



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Universidad de educadores

**ANÁLISIS DISCURSIVO A LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ:
UNA MIRADA DESDE LA INTERCULTURALIDAD.**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO
MAGISTER EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA, CULTURA POLÍTICA E
INTERCULTURALIDAD**

**ANDREA PAOLA CALDERÓN ROJAS
TUTORA
YUDI ASTRID MUNAR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE POSTGRADO
MAestrÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2015**

NOTA DE ACEPTACION

Tesis aprobada por:

Tutor: _____

Jurados: _____

Jurados: _____

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por brindarme la vida, la salud y una familia que siempre está presente; mis padres Luz Mila y Ernesto, mi hermano Giovani gracias familia por el amor incondicional, por apoyarme en mis proyectos, mil gracias, los amo con mi vida.

Quiero expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo.

A la tutora Yudi Astrid Munar por su acompañamiento, orientación académica en el proyecto investigativo, gracias.

En especial quiero agradecer al profesor Jorge Posada por su generosidad en la socialización de sus saberes, por su amabilidad, capacidad de escucha y de reflexión, gracias.

A los docentes de la Maestría: Axel Riveros, Alexandra Garzón entre otros quienes ampliaron mi referente conceptual por medio de sus seminarios.

A la maestra Mercedes González por sus enseñanzas y diálogos formativos, una mujer intelectual, amable que con su ejemplo de vida nos enseña a amar nuestra profesión, que Dios la tenga en su santa gloria.

A los compañeros de estudio en especial a Pilar Romero, Angélica Giraldo, Cesar Florián, Yasmani Santana quienes me escucharon, participaron en los diálogos de saber.

Un sincero agradecimiento a todos, muchas gracias.

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	ANÁLISIS DISCURSIVO A LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ: UNA MIRADA DESDE LA INTERCULTURALIDAD.
Autor(es)	Calderón Rojas, Andrea Paola
Director	Munar, Yudi Astrid
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 207 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO, BOGOTÁ, CULTURA, DISCURSOS, DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL, IDENTIDAD, INTERCULTURALIDAD, POLÍTICA EDUCATIVA, MULTICULTURALIDAD, MULTICULTURALISMO, INCLUSIÓN.

2. Descripción
<p>El estudio está inscrito en el énfasis Educación Comunitaria, Ambiente E Interculturalidad, Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Se realiza un análisis del discurso desde una mirada intercultural en los documentos de política educativa; Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008—2012 y Plan Sectorial de Educación 2012-2016, estableciendo el contexto, las intencionalidades, propósitos, relaciones entre las políticas distritales y los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables formulado por el Ministerio de Educación Nacional (2005).</p> <p>Se hace interesante analizar la forma como políticamente se reproduce, impone o recrea los discursos educativos políticos en contextos específicos como la ciudad de Bogotá. Visibilizando y analizando perspectivas pedagógicas que parten de los discursos de políticas. La discusión se aproxima a la comprensión de fenómenos educativos que exigen una visión diferente de la diversidad cultural no sólo referida a lo étnico o racial permitiendo confrontar realidades, conocimientos de los diversos grupos sociales como</p>

también evidenciar la referencia, formas de nombrar en los discursos de políticas públicas en educación.

Es desde esta mirada que la investigación analiza la Política Sectorial de Educación del 2008 al 2016 y los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables 2005, para reconocer las perspectivas sociológicas y pedagógicas desde las cuales se habla de interculturalidad e inclusión en la política educativa.

La investigación se desarrolla desde una perspectiva metodológica vinculada con el marco teórico desde el reconocimiento de diversas epistemologías como las decoloniales. La metodología utilizada es el análisis crítico del discurso (ACD), analizando los significados respecto al texto y el contexto. Las categorías de análisis se desarrollan en relación con la investigación en una relación constante entre teoría y datos.

3. Fuentes

Arent, H. (1997). ¿Qué es la política?. Barcelona: Paidós.

Boaventura, S. (2009). Una epistemología del sur. México- Clacso: Siglo XXI

Cortés Gómez, J. A. (2007). Políticas culturales en Bogotá: un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Cruz González, A. L. (2012). Mirada a la construcción de la política educativa en Colombia y el Distrito Capital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. Barcelona: Anthropos.

Fleuri, R. M. (2004). Intercultura y Educación. <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>, 16.

Guido, S. (2012). Interculturalidad en la ciudad de Bogotá: práctica y contexto. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio Nacional de Educación (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Munar, Y., & Posada, J. (2012). Reflexiones para el análisis de la política de atención educativa a poblaciones. En Y. Munar, & J. Posada (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2006), Bogotá: Universidad Pedagógica.

Secretaría de Educación, A. M. (2008). Plan sectorial de educación 2008-2012. Bogotá:

Alcaldía Mayor De Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital. (2012). Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016.

Páez, A. (2011). El proyecto descolonial en Enrique Dussel y Walter Mignolo.

Walsh, C. (2000). Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad. Lima, Perú.

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa.

4. Contenidos

Se encuentra dividido en cinco capítulos; el primero desarrolla planteamiento del problema investigativo, descripción del contexto del estudio, justificación y propósitos de la investigación.

En el segundo capítulo se encuentran los antecedentes en relación con las políticas educativas culturales, educación intercultural, contextualizada en la ciudad de Bogotá. Tercer capítulo marco de referencia, es una mirada teórica a la comprensión de algunos sentidos de conceptos asociados a la interculturalidad y a la educación intercultural encontrándose expresiones como: cultura, identidad, diversidad cultural, multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad, inclusión conceptos referidos en las políticas educativas, construcciones conceptuales que posibilitan un acercamiento y comprensión a los discursos de política intercultural.

Cuarto capítulo o metodología en donde se evidencia la estructura general del diseño metodológico de la investigación desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

El Quinto capítulo conclusiones en relación con el marco de referencia o teórico, contexto de las políticas educativas, intencionalidades y propósitos de los discursos, relaciones interdiscursivas entre las políticas, perspectivas sociológicas y pedagógicas, conclusiones generales.

Terminando el capítulo con aportes a manera de reflexión.

5. Metodología

Se enmarca en la perspectiva cualitativa de la investigación social con un enfoque pragmático y hermenéutico denominado Análisis Crítico del Discurso (ACD), en donde es necesaria: la teoría, la conceptualización, procedimiento e interpretación de los discursos que se han generado en torno a las políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá.

El análisis se realiza teniendo en cuenta los estudios de ACD desde autores como Van Dijk (1993) aporta nociones de análisis; de macroestructuras semánticas, análisis de significados locales, análisis de contexto y Wodak (2001) quien desarrolla estrategia de análisis para establecer contenidos específicos (macrotema- interdiscursividad, ámbitos de acción), análisis de estrategias discursivas o topois “utilizados para justificar la inclusión o la exclusión a la política” (Wodak, 2003, p.53).

El ACD es entendida en la investigación como una metodología pragmática, multiteorética, multimetódica y crítica” Wodak (2003, p. 103), adaptable a la investigación según las necesidades de la misma. Las categorías de análisis se desarrollan en relación constante entre teoría y datos.

El diseño metodológico de la investigación cuenta con fases de: contextualización, caracterización de autores del discurso y fuentes, análisis de macroestructuras, análisis interdiscursivo, categorización, análisis de estructuras discursivas y por último conclusiones de análisis discursivo.

6. Conclusiones

Los antecedentes posibilitan reconocer discursos sobre la educación interculturalidad y quienes los pronuncian desde poblaciones burguesas o instituciones que usan discursos políticos, en donde se usa un tipo de lenguaje con argumentos humanitarios y legales con una direccionalidad del discurso vertical.

Lo multicultural, multiculturalismo, interculturalidad, inclusión entre otros se constituye un campo de debate que se torna paradigmático por su complejidad conceptos relacionados y frecuentemente usados en los documentos de política educativa intercultural e incluyente. Según Fleuri (2004), “la riqueza de estos conceptos consiste justamente en la multiplicidad de perspectivas que interactúan y que no pueden ser reducidas por un único código y un único esquema a ser propuesto como modelo transferible universalmente” (p. 3). Se relacionan, se separan o se determinan apoyándose conceptualmente para retomar aspectos o diferenciarse.

La política se define en esta investigación desde los planteamientos de Arendt (1997)

quien entiende la política desde la esfera de la palabra, de relaciones discursivas piensa la política desde la diversidad y el accionar, la heterogeneidad de puntos de vista.

La inclusión es vista como una respuesta a una situación social y cultural, un discurso que pretende ser accionada en la política, se relaciona con la multiculturalidad asumida por el Estado en donde se busca inserción de sujetos diversos a un Estado nación.

La interculturalidad nace en el contexto Latinoamericano como una respuesta a las acciones discriminatorias a las que fueron sometidos los grupos diversos culturalmente por procesos de colonización. Según Catherine Walsh (2000) la interculturalidad significa: Como concepto y práctica “entre culturas”. La interculturalidad como un proyecto político comunitario asumido por distintas organizaciones sociales, educativas, intelectuales. En busca de nuevas formas de convivencia entre personas con diversas identidades culturales.

La diversidad se acerca a propiciar lo intercultural desde la interacción de los diversos saberes como son el reconocimiento de las epistemologías diversas o del Sur aportando a la metodología de ACD desde la ampliación del marco de referencia desde otros saberes distintos a las occidentales, globales o universales reconociendo diversos marcos teóricos, en pro de la igualdad social. Como alternativa a la colonización del saber se encuentra la descolonización del pensamiento tiene que ver con el reconocer procesos del pasado y presente que marcan y conforman nuestras representaciones sociales del mundo, las cuales permiten leer las realidades, significarlas y resignificarlas.

Las políticas culturales pretenden reconocen diferencias aunque también fraccionan sociedades, clasificando grupos sociales.

En Colombia se reconoce la crisis humanitaria que causa el desplazamiento forzado, el estado debe generar políticas que disminuyan sus efectos y restituyan derechos vulnerados.

Desde el análisis de la macroestructuras semánticas se encuentran los ámbitos de acción que manejan los discursos en relación con temas interculturales, diversidad cultural, identidad, inclusión que permite promover desde estos ámbitos políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá.

Lo documentos comparte los siguientes discursos: cobertura, pertinencia, permanencia, calidad, derechos humanos, inclusión, diversidad. Generándose y adoptándose discursos de políticas sociales y educativas que permitan dar respuesta a eventos de marginalidad, exclusión surgiendo discursos epistémicos y políticos como la inclusión, la interculturalidad, la educación intercultural con el marco de referencia para implementar políticas inclusivas como la educación para todos.

Se promueven políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá desde diversos discursos académicos, sociales y políticos, retomando referentes como discursos políticos internacionales.

En la educación existen políticas de inclusión enmarcadas en la igualdad de derechos y enfoque diferencial como respuesta a políticas públicas, se observa una fuerte clasificación de la diversidad apoyada en discurso de igualdad, lo que puede generar homogenización entre los mismos grupos clasificados.

Los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables 2005, presentan perspectiva de derecho y enfoque diferencial con el propósito de brindar atención a poblaciones desde una política pública de inclusión.

Las Políticas educativas de los Planes Sectoriales de Educación (2008-2012) (2012-2016), pretenden proteger y restituir los derechos vulnerados, se relacionan con aspecto de equidad garantizando el acceso, permanencia y calidad de la educación, los tres ejes principales del discurso político educativo.

La Educación Intercultural en estos documentos se contempla desde la diversidad, se observa mayor apuesta a la política de inclusión que a la interculturalidad, integrando distintos tipos de población catalogada como vulnerables en el sistema educativo con el fin de disminuir la desigualdad y la exclusión. A pesar de los avances significativos en inclusión social, persisten en el ámbito escolar prácticas de exclusión, discriminación, sobre valoración de conocimientos homogenizantes.

Reconocer conceptualmente la educación desde sus relaciones; contextuales, políticas, culturales, artísticas, propias, ajenas posibilita un diálogo que recobra el pasado, presente con miras al futuro en donde la educación se ha para todos y todas en términos no solo de inclusión, equidad, cobertura, calidad también como una puesta de educación intercultural.

Elaborado por:	Calderón Rojas, Andrea Paola
Revisado por:	Munar, Yudi Astrid

Fecha de elaboración del Resumen:	23	Junio	2015
--	----	-------	------

TABLA DE CONTENIDO

1 INTRODUCCIÓN	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
CONTEXTO DE ESTUDIO	2
1.2 JUSTIFICACIÓN	5
1.3 PROPOSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.3.1 OBJETIVO GENERAL	7
1.3.2 Objetivos específicos	7
2 ANTECEDENTES	8
3 MARCO DE REFERENCIA.....	23
3.1 EN BUSCA DE SIGNIFICACIONES CONCEPTUALES	23
3.2 EDUCACIÓN, POLITICA Y CULTURA	44
3.3 EPISTEMOLOGÍAS EN AMÉRICA LATINA UNA MIRADA DESDE LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA.....	54
4 METODOLOGÍA	62
4.1 PERSPECTIVA Y ENFOQUE DE INVESTIGACION	62
4.2 DISEÑO METODOLÓGICO	66
4.3 FASE DE CONTEXTUALIZACIÓN DE POLITICAS EDUCATIVAS.....	70
4.3.1 Fase de caracterización de autores del discurso y fuentes	79
4.3.2 Análisis de la fase de caracterización de autores del discurso y fuentes.....	84
4.4 FASE DE ANÁLISIS DE MACROESTRUCTURAS.....	86

4.4.1 Matrices de análisis de macroestructuras semánticas.....	86
4.4.2 Análisis de las matrices de macroestructuras semánticas.....	96
4.5 FASE DE ANÁLISIS INTERDISCURSIVO.....	99
4.5.1 Diagrama de relaciones interdiscursivas e intertextuales entre discursos – textos	
4.5.2 Análisis relaciones interdiscursivas.....	100
4.6 FASE DE CATEGORIZACIÓN Y ANALISIS DE ESTRUCTURAS DISCURSIVAS..	102
4.6.1 Fase de categorización y análisis de estructuras discursivas Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005)	102
4.6.2 Fase de categorización y análisis de estructuras discursivas Plan Sectorial de educación (2008-2012)	123
4.6.3 Fase de categorización y análisis de estructuras discursivas Plan Sectorial de Educación (2012-2016). Calidad para todos y todas.....	141
5. CONCLUSIONES DE ANÁLISIS DISCURSIVO	157
5.1 EN RELACIÓN CON EL MARCO DE REFERENCIA	157
5.2 EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS	161
5.3 DE LAS INTENCIONALIDADES Y PROPÓSITOS DE LOS DISCURSOS.....	165
5.4 DE LAS RELACIONES INTERDISCURSIVAS ENTRE LAS POLÍTICAS	168
5.5 DE LAS PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS	171
5.6 CONCLUSIONES GENERALES.....	174
6. A MANERA DE REFLEXIÓN	181
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	185
BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL	185
Bibliografía Complementaria	189
7. ANEXOS	193

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo pretende analizar discursos políticos educativos formulados en los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá del 2008 al 2016 y los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), en relación con discursos de políticas de Inclusión e interculturalidad. Se hace interesante analizar la forma como políticamente se reproduce, impone o recrea los discursos educativos políticos en contextos específicos como la ciudad de Bogotá

Para el análisis es necesario reconocer los conceptos referidos en los documentos de política educativa como una forma de comprender el lenguaje utilizado en los discursos, como también reconocer los antecedentes investigativos realizados sobre política educativa, educación intercultural desarrollada en la ciudad de Bogotá posibilitando contemplar diversas perspectivas de estudios en relación con el problema de estudio. La investigación se desarrolla desde una perspectiva metodológica vinculada con el marco teórico desde el reconocimiento de diversas epistemologías como las decoloniales.

La metodología utilizada es el análisis crítico del discurso (ACD), metodología pragmática, Wodak (2003) “multiteorética, multimetódica y crítica” (p. 103). Permite evidenciar las relaciones discurso y poder presente en las políticas y en los contextos retomando lo observado por Van Dijk (1992) sobre la dependencia que tiene los significados respecto al texto y el contexto. Las categorías de análisis se desarrollan en relación con la investigación en una relación constante entre teoría y datos.

El trabajo se divide en cinco capítulos; el primero planteamiento del problema investigativo, descripción del contexto del estudio, justificación y propósitos de la investigación, el segundo capítulo se encuentra los antecedentes en relación con las políticas educativas culturales, educación intercultural, contextualizada en la ciudad de Bogotá, tercer capítulo marco de referencia, cuarto capítulo metodología en donde se

evidencia la estructura general del diseño metodológico de la investigación, el quinto capítulo conclusiones de la investigación en relación con el contexto de las políticas educativas, relaciones interdiscursivas entre las políticas, perspectivas sociológicas y pedagógicas, terminando capítulo y la investigación con aportes a manera de reflexión.

El presente trabajo se desarrolla dentro del grupo de investigativo: Cultura Democrática En La Institución Escolar, Énfasis En Educación Comunitaria, Ambiente e Interculturalidad del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CONTEXTO DE ESTUDIO

Reconocer el contexto en los análisis del discurso permite comprender hacia dónde y hacia quien va dirigido y la razón por la que es emitido el discurso. El contexto puede ser una situación social enmarcada en un espacio y tiempo, cada discurso tiene uno específico.

Nuestros discursos políticos educativos por analizar se enmarcan en Colombia concretamente en la ciudad de Bogotá en donde se evidencian situaciones diversas como encuentros culturales y sociales en forma voluntaria o por causas de problemáticas sociales del país como es el conflicto armado interno que ha formado el fenómeno del desplazamiento forzado. Otras situaciones que hacen parte del contexto se relacionan con la marginalidad, pobreza, exclusión social entre otras.

El contexto se considera como la estructura (mentalmente representada) de aquellas propiedades de la situación social que son relevantes para la producción y la comprensión del discurso (Duranti y Goodwin, 1992; Van Dijk, 1998). El contexto consiste en categorías como la definición global de la

situación, su espacio y tiempo, las acciones en curso (incluyendo los discursos y sus géneros), los participantes en roles variados, comunicativos, sociales o institucionales, al igual que sus representaciones mentales: objetivos, conocimientos, opiniones, actitudes e ideologías. (Dijk, 1999, p. 27)

Generándose y adoptándose discursos de políticas sociales y educativas que permitan dar respuesta a eventos de marginalidad, exclusión surgiendo discursos epistémicos y políticos como la inclusión, la interculturalidad, la educación intercultural entre otros, los cuales tiene marco de referencia para implementar políticas inclusivas como la educación para todos (ETP) generadas desde instituciones internacionales como UNESCO, en su declaración de Salamanca (1994) y la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) en donde se desarrolló la temática: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir. Discursos políticos que se han venido aplicando en América Latina en las políticas sociales y educativas como los planes sectoriales de educación.

En relación con la situación de desplazamiento se encuentran los siguientes datos que soportan el estudio y la implementación de políticas educativas incluyentes “Durante 2013... Más de 5 millones de colombianos han sido desplazados internamente, y cada año al menos 150.000 personas siguen abandonando su hogar, lo cual ha generado la segunda población más grande del mundo de desplazados internos” (Watch, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2014, p.1).

Igualmente “Un promedio entre 10.000 y 20.000 indígenas son registrados por las autoridades nacionales después de ser forzados a huir de sus tierras. La ONIC calcula que las cifras pueden ser mayores teniendo en cuenta que muchos indígenas no tienen acceso al registro, debido a la lejanía de sus tierras o porque

no hablan español y no conocen el sistema nacional de registro”¹ (ACNUR, 2008, p.1).

Las poblaciones desplazadas buscan refugio, protección restitución de derechos, búsquedas de oportunidades en ciudades como Bogotá, en donde puede encontrar atención a sus necesidades básicas como también vivenciar exclusión o inclusión convirtiéndose estas situaciones en parte de su realidad cotidiana.

La ciudad como receptora de culturas no siempre significa escenario para la convivencia, en algunos casos se genera una ciudad con discriminación y exclusión, dificultándose la interacción de los grupos sociales, los cuales pueden encontrar dificultades en convivencia, acceso a trabajo y ayudas de entidades sociales que garanticen una atención oportuna a sus necesidades básicas y ubicación digna.

El presente trabajo de investigación tiene sus antecedentes en el pregrado de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en donde indagué por las Representaciones Sociales de la Escuela Intercultural en la localidad de Santa Fe, ciudad de Bogotá, observándose variedad de existencias y formas de construir, nombrar y significar realidades sociales y por tanto representaciones sociales, lo cual traen consigo una visión de vida que se refleja en la urbe Bogotana, encontrándose infancias, grupos sociales culturalmente diversos en ambientes nuevos que generan en algunos casos cambios, en su forma de vida cultural y significación del mundo.

