por la custodia de los chicos”.

En efecto, el que el padre o la madre del estudiante sea un vendedor ambulante, implica, de acuerdo a lo anterior, la posibilidad de deserción y por consiguiente de tener poca continuidad en los procesos educativos. De igual forma, la violencia intrafamiliar es algo que de una u otra manera afecta al estudiante incluso en tomar la decisión de dejar la escuela. En relación a esto último, el programa propone lo que ha denominado como formación en “Ciudadanía y Convivencia”, la cual es uno de los pilares esenciales de 40x40.

Es necesario puntualizar que el componente de la “Ciudadanía y Convivencia” tiene dos líneas de desarrollo pedagógico, “el manejo de conflictos” y “la cultura de paz” (Orientaciones generales, 2014: 64 - 65). El programa supone que estos dos aspectos se constituyen en una cualidad del “proyecto de vida” de los y las estudiantes, a partir de su puesta en práctica tanto dentro como fuera de la escuela y, según el programa, en todas las etapas de la vida. Esta estrategia formativa involucra a los operadores de 40x40, en la medida en que estos, junto con el cuerpo docente, son los encargados de realizar los seguimientos a los casos disciplinarios en el entorno escolar (Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales, 2014).

Teniendo en cuenta lo descrito, el control y la formación en ciudadanía y convivencia se instituyen como ejes fundamentales que subyacen a las dinámicas de individuación y a las políticas sociales de los últimos tiempos

(Sordini, 2014). Castel hacía referencia a esto en lo que denominaba como la imagen límite de la previsión, cuyo propósito era minimizar los costos de la represión y la asistencia a partir de la gestión previsor de las trayectorias sociales tomando como fundamento la evaluación de las capacidades de los individuos (Castel, 1986).

Por otra parte, frente al manejo de las situaciones convivenciales de parte de los operadores, en particular de las áreas artísticas, y su gestión por parte de los directivos de la escuela, Rosa López, docente de inglés del Área de Humanidades de la Escuela #1, manifiesta lo ocurrido en esta institución educativa con respecto a este asunto:

“Para los artistas el ruido no era un problema pero para la administración del colegio si lo era, es decir, si un profesor estaba tocando el chelo y alguien estaba hablando...el seguía tocando el chelo. Esta situación fue tomando forma al punto en que la rectoría decidió sacar al colegio del programa 40x40, en ese momento, la secretaria envió una nota en la que advertía que la rectora tendría inconvenientes con los padres de familia, ya que éstos prefieren que sus hijos estén más tiempo en la escuela, pese a la evasión que había de parte de los estudiantes hacia las actividades de 40x40, que hay que decir, era relativamente alta”.

En este caso, el tratamiento que las directivas de este colegio le dieron a los inconvenientes que se presentaron en el desarrollo de los talleres y las falencias en el manejo de determinadas situaciones por parte de los operadores, culminó con la cancelación del programa. También queda claro el interés de los padres de familia por mantener a sus hijos más horas dentro de la escuela, sin importar si participan o no en las actividades extracurriculares, asumiendo así que la escuela es un lugar seguro y que es

mejor que sus hijos estén dentro de ésta y no expuestos a riesgos en la calle o solos en sus hogares. Se puede aseverar que esta situación se encuentra en conexión con los propósitos de las configuraciones conceptuales de las Escuelas de Tiempo Completo, dado que, de acuerdo a esta concepción, más tiempo bajo el *cuidado* de la escuela representa menos *riesgo* para los y las estudiantes, máxime en entornos considerados vulnerables y “peligrosos”. Tal como lo señala Ricardo Piñeros, docente de matemáticas de la Escuela #2, “mientras que el muchacho esté más tiempo en el colegio, va a estar menos tiempo robando y consumiendo droga”.

Es necesario precisar que la prevención primaria del delito es entendida por las clasificaciones actuales como aquellas intervenciones generales sobre las condiciones de vida, que refieren al ámbito que durante el Siglo XX configuró lo que conocemos como el campo de las políticas sociales modernas. No obstante, estas no fueron, salvo contadas excepciones, denotadas como estrategias de prevención del delito, en estos casos sus patrones de legitimidad social se construyeron en torno a principios como la seguridad y la protección social (Ayo, 2013).

De este modo, lo “social” no puede ser asumido como una construcción absolutamente opuesta a la problematización liberal de la seguridad. Es posible entender esta noción, a partir de su representación como una mutación que conjuga continuidades y rupturas (Donzelot, 2007; Foucault, 2007, citado en Ayo, 2013: 77). Por lo tanto, la seguridad, como grilla discursiva organizadora de lógicas de intervención, se estructuró como eje organizador de un conjunto heterogéneo de instituciones y arreglos estatales orientados hacia la

“socialización de los riesgos”, que, de manera dispar en su intensidad y en sus modalidades, y atravesadas por procesos sociopolíticos específicos en las diferentes sociedades, marcaron la conformación histórica de los Estados de bienestar (Himmelfarb, 1983; Offe, 1990; Polanyi, 1992; Castel, 1997, 2004; Topalov, 2004, De Marinis, 2004; Donzelot, 2007; Danani y Grassi, 2008; 2009, citado en Ajos, 2013: 84). La centralización de la lógica de la seguridad en el campo del control del delito en el último tercio del siglo anterior, en tanto ampliación y desbordamiento del campo tradicional de la justicia criminal, reconfigura su relación con el campo de la política social, y las formas de intervención estructuradas bajo la preocupación acerca de la supuesta peligrosidad de los sectores populares (Ajos, 2013).

El programa “Currículo 40x40” ha establecido en sus postulados dos cuestiones que pueden ser analizadas desde una perspectiva de la seguridad y el control social. El primero hace referencia a la “formación práctica”, entendida ésta por el programa como la “capacidad de resolver de manera pacífica conflictos y problemas prácticos en la vida diaria”. Sobre este componente, Ginna Hernández, docente de inglés del Área de Humanidades de la Escuela #4, manifiesta que:

“Los temas relacionados con la ciudadanía se trabajan en esta escuela de manera transversal en todas las áreas de conocimiento del colegio. Si bien es cierto que en la materia de Pensamiento Histórico y Ciudadanía se abordan éstas temáticas, existe un proyecto en el que se trabaja fuertemente de modo interdisciplinar en la solución de conflictos y en tratar de formar mejores ciudadanos”.

Ahora bien, además de una formación para la solución de conflictos *cotidianos*, el programa propone una formación en lo que ha denominado

como “Ciudadanía y Convivencia”. En relación a este fundamento, cardinal para la comprensión del control social en el marco de la implementación del programa 40x40, Julián Medina, docente de inglés del Área de Humanidades de la Escuela #5, expresa que: “lo que busca 40x40 es la sensibilización, la formación en ciudadanía y convivencia, la búsqueda de ser personas más sociables, más sensibles y ciudadanas”.

De igual forma, el componente referente a la formación en Ciudadanía y Convivencia es presentado en los siguientes términos en el documento “Sistematización de la Experiencia Piloto de la Jornada 40x40”:

“La formación en Ciudadanía y Convivencia es una iniciativa que suscita situaciones y experiencias de aprendizaje gestadas en una cultura y una práctica de los derechos humanos a través de estrategias de calidad educativa y de protección, orientadas a la mitigación de los riesgos y la reducción de los niveles de vulnerabilidad asociados al consumo de sustancias psicoactivas, violencia de diverso tipo, y criminalidad. Es necesario subrayar que estas cuestiones que inciden en los proyectos de vida de los chicos se presentan particularmente en zonas de mayor marginalidad y pobreza” (Sistematización de la Experiencia Piloto de la Jornada 40x40, 2015: 21).