Los documentos de política educativa se analizan en relación con el tema educación intercultural en donde se tiene como referente el contraste entre la política distrital y nacional, los documentos a analizar son: Plan sectorial de educación de Bogotá 2008 - 2012, educación de calidad para una Bogotá positiva, Plan sectorial de

¹ ACNUR, agencia de la ONU para los refugiados en su documento La población indígena colombiana está siendo devastada por el desplazamiento forzado.

educación 2012 – 2016 Bogotá humana y los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (MEN 2005) en su relación contextual con la temática diversidad, inclusión e interculturalidad.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La ciudad de Bogotá se ha caracterizado históricamente por ser punto de encuentro de la diversidad cultural del país al ser destinataria de comunidades en condición de desplazamiento forzado y de personas en búsqueda de nuevas oportunidades que responden a fenómenos mundiales, modelos económicos o contextos políticos. En este panorama la capital del país ha sido centro receptor de poblaciones con distintas identidades culturales; grupos indígenas, afrocolombianos, raizales, rom o gitano, campesinos, juventudes, mestizos y diversos grupos sociales.

De igual forma Bogotá es percibida como una ciudad en crecimiento y cosmopolita “Bogotá es hoy una ciudad cosmopolita, en constante expansión y una de las áreas metropolitanas de mayor crecimiento en América del Sur. Sus 7'881.156 habitantes, incluyendo multitud de inmigrantes de todo el mundo, hacen de ella un verdadero microcosmos de la nación.” (<http://www.archivobogota.gov.co>)

En este panorama, se requiere comprender la realidad del discurso de educación incluyente e intercultural en donde intervienen representaciones sociales que se reproducen en el actuar, en el nombrar el mundo y significarlo.

Los discursos de educación intercultural requieren un análisis de contexto que permita el reconocimiento de los contenidos o temas, significados, igualmente un análisis que permita establecer las dinámicas culturales de los actores productores de discursos, los propósitos que se tienen con la política, así como también identificar los grupos sociales a los que van dirigidos dichos discursos.

Además de visibilizar y permitir analizar procesos pedagógicos que parten de los discursos de políticas educativas de interculturalidad y pluralidad cultural, la discusión a la que pretende aproximarse la presente investigación está contextualizada en la comprensión de fenómenos educativos que exigen una visión diferente de la diversidad cultural no sólo referida a lo étnico o racial, siendo parte de esta realidad educativa y social: estudiantes, infancias, jóvenes, adultos con diversa procedencia, raza, género e identidad sexual, ideologías, pertenecientes a movimientos académicos, sociales, culturales y políticos permitiendo confrontar realidades, conocimientos de los diversos grupos sociales que deben ser referentes de los discursos de políticas en educación de la ciudad en relación con su entorno cultural, político y social.

En este encuentro de culturas se hace necesario preguntarnos que se está realizando a favor del reconocimiento y encuentro de la diversidad cultural en las escuelas de la ciudad.

En el marco de estas consideraciones es estratégico reflexionar sobre los discursos políticos en educación frente a la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, desarrollados en la ciudad de Bogotá considerada como ciudad eje y punto de encuentro de la diversidad de la nación. Es desde esta mirada que la presente investigación se cuestiona: **¿Desde qué discursos e intencionalidades se promueve políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá?**

En el análisis de los discursos de política educativa de la ciudad de Bogotá, se pretende estudiar y establecer ¿Qué se entiende por educación intercultural e incluyente en la política educativa?, ¿Quiénes generan esos discursos, desde que contextos se pronuncian?, ¿Desde qué lógicas de la política educativa, y con qué propósitos?

1.3 PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Elaborar un análisis del discurso desde una mirada intercultural en los documentos de política educativa: Plan Sectoriales de Educación de Bogotá (2008 – 2012) Y Plan Sectorial de Educación (2012 – 2016), estableciendo el contexto, las intencionalidades, propósitos y relaciones entre las políticas distritales y los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables formulado por el Ministerio de Educación Nacional (2005).

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Analizar el sentido contextual y semántico de los mensajes (discursos) en torno a la educación incluyente e intercultural.
- ✓ Hacer un análisis comparativo entre la política distrital y los lineamientos de política nacional.
- ✓ Reconocer las perspectivas sociológicas y pedagógicas, desde las cuales se habla de interculturalidad e inclusión en la política educativa.

2. ANTECEDENTES

Los antecedentes permiten reconocer diversas perspectivas de análisis de la política educativa en la ciudad de Bogotá, en relación con el problema investigativo de los discursos e intencionalidades que promueven políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá.

Encontrándose la investigación del 2012 presentada a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ***Mirada a la construcción de la política educativa en Colombia y el Distrito Capital*** por Cruz González, como requisito para optar el título de Magíster en Comunicación y Educación.

La investigación analiza la política pública y su influencia en la política educativa a través de la trasmisión de discursos y propuestas políticas que afectan la educación y la visualización del mundo, como un espacio global, multicultural enmarcado en propuestas neoliberales, capitalistas. Metodológicamente es una investigación interpretativa en la que se muestra la trayectoria de las políticas educativas Colombianas desde el gobierno de Gaviria 1990-1994; quien según Cruz (2012), se apropia del discurso neoliberal o capitalismo salvaje y a partir de este momento los siguientes gobiernos Samper (1994-1998), Pastrana (1998-2002), Uribe (2002- 2006) (2006-2010), implementan no sólo discursos neoliberales sino programas y políticas educativas en sus mandatos. El análisis de los resultados de la investigación permitió observar los planes distritales de desarrollo y planes sectoriales como una respuesta a implementaciones de políticas públicas que obedecen a condicionamientos externos que dictaminan organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y Organizaciones Mundiales para el Comercio. Se concluye en la investigación que el neoliberalismo permea el campo de la educación aprovechando su sentido social y poniéndola al servicio de sus políticas globales; también expresa que las políticas educativas pese a estar soportadas en la estructura legal como garantes del derecho a la educación, sucumben en su implementación frente al discurso y las

representaciones e imaginarios sociales e impone el neoliberalismo al tener contacto con el campo de la educación como estrategia clara de apertura al capitalismo.

Esta investigación aporta desde una perspectiva de análisis frente a la pregunta orientadora, ¿quiénes generan esos discursos, desde que contextos se pronuncian? comprendiéndose la influencia de las políticas públicas globales en la formulación de planes distritales de desarrollo y planes sectoriales en los que los discursos políticos neoliberales orientan su formulación e implementación, para dar respuesta a condicionamientos e intereses internacionales adoptándose un discurso neoliberal y capitalista en la educación.

También se consultó la investigación de Posada & Munar (2012), ***Reflexiones para el análisis de la política de atención educativa a poblaciones***, capítulo de la investigación *Formación de educadores en las escuelas normales para la atención educativa a poblaciones*, proyecto apoyado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

El estudio presenta una reflexión teórica y un análisis de las políticas de atención educativa a poblaciones, allí interesa mostrar cómo opera la política educativa en el marco de un estado neoliberal y qué efectos se producen sobre la ciudadanía. La metodología es análisis de texto, en la que se analizan los lineamientos, destacan las particularidades normativas como marcos de orientación para las acciones interventivas establecidas según las especificidades descritas en cada grupo social vulnerable. En su análisis evidencian que en la política se usan las palabras correctas con el fin de ganar consenso y gubernamentalidad, el Estado se muestra como cuidador de la vida dirigiendo la conducta de las poblaciones. En relación a las temáticas y organización del mismo, el documento hace énfasis sobre los ejes de cobertura, calidad y eficiencia, demostrando que la tendencia de la política está en la atención más eficiente a la población, concluyendo que las políticas sociales plantean una forma de inclusión social que no está aislado de políticas económicas como son las

políticas de un estado neoliberal. En relación con la población vulnerable notan que las causas de la existencia de poblaciones vulnerables no se explican, se confunden sus manifestaciones (exclusión, pobreza, y violencia), con las raíces de la problemática en donde el documento de políticas no tiene un diagnóstico de la situación educativa y social de la mayoría de la población colombiana.

Como conclusión teórica en la investigación se afirma que el documento de política deja ver lo expuesto por Boaventura de Sousa Santos, constituyéndose una propuesta de gestión controlada de la desigualdad y la exclusión, como una política que no fortalece la construcción de ciudadanías participativas, sino ciudadanías subordinadas, de baja intensidad. Se responsabiliza de alguna forma de la situación a las poblaciones pero no se propician condiciones reales para transformar la situación de desigualdad y exclusión. Observan que no se evidencia mayor participación del público en la formulación de la política afirmando que el documento está diseñado para su aplicación y no para su deliberación. Concluyen que el Estado Colombiano ejerce la biopolítica a través de los mecanismos de poder (lineamientos, normatividades) que definen la condición de vulnerabilidad en el sujeto ejerciendo control sobre él o gestión de la desigualdad y la exclusión.

La investigación aporta al objeto de estudio desde las lógicas de la política educativa y sus propósitos en relación con los discursos implementados de políticas neoliberales y su influencia en la educación, posibilita reconocer que en ocasiones la interculturalidad se pronuncia desde poblaciones burguesas o instituciones que usan discursos políticos con un lenguaje de carácter humanitario y legal para justificar su implementación con temáticas de cobertura, calidad y eficiencia usando como contexto aplicativo las poblaciones vulnerables, observándose el uso de etiquetas y clasificación de la población en los discursos políticos para nombrar grupos sociales. Teóricamente se evidencia el concepto de Boaventura, la gestión controlada de la desigualdad y la exclusión, comprendiéndose lógicas de clasificación social referidas en discursos políticos.

En esta misma ubicación de antecedentes se encuentra la investigación ***La educación intercultural en el contexto urbano de Bogotá, localidad de Suba*** presentado en el 2006, por Mosquera realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas como requisito para optar el título de Magíster en investigación social interdisciplinaria.

El trabajo investigativo cuestiona las políticas públicas de etnoeducación, las cuales no tienen en cuenta, según el autor, las investigaciones educativas, los movimientos sociales y comunidad educativa lo que ha traído el fracaso de las políticas públicas referentes a la educación propia étnica, afirma que son trazadas por el Ministerio de Educación Nacional; así la etnoeducación es vista igual para los afrocolombianos e indígenas homogeneizando la etnoeducación, analizando el efecto de disposiciones curriculares del sistema educativo Colombiano, en el área de ciencias sociales entorno a la educación intercultural y el efecto de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la población escolar, localidad de Suba. La investigación teóricamente se basa en la sociología de la educación y la atención de las diferencias, propone categorías como sistema educativo; sistema educativo y escolarización; sistema conceptual: concepciones curriculares, relaciones pedagógicas, prácticas pedagógicas, educación intercultural.

Metodológicamente es de carácter cualitativo con perspectiva interpretativa etnográfica, usa las estrategias metodológicas de: recolección de datos, análisis documental, observación participante, entrevista individual y grupo focal. Analiza las fuentes documentales de la Institución Educativa Distrital Alberto Lleras Camargo, manual de convivencia, Lineamientos Curriculares de Sociales, Lineamientos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, observación participante entrevistas a tres grupos focales: Grupo focal de profesores de sociales, profesores afrocolombianos y estudiantes afrocolombianos de la jornada tarde de los grados décimo y once.

En cuanto a los resultados de la investigación encontró contradicciones entre políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED). Los Lineamientos afro del MEN, no tiene modelo pedagógico ni modelo curricular didáctico, no son claras las orientaciones para la implementación en las instituciones educativas, mientras que los Lineamientos Curriculares para Cátedra de Estudios Afrocolombianos de la SED no reúne calidad para su implementación en las instituciones educativas, la cual es de carácter obligatorio, el documento es más de corte historiográfico. Según la investigación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos Serie de Lineamientos Curriculares carece de sustento filosófico que oriente a los docentes debido a la falta rigor en la investigación de las entidades del Estado cuando formulan políticas educativas.

Los resultados de los grupos focales y entrevistas en relación con la temática de exclusión concluye que la falta de debate sobre las reformas educativas representa un gran desafío para los maestros públicos y falta aplicación en la IED Alberto Lleras Camargo en relación con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Propone como recomendaciones la promulgación de políticas públicas en educación en donde se realicen estudios previos sobre el tema intercultural, constituir equipos interdisciplinarios de investigadores, tener en cuenta la homogenización presente en el sistema educativo Colombiano; según el investigador la política pública sobre etnoeducación fue una política impuesta de forma vertical desde el MEN a los maestros y maestras, inicialmente a los indígenas de Colombia.

Aporta a la presente investigación como ejemplo metodológico de análisis de fuentes documentales de políticas públicas de etnoeducación, también permite observar la direccionalidad del discurso desde instituciones del Estado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), maneja un discurso vertical con posturas multiculturales que tienden a priorizar unas culturas de las otras para homogenizar contenidos culturales, observándose que el concepto de la interculturalidad es visto como el reconocimiento de culturas

acercándose a un concepto multicultural como también reafirma que es necesario tener en cuenta equipos interdisciplinarios en educación para evaluar, diseñar e implementar políticas educativas.

En esta misma consulta de antecedente se encontró la investigación ***Políticas culturales en Bogotá: Un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad*** realizado en el 2007, por Cortés presentada en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

Plantea que no hay forma de hablar de democracia, política, de lo social y lo cultural sin hablar del otro con nombre propio, de reconocer sus experiencias cotidianas y a partir de esta experiencia acercarnos a la construcción de políticas culturales más democráticas, interculturales y sociales. Metodológicamente la investigación es un ejercicio comparativo del documento Políticas Culturales Distritales 2001-2004 y Políticas Culturales Distritales 2004-2016, analiza los adelantos de dos momentos de las políticas culturales distritales y el cambio de una visión multicultural a una intercultural. Analiza también agentes socio-culturales como la Asociación Grupo de Mujeres Negras de Bogotá.

Encontrando que la política en tanto relaciona cultura con espectáculo excluiría formas culturales que se manifiestan fuera de los circuitos convencionales. Observa la importancia de potencializar la interculturalidad, lo político y lo social salir de lo cultural visto desde el patrimonio, arte y expresiones dejando ver un mundo de posibilidades. Reconoce también el trabajo de la Red y el de la Asociación Grupo De Mujeres Negras de Bogotá desde la perspectiva de género, aportando a la posibilidad de pensar y construir espacios de solidaridad, respeto y participación activa, posicionamiento político, reconocimiento, espacios de construcción colectiva a partir de la diferencia. La experiencia de la Asociación de Mujeres Negras se inserta en esta dinámica de política cultural en el que su experiencia, expresión, visión social y cultural trascienden al

campo político, generando con esto una reconstrucción de la vida y de identidad cultural.

De esta manera se aproximó a dos formas distintas de ver, hacer y vivir la cultura: una institucional, enmarcada en la ley y la industria cultural; la segunda desde la cotidiana, enmarcada en la vida posibilitando de esta manera una lectura de políticas interculturales que se dirigen a un proyecto de-colonial vista la interculturalidad como lugar de lucha de sentidos y de existencias, como un ejercicio político, cultural, económico y social, contra lo hegemónico. Para el autor, la política institucional debería propender por estrategias que tengan como fin la lucha contra el olvido de la memoria, pues es precisamente esta pérdida de la memoria la que hace que las comunidades vean limitado el desarrollo de sus procesos.

Aporta a la investigación desde la diferenciación del concepto cultural entendiéndose que se manejan discursos diversos según las instituciones, poblaciones; es así como la cultura puede ser vista como actos de espectáculos, delimitados por tipos de demostración catalogados como culturales, eventos sociales o desde la industria cultural en diferenciación con otra postura que reconoce la cultura no solo desde la folklorización sino de las expresiones sociales, políticas, económicas, lecturas de mundo realizadas desde diferentes epistemologías y diferentes grupos sociales, posturas de-coloniales. Se observa una perspectiva de género evidenciada en las mujeres afrocolombianas que hacen parte de esta investigación, observándose en este ejemplo la diversidad de pensamiento y cultura vista la interculturalidad como lugar de lucha de sentidos y de existencias, un ejercicio político, cultural, económico y social, contra lo hegemónico.

Continuando con la revisión se consulta la investigación ***Interculturalidad en la ciudad de Bogotá: práctica y contexto*** realizada en el 2012 por Sandra Guido, presentada a la Universidad Pedagógica Nacional como requisito para optar por el título Doctora en Educación.

Su objetivo fue analizar las reproducciones y resistencias, formas de relación moderno-coloniales en tres prácticas educativas en contextos multiculturales de la ciudad de Bogotá y su relación con la educación intercultural urbana en América Latina. Las categorías de análisis son: del sujeto, conocimiento escolar y fines de la escuela a través de las prácticas educativas relacionadas con la diversidad cultural, población indígena, niños, niñas y jóvenes en lo urbano.

El documento tiene dos grandes apartados, el primero es el contexto en donde se encuentra el marco socio político e investigativo que afecta las prácticas educativas; marco internacional y latinoamericano sobre políticas de la diferencia cultural; estado de la práctica y la investigación en educación multi-intercultural; elementos conceptuales y metodológicos que orientaron la práctica educativa; presenta un análisis de situación de los grupos Kichwa, Embera y Waunann en Bogotá, su llegada y vida en la ciudad. El segundo apartado del trabajo investigativo contiene las prácticas, experiencias de padres, estudiantes indígenas, maestros; relaciones percepciones y experiencia con los sujetos; conocimiento escolar, adaptaciones de contenido y metodologías de los maestros, modelos pedagógicos; expectativas de los padres, estudiantes y maestros en la escuela en contextos multiculturales; sintetiza las resistencias encontradas entre la escuela, atención diferencial y la homogenización educativa.

La metodología empleada es de carácter cualitativa con una perspectiva decolonial, la estrategia metodológica fue la etnografía educativa. Los resultados se enmarcaron en términos de reproducciones y resistencias a elementos modernos coloniales presentes en la institución escolar en donde evidenció las relaciones entre estudiantes, que están principalmente marcadas por la discriminación y el hostigamiento étnico, como también encontró elementos de valoración, respeto y admiración hacia la lengua, artesanías y desempeño en el deporte. Observa que las prácticas educativas atienden a una interculturalidad funcional desde un modelo de

asimilación o de integración, propone la realización de proyectos que vinculen a toda la comunidad, a los pueblos presentes en la institución y a las organizaciones sociales que potencien *la interculturalidad para todos*.

Aporta a la investigación en la direccionalidad conceptual referida a lo decolonial que permite evidenciar grupos sociales excluidos, recuperar sus voces y valorar sus diferencias desde posturas distintas a las homogenizantes que tienden a ser universales, reconociéndose lecturas de realidades interculturales con discursos decoloniales pensando la educación como una práctica en contexto a partir de las reproducciones, resistencias en relación con lo moderno y lo colonial.

Siguiendo con la revisión de antecedentes se encuentra un aporte investigativo de carácter reflexivo y teórico, realizada en el 2012 por Huergo denominado ***La educación y la interculturalidad más allá de las políticas de conquista de la escolarización moderna***, recuperada en el centro de documentación Instituto de estudios sociales contemporáneos de la Universidad Central (IESCO- UC).

Analiza la tradición residual, la escolarización como proyecto de la modernidad y globalización, los desplazamientos modernos causados por la escolarización terminando el análisis con algunos desafíos en educación e interculturalidad. La tradición residual según el investigador es un pasado configurativo en un presente pre configurado, una formación cultural que si bien fue creada en el pasado es significativo y configurativo en el movimiento cultural presente; esta tradición residual se denomina escolarización en la que se alude a un discurso social, un conjunto de prácticas saberes y representaciones sociales, la escolarización naturaliza la interculturalidad, basado en la dicotomía superior e inferior.

El investigador afirma que la modernidad fue un proyecto fundacional de la globalización una proto- globalización,² que puede ser entendida como el principio de la globalización moderna por el aumento de relaciones comerciales e intercambios culturales de forma lenta e imponente, analiza los desplazamientos que ha generado la escolarización encontrando un primer desplazamiento de las culturas orales a la lógica escritural, la educación gira alrededor de la escritura y la lectura de texto, se localiza el saber en los libros, los sujetos que adquieren el conocimiento de los textos se les denomina “ser culto. El segundo desplazamiento de las diferentes racionalidades al disciplinamiento social para ello retoma a Foucault, acerca del poder disciplinario y centramiento en la mirada, mecanismos principales de disciplinamiento: la normalización, que es la sujeción de los sujetos y los cuerpos, la normalización que es el disciplinamiento de los saberes considerados universales, el último desplazamiento es tomado de Rodolfo Kusch, el miedo lo que activa la relación entre estos dos modos de situarse (el ser alguien y el mero estar) el miedo a ser inferior y el miedo al exterminio.

Termina su análisis y aporte teórico con algunos desafíos en educación e interculturalidad. El primer desafío, del diagnóstico al reconocimiento del otro y su mundo cultural: retoma a Freire en el saber partir del “aquí y ahora del otro” y no de mi aquí y ahora. Hay una pedagogía del reconocimiento del universo cultural o del mundo del otro que posibilita un inicio en el proceso de reciprocidad en la interculturalidad también retoma de Freire el trabajar “con” los otros y no “para” ellos, estos principios son de la pedagogía del reconocimiento y de la pedagogía liberadora haciendo de la interculturalidad una perspectiva transversal en la educación. El segundo desafío es de la colonización y la exotización al poder narrarse, en donde la ganancia de la apropiación crítica es “poder narrarse” y construir otros espacios para desarrollar

² Proto-globalización o "principios de la globalización moderna" es un período de la historia de la globalización que abarca aproximadamente los años entre 1600 y 1800. Presentado por primera vez por los historiadores AG Hopkins y Christopher Bayly, el término describe la fase de aumento de los vínculos comerciales y de intercambio cultural, anterior a la globalización moderna" en el siglo XIX.

experiencias de autonomía. El tercer desafío es el de la captura curricular a una pedagogía de viaje: en donde no se capture al otro y a la otra cultura en nuestros dispositivos curriculares desde la escolarización, la captura curricular hace un silenciamiento del otro sometiéndolo a dispositivos; para el investigador es importante el diálogo como factor que se enriquece con el conflicto. Cuarto desafío del bilingüismo y la folklorización al reconocimiento mutuo, el autor se apoya en Gramsci quien advierte que la identidad de la cultura no debe entenderse ni como una esencia ni como una sustancia, la identidad es dinámica, incompleta, y tiene relación con formas históricas de apropiación, de uso de resignificación. El quinto y último desafío, de las alternativas burguesas a la educación popular invita a des-ubicar o des-centrar la educación intercultural de las alternativas burguesas a situarla en la educación popular, entendida desde Freire como la dimensión educativa del trabajo político desde los antagonismos de clase, género, sexuales, étnicos, religiosos, etc., que enriquecen la educación intercultural otorgando sentidos pedagógicos que hacen más complejos al “otro” culturalmente.

Aporta a la investigación desde el reconocimiento de la escolarización en proceso de homogenización cultural como un producto de la modernidad y la globalización, conceptualmente desde la pedagogía de Paulo Freire recordando los aportes del saber partir del aquí y ahora del otro, del reconocimiento de la diferencia como un punto de partida para la educación intercultural para evitar el concepto de naturalización de la interculturalidad, basado en la dicotomía superior e inferior.

La siguiente investigación consultada ***Construyendo interculturalidad en Bogotá*** realizada por el grupo de innovación pedagógica *Interculturando* del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP Bogotá en el 2010. Es una herramienta pedagógica realizada por un equipo de maestros y maestras de tres instituciones educativas de Bogotá con el objetivo de generar procesos de cambio en la escuela a través de la transformación de estereotipos, racismo, irrespeto,

intolerancia hacia la diversidad lo cual genera situaciones de violencia y conflicto en el marco de los planteamientos del Plan Sectorial de Educación 2008- 2012.

La investigación cuenta con los siguientes principios metodológicos: El trabajo en colectivo como posibilidad para el trabajo en red, la exploración metodológica y el rigor académico, el respeto por los derechos humanos, la dignidad humana y la diversidad cultural, la capacidad de asombro y el reconocimiento de la necesidad de transformar y transformarse. A manera de aporte generan tres módulos, el primer módulo está dirigido a niños y niñas de primer ciclo, se denomina “Interculturando ando por mi Bogotá... Aprendiendo a reconocer, valorar y respetar la diferencia” El segundo módulo, “aprendo interculturalidad con naturalidad, la comunicación intercultural a través de la construcción de relatos de vida” está orientado para niños de segundo ciclo. El tercer módulo “Interculturalidad y convivencia... pre-textos en la escuela para explorar la condición humana” para estudiantes del ciclo cinco pretende el reconocimiento del sí mismo y del otro(a). A manera de conclusión la experiencia pedagógica permitió según los autores, abordar la interculturalidad desde los pre-textos alimento, afecto y la relación vida muerte como fuentes de aprendizajes.

Aporta a la investigación desde la observación de estereotipos, racismo, irrespeto, intolerancia hacia la diversidad y la transformación de los mismos a partir de la educación en el marco de los planteamientos del Plan Sectorial de Educación 2008-2012, con la creación de módulos pedagógicos.

También se presenta en los antecedentes el artículo investigativo elaborado en el 2013 por Doris Santos denominado ***Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina***. Los datos de este artículo fueron obtenidos de la investigación *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá*, financiada por la Vicerrectoría

de investigación, de la Universidad Nacional de Colombia inició en 2007 y concluyó en 2012.

Teóricamente retoma las representaciones sociales de Moscovici con la teoría de la construcción de la realidad social de Searle (1995), en donde las representaciones sociales son conocimientos compartidos y justificados por un grupo de seres humanos acerca de hechos del mundo; existen en tanto este grupo de personas creen que están de acuerdo sobre ellos. La metodología de la investigación es cualitativa, descriptiva con una orientación etnográfica, análisis crítico del discurso (ACD), desde las perspectivas semióticas Fairclough (2003) y sociocognitivas Van Dijk y Wodak (2001) el ACD como enfoque de investigación social en torno a las nociones de 'crítica', 'ideología' y 'poder'.

Realizan una caracterización de los documentos de política educativa como actos institucionales vinculados a representaciones sociales del análisis textual, Informe del proyecto Tuning – América Latina, de 2007, una primera etapa investigativa orientada a caracterizar las situaciones de inclusión-exclusión presentes en los procesos sociales y culturales involucrados en la escritura académica de estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país. Luego describe el documento de política educativa con análisis textual (nivel lexical) de las representaciones sociales de interés en la investigación desde la noción arendtiana de 'crítica', invita al lector a visitar la perspectiva de bilingüismo ideológico en donde se imitan políticas educativas desconociendo la diversidad latinoamericana.

Considera el documento de política educativa como un acto de habla complejo, acto institucional, Searle (1995) llama los tres elementos constitutivos de los hechos institucionales: su creación, su continuidad y su representación oficial. Hace referencia al papel del lenguaje en los documentos de política educativa, las palabras que se usan son parte constitutiva de la representación oficial de tal hecho social de interés. Entre

más sean utilizadas las palabras, mayor será la factibilidad de su continuidad y del anclaje de las representaciones sociales. Concluye que las diferencias también esconden relaciones de poder apoyándose en Ortiz (1992), en relación con el abordaje de la diversidad cultural en la antropología y la historia, afirmando que el término 'diversidad' se ha venido usando de manera indiferenciada a fenómenos de diversa naturaleza, formaciones sociales radicalmente distintas (tribus indígenas, etnias, pasadas civilizaciones y naciones) como también a la diferenciación de la propia modernidad, individuo, movimientos femenino, homosexual, negro, crisis de identidad.

Para la articulación del discurso sobre la diferencia retoma a Fairclough (2003) quien sugiere que en un análisis textual se puede: 1) identificar las partes principales del mundo que son representadas —los temas principales (los contenidos según Moscovici) e 2) identificar la perspectiva o ángulo particular desde donde ellas se representan. Los rasgos distintivos más obvios de un discurso son probablemente los del vocabulario, pues los discursos lexicalizan el mundo de maneras particulares.

En relación con la representación de actores sociales (inclusión/exclusión) a la que llega la investigación afirma que el estudiante es incluido en el texto como agente de su proceso de aprendizaje en la universidad, no como actor participante en los debates para determinar los derroteros de la educación superior en la región. El profesor aparece, en general, como actor que facilita la responsabilidad de aprender del estudiante, observándose una omisión del estudiante en los debates y siendo un facilitador de aprendizajes para el profesor.

Desde esta perspectiva, respetar la diversidad de opiniones y la autonomía universitaria pasa por las preguntas ¿Qué aspectos de la diversidad se incorporan? ¿Cómo se integran? Según la investigación la comprensión de lo diferente está presente como una preocupación que podría resolverse con mecanismos que aseguren el diálogo entre dichas diferencias en donde la diversidad se considera una ventaja para la formación por competencias.

Aporta a la investigación en la reafirmación de la metodología análisis crítico del discurso ya que permite identificar pasos metodológicos del ACD como los de Fairclough (2003) en relación con la identificación de los temas principales y la perspectiva o ángulo particular desde donde ellas se representan, como también reconocer las relaciones del poder y el discurso de los que lo pronuncian según Wodak (2001).

Por tanto la investigación permitirá pensarse un análisis del discurso desde perspectivas sociocognitivas de Van Dijk con orientaciones metodológicas de Wodak (2001) para evidenciar las relaciones de discurso y poder, realizándose un ejercicio investigativo comparativo de los discursos de los **Planes Sectoriales de Educación de Bogotá** (2008 – 2012) Y (2012 – 2016), estableciendo el contexto, las intencionalidades, propósitos y relaciones entre las políticas distritales y los **Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables** formulado por el Ministerio de Educación Nacional (2005) aportando en la profundización del reconocimiento de la variedad discursiva, macroestructuras, análisis discursivo desde la metodología de análisis crítico del discurso en busca de sentidos culturales, sociales, económicos y políticos como una forma de comprender las políticas educativas distritales en relación con la educación intercultural o incluyente.

3. MARCO DE REFERENCIA

3.1 EN BUSCA DE SIGNIFICACIONES CONCEPTUALES

El presente capítulo pretende acercarse teóricamente a la comprensión de algunos sentidos de conceptos asociados a los discursos de interculturalidad, educación intercultural e inclusión; aportando a las repuestas de las preguntas orientadoras ¿Qué se entiende por educación intercultural e incluyente en la política educativa?, ¿Quiénes generan esos discursos, desde que contextos se pronuncian?

Encontrándose expresiones como cultura, identidad, diversidad cultural, multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad, inclusión, interculturalidad elementos que se encuentran expresados en los discursos de políticas educativas; de manera que son nociones, construcciones, representaciones sociales que posibilitan un acercamiento y comprensión de los mismos.

Los conceptos referidos tienen variados significados según las épocas, los contextos socio espaciales; como también los productores de discursos encontrándose forma de ver el mundo a través de diversas producciones de saber. Se retoman conceptos que parten de representaciones sociales observadas por el uso reiterado de palabras en los discursos de la política educativa en relación con la educación intercultural e inclusión educativa.

Como aproximación al concepto de interculturalidad se remite a la pregunta ¿Que se entiende por cultura? Para ello se retoma aspectos del trabajo investigativo de la línea Educación Comunitaria (Posada, Munar, & González, 2010) con el aporte del reconocimiento histórico del concepto de cultura desde Barbosa & Candau y se

realiza ampliación del concepto según análisis de las etapas históricas y discursos introducidos al concepto.

Recordemos que la palabra **Cultura** proviene del latín *cultus*, hace referencia al cultivo relacionado con el cuidado de la tierra.

El primer y más antiguo significado de cultura se encuentra en la literatura del s. XV, en el que la palabra se refería al *cultivo* de la tierra, de plantaciones y de animales. Es en ese sentido que se usan palabras como agricultura, floricultura, porcicultura (Barbosa, A y Candau V, 2007, p.26 citado en Posada, Munar, & González, 2010, p. 44).

En el siglo XVI se revalúa el concepto en el sentido de cultivar el espíritu, al hombre y su mente generado por el hecho histórico llamado descubrimiento de América (1492), marcado por una fuerte colonización imposición o eliminación de poblaciones, culturas, que a la vista de los conquistadores carecían de humanidad, introduciéndose en el nuevo mundo ideologías extranjeras descontextualizadas para realizar una dominación de saber y poder con el fin de apropiarse de tierras, recursos, prevaleciendo un supuesta superioridad intelectual y humana, justificada con la necesidad creada de suprimir las conductas “salvajes”, cultivando las mentes y el espíritu desde una perspectiva occidentalizada.

El segundo significado emerge en el inicio del s. XVI, ampliando la idea de cultivo de la tierra y de animales a la *mente humana*. ..., se afirmaba así mismo que solamente algunos individuos, grupos o clases sociales, presentan mentes y maneras cultivadas y que solamente algunas naciones poseen un elevado patrón de cultura o civilización (Barbosa, A y Candau V, 2007, p.26 citado en Posada, Munar, & González, 2010, p. 44).

Después de la opresión, aniquilamiento, imposición de una cultura sobre otras, se limitaron o eliminaron identidades ancestrales americanas desconociéndose saberes propios de los habitantes americanos.

En el siglo XVII, en Francia se introduce al concepto la formación intelectual, entrando a una etapa histórica denominada el “Siglo de las Luces”

Según Barbosa y Candau en el Iluminismo, se asocia al *proceso de desarrollo (visto desde lo económico)*. Este se expresa, por ejemplo, en las clases de ciencias sociales donde se presenta una visión lineal del desarrollo de la humanidad, donde hay países adelantados y otros atrasados, pero estos últimos deben pasar por las mismas etapas por las que han pasado los países ricos y desarrollados. Esta concepción de cultura es bastante común en el currículo y en las expresiones cotidianas” (Posada, Munar, & González, 2010, p.45)

En la etapa histórica denominado Ilustración se pretendía fortalecer la cultura desde la civilización en contra de lo salvaje, con una postura de sobrevaloración de relaciones y conocimientos generados en las urbes en relación con lo rural, dividiendo la naturaleza de la cultura, surgiendo el concepto de cultura desde las clases sociales elitistas, las artes se vinculan con el denominado buen gusto estético, la belleza vista desde cánones europeos, se resalta al hombre mismo y su intelectualidad, creándose círculos sociales restringidos en donde se circulaba y producía saberes que más adelante sirvieron para dominar, opacar, validar conocimientos desde perspectivas elitistas dejando por fuera el saber popular, de la naturaleza generada por diferentes poblaciones. El Iluminismo pretendió culturalmente la adquisición, acumulación de saberes para dominar culturalmente a otros por medio del poder del saber o racionalidad referido también a tener educación.

Posteriormente en el siglo XIX, en Alemania se generó un movimiento denominado el Romanticismo que revaloriza el folklor, manifestaciones culturales del pueblo:



La palabra "folklor" fue creada por el arqueólogo inglés William John Thoms el 22 de Agosto de 1846. Deriva de "folk" (pueblo, gente, raza) y de "lore" (saber, ciencia) y se designa con ella el "saber popular". La fecha coincide, en Argentina, con el nacimiento de Juan Bautista Ambrosetti (1865-1917), reconocido como el "padre de la ciencia folklórica"... El Primer Congreso Internacional de Folklore se realizó en la ciudad de Buenos Aires en 1960. (Barrera, 1988, p.366) ³

La diversidad de culturas se reconoce y a su vez se limita en aspectos como la danza, la música, expresiones populares artísticas, estereotipando los grupos culturalmente diversos.

“Con el surgimiento de los estudios antropológicos se comienza a hablar de “culturas” (en plural), así cultura se corresponde a los diversos modos de vida, valores y significados compartidos por diferentes” (Posada, Munar, & González, 2010, p.45). En el siglo XIX, en Inglaterra surgió el discurso de cultura desde la antropología Tylor (1891)⁴ refiere que la cultura o civilización, en sentido etnográfico, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en

³ El dibujo “representa a los folkloristas argentinos - del Primer Congreso Nacional del Folklore en 1948 - es el árbol, porque el folklore, las raíces tradición, sus ramas el pensamiento, el sentido y la imaginación y la obra de las manos, es decir la creatividad artesanal. (Fuente: El Folclore en la Educación, de Rosita Barrera. Edic. Colihue, 366 pág. Bs. As., 1988) <http://www.me.gov.ar/efeme/folklore/origen.html>

⁴ Edward Burnett Tylor, (1832–1917), antropólogo inglés, fundador de la antropología, teoría del evolucionismo cultural. Entre sus obras se encuentran: Investigaciones en la historia antigua de la humanidad y en el desarrollo de la civilización - 1865; La Cultura Primitiva –1871; Anthropology (1881).<http://www.redalyc.org/pdf/351/35103008.pdf>

cuanto miembro de la sociedad. En general la cultura es lo que crea la sociedad. Esta definición se generó por la observación y análisis que Taylor (1891) quien realizó un viaje al continente americano en México, como un ejercicio etnográfico observando una diferenciación entre la denominada cultura primitiva.

El concepto de cultura en el siglo XX tiene como uno de sus grandes exponentes, Franz Boas (1858-1942), antropólogo estadounidense de origen alemán con perspectiva histórica se diferencia del concepto de Taylor por comprender la pluralidad cultural, Franz Boas (1968) estudió diversos pueblos sus características culturales en Canadá. Uno de sus aportes se denomina “relativismo cultural”⁵ en donde se da importancia a los patrones culturales y la influencia del medio geográfico en la creación de ideas, formas de vida que conforma las diversas culturas.

En el siglo XXI encontramos filósofos como Cornelius Castoriadis (1922- 1997), quien pensaba que la cultura es la naturaleza del hombre. El antropólogo Norteamericano Clifford Geertz⁶ (1973), maneja un concepto de cultura desde la interpretación de los significados, lo simbólico es así como cita a Max Weber, en su texto La interpretación de las culturas “el hombre es un animal inserto en tramas de significados que el mismo ha tejido” (p.20).

Estas significaciones se han dado a través del tiempo, de la historia, en este sentido se promulga un concepto de cultura esencialmente semiótico, en donde las significaciones y expresiones sociales cumplen un papel fundamental. Geertz (1973) decía que no existe una naturaleza humana independientemente de la cultura, pues lo

⁵ Franz Boas, y sus cinco pilares:1-cada cultura posee una serie de rasgos,.2- los factores geográficos en cuanto a modificadores y limitadores de la cultura.3-“ la organización básica del intelecto e interpretaciones, 4- la historia de la cultura, elementos prestados desde otras culturas incluso desde la nuestra. 5-relativismo cultural, según los patrones de las culturas observadas.

⁶ Clifford Geertz, (1926-2006) antropólogo Norteamericano, creador de la llamada "Antropología simbólica", una de sus obras más destacadas es “La interpretación de las culturas”

que somos, la forma en que nos relacionamos con los otros y como nos vemos a nosotros mismos y a los demás hace parte de la cultura.

Entonces el concepto de cultura para la investigación no puede ser tomada como un concepto acabado, si no por el contrario como:

“un documento activo, público”, un bien público, dinamizador y cambiante, que sólo se puede conocer desde las significaciones de quienes la viven y practican, desde sus sentires y expresiones, relacionada con la conducta pero desde sus significaciones. La cultura es esa red de significados, tejidos en el cual estamos inmersos, lo que nos diferencia de los animales, en tanto estos, no tienen la posibilidad de inventarse el mundo” (Mojica & Calderón, 2008, p. 26).

El concepto de **Identidad** es estudiado en esta investigación desde posturas decoloniales como la que nos presenta Catherine Walsh y perspectivas discursivas en relación con la identidad y el contexto con Van Dijk, en donde se observa las representaciones sociales compartidas.

Es primordial en el reconocimiento de la cultura, la identidad, la cual hace parte y a la vez la forma, no se pueden separar los conceptos por la relación recíproca que manejan. El ser humano a través de la historia busca diferenciarse de otros, a la vez que busca similitudes con personas con las que siente empatía compartiendo gustos, ideas, formas de ver, existir en el mundo, creando identidades individuales y compartidas desde lo psicológico, social y cultural “la conceptualización y entendimiento de la identidad están basados en relaciones sociales actuales y sostenidas, y en las expresiones identitarias de la gente misma” (Walsh, 2000, p. 29).

El concepto de identidad también se refiere al encuentro, recuperación histórica de experiencias, conocimientos propios comunitarios que diferencian de otras

comunidades hablándose de identidades culturales, Catherine Walsh⁷ (2000) nos dice que:

La recuperación, la comprensión y la utilización de los conocimientos propios de las comunidades, incluyendo conocimientos sobre la naturaleza, la vida social, la territorialidad, y sobre la ciencia y la matemática, son pasos esenciales para fortalecer la identidad cultural propia y construir relaciones (interculturales) de conocimiento menos asimétricas, entre pueblos y con el mundo occidental. (p.29)

El territorio configura identidades, el espacio se significa cuando se habita, cuando se crean asentamientos alrededor o se construyen lugares con diferentes características y usos para una determinada comunidad, se significan los espacios, los lugares convirtiéndose estos lugares en espacios de socialización de conformación o refuerzo de identidades, ejemplo los templos de diferentes religiones, escuelas, parques, casas culturales, deportivas entre otras.

En estos lugares de encuentros de identidad también se crean lazos de fraternidad, comunitarios, relaciones de poder, liderazgo, jerarquías mediadas por las interacciones sociales generadas en un contexto específico, comprendiéndose la importancia del contexto en la formación de identidades.

Los contextos son constructos mentales (modelos) porque representan lo que los usuarios del lenguaje construyen como relevante en la situación social. La interacción social en general, y la implicación en el discurso en particular, no presuponen únicamente representaciones individuales tales como modelos (... experiencias, planes); también exigen representaciones que son compartidas por

⁷ Catherine Walsh, Profesora y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, coordinadora de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos.

un grupo o una cultura, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías (Van Dijk, 1999, p. 5).