De este modo, el programa 40x40 postula una orientación que propende por la reducción de los riesgos que pueden llegar a representar aquellas poblaciones denominadas peligrosas, esto a partir de la promoción de los ejes de resolución de conflictos, ciudadanía y convivencia. Es decir, se espera, de acuerdo a los lineamientos del programa, reducir la inserción de los y las escolares en actividades delictivas, a través del fomento de aprendizajes interdisciplinarios fundamentados en una cultura de no agresión, lo cual constituye el modo de contrarrestar, por parte del “Currículo 40x40”,

los escenarios de violencia que son asociados a estos contextos precarizados.

Con respecto a estas acciones que postulan neutralizar los riesgos en poblaciones consideradas “peligrosas”, Hernando Salgado, docente de inglés de la Escuela #4, afirma que 40x40, puede aportar a la formación de una cultura de la convivencia pacífica. A modo de ejemplo manifiesta que:

“En las presentaciones de la filarmónica se evidencia una disciplina, considero que el programa aporta en este sentido, dado que en la medida en que el niño o la niña esté más tiempo en la escuela, estará fuera de riesgos”.

En base a estos términos se resalta que los contextos en los cuales se encuentran determinadas instituciones educativas son complejos, debido a que factores ligados al microtráfico de drogas, a la delincuencia y a la violencia urbana se presentan en un grado considerable. De igual manera, se puede estimar que el nivel de control y la seguridad de la comunidad educativa están dados por el “encerramiento” o la circunscripción a un determinado espacio, en este caso, la escuela. Es decir, fuera del plantel el nivel de riesgo aumenta y dentro de este se asume que disminuye.

Las intervenciones sobre la pobreza de cierto modo involucran la administración de los comportamientos de la población “asistida” en esta condición, a través del establecimiento de censuras que posibilitan su distinción en función de la custodia social (Dallorso, 2013). En este sentido, el Programa 40x40 se enmarca en el modelado conceptual de las perspectivas de gestión de la seguridad, que instituyen políticas de control y protección

dirigidas a poblaciones consideradas como “marginales”, las cuales residen en las denominadas zonas “inseguras” (Ramírez, 2012).

Con respecto al tratamiento de la violencia en el entorno escolar a partir de las intervenciones del programa 40x40, es importante precisar que este tipo de situaciones pueden incidir negativamente en el desempeño académico. Sin embargo, desde el punto de vista de los y las estudiantes se manifiesta una visión negativa del conflicto, siendo éste entendido como un elemento que dificulta las relaciones, el desarrollo de su personalidad y pone en peligro su seguridad. En este escenario, en el cual la violencia escolar es una expresión más de exclusión y segregación, y que es contextualizada como una desafortunada respuesta a una situación de frustración y agresividad, surge, desde la Cámara de Comercio de Bogotá y con el apoyo de la Alcaldía Distrital, el programa para la resolución de conflictos escolares HERMES, haciendo alusión al dios de los acuerdos en la mitología griega. Este programa se presenta como una iniciativa que tiene como objetivo fomentar el dialogo y la tolerancia, también esta estrategia tiene la pretensión de abordar de manera pacífica cualquier conflicto en el ámbito escolar. De acuerdo a los argumentos expuestos por este programa los y las estudiantes optan por la agresión como mecanismo de defensa, comportamiento que muchas veces responde también al contexto social en el que vive el o la joven, lo cual lo mantiene en estado de alerta y lo lleva a reaccionar de manera violenta ante cualquier estímulo negativo (Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes, 2009).

Esta cuestión se evidencia en los establecimientos educativos donde con frecuencia se presentan casos de violencia escolar, resultantes del deterioro

del capital social y de la obstaculización del desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos de manera pacífica (Treviño, 2012; Cook, 2010 citado en Bellei, 2013: 79), lo cual a su vez se manifiesta en las estrategias más recientes que apuntan a mejorar el clima escolar, dado que tienden a enfatizar en la reducción de la violencia o situaciones de *Bullying* a través de enfoques punitivos y de control (Bellei, 2013).

Sobre estas orientaciones punitivas y de control, Hernando Salgado, docente de ciencias sociales de la Escuela #4, manifiesta que en esta escuela se contrarrestan las problemáticas ligadas a la violencia a partir de:

“La realización de acciones para reforzar la convivencia en el aula, las cuales se promocionan a partir de una formación por ciclos. En materia de seguridad la escuela ha realizado una dotación de cámaras, en los descansos hay turnos de acompañamiento convivencial por parte de los y las docentes, y de los y las estudiantes de grado once, al igual que en los eventos que organiza la escuela. Además de esto, se ha diseñado un plan de emergencias y se ha establecido un contacto directo con el CAI (Centro de Atención Inmediata) de la policía del barrio Bello Horizonte”.

En lo anterior se evidencia una propuesta de acciones para la resolución de conflictos desde lo convivencial, también se plantean alternativas para contrarrestar la inseguridad, es el caso de la instalación de cámaras de seguridad como herramienta de control y protección en los espacios escolares. De igual forma, esta estrategia propone el establecimiento de redes de comunicación con autoridades locales como la policía para el manejo de situaciones de violencia que se presenten tanto dentro como en las zonas adyacentes a la escuela, significando esto el tratamiento de la violencia en el contexto escolar desde una perspectiva punitiva y policial.

Con respecto a la implementación de lo convivencial en el marco del programa 40x40, Mauricio González, docente de ciencias sociales de la Escuela #3, manifiesta que en este plantel:

“Se promueve la pedagogía del debido proceso, con actividades que propenden por el fortalecimiento de los principios de tolerancia, de respeto...además se ha optado por manejar los problemas asociados a la drogadicción como un problema de salud pública”.

De este modo, el docente plantea que en esta escuela se han estructurado una serie de orientaciones que van más allá de una postura punitiva, frente a fenómenos como el consumo de drogas en el entorno escolar. Pese a esto, subraya que la zona en la cual se encuentra la escuela, “es un contexto con muchas problemáticas sociales, es al suroccidente de la ciudad y se presenta una situación de micro tráfico de drogas”. De igual forma, el docente expresa que “la escuela tiene como hoja de ruta legal, lo contemplado en el Sistema de Convivencia Escolar decretado en la Ley 1620”. Este procedimiento consta de una caracterización de situaciones, en la que en un primer tipo se sitúan los conflictos manejados inadecuadamente, en un segundo grupo las situaciones de Bullying y Cyberbullying, y en un tercer punto se tipifican los delitos graves.

Lo anterior denota que si bien es cierto que la institución educativa propone ciertas acciones para el manejo de situaciones ligadas a la convivencia en el contexto escolar, estas dinámicas se enmarcan en una normativa que está por encima de los procesos autónomos de las escuelas. Es imprescindible aclarar que en esta supra normativa persisten los enfoques de control y protección en referencia a la gestión y tratamiento de situaciones de violencia

en los entornos escolares de las poblaciones consideradas en “riesgo” o “peligrosas”.

Al respecto, Rosa López, docente de inglés vinculada al Área de Humanidades de la Escuela #1, menciona que las zonas consideradas peligrosas son abordadas por el programa “Currículo 40x40” a partir de la:

“Implementación del programa de Rutas Seguras por parte de la SED (Secretaría de Educación Distrital), el cual consiste en la construcción de mapas en los que se indican los lugares de mayor riesgo o las zonas denominadas como peligrosas, y se sugieren horarios en los que es preferible transitar por éstas”.