El hombre como ser social y en su necesidad de exploración de conocimiento interactúa con otros en diferentes espacios socializando, conociendo significaciones y formas de vida de otras comunidades identificándose y tomando aspectos que son interesantes para su propia existencia volviéndose parte de su identidad entendiendo que las identidades no son estáticas cambian con las interacciones sociales “En sí, podemos decir que siempre hay huellas o vestigios de los significados e identidades de otros en los significados e identidades de nosotros mismos” (Walsh, 2000, p.35).

En relación con el concepto de **Diversidad cultural** se retoma al antropólogo Geertz, reconociendo la potencialización de la acción cultural necesaria en interculturalidad. Observándose también lógicas discursivas decoloniales como las de Walsh, Fleuri⁸, sobre estudios culturales, se retoma al teórico cultural y sociólogo Hall⁹, Homi Bhabha¹⁰ teórico del poscolonialismo, Alfredo Ghiso¹¹ en relación con lo epistémico globalización y diversidad.

Permitiendo estos autores responder a objetivos específicos de la presente investigación en relación con las perspectivas sociológicas y pedagógicas, observándose lo diverso desde diferentes identidades y epistemologías en reconocimiento con lo contextual y propio para acercarse a la comprensión de las políticas educativas interculturales desde perspectivas decoloniales.

⁸ Reinaldo Matías Fleuri, Doctor Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. profesor Titular en el Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina y coordinador del Núcleo Mover “Educación Intercultural y Movimientos Sociales

⁹ Stuart Hall,(1932-2014) Nacido en Kingston, Jamaica, teórico cultural y sociólogo.

¹⁰ Homi Bhabha¹⁰ teórico del poscolonialismo de origen indio.

¹¹ Alfredo Ghiso, educador e investigador comunitario, en Universidad de Antioquia Medellín

Geertz (1992) habla sobre la diversidad como un resultado del deseo de cada cultura a resistirse a las culturas que la rodean, de distinguirse de ellas, las culturas no se ignoran las unas a las otras, incluso toman prestados unas de otras de vez en cuando para no perecer, en algunos aspectos debe permanecer de alguna manera impermeable unas respecto a las otras.

Por ende, la diversidad cultural no puede ni debe desaparecer, ya que esta condición diversa es connatural a la cultura “La diversidad cultural está presente en la realidad es observable y palpable en la interacción social, hace parte de la condición humana no se refleja solo en características físicas o raciales también se evidencia en múltiples prácticas socio culturales y epistémicas (Mojíca y Torres, 2008 citado en Calderón, 2008, p. 32).

Las diversas identidades parten de lo individual, local referido a lo regional, nacional. Es así como una persona puede sentirse identificada con distintas identidades individual y colectivamente “estas identidades no siempre pueden ser catalogadas de manera simple, ni singular ni étnicamente..., la identidad lingüística, de género y de clase, identidad comunitaria, regional y nacional, identidad religiosa, identificaciones subculturales como los jóvenes, por ejemplo, de equipos deportivos, etc.” (Walsh, 2000, p. 32). Reflejando como un mismo sujeto puede compartir varias identidades.

La pluralidad de identidades es un factor estudiado por Hall: “el sujeto habiendo previamente vivido como teniendo una identidad unificada y estable, está tornándose fragmentado; compuesto no de una única, sino de varias identidades, algunas veces contradictorias o no resueltas” (Hall, 1999, p.12, 13).

Para Hall (1999) ninguna identidad es singular (de clase, de género, de raza, etc.) puede englobar todas las diferentes identidades que existen hoy identificaciones

rivales y dislocantes, emergentes de nuevas identidades oriundas de nuevos movimientos sociales (el feminismo, las luchas negras, los movimientos de liberación nacional, los movimientos pacifistas y ecológicos, etc.); que la identidad cambia de acuerdo con la forma como el sujeto es interpelado o representado, en un proceso descrito como un cambio de una política de *identidad* (de clase) para una política de la *diferencia*. (Hall 1999, p. 20, 21 citado en Fleuri, 2004)

Otro aspecto importante para tener presente en relación con identidad es la tendencia a esencializar “esencializar la identidad indígena-campesina y las identidades de “otros”, que incluye negros, blancos, andinos, amazónicos, etc.” (Walsh, 2000, p. 32). Ya que esencializar identidades puede generar la naturalización e invisibilización de poblaciones diversas que en algunos casos son vulnerables socialmente, esta esencialización puede verse reflejado en discursos en donde se sabe la existencia de otros diversos pero no hay interés por entablar un diálogo o socialización, naturalizando existencias.

Para Bhabha (1998), la “diversidad” cultural es un objeto epistemológico (un objeto de estudio); también es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales” (Walsh, 2008 en Villa Amaya & Grueso Bonilla, 2008, p. 50).

En relación con lo epistémico se habla de diversidad de saberes entre tensiones como nos lo da a conocer Ghiso (2000), “Trayectos que llevan las huellas de las tensiones entre globalización/diversidad” realidades mundiales que cada vez se dan con más frecuencia en donde se encuentran diversidad de saberes entorno a dinámicas sociales, culturales, económicas, políticas entre otras generadas presencial o virtual por medio de las tecnologías, la internet con sus redes sociales, correos electrónicos, teléfonos móviles que acortan distancias y unen personas en un mismo tiempo y espacio virtual.

...puntos de encuentro, conexiones, nuevas formas de convivencia, en las que se ponen en juego las experiencias vitales, los saberes, las interacciones, el encuentro y las diferencias, donde se recrean y desarrollan sentidos y valores y se establecen las mediaciones socializadoras necesarias que faciliten apropiación crítica de códigos, símbolos y conocimientos que posibilitan el empoderamiento de múltiples actores sociales desde sus intereses y condiciones socio-culturales particulares. (Ghiso, 2000, p. 5)

La diversidad también puede ser analizada metodológicamente desde la semiótica de los hechos planteada por Ghiso (2000).

La semántica de los hechos se desarrolla por medio de procesos dialógicos, de creación estética (expresión de códigos, símbolos, imaginarios) y reflexivos sobre significados, sentidos y sus cambios en relación a contextos, hitos históricos, eventualidades, acontecimientos, etc. que experimentan los sujetos... Cada uno de ellos trae una historia, una herencia cultural y reflexiva diferente. En el proceso dialógico se amplía y cualifica la comprensión de cómo los sentidos y los significados son construcciones producto de interacciones dadas en tiempos, espacios y escenarios que los condicionan. (p. 6,7)

La semántica de los hechos busca diversas significaciones según intereses de una parte de la sociedad que se pregunta por otro aspecto de la sociedad en donde se realiza un proceso dialógico en la indagación de sentidos los cuales no son de carácter inmediata toman hechos del pasado y presente analizadas desde un contexto social, territorial en busca de significaciones compartidas que conforman identidades. Ghiso, plantea tres tareas claves la primera reconocer la diferencia, identificar los códigos, reconocer los sentidos y supuestos que parten de la experiencia. “El desarrollo de una semántica de los hechos implica un retomar memorias, imágenes, nociones e ideas fundantes, aquellas que nos hacen semejantes/diferentes; esto es ponerse al descubierto y descubrirse” (Ghiso, 2000, p. 7).

Las diversas identidades nos introducen al concepto de **Pluralidad de identidades culturales** o pluriculturalidad el cual es referido en los discursos de políticas interculturales particularmente en América Latina encontrándose este concepto no solo en los documentos a analizar también en la constitución política de Colombia de 1991 que fundamenta aspectos de la política educativa intercultural e incluyente.

El término “pluri” significa muchos refiriéndose a muchas culturas que parten de diversas identidades culturales. Según Catherine Walsh (2005):

La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias... la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. (p.10)

La pluriculturalidad se encuentra referida en constituciones nacionales de países Latinoamericanos como en el caso de Colombia, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Perú, Brasil, Nicaragua, México entre otros observándose una política generalizada en relación con el reconocimiento de estados naciones pluriculturales.

Lo **multicultural, multiculturalismo, interculturalidad, inclusión** entre otros se constituye un campo de debate que se torna paradigmático por su complejidad es importante para la investigación realizar un acercamiento a estos conceptos, aportando a la solución de las preguntas orientadoras relacionadas con que se entiende por educación intercultural e incluyente en la política educativa y quiénes generan esos discursos, desde que contextos se pronuncian.

Conceptos relacionados y frecuentemente usados en los documentos de política educativa intercultural e incluyente permitiendo reconocer lógicas, contextos, fronteras de conocimiento, representaciones sociales compartidas en relación con los conceptos referidos y asumidos en los discursos de políticas educativas interculturales e incluyentes. Los teóricos estudiados con perspectivas socio pedagógicas contextualizadas en América Latina son: Fleuri, Candau, Walsh, Rojas.

Según Fleuri (2004), “la riqueza de estos conceptos consiste justamente en la multiplicidad de perspectivas que interactúan y que no pueden ser reducidas por un único código y un único esquema a ser propuesto como modelo transferible universalmente” (p. 3). Se relacionan, se separan o se determinan apoyándose conceptualmente para retomar aspectos o diferenciarse.

En relación con lo **Multicultural** se puede observar la relación con el multiculturalismo Zambrano (2004) “el multiculturalismo es la política que actúa sobre lo multicultural” (citado en Walsh, 2008, p. 49). Sobre las múltiples culturas en pro de una inclusión a la nación sin que signifique diálogo de saberes y voz en la creación de políticas culturales que no solo reconozcan y esencializan saberes en aspectos folclóricos y de patrimonio cultural si no que posibilite una construcción de país desde la diversidad de culturas. Según Walsh (2005), la multiculturalidad es un término descriptivo que encuentra sus raíces en los países occidentales y en las bases del estado liberal y su afán de tolerancia e igualdad:

La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas... En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional. Esta concepción de la multiculturalidad se

construye dentro de dos contextos políticos muy distintos. Uno se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, por programas, tratos y derechos especiales como respuestas a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado algo propio bajo el lema de justicia e igualdad. (Walsh, 2005, p.90)

La multiculturalidad se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad cultural y de la inclusión

El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al otro los valores particulares de su propia cultura), pero igualmente mantiene esa posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras cultura particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad. (Slavoj, op. cit., p. 172. Citado en Cortés Gómez, 2007)

El multiculturalismo según Walsh (2008), “se inspira en la tolerancia liberal-democrática... emana no de la gente, sino de la “buena” voluntad y del poder del estado y de la sociedad dominante” (Walsh en Villa Amaya & Grueso Bonilla, 2008, p. 50). Se refiere a políticas estatales que buscan la inclusión de las diferencias al sistema sin que signifique relación o diálogo de saberes.

Para Axel Rojas¹² (2009) “El multiculturalismo es la expresión de las formas contemporáneas de representación de la diferencia cultural en las acciones jurídicas y políticas de los estados y entidades transnacionales” (p. 5). Es por ello que es

¹² Axel Rojas, Colombiano, especialista en Educación Multicultural (Universidad del Cauca). Vinculado al Departamento de Estudios Interculturales, Licenciatura en etnoeducación.

analizado como un concepto político el cual no es nuevo por lo menos en la práctica y lo que cambia son las representaciones sociales como no lo indica:

La multiculturalidad hace referencia a un rasgo de las sociedades en que conviven grupos humanos con horizontes culturales diferentes. En este sentido, la multiculturalidad no es un fenómeno nuevo o reciente; lo que se ha modificado recientemente es el lugar que ella ocupa en las representaciones de lo social y en las políticas institucionales. (Rojas, 2009, p. 4)

Fleuri¹³(2004), recuerda que el multiculturalismo parte del término multiculturalidad que ha sido utilizado como categoría descriptiva, analítica, sociológica o histórica, para indicar una realidad de convivencia entre diferentes grupos culturales en un mismo contexto social. También se ha referido a diferentes perspectivas de respuestas a la realidad social multicultural... inclusive representar concepciones pedagógico-políticas divergentes: algunas defienden un modo de aproximar las diferencias étnico-culturales, aislándolas recíprocamente; otras propugnan la perspectiva de convivencia democrática entre todos los diferentes grupos. (Fleuri, 2004, p. 2)

En relación con la categoría descriptiva Candau¹⁴(2008), afirma que el multiculturalismo se da de forma descriptiva y prescriptiva. El descriptivo está generalizado en las sociedades actuales denominadas multiculturales. Y un multiculturalismo prescriptivo entendido como una manera de actuar de vivir y transformar la sociedad, en donde se elaboran políticas públicas que pretenden desarrollar estas relaciones.

En el multiculturalismo se puede evidenciar políticamente desde distintas perspectivas entre estas según Candau (2008); el multiculturalismo asimilacionista, diferencialista, interactivo o intercultural. El asimilacionista parte de una sociedad

¹⁴ Vera María Candau,(2008) quien es Profesora de la Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro con trayectoria en el campo educativo en Brasil y en varios países de América y Europa

multicultural tomando discurso de integración e igualdad que pueden llevar a la homogenización. El Multiculturalismo diferencialista que reconoce la diferencia cultural desde discursos de identidades culturales. Y el multiculturalismo interactivo relacionado con la interculturalidad en donde las sociedades democráticas e incluyentes generan discurso y políticas de igualdad e identidad.

Se entiende por el concepto de **Políticas culturales**

el resultado de la concertación entre los sectores sociales entorno a los aspectos logísticos, políticos, económicos y sociales del campo cultural, concertación, implementación que fortalezca la relación entre el campo cultural y los otros campos sociales y convierta la ciudad en una región líder en procesos interculturales, democráticos y participativos, abierta a la creación, transformación y valoración de las culturas”. (Bustos, Marta Lucía, op. cit. pp. 29-30. Bustos, Marta Lucía (comp.), Políticas Culturales Distritales 2004 – 2016; Bogotá, IDCT, 2005)

La política se define en esta investigación desde los planteamientos de Arendt (1997) ¹⁵ quien entiende la política desde la esfera de la palabra, consenso por medio de relaciones discursivas es necesario que el poder político se observe fuera de la fuerza política o violencia, donde generalmente es entendida por tanto, “poder y violencia no son lo mismo” (Arendt, 1997, p. 94).

Arendt (1997), piensa la política desde la diversidad y el accionar, la heterogeneidad de puntos de vista “la política trata del estar juntos, los unos con los otros, (aun siendo) diversos” (Arendt, 1997, p.45). Esta forma de ver la política permite discutir sobre la interculturalidad. El mundo político sólo “surge cuando hay diversidad de perspectivas” (Arendt, 1997, p. 117).

¹⁵ Hannah Arendt (Hannover, 1906 - Nueva York, 1975) filósofa, política de origen alemana- judío.

El concepto de **Inclusión**, se encuentra presente en los discursos de política educativa intercultural e incluyente el concepto deriva de los verbos latinos “includo” que significa encerrar, insertar y “excludo” que es encerrar afuera. La inclusión tiene que ver con la marginalidad en general con diferentes tipos de injusticias y exclusión social o cultural. “El concepto de inclusión social se desenvuelve como respuesta al reconocimiento de que hay excluidos en la sociedad y que es menester intervenir activamente para protegerlos” (Wigdorovitz, 2008, p.6).

La inclusión es una respuesta a una situación social y cultural, un discurso que pretende ser accionada en la política, se relaciona con la multiculturalidad asumida por el estado en donde se busca inserción de sujetos diversos a un estado nación.

Según Jacques Derrida: “La inclusión puede ser teorizada, en consecuencia, como una estrategia discursiva en un juego político que construye no simplemente posiciones (modos de interioridad/exterioridad) sino un juego por el cual son concebidos límites y fronteras” (Citado por Wigdorovitz, 2008, p. 8).

En los discursos de política educativa el concepto es frecuentemente usado como inclusión educativa la Unesco (2003) la define como:

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 3)

Asimismo en la Declaración de Salamanca (1994) se encuentran los principios, política y práctica de la inclusión referida a las necesidades educativas especiales como un primer accionar de la inclusión que luego se amplió a todo tipo de población reconociendo la diversidad, formulándose políticas denominadas, Educación para Todos, desde la perspectiva de derechos, igualdad.

En la Conferencia Internacional de Educación (CIE, 2008)¹⁶, se dialogó sobre la inclusión educativa:

Tradicionalmente, el concepto de inclusión educativa ha sido restringido a definiciones de alumnos con necesidades especiales, pero ha evolucionado hacia la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. (p.1)

En esta conferencia se habla de marcos normativos y metas de la educación para todos (ETP), con un enfoque de derechos humanos y derecho a la educación para posibilitar oportunidades de educación, acceso educativo.

Sin embargo, en la relación con la inversión que se da en algunos países para la implementación de estas políticas “El informe de EPT 2007 señala que el gasto público en educación como una parte del PBI ha disminuido en cuarenta y un países desde el Informe 2006” (CIE, 2008, p.7). Notándose que se sume las políticas de inclusión desde el discurso pero falta compromiso político de algunos países en su implementación.

El concepto de **Interculturalidad** ha tenido distintas significaciones según los contextos, las personas que promulgan estas prácticas y discursos de vida es un

¹⁶ La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE, prevista Noviembre del 2008 en Ginebra) Oficina Internacional de Educación (OIE – UNESCO)

término relativamente nuevo, está en construcción se relaciona y parte de lo multicultural en donde no solo se da un reconocimiento si no un intercambio epistemológico social y cultural, se retoma en esta investigación los conceptos manejados por Candau, Walsh, Fleuri y Rojas comprendiendo el concepto desde lo local, epistemologías de América Latina.

Para Candau (2008), la interculturalidad es entendida como la inter-relación de distintos comunidades culturales de una sociedad, las cuales están construidas en la historia y marcadas por posiciones de poder, para ella lo intercultural se relaciona con un denominado multiculturalismo crítico¹⁷ el cual es desarrollado por McLaren (1997), según el cual se debe abolir el blanquismo relacionado con la cultura depredadora, el multiculturalismo crítico está asociado a un cambio social y educativo.

La interculturalidad como un proyecto político comunitario asumido por distintas organizaciones sociales, educativas, intelectuales. En busca de nuevas formas de convivencia entre personas con diversas identidades culturales. Es un proyecto en construcción que no desconoce las experiencias realizadas de esta postura política e ideológica en términos filosóficos, educativos y sociales. “La interculturalidad (al igual que la democracia o la inclusión) no sólo debe ser declarada, se debe construir. Va más allá de nuestros buenos propósitos, del cambio de actitudes o de la modificación de las formas de enunciación” (Rojas, 2009, p. 4).

La interculturalidad nace en el contexto Latinoamericano como una respuesta a las acciones discriminatorias a las que son sometidos los grupos diversos culturalmente los cuales asumían una respuesta histórica con huella memorística y psicológica

¹⁷ Multiculturalismo crítico el cual es desarrollado por Peter McLaren, (1948) pedagogo canadiense, participó de los inicios de la Pedagogía Crítica en EE.UU. pensador de la pedagogía crítica

emocional en sus sentires ocultando sus saberes e invisibilizando sus cosmovisiones por el miedo de ser rechazados marcados y subvalorados.

Según Catherine Walsh (2000) la interculturalidad significa:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 1998, citado en Walsh, 2010, p. 7)

El papel de las organizaciones sociales culturales, académicas fue primordial para la visualización de la población diversa abriendo campo para la expresión de sus proyectos, ideas y formas de vida en donde también intervino la creación de políticas internacionales promulgadas por estamentos de control y poder como el Banco Mundial dándose una respuesta generalizada en distintas naciones que dieron conocimiento y reconocimiento a naciones diversas culturalmente desde consignas como naciones pluriétnicas y multiculturales.

La interculturalidad, como lo indica Axel Rojas (2009), “surge como principio de acción política y pedagógica de las organizaciones sociales, en especial de los grupos étnicos, articulado a sus proyectos de lucha política por la defensa de derechos y la

reivindicación de la diferencia cultural” (p. 3). Es vista como movimientos sociales en busca de ser reconocidos y diferenciados.

Para Fleuri (2007), la interculturalidad está relacionada con las construcciones educativas y los movimientos sociales teniendo en cuenta las identidades del sujeto las cuales tienen significado según las relaciones sociales y contexto histórico, la interculturalidad en la educación debe promover prácticas educativas acordes a las diversidades culturales que promuevan la autoconciencia. Estos procesos con llevan “la dialéctica identidad/diferencia, como el eje sobre el cual gira la cohesión interna y la solidaridad, la capacidad de distinción y de lucha, al lado de la posibilidad de integración emancipatoria con otros grupos sociales” (Fleuri, 2007, p. 2). Como una forma de superar las relaciones del saber y del poder.