De acuerdo a lo anterior, el programa Rutas Seguras identifica dentro de los entornos carentes aquellos espacios que son considerados como inseguros o peligrosos para el resto de la comunidad, lo cual puede incitar a la exclusión, estigmatización y discriminación de los habitantes de estos territorios “intransitables”.

En lo que corresponde a las acciones que realiza el programa Currículo 40x40, orientadas hacia los sujetos problemáticos o peligrosos, como punto de partida se propone un análisis sobre la forma en que aparece, en el desarrollo del programa, la cuestión de la peligrosidad de la población objetivo de éste, es decir, cómo la cuestión de la seguridad y la prevención entran dentro de las “cuestiones” que 40x40 aborda.

Es imprescindible considerar que las estrategias de control implementadas por el programa se fundamentan en la estructuración de un discurso que alude a procedimientos de resolución de conflictos en entornos carenciados. Como ya hemos reconstruido en los capítulos anteriores, uno de los ejes

centrales de la producción social sobre estos espacios urbanos desaventajados refiere a la supuesta peligrosidad de sus habitantes, considerados globalmente como “clases peligrosas” (Castel, 2006). Estas poblaciones, a su vez, ostentan una creciente estigmatización debido a que son catalogadas como violentas, cuestión que es abordada por Castel (2006) en lo que denomina como “clases peligrosas”, haciendo alusión a aquellos sectores sociales “pobres” que se encuentran constituidos en un grado considerable por jóvenes, los cuales son señalados en cuanto son asociados a problemáticas que los inscriben como *peligrosos*. También este proceso conlleva al establecimiento de un escenario en el cual las protecciones sociales se configuran de acuerdo a una serie de medidas para afrontar la inseguridad social (Castel, 2006).

Por lo tanto, el programa 40x40 propone priorizar en el desarrollo de estrategias de control y protección para velar por “la seguridad en entornos escolares”. Es decir, pretende garantizar un cierto grado de protección y resguardo de los y las estudiantes frente a los riesgos a los que están expuestos en un contexto social crítico, por encima de establecer un control sobre las poblaciones que pueden ser denominadas como peligrosas y asociadas a la inseguridad en las comunidades en que residen (esto es, los y las jóvenes de los barrios de emergencia).

A su vez, 40x40 instituye como complemento “pedagógico” la formación en “convivencia”, mediante la cual el programa propone mitigar los niveles de violencia en las instituciones educativas y en su entorno, generalmente señalado por sus altos índices de delincuencia urbana. Cabe señalar que en

esta dimensión de convivencia se equilibra la perspectiva de la protección y resguardo de los y las estudiantes con la configuración acerca de su potencial peligrosidad hacia terceros. A continuación se presenta la orientación mediante la cual el programa acoge esta perspectiva formativa:

“En algunos colegios donde el contexto sociocultural es crítico y la labor educativa está influenciada por ambientes difíciles de violencia, maltrato y un capital cultural empobrecido específicamente en las localidades de Suba, Ciudad Bolívar y Santa Fe; la lógica y dinámica de los centros de interés tienen otras prioridades. En estos casos la participación de los estudiantes en los centros de interés es obligatoria y los énfasis giran alrededor de reforzar las áreas académicas, el aprendizaje de tecnologías, el emprendimiento y la orientación hacia la formación en convivencia y competencias laborales” (Jornada 40x40. Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015: 58).

De igual forma, el abordaje de las situaciones de violencia en el marco del “Currículo 40x40”, de acuerdo con Julián Medina, docente de inglés vinculado al área de humanidades de la Escuela #5, básicamente consiste en que “los casos de violencia urbana son remitidos a la policía”, lo cual dice el docente:

“No deja de ser una problemática, porque la responsabilidad siempre recae en el colegio, por ejemplo, en alguna ocasión un estudiante le robó un teléfono celular a una persona en el Parque Nacional y el dueño del móvil llegó a la escuela a realizar el reclamo”.

Ahora bien, es necesario señalar que desde que los modernos sistemas educacionales se establecieron, han estado en defensa del postulado que anuncia que la educación masiva contribuye a la difusión y consolidación de la sociedad democrática a partir de la “formación del ciudadano”. De modo que, bajo esta mirada, la alfabetización y la adquisición de la matemática básica son tan fundamentales como los propósitos de producir identidad nacional y sentar

las bases para la convivencia democrática. Teniendo en cuenta esta postura, la denominada educación para la ciudadanía se constituye como una cuestión medular en lo que la educación contemporánea invoca con el rotulo de “calidad de la educación” (Bellei, 2013).

El análisis sobre el involucramiento de los y las jóvenes de los barrios marginales con situaciones de violencia, permite introducir la conceptualización sobre el “retorno de las clases peligrosas”, perspectiva que se produce en el momento histórico en el cual se desdibuja la idea de la seguridad social, y la cuestión de la inseguridad se inserta en una problematización de la “nueva” cuestión social, creando un novedoso anudamiento con la cuestión de la peligrosidad de las clases populares. Por lo tanto, la nueva problematización del clivaje seguridad – inseguridad, reintroduce la cuestión de la responsabilidad individual intensificando su interpelación moral, abriendo las condiciones de posibilidad para una elaboración de la serie pobreza, peligrosidad y delito; sobre individuos y grupos específicos (Pegoraro, 1997, citado en Ajos, 2013: 47).

Sin embargo, esta noción es matizada por las orientaciones de programas como 40x40, en la medida en que postulan la generación de condiciones de protección y resguardo para los y las estudiantes frente al “riesgo” al cual están expuestos en un contexto de vulnerabilidad y violencia. De este modo, son susceptibles a la crítica las posturas de autores que reducen el accionar de estas intervenciones a la neutralización de la potencial peligrosidad que pueden representar los “destinatarios” del programa 40x40, esto es, los y las escolares frente a terceros. También es importante señalar que el programa 40x40, hace

hincapié en la protección de los y las estudiantes, mas no enfatiza en su estigmatización como sujetos peligrosos.

Desde las intervenciones de 40x40 esta denominación de grupos en riesgo y peligrosos reside en la asociación de los y las jóvenes a prácticas como el consumo de drogas, el pandillismo, vandalismo, y más allá de esto, a las acciones de reclutamiento desplegadas por una variedad de actores criminales y de violencia armada. En este sentido, el programa 40x40 propone generar espacios de educación para la paz, como una forma de morigerar estos fenómenos. Estos entornos de protección y resguardo de los y las jóvenes en riesgo, se fundamentan, de acuerdo a la Jornada 40x40, en un “aprendizaje de tipo colaborativo, en el desarrollo de procesos de solidaridad, tolerancia, cooperación, autonomía, respeto por la diversidad, diálogo y conciliación” (Jornada 40x40. Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto, 2015). Lo anterior permite abocarnos a la cuestión de la contención social en los grupos y espacios en que interviene el programa.

3. 4. La contención social en el marco de las Escuelas de Tiempo Completo.

A comienzos de la década de 1990 la reducción de la pobreza nuevamente pasó a ocupar un lugar relevante entre las propuestas del Banco Mundial, al punto de ser difundido como su objetivo primordial, esto, luego de que en la década de 1980 como consecuencia de la recesión económica el Banco reorientara sus políticas hacia la otorgación de préstamos para paliar la crisis en el desarrollo. Por lo tanto, este organismo multilateral a mediados de los noventa priorizó en dos aspectos en relación a los sectores sociales carenciados. En primer lugar, gran parte de su ayuda se enfocó en la

educación primaria de la región, considerando este ciclo educativo como un servicio social básico. En segundo lugar, las acciones focalizadas con participación de los “beneficiarios” constituyeron la herramienta de intervención predilecta, mediada por el cumplimiento de objetivos a corto plazo como criterio de eficiencia y transparencia del gasto público (Ramírez, 2009; Ascolani, 2008; Coraggio, 1997).

Posteriormente, en la primera década del siglo XXI, el Banco Mundial se centró en “mejorar la transición de la escuela al mundo adulto”, lo cual implicó el ajuste del volumen de la educación secundaria y el despliegue de una formación adecuada para la participación de las juventudes en el trabajo y la sociedad. De esta manera, el impulso brindado a la formación para la producción y la preferencia de la capacitación por encima de la educación se constituiría en el elemento confluyente entre las directrices de los organismos internacionales y las políticas educativas nacionales (Atehortúa, 2012).

De igual forma, estas poblaciones constituyen el objeto de intervención de diversas políticas locales estatales y no estatales, y a través de su categorización, las escuelas a las que asiste o debe asistir esta población se determinan cómo marginales, en riesgo o en alto riesgo, y “vulnerables”. A su vez, quedan suscritos a un espacio territorial con pretensiones de autorregulación. En consecuencia, las escuelas públicas entran en un proceso de transmutación hacia un tipo de instituciones educativas destinadas a la atención de poblaciones empobrecidas, siendo requeridas como espacios de “contención social y afectiva”. Es decir, la escuela se instituye como ese “pedazo de Estado que queda en los barrios”, el cual escasamente le puede

suministrar a su entorno algunos de los servicios básicos (Giovine, 2012: 29 - 30).

Teniendo en cuenta lo anterior, la cuestión del territorio en el cual se realizan las intervenciones de 40x40 y su amalgama con la etapa evolutiva en la que se encuentra la población objetivo, incide en la manifestación de dinámicas sociales críticas. Sobre esto, Mauricio González, docente de ciencias sociales de la Escuela #3, considera que la zona en la cual se encuentra esta escuela, “es al suroccidente de la ciudad, es un contexto con muchas problemáticas sociales, una de estas, es la expansión de una situación de micro tráfico de drogas”.

En efecto, es evidente que las instituciones educativas en las cuales se implementa el programa “Currículo 40x40” se sitúan en entornos precarizados, por lo tanto, la pretensión de las intervenciones del programa está orientada hacia el establecimiento de formas de mitigar los riesgos a los cuales están expuestos estas poblaciones.

Esta dimensión que involucra tanto a *los alumnos pobres* como a su etapa evolutiva, *los adolescentes pobres*, se da bajo un resguardo tutelado y de carácter preventivo, lo cual posibilita develar una acepción difusa de la diferencia entre prevención y la consideración punitiva de dichos sujetos, suscitando así, tanto la presunción de su potencialidad delictiva (Giovine, 2012 y Dallorso, 2008), como también su propósito de garantizar protección frente a un contexto violento.

De igual forma, al instalar la contención social (en este caso, bajo la fuerza de estrategias que garanticen la retención) por encima del aprendizaje de saberes, se deja de lado el reconocimiento de los y las estudiantes como sujetos portadores de derechos (Martignoni, 2008). Ahora bien, esta reconfiguración del sentido de la institución escolar se instaure como un dispositivo para la “normalización” de la conducta de los jóvenes, esto es, como un hogar gigantesco frecuentado por los adolescentes mientras transcurren los años que los separan de la educación superior, del mundo del trabajo o de las redes delictivas (Tiramonti y Minteguiaga, 2007).

La perspectiva de la contención social se desarrolla en el Plan Sectorial de Educación de la ciudad de Bogotá (2012 – 2015) a partir de la implementación de acciones que controvierten la “notoria debilidad de la escuela para contribuir a contrarrestar los altos índices de agresión y violencia que se presentan en las realidades cotidianas de los niños, niñas y jóvenes” (Bases para el Plan Sectorial de Educación, 2012: 4).

Ahora bien, en el caso de los sectores más bajos de la escala social, la contención aparece ligada a la idea de brindar un espacio de protección sólido frente a un contexto considerado hostil y peligroso. De hecho, para los agentes educativos (docentes y directivos) la contención social aparece relacionada con cuestiones marcadamente afectivas, dado que atribuyen a la escuela la función de suplir las faltas de las familias desmembradas o que incurren en el abandono. Es por esto que, para directivos y docentes, la escuela representa una cierta postergación del acceso al mundo adulto y a los peligros que

involucra éste en un contexto de creciente inseguridad (Tiramonti y Minteguiaga, 2007).

Esta cuestión es perceptible en lo que manifiesta Andrés Gutiérrez, docente de educación física de la Escuela #4, “el programa 40x40 se instaura con el propósito de tener a los estudiantes en el colegio para evitar que estos en su tiempo libre se dediquen a otras cosas en las cuales pueden estar en riesgo o se involucren en actividades peligrosas”.

El ámbito escolar actúa, por un lado, como espacio de “resguardo” de la integridad física de los jóvenes, y por otro, como ámbito de integración en el cual sus condiciones de vida dejan de lado motivos de discriminación, o en su defecto, estos pueden ser transitoriamente desactivados, simulando así una función de “velo provisorio” sobre las condiciones adversas. Esto a su vez se encuentra mediado por su inscripción a un entorno de marginalidad, en el cual los límites entre la niñez y la adultez se vuelven difusos y en algunos casos se trastocan completamente (dado que los adolescentes deben asumir cada vez más responsabilidades del mundo adulto, como trabajar, hacerse cargo de sus hermanos, etc.). En consecuencia, la institución escolar es pensada por padres, directivos y docentes, como un “territorio” en el que puede seguir articulándose una subjetividad definida por la necesidad de protección y cuidado (Tiramonti y Minteguiaga, 2007: 117 - 118).

Sumariando, en esta sección básicamente se ha realizado una aproximación al “Currículo 40x40” como una propuesta de orden compensatorio en políticas educativas, la cual tiende en la práctica a conceder una inclusión social precaria a sus “beneficiarios” en un contexto en el que el énfasis de las

políticas sociales de educación, salud y alimentación se sitúa en la contención social como objetivo fundamental, más allá de los propósitos genéricos fijados por estos planes sociales. En este sentido, la orientación sustancial de la contención en las políticas socioeducativas, de las cuales se fundamentan programas como 40x40, establece dejar en un segundo lugar la preocupación por la disminución de las desigualdades sociales y el reconocimiento de derechos. Pese a esto, el programa despliega acciones orientadas hacia la protección social y el cuidado, lo cual se aleja de una intervención reduccionista en relación a una mirada estigmatizadora sobre la potencial peligrosidad de los y las jóvenes.

Conclusión.

Las líneas de interpretación centrales de esta tesis se fundamentan en la problematización de la relación entre el concepto de “capital humano” y el lugar del mercado de trabajo en el desarrollo de intervenciones socioeducativas sobre poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Estas intervenciones se caracterizan por una preocupación sobre el control, la protección y la contención social de estas poblaciones.