Al hablar de interculturalidad algunos autores desarrollan pensamiento decolonial desde el reconocimiento de saberes o epistemologías que salen de paradigmas occidentales recobrando importancia en estas dinámicas de poder y saber, es así como se recobra el tema de la naturaleza y territorio en donde se construyen identidades, autores como Catherine Walsh hablan de la colonialidad de la naturaleza “esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros” (Walsh,2007,p.106).

Fleuri, retoma la concepción humano, naturaleza con la obra de Gregory Bateson (1904-1980) quien relaciona lo intercultural con lo contextual “La comprensión de los contextos, de la estructura que coliga un ser vivo y pensante a otro, en relaciones interactivas y emancipatorias, presupone un cambio de epistemología”(Fleuri, 2007, p.10). Recordando las epistemologías de las culturas indígenas las cuales tiene una fuerte vinculación con la naturaleza, la espiritualidad y su importancia en la educación latinoamericana.

3.2. EDUCACIÓN, POLITICA Y CULTURA

El concepto de **Educación** estudiado en la investigación permite hacer lectura de contextos los cuales hacen parte de los discursos, retomando aspectos de la pedagogía de Paulo Freire, en relación con el valor de la palabra y el diálogo que de alguna manera se relaciona con la lectura de los discursos de política educativa, también se retoma el análisis de la educación que realiza Arendt (1954) destacando la importancia de la educación en la formación de la sociedad contextualizada en la educación Colombiana, reconociendo la relación educación y política, educación y cultura y arte.

Para Freire,¹⁸ la educación es entendida como una práctica de conciencia de las masas o de la sociedad a través de una educación que haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio, una herramienta pedagógica emancipadora que permite reconocerse dentro de la naturaleza y la sociedad por medio del diálogo, la participación social y política en donde la palabra recobra valor “nadie dice la palabra solo. Decirla significa necesariamente un *encuentro de los hombres*. Por eso la verdadera educación es el diálogo” (Freire, 2009, p.16). En pro de la construcción comunitaria desde acuerdos, intereses y necesidades comunes acercándose a una educación intercultural.

La educación desde la perspectiva de derecho, educación para todos y todas, incluye unos estándares, planes de áreas que en ocasiones “tienen una sobrecarga crónica” como lo dice Arendt¹⁹ (1954), planes de estudios que priorizan saberes desde

¹⁸ Paulo Reglus Neves Freire, (1921-1997) fue un educador y pedagogo brasileño, exponente de la teología de la liberación la cual tiene especial énfasis en la conciencia de los sujetos sociales y políticos.

¹⁹ Arendt, Hannah.1954, Entre el pasado y el futuro, Barcelona 1954, página 188.

contenidos científicos, occidentalizados en relación con saberes populares, culturales propios de los estudiantes.

Las políticas para las poblaciones migrantes están basadas en el concepto de igualdad de oportunidades dentro de políticas de inclusión, esta igualdad de oportunidades está enmarcada en un contexto de derechos como la educación pública. La educación le apuesta a una lógica de inclusión de estudiantes al sistema educativo, la pregunta sería si también al multiculturalismo epistemológico con la valoración de saberes propios de ciudadanos del país culturalmente diverso para posibilitar un diálogo formativo intercultural observable en los planes de estudio.

Este concepto de igualdad de oportunidades se tiene que analizar e implementar con cuidado para no caer en la homogenización de culturas que puede generar la pérdida de aspectos autóctonos de culturas como lo es el sentido común que la misma Arendt nos advierte “la desaparición del sentido común es el signo más claro de la crisis de hoy” (Arendt,1954, p.190). Ya que la razón fracasa en la búsqueda de respuestas acrecentando la crisis. “La palabra “educación” tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza” (Arendt, 1954, p.274).

Los discursos de políticas educativas comprometen la búsqueda de la convivencia, reconocimiento y práctica de los derechos humanos desde la reflexión y acción. En el caso Colombiano dar respuesta a situaciones de violencia, vulnerabilidad, exclusión, desplazamiento, reinserción social entre otros, teniendo en cuenta que “El conflicto armado interno Colombiano se ha cobrado aproximadamente 220.000 vidas desde 1958, el 81,5 por ciento de las cuales fueron civiles,” según informe publicado en 2013 por el Centro Nacional de Memoria Histórica, creado por el gobierno.” (<http://centromemoria.gov.co/informe-mundial-2014-colombia/?lang=sp>). Lo cual notoriamente hace parte del contexto y realidad del país por tanto de la elaboración de políticas.

La educación se une con las políticas no solo en el discurso y en el accionar, según Arendt (1954):

La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos. Además estos recién llegados no están hechos por completo sino en un estado de formación. (p. 197)

Los nuevos nacimientos están vinculados a contextos específicos, acontecimientos históricos locales, nacionales e internacionales, no es lo mismo haber nacido diez años atrás que en este momento además del pertenecer a comunidades cada vez más diversas que han generado y siguen generando identidades culturales, prácticas de vida, saberes que los caracterizan y los hacen parte de una sociedad que aunque pueda verse como determinada es cambiante por procesos de socialización, economía y educación.

Es importante la validación de otros tipos de conocimiento, distinto al saber científico y tecnológico occidentalizado como las humanidades y los saberes propios de las culturas en migración ya que esto es lo que exige actualmente el *nuevo mundo*, referido no solo a Estados Unidos, si no al mundo en general en donde la pluralidad como lo estudia Arendt (1994), es crucial para la política ya que permite la diversidad de opiniones, la heterogeneidad necesarios para no crear estados de anarquía.

La función regulativa del estado en Colombia se evidencia en la formulación de políticas que busca la regulación, inspección y vigilancia de la educación, convirtiéndose el estado en el principal responsable seguido de la sociedad y dejando en un tercer plano a la familia. La educación es un derecho y servicio público según la Constitución de (1991).

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura... Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Art, 67).

Las funciones de la familia cada vez más se delegan a la escuela, al punto de acusarse solo a esta entidad de ser la causante de la crisis de la educación, observándose pérdida de autoridad de la familia frente al proceso educativo, causado por la sobrevaloración de bienes producción, de mayor tiempo de labor de trabajo frente al tiempo de unión y socialización familiar. Por otra parte el Estado afirma que falta calidad educativa argumentada por los resultados de exámenes de estados y pruebas Pisa, exámenes calificados desde parámetros cuantitativos, que clasifican a personas según el manejo de conocimientos dominantes,²⁰occidentalizados priorizando las ciencias y las tecnologías.

Los discursos de calidad educativa y desarrollo han sido usados en los últimos tiempos, convirtiéndose en la bandera para decretar y transformar políticas educativas no solo en Colombia sino en América Latina. El término calidad inicialmente fue tomado de discursos empresariales luego paso a la educación debido a la implementación de las políticas neoliberales que afectaron todo el sistema incluyendo la escuela, este término hace referencia a la cobertura, infraestructura, uso del tiempo, de recursos, financiación dentro de políticas que pretenden el:

²⁰ Boaventura, Santos desarrolla el concepto de paradigma dominante en su texto, una epistemología del sur, México, CLACSO y Siglo XXI, 2009

Fortalecimiento de la evaluación de la calidad de la educación; 1) fortalecimiento de la capacidad institucional de los colegios públicos; 2) implementación de la jornada escolar completa; 3) implementación de una política de docentes que permita atraer mejores profesionales y mejorar los instrumentos de evaluación de los docentes; 4) participación del sector privado en la provisión de educación (Barrera-Osorio, 2012, p.1).

Otro tipo de calidad es la relacionada con equidad (Cueto, 2000) lo que se espera es que todos los grupos sociales sin importar su estrato socioeconómico, color de piel o grupo social al que pertenece tengan una educación de calidad por tanto de equidad. El ser humano está provisto de capacidad para cambiar su realidad y lograr mejorar su vida, lograr equidad, si hay compromiso de todas las partes: sociedad, comunidad, familia, estado, educadores frente al proceso de formación de la nuevas generaciones, se podrá superar la crisis educativa recordando a Arendt (1954)²¹ en relación a que somos parte del mundo entre en pasado y el futuro con la posibilidad que tiene el hombre para actuar y llevar a cabo lo improbable en donde lo imposible se haga posible.

Este mundo del pasado y el futuro permite visualizar la educación intercultural debido a los diversos saberes culturales que se han generado, acumulado, socializado en el pasado y los que se están creando o cambiando en el presente y para el futuro, por tanto la educación intercultural debe ser contextualizada:

De manera particular, identificamos en la obra de Gregory Bateson la intención de comprender como se estructuran y se re-estructuran procesos y contextos educativos. A los cambios en las estructuras de contextos y procesos “mentales”, Bateson lo llama aprendizaje de segundo nivel: “por ejemplo un cambio correctivo en el conjunto de alternativas frente a los cuales se realiza la elección o el cambio en la segmentación de la secuencia de las experiencias. (Bateson, 1976, p. 319 Citado por Fleuri, 2007)

²¹ Arendt, Hannah. Que es la política. Paidós . Barcelona

Fleuri (2007) plantea que un educador debe proponer:

estímulos (energía colateral) que activen las diferencias entre los sujetos y entre sus contextos (historias, culturas, organizaciones sociales...) que desencadene la elaboración y circulación de informaciones ...que se articulan en diferentes niveles de organización (ya sea en el ámbito subjetivo, intersubjetivo colectivo, ya sea en niveles lógicos diferentes). (p.14)

Lo cual permitiera el reconocimiento del otro diverso y la revaloración de las identidades del sujetos formadas en un contexto histórico y social.

Las diversas identidades se relacionan con la educación y la cultura, el educador español, Antonio Monclus²² (2005), recalca la diversidad del término cultura y propone agruparlo en dos grandes modelos que se encuentran en conflicto; son el modelo dinámico-adquisitivo y el modelo estático-identificativo. Para Monclus cada uno de estos dos modelos tiene unas consecuencias, el primero “se puede deslizar fácilmente hacia al exclusivismo o al elitismo” (Monclus, 2005, p.167). “El modelo estático-identificativo se puede deslizar hacia un nihilismo como contrapunto a su exagerada inclusión como cultura de toda una realidad sin excluir nada” (Monclus, 2005, p.168).

Estos modelos tienen que ver con la concepción de cultura que manejan algunos productores de discursos. Arendt (1954) estudia la cultura: su significado político y social desde la relación sociedad, sociedad de masas, cultura de masas, para comprender el concepto de cultura, arte y su relación con la política.

El concepto de arte generalmente se ha manejado desde un concepto occidentalizado, elitista del buen gusto estético que invisibiliza o subvalora otros tipos de formas artísticas, diversas que merecen ser contempladas, valoradas, admirándose

²² Antonio Monclús Estella (Zaragoza, 1951) desde 1997 Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Complutense de Madrid.

así la belleza artística contextual diversa, fomentando diversos juicios de valor, sensibilización y permitiendo la reflexión del ser humano.

La sociedad ha generado distintas relaciones, encuentros con el mundo como la denominada relación de sociedad de masas, el cual a su vez se relaciona con el concepto de cultura de masas aunque las dos parecen estar muy ligadas se puede encontrar diferencias. La sociedad de masas surge cuando la “masa de la población se ha incorporado en la sociedad” (Arendt, 1954, p.210).²³ En donde se tiene más tiempo para dedicarse a otras actividades distintas a las laborales. La sociedades poseen más tiempo dedicado a la cultura de masas y/o al entretenimiento, lo cual se enmarca en un contexto consumista sin capacidad de juzgar de distinguir el por qué adquiere u observan objetos culturales.

Los sujetos de la sociedad de masa quieren adquirir objetos culturales para mejorar su autoestima y sentirse perteneciente a una elite o grupo social sin comprender el trasfondo del objeto cultural adquirido, el cual tiene unos significantes ligados a un grupo social, tiempo y espacio es decir contexto.

En el caso de las poblaciones que llegan culturalmente diversas a la ciudad de Bogotá se pueden ver contagiadas con el consumismo, lo que hace que las comunidades culturalmente diversas se unan a las sociedades de masas, adquiriendo objetos culturales cambiando aspectos de su vida por objetos innecesarios e impensables en sus pasados lugares de origen, lo cual puede llegar a afectar sus identidades si no se tiene claro quiénes son, su procedencia y diferencias que los enriquecen como seres y comunidades únicas.

Una de las preguntas que surge es: si los grupos culturalmente diversos se convierten en sociedad de masas y qué tanto afecta la sociedad de masas a la cultura

²³ Arendt, Hannah. 1954, capítulo la crisis de la cultura: su significado político y social.

propia autóctona de los grupos culturalmente diversos, pregunta que quedará sin resolver, interesante para tener presente.

En ocasiones la cultura de masas se apodera de objetos culturales para volverlos entretenimiento formándose una versión limitada y poca profunda, sin análisis, contemplación y admiración de la misma obra de arte en su versión original, simplificando la vida quitándole el tiempo para degustar un objeto cultural, por el afán de que el individuo debe consumir más en su tiempo libre y luego desechar. La cultura puede entonces ser vista como la actitud de relacionarse con los otros y con los objetos del mundo en donde por su puesto se encuentra la naturaleza, entonces en la cultura según Arendt (1954), el hombre se relaciona con las cosas del mundo.

Cuando hablamos de cultura también debemos reconocer diversas formas de expresión culturales de distintos grupos sociales es así como los indígenas, afro, gitanos, campesinos entre otros, tiene expresiones artísticas que trascienden en el tiempo y que si bien desde teorías occidentalizadas no son consideradas obras de arte, esta investigación las retoma como expresiones artísticas, obras de arte diversas que hacen parte del encuentro intercultural y de educación intercultural, no solo visto desde muestras folclóricas si no ampliando su valor, su contemplación y admiración frente a formas diversas de expresión artística.

En relación con la política Arendt (1954), nos dice que la contemplación y reflexión del arte permiten cultivar la mente, la cual es esencial para argumentar sus decisiones y juicios que no solo afectan su persona si no la sociedad. Los juicios realizados por espectadores son análisis de las bellezas, mediadas por el gusto “entendido como una relación activa con lo que es bello” (Arendt, 1954, p.231), en donde también interfiere la razón práctica Kant (1788), la cual expresa que el actuar y la acción debe ser acorde con el pensamiento propio, también debe ser capaz de situarse en los lugares de los demás, mejorando su pensamiento y ampliando los modos de pensar “el poder del juicio descansa en un acuerdo potencial con los demás”

(Arendt, 1954, p.232). En el consenso, la opinión, el debate que llega a conclusiones y acuerdos, este tipo de diálogo produce conocimiento interrelacionado con el otro.

La cultura y la política dependen de estos juicios, consensos y discusiones de allí la importancia de la subjetividad del arte, la creación de juicios de valor para la política y como estas representaciones interviene en la creación de discurso. Es importante reconocer formas de pensamiento, de cultura, contextualizada para valorar lo propio y lo ajeno, contextualizando las decisiones y opiniones políticas, validando formas de saber diversas culturalmente que hace parte de lo que somos.

La política verdadera se debe construir con los otros, “no se pueden llevar adelante sin la presencia de otros” (Arendt, 1954, p.229). Mientras los artistas requieren de alejarse un poco del mundo para crear, “la cultura se relaciona con el arte y la política a pesar de sus conflictos y tensiones, están interrelacionadas e incluso que depende la una de la otra” (Arendt, 1954, p.230). Debido a que comparten el mundo público.

Para Monclus este conflicto se resuelve con las ideas de Paulo Freire:

Freire plantea la cultura como capacidad de transformación de la realidad. La cultura no es una mera conducta, pues ésta puede ser pasiva, alienada, y ello no lleva a la liberación de la opresión, meta de la pedagogía ... la transformación de la realidad y como tal respeta lo que hace a la persona sujeto... frente a consideraciones estáticas, más o menos elitistas, más o menos manipuladoras. El hombre y la mujer crean cultura en la medida en que integrándose a las condiciones de su contexto de vida reflexionan sobre ellas y aportan respuestas a los desafíos que le plantean. (Monclus, 2005, p.171)

La visión de Paulo Freire sobre el papel de la educación en la transformación social por medio del reconocimiento de las herencias culturales, permite pensarse la

acción cultural en la educación. También existen diferentes iniciativas pedagógicas en pro de la paz, los derechos humanos que posibilitan un acercamiento a la educación intercultural e incluyente.

Tal perspectiva configura una propuesta de “educación para la alteridad”, a los derechos del otro, a la igualdad de dignidad y oportunidades. Una propuesta democrática amplia que, en el mundo anglosajón, se define como Multicultural Education (EUA, Canadá, Gran Bretaña), y que, en otros países de Europa, asume diferentes denominaciones: pedagogía del acogimiento, educación para la diversidad, educación comunitaria, educación para la igualdad de oportunidades o, simplemente, educación intercultural. Por este motivo, Stephen Stoer y María Luiza Cortesão, de Portugal, han utilizado el término educación inter/multicultural para indicar el conjunto de propuestas educacionales que tienen como objetivo promover la relación y el respeto entre grupos socioculturales, mediante procesos democráticos y dialógicos. (Fleuri, 2004, p 2)

Paulo Freire (1970), analiza la educación y genera propuestas educativas, reconociendo que la educación es vista como bancaria término usado por Freire para referirse a una educación disciplinar de un conocimiento válido, en donde se diferencia el educador quien es el que posee el conocimiento, trasmisor y depositador y educando en el cual se deposita el conocimiento. Genera propuestas como el de reconocimiento del otro en donde “se parte del aquí y ahora del otro y no de mi aquí y ahora. Hay una pedagogía del reconocimiento del universo cultural o del mundo del otro...inicia un proceso de reciprocidad en la interculturalidad” (Huergo, 2012, p.40). Dando herramientas para pensarse pedagógicamente una educación intercultural.

Reconocer conceptualmente la educación desde sus relaciones; contextuales, políticas, culturales, artísticas, propias, ajenas posibilita un diálogo que recobra el pasado, presente con miras al futuro en donde la educación se ha para todos y todas en términos no solo de inclusión, equidad, cobertura, calidad también como una puesta de educación intercultural, entre culturas.

3. 3 Epistemologías en América Latina una mirada desde la diferencia y la diversidad.

“Las cadenas ya no están en los pies si no en las mentes”

Manuel zapata Olivella

A la luz de teorías sociales “otras epistemologías” surgidas desde estudios emergentes Sousa (2009) que reconocen distintas formas de saber, perspectiva que amplía el sentido de la realidad aportando al análisis de los discursos de manera crítica, reconociendo las relaciones de poder presentes en los documentos como una forma de Análisis Crítico del Discurso ACD en relación con la pregunta orientadora de la investigación sobre las lógicas de las políticas educativas y sus propósitos.

Recordando que el ACD, es una investigación analítica sobre el discurso que estudia “el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (Dijk, 1999, p.23) Reconociendo epistemologías de América Latina desde la diversidad de saberes con sus diferencias comprendiendo la diferencia como:

El paradigma de la diferencia, por el contrario, ha sido formulado, desarrollado y propagado por los nuevos movimientos sociales y su particular política identitaria. Esta política promueve, en contraste, un “análisis horizontal” de las orientaciones étnicas, culturales, religiosas, de género, de edad, generacionales y de orientación sexual, así como de capacidades diferentes. (Guilherme & Dietz, 2014, p.31)

Mientras la diversidad es vista como:

El paradigma de la diversidad se formula a través de la crítica tanto del monoculturalismo asimilacionista como del multiculturalismo esencializador..., este enfoque parte del carácter plural, multi-situado, contextual y, en consecuencia, necesariamente híbrido de cualquier identidad de clase, cultural, étnica, religiosa, de clase o de género. (Guilherme & Dietz, 2014, p.31)

Los dos conceptos se relacionan y diferencian en que la identidad se relaciona con las particularidades y la diversidad con lo individual y colectivo. La diversidad se acerca a propiciar lo intercultural desde la interacción de los diversos saberes como son el reconocimiento de las epistemologías diversas o del Sur aportando a la metodología de ACD desde la ampliación del marco de referencia desde otros saberes distintos a las occidentales, globales o universales reconociendo diversos marcos teóricos, en pro de la igualdad social.

Evidenciar el papel colonizador con la importancia de la descolonización del: saber, ser, poder, naturaleza estudiada por Aníbal Quijano, Catherine Walsh posibilita hablar de discursos, proyectos sociales y formas de políticas diversas interculturales que pueden generar cambios en las instituciones sociales, entre ellas la escuela. Diversas epistemologías en donde se encuentran versiones distintas, lecturas de mundo que posibilitan otras escuelas, como lo afirma Galeano (1998), No hay escuela que no encuentre su contra escuela. Para ello se necesita fomentar el pensamiento crítico en donde se pueda analizar la sociedad, la escuela, reconocer conocimientos, procesos del pasado, presente que afectan la educación y el reconocimiento de las epistemologías diversas.

No podemos desconocer el acercamiento de naciones al reconocimiento de posturas diversas, formas de pensamiento de: movimientos sociales, culturales, artísticos los cuales en ocasiones van en contravía con políticas de homogenización,

consumismo, trabajo individual y productivo capitalista, fortaleciendo discursos en pro del reconocimiento de la diversidad cultural, social y económica.