La idea de una intervención basada en el control, protección y contención social como modo de gestionar la pobreza en entornos considerados como marginales y peligrosos reconfigura el papel de la educación, como se ha mostrado en el desarrollo de esta tesis. Al mismo tiempo, ante el supuesto que los escolares en contextos empobrecidos no continuarán con estudios superiores, el énfasis de este programa socioeducativo radica en la formación para el trabajo y la generación de capital humano como estrategia para la inserción al mercado laboral al finalizar los estudios básicos y de esta manera reducir los riesgos de que los y las estudiantes al dejar la escuela hagan parte de actividades ilegales.

En las observaciones y entrevistas realizadas, si bien se reconoce un componente formativo por parte de la comunidad educativa, los y las docentes entrevistadas destacan una fundamentación del programa en la protección y resguardo de los y las estudiantes. Esto es, como un programa que tiene la pretensión de reducir los riesgos a los cuales están expuestos los y las estudiantes, con actividades de contra jornada que extienden el tiempo dentro de la escuela o en acciones curriculares fuera de la institución educativa.

Cabe anotar que en las entrevistas realizadas se destaca un cierto grado de compromiso de los y las estudiantes hacia las actividades del programa 40x40, el proceso que realiza la Orquesta Filarmónica de Bogotá ha tenido una buena recepción y eso se ha visto reflejado en las presentaciones. Por lo tanto puede decirse en que sí hay una concatenación en la práctica con la narrativa del programa en relación al desarrollo de capacidades humanas y talentos, pero hay una distancia en las prioridades del discurso manejado por los y las docentes, el cual se basa en que el programa está diseñado para que los y las estudiantes estén más tiempo en la escuela, dado que se asume que de esta manera estarán menos tiempo expuestos a riesgos asociados a la violencia, el consumo de drogas y la ilegalidad.

Teniendo en cuenta lo planteado, esta tesis puede ser considerada como una aproximación hacia la problematización de las conceptualizaciones acerca del “capital humano” y el mercado de trabajo, tomando como modelo explicativo la implementación del programa socieducativo de tiempo completo “Currículo 40x40”, a partir de las discusiones conceptuales acerca del control social y su relación con el campo de la política social.

Ahora bien, en lo que respecta al despliegue de la conceptualización teórica, la problematización de la relación entre trabajo y educación se presenta a partir de las orientaciones del programa ligadas hacia la formación para el trabajo, esto es, el aprendizaje de capacidades que son asociadas a la generación e incremento de capital humano en el campo educativo. Es decir, se presume que esta modalidad formativa orientada hacia lo laboral en un contexto de vulnerabilidad social, a futuro incide en los ingresos económicos de los

destinatarios. Hay que puntualizar que este aspecto se condensa en la serie capital humano, educación y mercado de trabajo.

Lo descrito permite abocarnos a la definición de calidad educativa que presenta el programa, la cual está vinculada a la formación de individuos capaces, de individuos que a partir de las acciones del programa adquieren una serie de aprendizajes asociados a la inversión en capital humano. Este enfoque puede visualizarse en las orientaciones del programa 40x40 de la siguiente manera:

“La Bogotá Humana entiende la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje y el desarrollo integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades ciudadanas” (Orientaciones Generales, 2014: 30).

Es decir, el aprendizaje en habilidades tiene como propósito inculcar en los y las jóvenes de los barrios carenciados una disposición hacia la inserción al mercado laboral.

La perspectiva de la contención y la peligrosidad en el programa está dada por una arquitectura de regulación que tiene un énfasis en la protección frente a peligros asociados a la delincuencia, el consumo de sustancias psicoactivas y al cuidado de la corporalidad. Pero también, como emergente de nuestro trabajo, presentamos un enfoque implícito del programa asociado a la protección frente a terceros, esto es considerando el contexto de inseguridad territorial y la potencialidad delictiva de los beneficiarios de la intervención.

En lo que respecta a la problematización de la política social en tensión entre el control y la contención social se puede anotar que 40x40, como programa de regulación de la pobreza, procura, a partir de la protección, toda una serie de

dispositivos de control sustentados en una formación para la ciudadanía y la convivencia como modo de contrarrestar los peligros a los cuales pueden estar expuestos los y las estudiantes en entornos críticos. En este sentido el “Currículo 40x40” dispone de un andamiaje hacia la contención, asumiendo que en la medida en que el estudiante esté más tiempo bajo la custodia de la escuela, estará menos tiempo inmerso en un contexto de violencia, delincuencia y consumo de drogas.

Por consiguiente, analizar el programa 40x40 desde la perspectiva de la contención social permite develar determinados propósitos como el estar más tiempo en la escuela, instituyendo así una tensión entre una producción centrada en la protección frente a los riesgos y otra producción centrada en la potencial peligrosidad que representan los “beneficiarios” a partir de la concepción de lo que Castel (2008) denomina como “clases peligrosas”, y que se propone afrontar con una intervención mediada por tecnologías de control dirigidas hacia estas poblaciones catalogadas como “problemáticas”. De este modo, estas configuraciones incorporan una serie de herramientas para el resguardo y la protección frente a los riesgos del entorno y, a su vez, proponen una neutralización de los peligros que pueden llegar a representar para terceros estas poblaciones “marginales”, las cuales son etiquetadas como generadoras de inseguridad.

Para finalizar, lo que se ha trabajado aquí es un esquema que presenta una dicotomía que por un lado se aboca a mostrar una aproximación analítica sobre la serie capital humano – educación – mercado de trabajo, y por otro lado se ocupa de la problematización de la política social en tensión entre el control y la

contención social. Cabe señalar que el abordaje de la temática expuesta se acentúa en los barrios populares en los cuales se implementa el programa socioeducativo “Currículo 40x40” en la ciudad de Bogotá, Colombia.

Se espera que esta tesis se constituya como un referente fundamental para las indagaciones acerca de las dinámicas implementadas por los modelos de corte neoliberal a partir de planes sociales para la inserción al mercado de empleo desde el ámbito educativo. Estas estrategias se encuentran mediadas por el despliegue de intervenciones que promulgan la supuesta superación de condiciones determinantes de la pobreza, sobre la base de argumentos que son susceptibles de ser sometidos a crítica, como hemos mostrado en esta tesis. En particular, las acepciones asociadas a la generación e incremento del capital humano.

Bibliografía:

ADELANTADO, José y SCHERER, Elenise. Desigualdad, democracia y políticas sociales focalizadas en América Latina. Revista Chilena de Administración Pública, No. 11 (2008), pp. 117-134.

AGUILAR, Paula Lucía. El hogar como problema y como solución. Una mirada genealógica de la domesticidad a través de las políticas sociales. Argentina 1890 – 1940. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires (2014).

----- . Domesticidad e Intervención: el “hogar” en los debates de la cuestión social (1890 – 1940). Revista “Debate Público, Reflexión de Trabajo Social. Año 3 – Nro. 6. Buenos Aires (2013).

AHUMADA, Consuelo Beltrán; CANCINO, Arturo Cadena y CHÁVEZ, Carlos García. Políticas Sociales en la Región Andina: el caso de Colombia (2000 – 2007). Pap. Polít, Vol. 13, No. 1, 323-361, enero-junio 2008. Bogotá D.C.

ALMONACID, Claudio y ARROYO, Miguel. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisorias. En Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudencio (comp). La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO. Bs. As. (2000).