La visión colonial que aún se tiene se fortalece por los prejuicios sociales desde lo marginal, malo o poco inteligente, la configuración del estado nación se elige desde la concepción de raza.

El racismo es una jerarquía de dominación de superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano. Esta jerarquía puede ser construida/marcada de diversas formas...Por tanto, dependiendo de la historia local/colonial la inferiorización puede definirse o marcarse a través de líneas religiosa, étnicas, culturales o de color. (Fanon citado por Grosfoguel, 2012, p. 93)

Por ejemplo desde la colonialidad del saber y poder con la apreciación que se le da a un tipo de saber occidental a un saber indígena en donde la producción de saberes no se valora igual, en cambio se observa una subvaloración cultural.

Según Ramón Grosfoguel (2010), la modernidad y la colonialidad son eventos conexos y para la decolonialidad el racismo epistémico es un problema central en donde se relaciona las culturas con la economía y la política.

La decolonialidad se basa en el reconocimiento y valoración de la diversidad de saberes ya que el mundo es diverso. (Bhabha, 2002) Reconoce la diversidad cultural y diferencia cultural como términos que se relacionan “La diversidad cultural es un objeto epistemológico (la cultura como objeto de conocimiento empírico) mientras que la diferencia cultural es el proceso de la enunciación de la cultura como “cognoscible”, autoritativa, adecuada a la construcción de sistemas de identificación cultural” (p.54). Entendiendo la diversidad cultural desde el saber y la diferencia desde la significación en un encuentro transcultural o inter y entre culturas.

En esta encuentro de enunciación y significación de discursos se encuentran agentes sociales: académicos, líderes comunitarios en busca de acciones que van más allá del reconocimiento de la diversidad cultural a un encuentro intercultural, proceso en construcción epistémica, social y académica, necesario para la vida en el reencuentro con el pasado, presente y futuro en un mundo cada vez más compartido y comunicado.

Boaventura de Sousa Santos²⁴ (2009) nos habla sobre las epistemologías del sur como una reflexión epistémica, social y cultural en donde se propone “reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre”. (p.14), afirma que las epistemologías del sur parten de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, y esa crisis se manifiesta de varias maneras. 1) Preguntas fuertes y respuestas débiles, 2) contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizatorio, 3) pérdida de los sustantivos, y 4) relación fantasmal entre la teoría y la práctica; es en este marco donde ha desarrollado las Epistemologías del Sur que permiten el reconocimiento de diversas epistemologías.

Vivimos en un tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles: cuando cuestionamos si este mundo puede seguir tal y como está –no nos parecen convincentes para producir respuestas adecuadas. ¿Cuáles serían estas respuestas? Derechos humanos, democracia, desarrollo, Durante mucho tiempo los derechos humanos fueron un argumento importante en la Guerra Fría, y no precisamente para fomentar la emancipación, sino para impedirla. ¿Para qué existe la palabra desarrollo? La palabra desarrollo fue creada para generar ese efecto. Y ¿por qué se consideran subdesarrollados? No es solamente por su economía, ya que se consideran también subdesarrolladas sus instituciones, leyes, costumbres o filosofías. (Santos, 2009, p.14)

²⁴ Boaventura de Sousa Santos, 15 de noviembre de 1940, Coímbra, Portugal. Doctor en Sociología del derecho por la Universidad de Yale y profesor catedrático de Sociología en la Universidad de Coímbra. Es director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra.

El punto de partida de las Epistemologías diversas y del sur, puede decirse que son el reclamo y reconocimiento de nuevos procesos de producción y valorización de conocimientos científico y no científico, como también nuevas relaciones y producciones de saber generadas por diversos grupos culturales socializadas en prácticas socioculturales. Diversas comunidades han sido víctimas de cambios forzosos en medio de la destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y otras prácticas discriminatorias.

Las epistemologías de Sur no se refieren sólo a lo geográfico, sino a una puesta anti imperial, epistemologías que surgen en tiempo de transición como el generado en la conquista y el colonialismo en donde se dio según Boaventura Santos (2009), una forma de injusticia cognitiva, a partir de la colonización del saber.

Como alternativa a la colonización del saber se encuentra la descolonización del pensamiento tiene que ver con el reconocer procesos del pasado y presente que marcan y conforman nuestras representaciones sociales del mundo, las cuales permiten leer las realidades y significarlas. Rastreando en nuestro pensamiento el pasado y el presente de las huellas de la colonización como una forma de opresión que puede llevar a una injusticia cognitiva como la idea de que existe un sólo conocimiento válido, según Santos (2009) producido en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna, lo criticado por las Epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. “Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de la capacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento y para interrelacionarse con ellas, desde el inicio, en términos de igualdad” (Santos, 2009, p. 115)

La existencia de un conocimiento hegemónico con ideales de validación se empezó a implementar desde el hecho histórico, generador de violencia física y simbólica denominado occidentalmente como descubrimiento de América, el 12 de octubre de 1492, en donde se inició un proceso de conquista y colonia como una

posesión territorial y epistémica, ejerciéndose poder opresivo sobre un sujeto, el cual es dominado en una subordinación racial, social y cultural subvalorando los conocimientos, el ser y la naturaleza por tanto su subjetividad, un ejemplo de esto es lo que se refiere Catherine Walsh y Juan García (2002) :

La historia del pueblo negro del Ecuador ha sido una historia de negación, ocultamiento, minimización sumado a esto el racismo que por su parte sirve de justificación al propio colonialismo. Esto es particularmente cierto si tenemos en cuenta que todo acto de colonización implica violencia, cambios profundos, crisis... negación al derecho de la diversidad, de la existencia como pueblo. (José Chalá citado en Walsh & García 2002, p.5).

La descolonización del pensamiento nos permite ver que el mundo tiene diversas formas de comprensión más allá de los paradigmas dominantes occidentalizados como una respuesta a la colonización del poder, saber y ser estudiada por Aníbal Quijano (1999), retomado por (Walsh, 2007), quien además contempla la colonización de la naturaleza. La descolonización debe pasar por el reconocimiento de lo que fue y sigue colonizado solo así comprendiendo lo propio y lo ajeno podremos valorar la diversidad de conocimientos.

La colonialidad como un mecanismo de poder y subordinación es vista por Aníbal Quijano (1999) como Colonialidad del poder en donde hay una jerarquía socio-racial. Este proceso colonial no puede ser pensado como un acontecer del pasado es una acción que continúa en el presente, desde distintas prácticas de poder y dominación reflejada en representaciones sociales, discursos, política y prácticas de la cotidianidad.

La colonización del poder se refiere a patrones del poder moderno que vinculan la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento... como también estratificación de la raza como sistema y estructura de clasificación el que sirvió como base para posicionar jerárquicamente ciertos grupos sobre otros en los campos del saber (Walsh, 2007, p. 104).

La colonización del saber se refiere al conocimiento y a la validación del mismo desde posturas eurocéntricas ocultando la diversidad epistémica, suprimiendo la producción intelectual indígena y afro, este concepto de raza y saber, fue denominado por Eze (2001) como:

El color de la razón”. De hecho, para Kant, la “raza” se basaba en un principio no histórico de la razón. Es decir, la razón (el pensamiento y el conocimiento) estaba directamente ligada al estatus humano; los considerados menos humanos –los indios y negros– no tenían razón o capacidad de pensar. (Citado en Walsh, 2007, p. 105)

La Colonialidad del ser es la imposición sobre los otros, es un ejercicio de poder y dominación sobre las subjetividades de los diversos, tiene características violentas que colonizan al sujeto, también se vincula con el territorio recordando la importancia del espacio en la construcción de identidades y como el dominio o conquista de espacios territoriales de grupos diversos culturalmente colonizan el ser.

La categoría estudiada por Walsh, sobre la Colonialidad de la naturaleza, vinculada con el territorio y con la división binaria de naturaleza y sociedad, la división del mundo en dos. Como alternativa se encuentra la perspectiva indígena y afro, en la cual la naturaleza es un ser espiritual al que hacemos parte, en donde “existen tres mundos: el mundo biofísico de abajo, el mundo supranatural de arriba y el mundo humano de ahora” (Walsh, 2007, p. 106). En el conocimiento occidental se prioriza el mundo humano con características egocéntricas de dominación y poder que van invisibilizando la existencia del mundo biofísico y el mundo espiritual, colonizando la naturaleza.

Un ejemplo alternativo de pensarse el mundo es el grupo sociocultural de los Mamos, ubicados en la Sierra Nevada de Santa Marta hablan de una lógica de compenetración en donde se preserva la identidad la cual es inseparable del nivel metafísico y nivel social, para los Mamos, “la negación de otras dimensiones de la

realidad es una forma de “mala fe” que no solo es una mentira si no una evasión a la libertad” (Gordon 1995,2009, citado en Suarez, 2011, p.159). “donde muchos seres (incluyendo los humanos) son relegados a la zona de no-ser” (Fanón, 2009 citado en Suárez, 2011 p. 159). La zona de no ser se refiere a los sujetos que se encuentran en un jerarquía inferior vista desde la racialización, en donde se marca o señala a una persona por su condición racial, cultural, social, clase, religiosa, sexual entre otras.

La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico, sino una posición en las relaciones raciales de poder que ocurren a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurren a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global), pero también existen zonas del ser y zonas del no-ser tanto en los centros metropolitanos como también en las periferias (colonialismo interno) (Fanon, 2010, citado en Grosfoguel, 2012, p.95)

Es de notar que los tipos de colonización no están separados, se entrelazan en medio de prácticas de poder y dominación, es así como el ejemplo anterior puede evidenciar la colonización del ser y saber desde su parte ontológica y cosmogónica negando la naturaleza, lo que hace la colonización de la naturaleza es miotizar o folclorizar estos conocimientos disminuyendo su importancia, traspasado por la colonización del poder que jerarquiza los saberes desde la racialización y la clasificación social.

La aceptación de la naturaleza como parte de nuestro saber y ser permite que el individuo se humanice, valore lo propio y lo contextual. Reconocer las diversas epistemologías es una forma de descolonizar el saber, revalorar lo propio por tanto lo contextual puede generarse según (Santos, 2009), desde la sociología de las ausencias y las emergencias en donde se recobra lo pasado en el presente volviéndose presente y futuro como una forma de ampliar el horizonte de posibilidades y alternativas de futuro.

4. METODOLOGÍA

4.1 PERSPECTIVA Y ENFOQUE DE INVESTIGACION

Es necesario 'deconstruir' lo pensado para pensar lo por pensar.

Enrique Leff

La investigación Análisis discursivo a la Política Educativa en la Ciudad de Bogotá: Una Mirada desde la Interculturalidad, se enmarca en la perspectiva cualitativa de la investigación social con un enfoque pragmático y hermenéutico denominado Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Se selecciona metodológicamente el Análisis Crítico del Discurso ya que es una metodología que integra: la teoría, conceptualización, procedimiento e interpretación de los discursos permitiendo analizar las relaciones contextuales con sus diferencias, en relación con otros textos, “el ACD, utilizando los conceptos de la intertextualidad y la interdiscursividad, analiza las relaciones con otros textos” (Wodak & Meyer, 2003, p.37) desde una análisis discursivo, cognición y social, permitiendo dar cuenta de las estructuras del discurso, macroestructuras, contenidos, estructuras de argumentación o topois, relaciones interdiscursivas, relaciones de poder. A continuación se justifica teóricamente la metodología aplicada en la investigación.

Es importante el reconocimiento y análisis de lo contextual en donde la interpretación y análisis semántico van de la mano con el Análisis Crítico del Discurso (ACD). El análisis del discurso vista como una herramienta de descolonización permite reconocer las diversas formas de poder, evidenciar epistemologías existentes y nuevas, en palabras de Dussel y Mignolo citado en Paez (2011) reconocer la lógica geopolítica del conocimiento desde un pensamiento crítico social, buscando la riqueza de la diferencia y su implicación de las esferas sociales, culturales, económicas, educativas y políticas dentro de sus respectivas praxis teóricas.

La labor del ACD, según Van Dijk (1999) se refiere a las estructuras y estrategias de dominio, resistencia, tanto las desarrolladas en el discurso, como las legitimadas en las relaciones sociales de clase, de género, étnicas, raciales, sexual, lengua, edad, nacionalidad o de nacionalismo. Relaciones importantes en el reconocimiento de lo intercultural.

El proceso interpretativo del análisis crítico del discurso intenta comprender según Van Dijk la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso. Lo que sitúa la investigación en un enfoque hermenéutico en tanto se reconoce el contexto cultural referido en el discurso, permitiendo interpretar estas realidades.

Desde esta perspectiva, discurso y acciones son conductas que son atribuidas a ciertos actores en términos de significados, intenciones y propósitos. Los interlocutores devienen así en sujetos que traen consigo identidades, roles y relaciones de poder que son activadas cada vez que éstos se involucran en un evento comunicativo. Para Teun Van Dijk, la teoría del contexto supone que productores y destinatarios construyen modelos mentales para representarse los aspectos relevantes de la interacción discursiva, proporcionando un conjunto de propiedades socio-cognitivas que configuran las situaciones sociales. Se cuestiona así el determinismo con el cual ha pretendido establecerse una relación unívoca entre el lenguaje y la sociedad, asumiendo que los enunciados lingüísticos informan e impactan 'directamente' sobre el contexto 'circundante' (Van Dijk, 2011, p. 2)

Busca interpretar los significados generados en este caso por el productor o emisor del discurso educativo pedagógico y cómo puede ser entendido por los posibles receptores del mensaje, teniendo en cuenta el contexto en donde se produce y en donde se pretende proyectar.

Para el ACD los discursos adquieren poder por el uso que se hace de estos mismos, el poder se relaciona con la diferencia en donde se jerarquizan o clasifican discursos de diferentes grupos sociales. Según Wodak & Meyer (2003), una de las características del ACD es su interdisciplinariedad, se considera próxima a la teoría fundamental, en la que la recogida de datos no es una fase terminada antes de que comience el análisis si no un proceso permanente.

Para Fairclough (1995), “el discurso es una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva” (p. 14 citado en Wodak, 2003, p. 104) define el discurso como acontecimiento comunicativo en donde las representaciones sociales son importantes para el análisis y comprensión del discurso; el conocimiento personal, las actitudes y las ideologías “los discursos tiene lugar en el seno de la sociedad, y sólo pueden comprenderse en la interrelación entre la situación social, la acción, el actor y las estructuras societales” (Van Dijk citado por Meyer 2003, p. 45) se centra en los problemas sociales, producción, reproducción del poder y dominación. “El discurso es un complejo conjunto de actos lingüísticos interrelacionados simultáneos y secuenciales” (Wodak & Meyer, 2003, p. 46), maneja un enfoque histórico del discurso en donde se da una relación con ámbitos de acción como es el campo de la política.

La investigación tiene en cuenta análisis se estudios de ACD desde autores como Van Dijk (1993) quien aporta nociones de análisis; de macroestructuras semánticas o temas, análisis de significados locales, análisis de contexto y de Wodak (2001), quien desarrolla una estrategia de análisis en cuatro fases: establecer contenidos específicos o temas (macrotema- interdiscursividad, ámbitos de acción), análisis de estrategias discursivas de argumentación o topoi “utilizados para justificar la inclusión o la exclusión a la política” (Wodak, 2003, p.53). Examinar instrumentos lingüísticos y por último realizaciones lingüísticas que depende del contexto.

Como se puede observar los teóricos tiene puntos en común como macroestructuras o contenidos específicos, análisis contextuales se complementan en significados locales, estrategias discursivas de argumentación o topois los cuales “son justificaciones relacionadas con el contenido, también conocidas como <reglas de conclusión>, que vinculan el argumento con la conclusión” (Wodak & Meyer, 2003, p.115).

El ACD es entendida en esta investigación como una metodología pragmática, “multiteorética, multimetódica y crítica” (Wodak, 2003, p. 103). Adaptable a la investigación según las necesidades de la misma. Las categorías de análisis se desarrollan en relación con la investigación en una relación constante entre teoría y datos. “La construcción discursiva del “nosotros” y el “ellos” es el principal fundamento de los discursos de identidad y diferencia” (Wodak, 2003, p. 115).

Los documentos seleccionados para el análisis se escogieron en relación con el tema investigativo Análisis Discursivo a la Política Educativa en la Ciudad de Bogotá: una Mirada desde la Interculturalidad, por su discursos y temáticas trabajadas en relación con la política educativa intercultural e incluyente, su relación contextual en ciudad de Bogotá y porque son referentes políticos de aplicación en contextos escolares de la ciudad debido a la diversidad cultural del país, haciéndose interesante el análisis de estos discursos políticos educativos que repercuten en la educación bogotana para dar respuesta a la pregunta investigativa ¿Desde qué discursos e intencionalidades se promueven políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá?

Los documentos de política educativa a analizar: Lineamientos De Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables (2005), Plan Sectorial De Educación De Bogotá 2008 – 2012, Educación De Calidad Para Una Bogotá Positiva y Plan Sectorial De Educación 2012 – 2016 Bogotá Humana, en su relación contextual y correspondencia con los discurso de educación intercultural y/o educación incluyente.

4.2 DISEÑO METODOLÓGICO:

La estructura general del diseño metodológico de la investigación cuenta con fases de contextualización análisis, objetivo y las técnicas o instrumentos investigativo empleados.

Las fases son: Contextualización, caracterización de autores del discurso y fuentes, análisis de macroestructuras, análisis interdiscursivo, de categorización y análisis de estructuras discursivas y por último conclusiones de análisis discursivo.

Fase de Contextualización

Contextualización de políticas educativas que permiten entender históricamente el surgimiento de políticas educativas en torno a educación incluyente, multicultural e intercultural.

El contexto se retoma desde lo histórico político, siendo la primera fase de la investigación denominada contextualización de políticas educativas en relación con la educación intercultural, se incorpora en el análisis e interpretación con el fin de explicar las contradicciones y tensiones discursivas de la política educativa intercultural en la ciudad de Bogotá, “el enfoque se orienta hacia los problemas, no se centra en elementos específicamente lingüísticos” (Wodak, 2003, p. 109).

Fase De Caracterización De Autores Del Discurso Y Fuentes

Se pretende reconocer enunciadores de los discursos, su trayectoria y sus referentes teóricos.

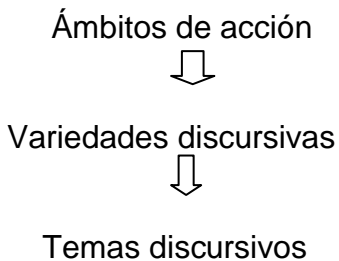
Fase de Análisis de Macroestructuras

El objetivo de esta fase investigativa es reconocer los contenidos específicos o temas de los discursos:

Por razones discursivas, cognitivas y sociales, los temas del discurso desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en la interacción definidas como <<macroestructuras semánticas>> derivadas de la (micro) estructuras de significado, los temas representan en asunto <<de que trata>> el discurso...incluye la información más importante de un discurso y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones. (Van Dijk, 1980, citado en Van Dijk, 2003, p.11).

El análisis de macroestructuras se realiza por medio de la comprensión de los ámbitos de acción y/o control, su variedad discursiva y temas generales discursivos.

Para el análisis de macroestructuras se realiza matrices de análisis con la siguiente estructura:



Fase De Análisis Interdiscursivo.

Luego se realiza un análisis interdiscursivo que permite generar un diagrama en donde se observa las similitudes, intersecciones de los tres discursos analizados. Retomando ejemplos de Wodak (2003), continuando con el análisis de las relaciones interdiscursivas desde las intencionalidades, puntos de encuentros entre los discursos.

Fase De categorización y Análisis De Estructuras Discursivas

La categorización y análisis de estructuras discursivas permite comprender las estrategias de referencia, predicación, argumentación del discurso, se retoma los estudios y ejemplos de análisis del discurso de Wodak (2003), adaptándose a la investigación presente.

En esta etapa se realiza categorización de los referentes, predicados o etiquetado de actores sociales de los discursos, topois, representaciones sociales generales y estrategias discursivas de atenuación o intensificación referida a afirmaciones discriminatorias encontradas en algunos discursos.

Estrategias discursivas		
Estrategias	Objetivos	Instrumentos
Referencia	Construcción de grupos forma de nombrar o hacer referencia.	Reconocimiento de la categorización generada en los discursos
Predicación	Etiquetado de actores sociales de forma positiva o negativa	Atribuciones estereotípicas y valorativas, rasgos negativos o positivos Predicados implícitos y explícitos

Argumentación	Justificación de las etiquetas	<i>Topois</i> que justifican la inclusión o la exclusión política
Representación del discurso	Expresión de la implicación ubicación del punto de vista del que habla	Comunicación, descripción, narración o cita de acontecimiento y de afirmaciones (discriminatorias)
Intensificación o atenuación	Modificación de la posición epistémica de una proposición	Intensificación o atenuación de las afirmaciones

Cuadro retomado y adaptado de la metodología de (Wodak, 2001, p. 114).

Conclusiones De Análisis Discursivo

Conclusiones de análisis de los discursos estudiados; Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005), Plan Sectorial de Educación 2008-2012, Bases Para El Plan Sectorial De Educación 2012-2016, para finalizar con aportes frente a lo que posibilita pensarse una educación intercultural en Bogotá.

4.3 FASE DE CONTEXTUALIZACION DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Para analizar los discursos políticos de educación Intercultural, es necesario investigar aspectos históricos del reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia, como también de Políticas Educativas que posibilitan una visión de educación incluyente e Intercultural, la cual se puede estar generando por la emergencia y fortaleza de movimientos étnicos, de género, juveniles entre otros que construyen discursos en pro del reconocimiento cultural y político de los grupos diversos.

Los grupos diversos han sido víctimas de cambios forzosos en medio de la destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y otras prácticas discriminatorias, lo que puede generar movimientos sociales diversos a los que se les vincula campesinos, ciudadanos, comunidades religiosas, movimientos estudiantiles, movimiento de género y de opción sexual entre otros, buscando el reconocimiento de ciudadanía, por tanto de sus derechos en donde se reconozcan con respeto y tolerancia sus prácticas culturales por medio de educación integral.

Es a finales del siglo XX que la noción de interculturalidad emerge como una alternativa a ese mestizaje homogenizador y a la colonización del ser y saber entre otros tipos de colonización. Las organizaciones indígenas y los afros empiezan a diseñar propuestas particularmente de educación con el objetivo de reconocer y perdurar un legado identitario por tanto cultural, luego estas apreciaciones saltan al campo político en busca de reconocimiento de la pluralidad del país.

...se presenta asociada con la historia y el desarrollo étnico-político de los pueblos indígenas en determinados países latinoamericanos, colectividades que aún siguen siendo débilmente políticas frente al estado-nación. Cabe resaltar que la tradición homogenizante derivada de la concepción -estado-nación- encubre dicha situación. (Calderón, 2009, p.14)

En relación con las políticas implementadas en Colombia está la Constitución Política de 1991, como carta de deberes, derechos, obligaciones de ciudadanos. Las políticas relacionadas con el reconocimiento de la diversidad cultural y educación de las distintas comunidades culturales de nuestro país se encuentran consignadas en los siguientes artículos de la Constitución en donde se da a conocer la importancia y el deber del Estado de proteger la diversidad cultural y el papel de la educación en este proceso:

“El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”, (Artículo 7). Así mismo se reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país. En el artículo 8 y 10 se rescata la importancia de reconocer las riquezas culturales *“Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.” (Artículo 8),* en el Artículo 10, se pretende reconocer la diversidad idiomática de nuestro país *“El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será a favor” (Artículo 10).*

En relación a la igualdad ante la ley y los derechos humanos se encuentra el artículo 13, que pretende reducir la discriminación al reconocernos como seres humanos en donde el estado debe promover condiciones de igualdad, sin que esto quiera decir que se ignore o invisibilice la diferencia.

Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (Artículo, 13)

Se encuentra también el artículo 27, que se refiere a la libertad no solo de expresión, libre personalidad y selección de educación “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (*Artículo 27*). El cual es complementado por el artículo 67, retomando el concepto de accesibilidad al conocimiento occidental y cultural.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente... (Artículo 67).

La accesibilidad cobra importancia con los conceptos de igualdad, dignidad y convivencia en el artículo 70:

Reglamentado por la Ley 1675 de 2013. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación. (Artículo, 70).

En cuanto a la Ley 115 de Educación Nacional, la cultura es nombrada en el objeto de la ley como parte de un proceso de formación constante que involucra lo individual, cultural y social como una forma de reconocimiento de actores formadores de conocimiento “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social...” (Modalidades de atención educativa a poblaciones, Febrero 8 de 1998). En donde la cultura es vista desde la educación, como un proceso de cultura de aprendizaje, de gran importancia en el desarrollo humano. (Calderón, 2008)

En la Ley General de Educación de 1994, con relación a la educación para población diversa, se puede encontrar el artículo 5 numeral 2, en donde la educación se ve como una formación en derechos humanos, los cuales se comparten mundialmente y para todos, con el fin de generar ambientes de convivencia, paz reconociendo la pluridiversidad y la importancia de convivir, tolerar buscando igualdad pero sin negar libertades y diversidades.

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (Artículo 5 numeral 2, Ley 115 de Educación, 1998)

Este enfoque de valores que se observa en artículo 5 numeral 2, involucra la posibilidad de una comprensión crítica cultural “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.” (Artículo 5 numeral 6, ley 115 de educación, 1998).

El Artículo 14 de la Ley 115 de Educación toma algunos conceptos y acciones ligadas a la interculturalidad, dentro del parámetro de la enseñanza obligatoria, en donde se pone en manifiesto, lo que debe cumplir todo establecimiento de educación formal. Menciona en uno de sus apartados que la educación debe ser tomada desde los valores humanos *“La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos (...)”* pero a su vez sectorizan la educación con el capítulo 3 de esta ley, titulada Educación para grupos étnicos, en donde se pone en evidencia el concepto de *etnoeducación* *“Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.”* (Artículo 55, ley 115) (Calderón, 2008)

En el campo educativo se ha trabajado el concepto de etnoeducación, el cual no se puede confinar a una educación exclusiva para las comunidades indígenas y afro colombianas en contextos educativos diversos culturalmente. La etnoeducación ha sido una respuesta al sistema educativo integracionista, el cual estaba ligado muy estrechamente a la homogenización cultural, el decreto 804 de 1995, reglamenta la ley 115 de 1994 en donde se afirma que *“La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad (...)”* (Artículo 56, ley 115). En donde la integración no debe estar pensada desde la asimilación.

En cuanto a la formación de educadores para las comunidades indígenas, el estado cumple un papel esencial como promotor de formación y asesoría, para profesionales entorno al dominio cultural, sin embargo esta apuesta no es clara sobre todo si la problemática amerita desbordar la simple capacitación docente. (Calderón, 2008, p.18)

Como una respuesta a las políticas educativas se crea normatividad en torno a la cultura en relación con la etnoeducación e interculturalidad evidenciada en la Serie de Lineamientos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001).

Como un documento que no solo, es un referente para los Afrocolombianos sino para todos, en donde se ve el reconocimiento a un trabajo de años de esfuerzos, entendiéndose como comunidad participante en su educación, que merece una mejor calidad de vida, en donde la cultura hace parte de esta, en pro del fortalecimiento y reconocimiento de la diversidad cultural. Para las comunidades étnicas organizadas, la educación se constituye en uno de los pilares fundamentales para la supervivencia cultural. Una educación en donde se tenga en cuenta la cultura, no solo es pensada en los contextos educativos primarios como la escuela y el colegio sino que también es exigida en estudios universitarios. (Calderón, 2008, p. 18,19)

En la Serie de Lineamientos Curriculares, Cátedra de Estudios Afrocolombianos se especifica según el artículo 9 del decreto 1122 de 1998 que “las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior, que posean una facultad de educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios Afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudios” (p.14). Por tanto las universidades con facultades de educación deben contemplar en sus currículos saberes, prácticas afrocolombianas como una forma de dar respuesta no solo a la constitución en los anteriores artículos estudiados sino también a artículos señalados de la Ley 115 General de Educación de 1994. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos del MEN (2004, p. 13) dice que se debe “aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el que hacer educativo” (p.15).

Cabe señalar que las políticas nacionales mencionadas retoman discursos políticos internacionales los cuales se convierten en declaraciones universales y transversales en los campos humanos como la Declaración de los Derechos Humanos en donde se promulga el cumplimiento de aspectos necesarios para vida. La educación cumple un papel fundamental para el desarrollo humano, así, en el artículo 26, numeral 2 se afirma:

La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, artículo 26. Numeral 2).

El Plan Decenal de Educación PNDE 2006-2016, en relación con la educación intercultural maneja un discurso sobre *una ruta y horizonte para desarrollo educativo del país*.²⁵ El Plan Decenal de Educación se podría decir que es una continuación de la política del Plan del Desarrollo 2010- 2014, amparada por la Ley General de Educación Ley 15 de 1994. Es una creación colectiva en pro de trazar una ruta para las acciones educativas a realizar en el país en el lapso de diez años, empezando desde el 2006 al 2016, es una planeación general que se aplica a entes territoriales con características nacionales.

En la ley 1450 del 16 de junio del 2011 en su artículo 10 se expresa textualmente:

Armonización del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. En cumplimiento de lo ordenado por la Ley

²⁵ (http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_poblacionesvulnerables.pdf)

General de Educación (Ley 115 de 1994), la política educativa del gobierno nacional contenida en el presente Plan Nacional de Desarrollo deberá armonizarse con los propósitos y lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Con el fin de fortalecer la planeación educativa en las regiones, los departamentos, distritos y municipios articularán y armonizarán sus Planes de Desarrollo en materia educativa con lo dispuesto en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 y en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.

El Plan Decenal de Educación 2006-2016, tiene como metas generales la globalización y la autonomía, cuestiones suficientes e importantes para reflexionar sobre la interculturalidad y más aún en el contexto escolar, el cual es el más afectado por estas políticas estandarizadas. Aquí se pone a consideración las metas concernientes a la cultura, la diversidad cultural, la comunicación y por supuesto la interculturalidad.

Dentro de los tres enfoques primordiales del Plan Decenal, dos hacen referencia a la cultura desde una visión de transformación, con un enfoque de cambio, vinculado a los procesos económicos, que no solo rigen a Colombia si no al mundo, la globalización. El otro enfoque primordial de Plan decenal con relación a la cultura, trata aspectos concernientes a la economía global que ha afectado y afectara notablemente a la educación *“Garantizar el acceso, uso y apropiación crítica de las TIC, como herramientas para el aprendizaje, el avance científico, tecnológico y cultural, que permitan el desarrollo humano y la participación activa en la sociedad del conocimiento.”* En este enfoque se ve la cultura como una etapa que debe superarse, por medio del avance científico, mejorarse, sin saber si se está valorando o reconociendo como un saber válido la diversidad cultural.

El Plan Decenal de Educación resalta la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, en donde uno de sus principales enfoques contiene aspectos culturales como diversidad: social, cultural y étnica, en donde se debe diseñar

y aplicar “políticas públicas articuladas intra e intersectoriales, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.

Los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables 2005, se realiza desde la perspectiva de derecho y enfoque diferencial con el propósito de brindar atención a poblaciones desde una política pública de inclusión, como política actual referida también en los planes sectoriales de educación que se implementa en los contextos educativos, se relacionan con aspecto de equidad, acceso, permanencia y calidad dentro del enfoque de permanencia educativa. Sin embargo vale la pena mencionar, hasta qué punto las políticas favorecen o no la apuesta por una verdadera educación Intercultural, considerando el plan de desarrollo que la respalda en donde el asistencialismo es un aspecto fundamental desde la política de gobierno.

Si se tiene en cuenta lo que dice el Plan decenal de Educación, en cuanto al sistema educativo el cual debe ser coherente con los contextos y todos los niveles, que responda con las necesidades, caracterizaciones y exigencias del entorno, que reconozca la diversidad cultural, étnica y las creencias culturales, se justificaría la implementación de políticas educativas que hagan posible una educación que valore en todo el sentido de la palabra, la diversidad cultural como requisito de la Interculturalidad y comunicación, como una acción educativa, para un país reconocido como diverso culturalmente desde su Constitución Política.

4.3.1 FASE DE CARACTERIZACIÓN DE AUTORES DEL DISCURSO Y FUENTES

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A POBLACIONES VULNERABLES (2005)	
Productores del discurso	Trayectoria
<p>Ministerio de Educación Nacional</p> <p>Dirección de Poblaciones Y Proyectos Intersectoriales</p> <p>Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White</p>	<p>Corresponde al Ministerio de Educación Nacional cumplir, además de las funciones señaladas por la ley, (Artículo 2 / Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009):</p> <p>Formular la política nacional de educación, regular y establecer los criterios y parámetros técnicos cualitativos que contribuyan al mejoramiento del acceso, calidad y equidad de la educación, en la atención integral a la primera infancia y en todos sus niveles y modalidades.</p> <p>Preparar y proponer los planes de desarrollo del Sector, en especial el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, convocando los entes territoriales, las instituciones educativas y la sociedad en general, de manera que se atiendan las necesidades del desarrollo económico y social del país. Entre otras funciones. (MEN)</p> <p>Es productor de la política educativa Lineamientos De</p>

	Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables (2005), en el marco del plan sectorial de educación, revolución educativa (2002- 2006).
--	---

Referentes teóricos: Si bien en el documento faltan las referencias bibliográficas, los referentes teóricos observados se encuentran dentro del cuerpo del documento toma como parámetro el Plan Decenal de Educación 2006-2016, Plan Sectorial de Educación Revolución Educativa (2002- 2006), Constitución Política de 1991, Decreto 804 de 1995 que reglamenta la atención educativa a estas poblaciones, Decreto 1122 de 1998 Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre otros decretos que hacen parte del marco jurídico de la atención a poblaciones, El Código del Menor (Decreto 2737 de 1989)

Referentes internacionales: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Conferencia Mundial de Jomtien de 1990 Unesco, Organización Internacional del Trabajo (OIT), La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, V Conferencia Mundial de la Educación de Adultos 1997, Conferencia Latinoamérica.

PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ 2008 – 2012, EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA UNA BOGOTÁ POSITIVA.	
Productores del discurso	Trayectoria
Secretaría de Educación de Bogotá	Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en

<p>Asesor y constructor del texto discursivo: Pedro Antonio Pinilla Pacheco</p> <p>Con el aval de. Samuel Moreno Rojas, Alcalde Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación del Distrito, Abel Rodríguez Céspedes, Secretario de Educación del Distrito Entre otros página 3</p>	<p>Tunja, candidato a Doctor en Educación en la Universidad de La Salle en San José, Costa Rica. Docente, investigador y consultor para asuntos educativos en entidades como el Ministerio de Educacional Nacional y la Procuraduría General de la Nación.</p> <p>Ha elaborado documentos como:</p> <p>“La verdadera reforma, detrás de la publicitada reforma de la educación superior” Revista de la Educación Superior, vol. XLI, núm. 164, octubre-diciembre, 2012, pp. 123 133. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México.</p> <p>“El Derecho a la Educación” Procuraduría general de la nación Procuraduría delegada para la prevención en materia de derechos humanos y asuntos étnicos y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional –USAID–, a través de MSD Colombia Ltda.</p> <p>Participo en el congreso pedagógico “educación mundo social y trabajo” CEPEF, círculo de estudios pedagógicos y de formación profesional, con la ponencia “Hacia la producción de capital Humano”.</p> <p>Entre otros textos elaborados</p>

Referentes teóricos: Los referentes teóricos observados se encuentran dentro del cuerpo del documento.

Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, D. C., 2008-2012 Bogotá Positiva: Para Vivir Mejor, Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, artículo 28, DANE población censo general 2005, Informe de Desarrollo Humano para Bogotá, Política Pública Distrital y Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes, Constitución Política de 1991.

Referentes internacionales: Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El documento apoya su discurso desde la legalidad, perspectiva de derechos, encuestas del DANE Departamento encargado de las estadísticas en Colombia e informes.

PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ 2012 – 2016, CALIDAD PARA
TODOS Y TODAS.

Bases para el Plan Sectorial de Educación (2012-2016)

Productores del discurso	Trayectoria
Secretaría de Educación de Bogotá Alcalde Mayor de Bogotá, Gustavo Petro Urrego.	El gobierno de Bogotá ha definido como prioridad la educación, por considerarla el principal instrumento para construir equidad en la ciudad. Como lo indican teorías y Estudios internacionales, desde muy diversas perspectivas, la educación incrementa notablemente las posibilidades de ascenso social de las personas y la equidad de un país. (p.2)

Secretaría de Educación de Bogotá

Referentes teóricos: Al contrario de los anteriores documentos, este Plan Sectorial de Educación si muestra el apartado de bibliografía encontrando, documentos referentes de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2012): Bogotá Humana y la Primera Infancia, Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012, Constitución Política de Colombia de 1991, Educación compromiso de todos (2010) una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002 – 2009, encuesta de calidad de vida del año 2007, Ley General de Educación Ley 115 De 1994. Informe de gestión Bogotá Positiva septiembre de 2011, Secretaría Distrital de Planeación (2011): primera encuesta multipropósito para Bogotá.

Referentes internacionales: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Banco Mundial (2009): la calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política.

CEPAL/UNESCO (2005). Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Naciones Unidas.

DELORS, Jacques, La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el caribe.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI (2010): metas educativas 2021.

Nussbaum, Martha (2012): crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD (2011):

Informe sobre desarrollo humano 2011, sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano.

Se observa que el documento Bases Para El Plan Sectorial De Educación 2012-2016, respalda el discurso con más referentes teóricos, entre ellos discursos políticos internacionales que validan la calidad educativa.

4.3.2 Análisis de la fase de caracterización de autores del discurso y fuentes

Esta fase de caracterización de autores del discurso y fuentes permite evidenciar quienes son los productores, asesores y constructores del texto discursivo de la política educativa encontrándose voces de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional en el caso de los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) asesorados por personas académicas teniendo como referente información estadística, leyes, normas.

El documento de Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) retoma con mayor frecuencia, referentes de legalidad y derechos denominados marco jurídico según la población vulnerable desde la perspectiva de derecho citando referentes como Declaración Universal de los Derechos Humanos y lo Derechos de los Niños. También se apropia de discursos entorno al cumplimiento del Plan Decenal de Educación 2006-2016, Plan Sectorial de Educación, Revolución Educativa (2002- 2006), Constitución Política de 1991.

En cuanto al Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008 – 2012, Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, se encuentran asesores de discursos como Pedro Pinilla que termina dándole forma al discurso, argumentándolo conceptualmente con experiencia en asesorías al Ministerio Nacional de Educación, manejando un lenguaje particular enmarcado en argumentos normativos, legales sobre educación tejiendo un texto discursivo con características de aplicación contextual según los requerimientos de la Secretaría de Educación de Bogotá que a su vez responde al Ministerio de Educación Nacional.

Observándose enfoque de calidad educativa y desarrollo de capital humano en marcado en discursos neoliberales con enfoques internacionales dando respuesta a políticas nacionales de carácter social y económico. También se observa en las fuentes del discurso un acercamiento a enfoques diferenciales en respuesta a la diversidad

cultural enmarcados en la perspectiva de derecho, retomando la Constitución de 1991 y los Derechos Humanos.

En cuanto a los productores del discurso del Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2012 – 2016, Calidad para Todos y Todas, no se observa claramente los nombres de los asesores productores del texto discursivo como en el anterior documento. Se retoma discursivamente la importancia de la educación en la formación de la ciudad y la sociedad avalado por teorías y estudios internacionales. Dentro de sus fuentes teóricas se encuentran discursos académicos, sociales y políticos como el de la Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD evidenciándose una marcada referencia en organismos internacionales y asumiendo en sus discursos ideologías y sugerencias de estas entidades. Se observa referencia de autores de discurso académicos como Nussbaum, Martha (2012) en relación con su propuesta para el desarrollo humano, retoma también objetivos de desarrollo del milenio desde el análisis de Delors, Jacques.

En general los tres textos dentro de sus fuentes recurren a normatividades, leyes, constitución política de 1991, observándose un discurso producido desde el enfoque de derecho fortalecido con discursos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, también se observa una fuerte influencia de producciones discursivas internacionales enunciados por organizaciones sociales que tiene resonancia e influencia en las políticas nacionales apropiadas por productores de los discursos de política educativa nacional. Para su publicación del discurso debe haber el aval de las instituciones; Ministerio Nacional de Educación, Secretaría de Educación de Bogotá en la persona encargada Ministra de Educación, Alcalde Mayor Bogotá quien aprueba los discursos que luego son emitidos a las instituciones educativas y ciudadanía en general.