ANDRENACCI, Luciano. “Algunas reflexiones en torno a la cuestión social y la asistencialización de la intervención social del Estado en la Argentina contemporánea. En: Luciano Andrenacci (Organizador). Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires. Ediciones al margen. La Plata – Bs As (2002).

ASCOLANI, Adrián. Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. Educação, Porto Alegre, V.31, n. 2, p. 139 – 156, maio/ago (2008).

ATERHORTÚA CRUZ, Adolfo León. El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia. Simposio internacional de pedagogía, humanidades y educación. Escuela y pedagogía transformadora. Abril 19 y 20 de 2012. Universidad Autónoma de Occidente. Cali – Colombia.

AYOS, Emilio. Condiciones de vida y delito, de la emergencia de la “inseguridad” al Ministerio de Seguridad. La prevención social del delito como espacio de intersección entre la política social y la política criminal (Argentina, 2000 – 2010). Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires (2013).

------. Individualización y prevención social del delito en Argentina: la reactualización de las “clases peligrosas”. Revista Katál. Florianopolis v. 13 n. 2 p. 220 – 228 jul./dez. 2010.

AYOS, Emilio y DALLORSO, Nicolás. “(In) seguridad y condiciones de vida en la problematización de la cuestión social: Políticas sociales y políticas de prevención social del delito. Revista Política Criminal N° 11. Universidad de Talca. Chile (2011).

Balance general del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana”. Alcaldía Mayor de Bogotá (2015).

Bases para el Plan Sectorial de Educación (2012 – 2016). Secretaria de Educación del Distrito. Bogotá D.C. (2012).

BECKER, Gary. El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Alianza Editorial. Madrid (1983).

BELLEI, Cristian (Coord.). Situación educativa de América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO. Chile (2013).

BOLTVINIK, Julio. Políticas focalizadas de combate a la pobreza en México. El Progreso\ Oportunidades. En Julio Boltvinik y Araceli Damián (Coord.). La pobreza en México y el mundo. Realidades y desafíos. Siglo XXI Editores. México (2005).

BOURDIEU, Pierre. "Comprender". En: La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires (1999).

BURCHARDT, Hans – Jürgen. Regímenes políticos de base popular en América Latina. Definiciones y desconciertos de la política social. Revista de Ciencias Sociales 135 – 136, No. Especial: 23 – 34 / 2012 (I – II). Universidad de Costa Rica.

CARRILLO, Adriana Monsalve; GUERRERO, Lisbeth Cuan; PORRAS, Katherine Torrente; SOLANO, Rigoberto Salinas; VELÁSQUEZ, Yudi Hoyos. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Lineamiento pedagógico. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá D.C. (2015).

CASTAÑO, Daniel Zapata. La guerra como cuestión social: un acercamiento a la política social colombiana. Revista de Ciencias Sociales 135 -136, No. Especial: 127 – 140 / 2012 (I – II). Universidad de Costa Rica.

CASTEL, Robert. El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires (2010).

----- . La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?, Editorial El Manantial. Buenos Aires (2008).

----- . La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?, Editorial El Manantial. Buenos Aires (2006).

----- . La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado. Editorial Paidós. Buenos Aires (1997).

CASTEL, Robert. La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Paidós Ibérica. Buenos Aires (1996).

CASTEL, Robert. De la peligrosidad al riesgo. En WRIGHT, Mills C; FOUCAULT, M; POLLAK, C; MARCUSE, H; HABERMAS, J; ELÍAS, N; BOURDIEU, P; GOFFMAN, E; BERSTEIN, B y CASTEL, R. Materiales de sociología crítica. Ediciones La Piqueta. Madrid (1986).

CASTRO, Beatriz Carvajal. Caridad y Beneficencia. El tratamiento de la pobreza en Colombia 1870 – 1930. Universidad Externado de Colombia. Bogotá D.C. (2007).

CENA, Rebeca. “Programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos: hacia una problematización teórica a partir del caso latinoamericano”. En: Angélica De Cena (Dir.). Del ingreso universal a las “transferencias condicionadas”, itinerarios sinuosos. Estudios Sociológicos Editora. Buenos Aires (2016).

CIRO RÍOS, León Sigifredo y OSPINA GRAJALES, María del Pilar. “La política social en Colombia: una mirada al Programa Familias en Acción”. En : Virajes, Vol. 15, No. 2. Manizales: Universidad de Caldas (2013).

CORAGGIO, J. L. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: sentido oculto o problemas de concepción, En J. L. CORAGGIO y R. M. TORRES; La educación según el Banco Mundial. Miño y Dávila – CEM. Bs. As. (1997).

Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales. Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá D.C. 2014.

DALLORSO, Nicolás Santiago. La teoría del capital humano en la visión del Banco Mundial sobre las transferencias monetarias condicionadas. Estudios Sociológicos, Vol. 31, No. 91 (enero – abril, 2013), El Colegio de México, pp. 113 – 139.

DALLORSO, Nicolás. Intervenciones de los trabajadores vecinales del Plan Más Vida – comadres en conflictos domésticos y barriales (Gran Buenos, 2005 – 2007). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2008. Documento de Jóvenes Investigadores N° 14.

DANANI, Claudia. La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En: Chiara, Magdalena Di Virgilio, María Mercedes (Comp.). La gestión de la política social. Conceptos y herramientas. Editorial Prometeo. Buenos Aires (2009).

DANANI, Claudia (Comp.). "El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y de la economía social". En: Política social y economía social. Debates fundamentales. Editorial Altamira. Buenos Aires (2004).

DANANI, Claudia. "Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto". En: Hintze, S. (organizadora): Políticas Sociales: contribuciones al debate teórico-metodológico. CBC/CEA. Bs As. (1996).

Documento Marco Programa para la Educación en Ciudadanía y Convivencia. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital (2014).

DONZELOT, Jaques. La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires (2007).

DORIO, Inma Alcaraz; SABARIEGO, Marta Puig y MASSOT, Inés Lafon. Características Generales de la Metodología Cualitativa. En BISQUERRA, Rafael Alzina (Coord.) Metodología de la Investigación Educativa. Editorial La Muralla, Barcelona (2009).

DRAIBE, Sônia. Neoliberalismo y políticas sociales: Reflexiones a partir de las experiencias latinoamericanas. *Desarrollo Económico*, Vol. 34, No. 134 (jul – sep., 1994), Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), pp. 181 – 196.

ESPING – ANDERSEN, Gosta. *Los tres mundos del Estado de Bienestar*. Ediciones Alfons El Magnánim. España (1993).

EZCURRA, Ana María. *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Lugar Editorial. Buenos Aires (1998a).

------. *El neoliberalismo frente a la pobreza mundial*. Ediciones ABYA – YALA. Quito (1998b).

FERNÁNDEZ, Iván Lefort. *Documento Marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá D.C. (2014).

FILGUEIRA, Fernando “Entre pared y espada: ciudadanía social en América Latina (I). En: *Red de Gobernabilidad y Desarrollo Institucional en América Latina*, IIG-P Generalitat de Catalunya. www.encyclopedia.org.uy/autores/filgueira/prestaciones, BOLETIN Nº 62 / 18 de septiembre. (2001).

FLEURY, Sonia y MOLINA, Carlos Gerardo. *Modelos de protección social*. Publicación del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). (2000).

FLORES PAREDES, Joaquin y NIETO SOLIS, José Antonio. *Políticas Sociales Ante la Crisis: una comparación entre la UE y Latinoamérica*. *Revista de Economía Mundial*, num. 36. Enero – Abril, pp. 211 – 237. España (2014).

FORMICHELLA, María Marta. y LONDON, Silvia (2005): «Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad». Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En:

http://www.aaep.org.ar/espa/anales/works05/formichella_london.pdf [Consultado: Noviembre, 2016]

FOUCAULT, Michel. Nacimiento de la biopolítica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires (2007).

FRANZONI Juliana M. Regímenes de Bienestar en América Latina: ¿Cuáles y cómo son? .Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad de Costa Rica (2007).

FRESNEDA, Óscar. La focalización en el régimen subsidiado de salud: Elementos para un balance. Revista de Salud Pública 5(3): 209 – 245, 2003. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C.

GENTILI, Pablo. ¿Qué hay de nuevo? Las nuevas formas de exclusión en educación. Neoliberalismo, trabajo y educación. Educación y Realidad. 20 (1): 191 – 202. Enero – Junio (1995).

GIMÉNEZ, Sebastián. El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. Revista Margen, No. 65. Julio (2012).

GIOVINE, Renata. Escuelas y barrios cercados: entre la contención social y la contención educativa. Pro-Posições, Campinas, V. 23, n.1 (67), p. 27 – 42, jam/abr. 2012.

GIRALDO, César (editor). Política social contemporánea en América Latina. Entre el asistencialismo y el mercado. Ediciones Desde Abajo. Bogotá D.C. (2013).

GRASSI, Estela. Política sociolaboral en la Argentina contemporánea. Alcances, novedades y salvedades. Revista de Ciencias Sociales 135 – 136, No. Especial: 185 – 198 / 2012 (I – II). Universidad de Costa Rica.

GRASSI, Estela. Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame (I). Espacio Editorial. Buenos Aires (2003).

GUDYNAS, Eduardo; GUEVARA, Rubén y ROQUE, Francisco. Heterodoxos. Tensiones y posibilidades de las políticas sociales en los gobiernos progresistas de América del Sur. CLAES (Centro Latino Americano de Ecología Social). Montevideo (2008).

HERNÁNDEZ, Roberto Sampieri; FERNÁNDEZ, Carlos Collado y BAPTISTA, Pilar Lucio. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México (2010).

HINTZE, Susana (Comp). Estado y Sociedad. Las políticas sociales en los umbrales del siglo XXI. Editorial Eudeba. Buenos Aires (2000).

HUBER, Evelyne y STEPHEN, John. "Successful social policy regimes?"

Political economy and the structure of social policy in Argentina, Chile, Uruguay and Costa Rica", Conferencia Democratic Governability in Latin America, Notre Dame, mimeo (2005).

IZQUIERDO LÓPEZ, Edda Patricia. Política social focalizada y movilidad económica en Colombia. Tesis de magister en Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. (2015).

JARAMILLO, César Londoño. "Red de Solidaridad Social en Colombia". Revista Universidad EAFIT. Vol. 33, Núm. 105. Medellín (1997). pp. 127 – 141.

Jornada 40x40. Sistematización y Análisis de la Experiencia Piloto. Serie Investigación IDEP (instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). Alcaldía Mayor de Bogotá (2015).

KERSTENETZKY, Celia Lessa. El Estado de bienestar social en la edad de la razón. Fondo de Cultura Económica. México (2017).

KORSTANJEN, Maximiliano E. Reseña del texto: Individuación, precariedad, inseguridad ¿desinstitucionalización del presente?. Autores: Robert Castel, Gabriel Kessler, Denis Merklen, Numa Murard. Paidós. Buenos Aires (2013). EMPIRIA Revista de Metodología De Ciencias Sociales. No. 26, julio – diciembre (2013), pp. 261 – 267.

MARTIGNONI, Liliana. Desigualdad, instituciones y experiencias escolares. Complicidades y tensiones en torno a la inclusión e integración social. V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina (2008).

MARTÍNEZ CARAZO, Piedad Cristina. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista Pensamiento y Gestión. No. 20, pp. 165 – 193. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia (2006).

MEDINA ATUESTA, Oswaldo Yesid. Análisis económico y social del proyecto escolar denominado “Jornada Educativa Única 40x40” en los colegios oficiales del distrito capital en los años 2012 – 2015. Artículo para optar por el título de Especialista en Gerencia Integral de Proyectos. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá D.C. (2015).

MESA – LAGO, Carmelo. Política y reforma de la seguridad social en América Latina. Revista Nueva Sociedad. No. 160. Marzo – Abril 1999. Buenos Aires.

NUÑEZ, Jairo y ESPINOSA, Silvia. Asistencia social en Colombia. Diagnósticos y propuestas. Documento CEDE N° 42. Universidad de los Andes. Bogotá D.C. (2005).

NUSSBAUM, Martha C. Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Paidós. España (2012).

PASIN, Julia y LÓPEZ, Ana Laura. Juventud y control social: acerca de las nuevas estrategias de prevención del delito y la definición de grupos juveniles en riesgo. V Jornadas de sociología de la UNLP. La Plata, Argentina (2008).

PÉREZ LEÓN, José Armando. Política Social, Pobreza y Focalización. Revista Teoría y Praxis. N° 4. PP. 9-22. México (2007).

PESCA POLANCO, Karen Lizeth y RAMOS CASTRO, Silvy Alejandra. Sistema de Protección Social en Colombia: el manejo social del riesgo. Enfoque del Banco Mundial. Revista Isocuanta. Vol. 4 Núm. 2. Facultad de Economía. Universidad Santo Tomás. Bogotá D.C. (2015).

Plan de Desarrollo Distrital 2012 – 2016 “Bogotá Humana”. Alcaldía Mayor de Bogotá (2012).

Plan de Desarrollo 2012 – 2015 “Bogotá Humana”. Secretaría Distrital de Planeación. Bogotá D.C. (2012).

Plan Nacional de Desarrollo (2010 – 2014). Departamento Nacional de Planeación. Bogotá D.C. (2011).

POLANYI, Karl. La gran transformación. Crítica del liberalismo económico. Ediciones de La Piqueta. Madrid (1989).

Política Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral – 40x40. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá D.C. (2012).

POSADA ESPAÑA, Karine. Estructura Administrativa del Sistema de la Protección Social en Colombia. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Gerencia de la Protección Social. Facultad de Medicina. Universidad CES. Medellín (2008).

POSADA ROMERO, Luisa Fernanda y ZULUAGA ISAZA, Luisa Fernanda. Focalización en salud: una mirada desde los usuarios. Revista de Trabajo Social, Núm. 9. Universidad de Antioquia. Medellín (2010).

Programa para la gestión del conflicto escolar – HERMES. UNICEF, CEPAL y Cámara de Comercio de Bogotá. Bogotá D.C. (2009).

RAMÍREZ, Carlos Enrique y RODRÍGUEZ, Bravo Johann. Pobreza en Colombia: tipos de medición y evolución de políticas entre los años 1950 y 2000. Revista Estudios Gerenciales, No. 85, oct – dic de 2002. Universidad ICESI. Colombia.

RAMÍREZ LLORENS, Fernando Matías. “Dinámicas institucionales y oportunidades educativas en las Escuelas de Tiempo Completo. En Miguel Serna (Coord). Vulnerabilidad y Exclusión. Aportes para las políticas sociales. MIDES. Uruguay Social Vol. 5 (2012).

RAMÍREZ LLORENS, Fernando Matías. Concares y paraísos. Oportunidades educativas para niños en situación de pobreza: redistribución económica y reconocimiento cultural en las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo. Tesis de Maestría en Sociología. Universidad de la República (2009).

RAMÍREZ, Patricia. Evolución de la política social en la década de los noventa: cambios en la lógica, la intencionalidad y el proceso de hacer política social. El caso de Colombia. Fundación Corona – Área de Gestión Local y Comunitaria. Bogotá D.C. (2002).

Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá D.C. (2011).

RESTREPO URIBE, Ramiro. La economía colombiana en la década d ellos noventa: dilema entre el mercado interno y el mercado internacional. Ensayos de Economía (2001).

ROSANVALLON, Pierre. La nueva cuestión social. Manantial. Buenos Aires (1995).

RUIZ DEL FERRIER, Cristina y TIRENNI, Jorge (Comp.). El sistema de protección social en la Argentina y en América Latina contemporánea. El rol del Estado frente a la cuestión social. FLACSO Argentina, Buenos Aires (2016).

SEN, Amartya. Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta. Buenos Aires (2000).

SERNA, Miguel; BARBERO, Marcia y GOINHEIX, Sebastián. “Viviendo en los márgenes: entradas y salida a la pobreza en la perspectiva de tres generaciones”. En: Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales. Uruguay social Vol. 5. Publicación del Ministerio de Desarrollo social (MIDES). Uruguay (2012).

SONEIRA, Abelardo. Cap. 4 “La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”. En: Irene Vasilachis de Gialdino. Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Barcelona (2006). pp. 156-157.

SORDINI, María Victoria. Reseña del texto: Individuación, precariedad, inseguridad ¿desinstitucionalización del presente?. Autores: Robert Castel, Gabriel Kessler, Denis Merklen, Numa Murard. Paidós. Buenos Aires (2013). Revista Internacional de Sociología (RIS). Vol. 72. No. 3. Septiembre – diciembre (2014).

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín (2002).

TIRAMONTI, Guillermina y MINTEGUIAGA, Analía. “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”. En Tiramonti, Guillermina (Comp.). La trama de la

desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Editorial Manantial. Buenos Aires (2007).

TIRAMONTI, Guillermina. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. Revista de la Facultad de Educación. Vol. 23, No ½. São Paulo (1997), pp. 49-69.

VARGAS, Elizabeth Boada. Las políticas sociales existentes y sus efectos en la población colombiana. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá D.C. (2013).

VIZCAÍNO, Jaime Rafael y ORTIZ, Ilich. La educación en Colombia desde la perspectiva del financiamiento: ¿capital humano o derecho humano?. En: GIRALDO, César (editor). Política social contemporánea en América Latina. Entre el asistencialismo y el mercado. Ediciones Desde Abajo. Bogotá D.C. (2013).

ZAPATA, Juan Gonzalo. Coordinación y gestión territorial de la política social en Colombia. Serie Políticas Sociales N° 148 – CEPAL. Santiago de Chile (2009).

ANEXOS

Anexo1: Componentes de la Jornada Completa “Currículo 40x40”.

	ÁREA INTEGRADORA	CENTROS DE INTERÉS		
Ser	 EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestaciones expresivas del cuerpo y la educación física • Manifestaciones lúdicas y recreativas del cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestaciones deportivas - Deportes de equipo - Deportes individuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Deporte de combate - Deportes urbanos y nuevas tendencias
	 EDUCACIÓN ARTÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Artes audiovisuales • Artes plásticas y visuales • Arte dramático 	<ul style="list-style-type: none"> • Danza • Música sinfónica - música popular y regional 	<ul style="list-style-type: none"> • Coro Canta Bogotá Canta
Saber	 CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Con ojos de joven • Paziendo • Entre mitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidando ando • Civiautas 	
	 HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA	<ul style="list-style-type: none"> • Infantil y juvenil de literatura • Oralidad, lectura y escritura 		
	 SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> • Somos plurilingües y multiculturales • Linguaventuras 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de inmersión 	
	 CIENCIAS NATURALES	<ul style="list-style-type: none"> • La historia de las ideas científicas • Conciencia ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • La intervención humana en los sistemas naturales • Astronomía 	<ul style="list-style-type: none"> • La alimentación y el cuidado de la salud
	 MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos matemáticos • Pensamiento lógico • Pensamiento tecnológico 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Análisis de la información • Robótica 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajedrez
	 CIENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía-juicio crítico • Territorio-comprensión espacio temporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria-historia 	

LOS CENTROS DE INTERÉS RESPONDEN A LAS NECESIDADES Y ACUERDOS DEL PEI, HORIZONTE INSTITUCIONAL, SISTEMA DE EVALUACIÓN, PROYECTOS TRANSVERSALES, Y ACUERDOS DE CICLOS Y DE ÁREAS PARA FACILITAR LA ARMONIZACIÓN CURRICULAR EN LA JORNADA COMPLETA.

Anexo 2: Formato de entrevista.

La relación entre “capital humano y “empleabilidad”, bajo los lineamientos de la política educativa en los niveles de Básica, Secundaria y Media

Estudio del programa social de educación “Currículo 40x40” en la ciudad de Bogotá D.C., durante el periodo de gobierno local “Bogotá Humana” (2012 – 2015).

A partir del siguiente cuestionario se pretende recopilar información para el desarrollo del trabajo de investigación acerca de la implementación de la jornada completa en la ciudad de Bogotá D.C.

Este estudio se desarrollará tomando como muestra una institución educativa distrital de cada una de las siguientes localidades: Ciudad Bolívar, Engativá, Kennedy, Bosa y Suba. Se espera aplicar el siguiente cuestionario a docentes, técnicos del programa “Jornada Completa” y personal administrativo de las instituciones educativas distritales. A continuación se detallan las preguntas correspondientes al cuestionario en mención:

Cuestionario (preguntas entrevistas)

- 1) ¿Para usted, cuáles son las características principales del programa 40x40?
- 2) ¿Cuáles son los alcances del programa 40x40?
- 3) Teniendo en cuenta que el programa concibe al desarrollo humano como el continuo crecimiento de las capacidades, ¿cuáles son las capacidades asociadas al desarrollo humano que se promueven en el programa?
- 4) ¿cómo se desarrolla la formación práctica en el marco de implementación de 40x40?, entendida ésta por el programa como la capacidad de solucionar problemas prácticos en la vida diaria.
- 5) El concepto de sujeto “activo”, hace referencia, según el programa, a los beneficiarios como sujetos del desarrollo de sus capacidades, ¿a través de qué acciones se implementa este concepto?
- 6) Teniendo en cuenta que, según el programa, la educación media se constituye como el puente entre la vida laboral y profesional, ¿en qué requerimientos de la sociedad y relacionados con el mercado laboral, se hace énfasis?
- 7) ¿Cómo se promueve el capital humano en el programa 40x40?
- 8) ¿Cómo se concibe la noción de empleabilidad en el programa 40x40?
- 9) ¿Cómo se manejan las situaciones de delincuencia urbana, segregación social, embarazo infantil y adolescente, situaciones de abuso sexual, violación y trabajo infantil; en la comunidad educativa bajo el marco del programa 40x40?
- 10) ¿mediante qué acciones se promociona la protección contra los peligros físicos, la convivencia pacífica, el cuidado, autocuidado y la seguridad en los entornos escolares, en la implementación del programa 40x40?

Anexo 3: La protección social en cuatro momentos de la política social.



Fuente: Cecchini y Martínez (2011) citado en Filgueira (2013).