4.4 FASE DE ANÁLISIS DE MACROESTRUCTURAS

4.4.1 Matrices de análisis de macroestructuras semánticas: Permite la selección de dimensiones del discurso como práctica social desde los ámbitos de acción y control en donde se analizan los temas, variedad discursiva en relación con: la inclusión, integración, diversidad cultural, interculturalidad y educación intercultural en los documentos de política educativa a analizar:

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A POBLACIONES VULNERABLES (2005)

Ámbitos de acción							
Atención educativa a poblaciones vulnerables	Lineamientos de política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables						
Derecho a la educación. Vulnerabilidad, principios para superarla	Poblaciones étnicas	Población con necesidades educativas especiales	Población afectada por la violencia	Menores en riesgo social Niños, niñas y jóvenes Trabajadores adolescentes en conflicto	Jóvenes y adultos iletrados	Habitantes de frontera	Población rural dispersa

Articulación del sector educativo				Con la Ley penal Niños, niñas y adolescentes En protección			
Variedad discursiva							
Aumento de matrícula. Lineamientos. Pertinencia y permanencia. Funciones del MEN, Secretarías de Educación,	Diversidad étnica y cultural. Nación. Identidad. Pluralidad. Inclusión. Derecho a la educación. Etnoeducación. Ley 115 de	Discapacidad o limitación. Talentos excepcionales. Necesidades educativas especiales. Inclusión. Desempeño de aprendizaje.	Desplazamiento. Conflicto armado interno. Violencia. Derechos Humanos. Desvinculación de grupos violentos. Gobierno Nacional.	Trabajo infantil Menores en riesgo social. Organización Internacional del Trabajo. Convenio 138, 182 (1999). La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (1987). Colombia Ley 12	Analfabetos absolutos o analfabetos funcionales. Ausencia de políticas. Violencia y desplazam	Poblacional diversa. Identidad. Zonas de frontera. Pueblos indígenas. Identidad nacional y la regional zonas de integración	Zonas rurales y de difícil acceso. Analfabetismo. Deserción. Bajo niveles de escolarización. Calidad de vida,

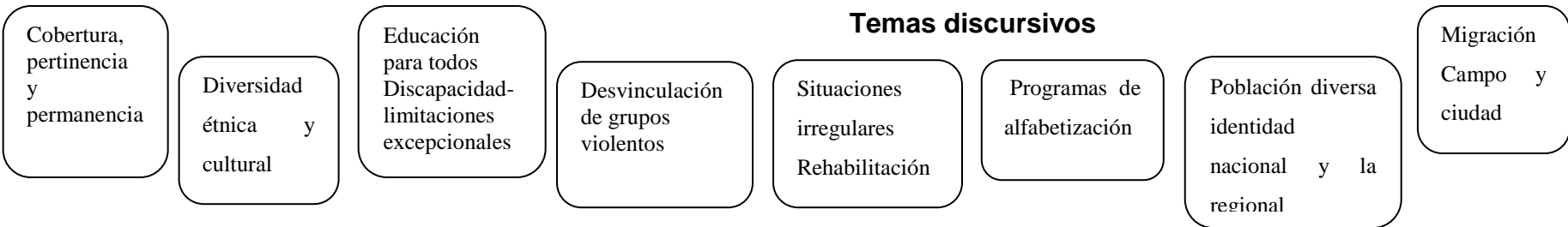
Instituciones educativas, docentes, familias Planes de acción.	1994, capítulo 3. Constitución política, artículo 55 Decreto 1122 de 1998 Cátedra de estudios Afrocolombianos. Diversidad cultural	Diversidad Educación para todos (Unesco 1990) Derechos humanos Constitución política 1991 Ley general de educación (Decreto 2082 de 1996). Diferencias Acceso educativo de calidad. Igualdad de	ICBF El Conpes 2804-1995,1997. Ley 387-1997. Decreto 250-2005. El decreto 2562 – 2001. Decreto 250 del 2005. Convención sobre los derechos del niño artículo 39 Reintegración social. Recuperación	(1991). Adolescentes en conflicto con la ley penal Ley 12 del 22 de enero de 1991, artículos 37 y 40. El artículo 45 de la Constitución Política de Colombia. El Código del Menor (Decreto 2737 de 1989). Ley 115 (1994) artículos 68 al 71. La Resolución 1515 del 2003 del MEN. Situaciones irregulares. Rehabilitación social. ICBF proteger,	Proceso formativo. conferencias de (1990) y de (2000). UNESCO V Conferencia Mundial de la Educación de Adulto Constitución política artículo 68. Ley 115 (1994) capítulo II	fronteriza diálogo y la concertación con los Estados comunidad fronteriza transnacional Pertenencia a su pueblo Xenofobia y estereotipos Dialogo con los estados Exigencia de derechos naturales explotables Colonización	eficiencia, cobertura. Migración campo y ciudad. Ley General de Educación, artículo 64, 65,66, 67. Decreto 230, artículo 1 (2002) título III de la Ley 115 de 1994 Alternativas educativas Modelos pedagógico
--	--	---	--	---	---	---	---

		<p>oportunidad es.</p> <p>Convivencia, respeto, solidaridad PEI.</p>	<p>Proyectos de vida.</p> <p>Fortalecer identidad.</p> <p>Competencias personales, sociales y ciudadanas.</p> <p>Derechos vulnerados.</p> <p>Identificación de población Extra edad. PEI.</p> <p>Aceleración de aprendizaje.</p> <p>Educación continuada.</p> <p>Competencia</p>	<p>reeducar y brindar atención integral.</p> <p>Niños, niñas y adolescentes</p> <p>En protección</p> <p>Abandono, amenaza a su integridad.</p> <p>Maltrato.</p> <p>Ejercicio de derechos.</p> <p>Mejorar condiciones de vida.</p> <p>Igualdad.</p> <p>Ley 12 de 1991.</p> <p>Constitución política 1991, artículo 13, 44.</p> <p>Ley General de Educación de 1994, artículos 68 al 71.</p> <p>Código del Menor (Decreto 2737 de</p>	<p>Programas de alfabetización socioculturales currículos flexibles</p> <p>Procesos pedagógicos y modelos.</p>	<p>Conflicto armado</p> <p>Pertinencia y calidad educativa</p> <p>Constitución política 1991, artículos 337 y 289</p> <p>Ley 191 de 1995</p> <p>Conpes 3155</p> <p>Pueblo Territorialidad</p> <p>Grupos étnicos</p> <p>Currículos binacionales</p> <p>Estándares de calidad</p>	<p>s:</p> <p>aceleración, escuela nueva, postprimaria rural, telesecundaria.</p> <p>Proyectos pedagógicos productivos</p> <p>Identificación de la población.</p>
--	--	--	--	---	--	---	--

			s para la convivencia. Cultura de paz.	1989). Resolución 1515 del 2003 del MEN,		Integración cultural binacional, trasnacional Identificación de población Participación de las comunidades	
--	--	--	--	--	--	--	--



Temas discursivos



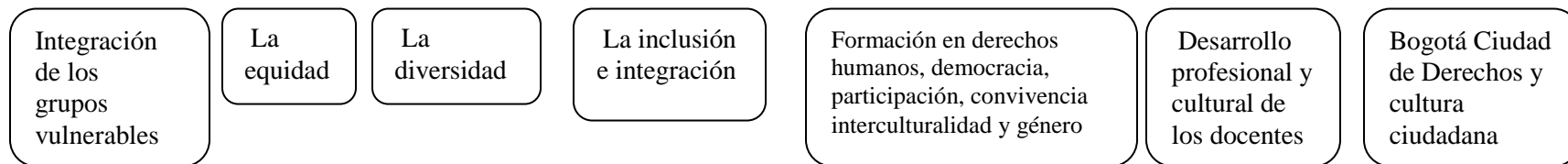
PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2008 - 2012 - EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA UNA BOGOTÁ POSITIVA

Ámbitos de acción							
Los problemas por resolver, La calidad como prioridad de la política educativa:	Principios de la política educativa:			Programas y proyectos: Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor			
Precaria integración de los grupos vulnerables	La equidad, medio para evitar la segmentación social.	La diversidad, fundamento del reconocimiento del otro.	La inclusión e integración educativa de poblaciones.	Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia interculturalidad y género	Inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad	Desarrollo profesional y cultural de los docentes y directivos docentes	Participación de la SED en otros programas y proyectos de "Bogotá Ciudad de Derechos" IDEP "Pedagogía ciudadana para la construcción de capital cultural"

Variedad discursiva							
Calidad educativa Definición de la política y acciones	La educación como derecho humano	La diversidad	La inclusión e integración	Cultura de protección y respeto	Inclusión	formación de docentes	Igualdad de oportunidades y de derechos.
Insuficiencias en la atención desplazados, desmovilizados y reinsertados.	Equidad	Reconocimiento, aceptación y potenciación.	Desarrollar capacidades para relacionarse con su entorno	Enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la convivencia escolar	Restitución de derechos	La cualificación y el mejoramiento profesional de los docentes	Toda la vida integralmente protegidos.
Dificultades para satisfacer las necesidades de la diversidad.	Opciones educativas	La interculturalidad		Protección de la diversidad y la interculturalidad	Reconocimiento de la diversidad		Bogotá respeta la diversidad.
Profundizar en estrategias pedagógicas que eduquen en la interculturalidad y el reconocimiento de las diferencias culturales.	Universalización de la cobertura con calidad			Fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa			Políticas públicas
							Planes de acciones afirmativas
							Cultura ciudadana



Temas discursivos



BASES PARA EL PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2012-2016- CALIDAD PARA TODOS Y TODAS

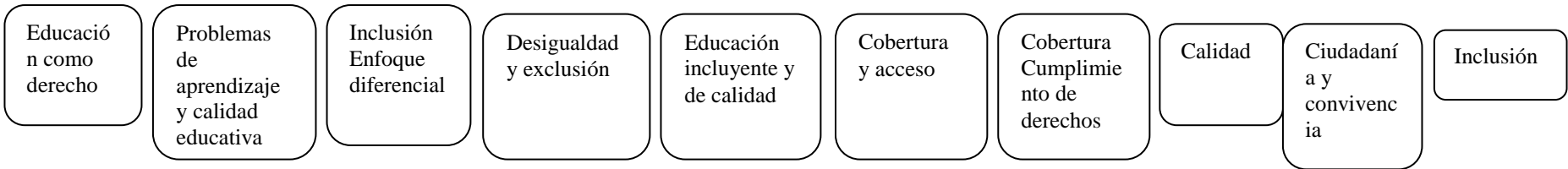
Ámbitos de acción									
MARCO CONCEPTUAL Y NORMATIVO	DIAGNÓSTICO			OBJETIVOS Y LÍNEAS DE ACCIÓN: LAS APUESTAS					
Inclusión Situaciones de vulnerabilidad Calidad educativa	Los problemas de aprendizaje y de calidad de la educación	Acceso insuficiente en educación media y en primera infancia	Desigualdades y exclusión	“Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo”	Objetivos y metas de impacto, resultado y gestión en el plan distrital	Las metas del plan sectorial Las apuestas principales del Plan Sectorial	Currículo para la excelencia	Ciudadanía y convivencia	Inclusión
<i>Variedad discursiva</i>									

Educación como derecho : Valores de la cultura, Mejoramiento cultural	Efecto 3 Ciudadanos que no acceden a la cultura y al deporte	Inclusión Población en situación de desplazamiento	Desigualdades Exclusión Cobertura Acceso Permanencia Calidad	Segregación y discriminación. Programa de Construcción de saberes.	Cobertura Disminuir las desigualdades en los resultados del aprendizaje	Aumentar la cobertura del servicio Atender integralmente	Calidad Aprendizaje integral: Diverso, integrado, evolutivo, Pertinente,	Participación Desarrollo de capacidades: identidad, dignidad, derechos y saberes ciudadanos Formación ciudadana convivencia	Acción educativa Vulnerabilidad Discriminación o exclusión Permanencia Equidad Derechos Perspectiva de género
Educación de calidad		Necesidades educativas especiales y perteneciente a los grupos étnicos	Enfoque pedagógico	Educación incluyente, diversa	Niveles de deserción Mejorar la percepción de la calidad del servicio	Modelo inclusivo y diferencia de calidad	Transformar el tiempo, espacio en la escuela, Transformar el rol docente en la escuela		
Educación integral	Efecto 4 Ciudadanos que no reconocen la diversidad	Matrícula	Formación en Ciudadanía y convivencia	Calidad Desarrollo Integral	Aumentar la Participación	Derechos de primera y segunda generación			
Desarrollo humano		Enfoque diferencial	Desarticulación de los resultados de las investigaciones y estudios que realiza		Educación incluyente, diversa				
Política pública					Participación				
Atención a poblaciones vulnerables					Educación incluyente, diversa				
La gestión pública participativa					Derecho a una educación de calidad			Recurso humano	

en el sector educativo			la SED		<p>Árbol de objetivos:</p> <p>Finalidad 2 Ciudadanos con capacidad para comprender el mundo</p> <p>Finalidad 4 Ciudadanos conscientes de la diversidad</p>			s	
------------------------	--	--	--------	--	--	--	--	---	--



Temas discursivos



4.4.2 Análisis de las matrices de macroestructuras semánticas

Se observa en las matrices de análisis de macroestructuras semánticas, los ámbitos de acción que manejan los discursos en relación con temas interculturales, diversidad cultural, identidad, inclusión.

Los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), presenta los siguientes ámbitos de acción: el primero atención educativa a poblaciones vulnerables y el segundo lineamientos de política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables. La población vulnerable es entendida como “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo” (M.E.N. 2005, p. 10).

Su variedad discursiva se da en la clasificación de las poblaciones catalogadas como vulnerables. Según (Munar & Posada, 2012) “el Estado colombiano ejerce la biopolítica a fin de que los mecanismos de poder (lineamientos, normatividades...) le posibiliten..., definir la condición de vulnerabilidad en el sujeto con el objeto de ejercer control sobre él. ...es decir la gestión de la desigualdad y la exclusión” (p.25).

En relación con la población étnica se retoman temas como diversidad étnica y cultural, nación, identidad, pluralidad, inclusión, derecho a la educación, etnoeducación. En la Población con necesidades educativas especiales los temas son discapacidad, diferencias, necesidades educativas especiales, desempeño de aprendizaje, acceso educativo de calidad, igualdad de oportunidades, convivencia, respeto, solidaridad.

En el discurso de Población afectada por la violencia, se manejan los siguientes temas: desplazamiento, conflicto armado, violencia, derechos humanos, desvinculación de grupos armados, reintegración social, proyecto de vida, fortalecimiento de identidad,

competencias personales, sociales y ciudadanas, competencias para la convivencia, cultura de paz.

Menores en riesgo social los temas son: rehabilitación social, reeducación, abandono, maltrato, conflicto con la ley penal, ejercicio de derechos. En la población de Jóvenes y adultos iletrados la variedad discursiva es el analfabetismo, currículos y modelos pedagógicos flexibles.

En correspondencia con los Habitantes de frontera están los discursos de identidad nacional y regional, integración fronteriza, diálogo, xenofobia, estereotipos, colonización, pueblo, territorialidad, conflicto. La Población rural dispersa en el documento refiere a temas como migración y conflicto.

El documento de lineamientos De Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables (2005) comparte los siguientes discursos con los Planes sectoriales educativos (2008-2012) (2012-2016) son: cobertura, pertinencia, permanencia, calidad, derechos humanos, inclusión, diversidad.

Se puede observar en los Planes Educativos (2008-2012) (2012-2016), discursivamente similitudes en los campos de acción en la implementación de políticas y principios como también en la categorización de poblaciones desde grupos étnicos y la necesidad de realizar diagnóstico de población vulnerable teniendo como referente Lineamientos De Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables (2005).

El Plan Sectorial de Educación (2008 – 2012) Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, tiene tres ámbitos de acción del discurso en relación con la educación incluyente e intercultural; el primer ámbito se relaciona con diagnóstico de problemas de integración de los grupos vulnerables, el segundo con la política educativa y sus

principios, el tercer ámbito con programas y proyectos: educación de calidad y pertinencia para vivir mejor.

La variedad discursiva como se puede observar se relaciona *en el primer ámbito- diagnóstico de problemas de integración de los grupos vulnerables*, con discursos de calidad educativa, definición de política y acciones para atención a desplazados, desmovilizados, reinsertados, necesidades de la diversidad, profundización de estrategias pedagógicas que eduquen en la interculturalidad y el reconocimiento de las diferencias culturales.

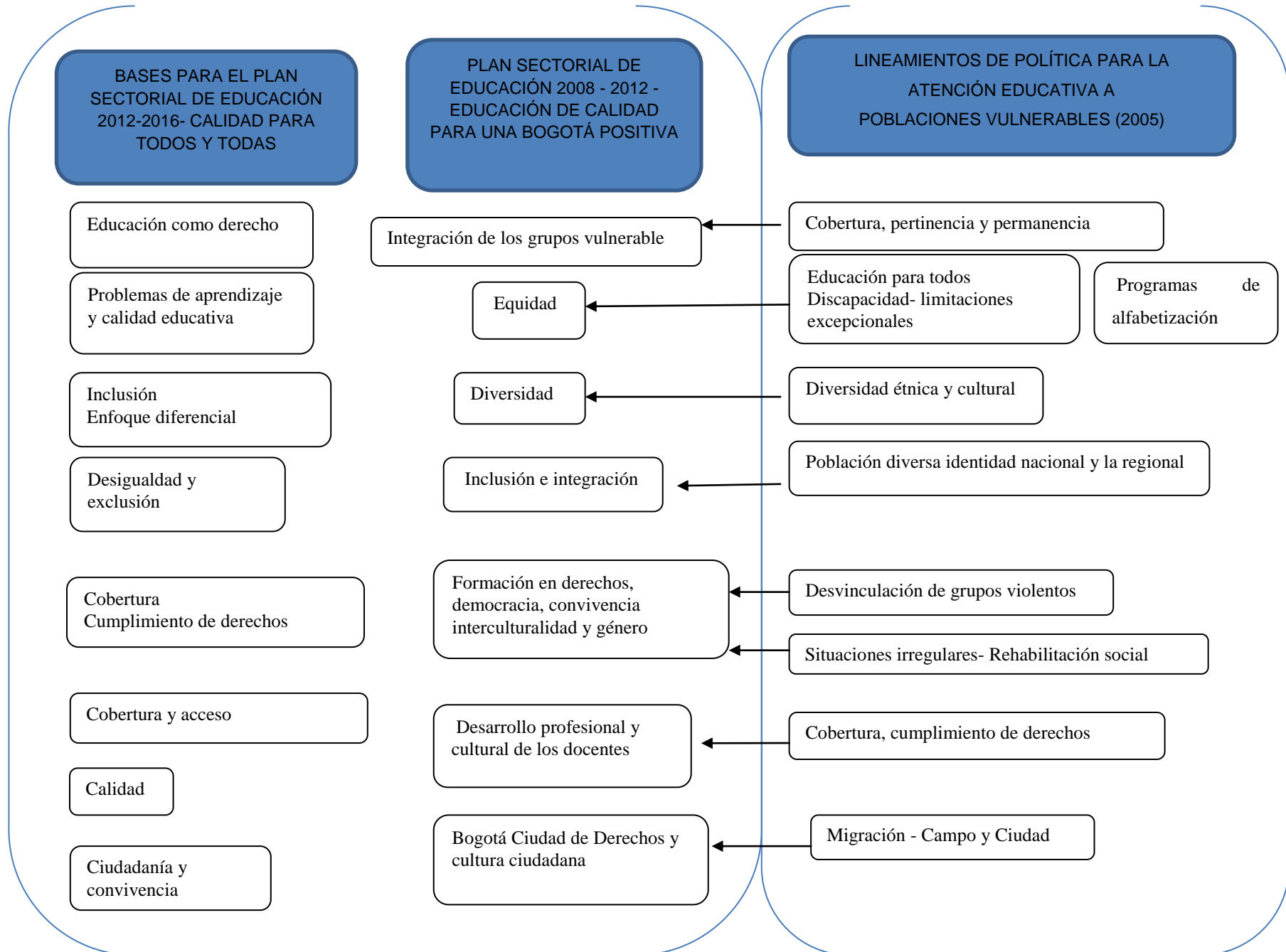
La variedad discursiva del *segundo ámbito- política educativa y sus principios*, se relaciona con la educación como derecho, la equidad, cobertura, diversidad, reconocimiento, aceptación, interculturalidad, inclusión e integración.

En el *tercer ámbito- programas y proyectos: educación de calidad y pertinencia para vivir mejor*. Se vincula con discursos de cultura de protección y respeto, enseñanza, aprendizaje de derechos humanos, convivencia escolar, protección de la diversidad e interculturalidad, fortalecimiento de capacidades de la comunidad educativa, inclusión, restitución de derechos, igualdad de oportunidades, derechos, reconocimiento de la diversidad, planes de acciones afirmativas, formación, cultura ciudadana y cualificación docente.

En relación con el documento, Bases para el Plan Sectorial de Educación (2012-2016). Calidad para todos y todas, sus ámbitos de acción son: Marco conceptual y normativo, diagnóstico, objetivo y líneas de acción. Su variedad discursiva se relaciona con educación como derecho, de calidad, desarrollo humano, política y gestión pública, atención a población vulnerable, inclusión de población desplazada, necesidades educativas especiales, grupos étnicos, matrícula, enfoque diferencial, discriminación, cobertura, educación incluyente, diversa y de calidad, participación, identidad, dignidad, formación ciudadana, convivencia, vulnerabilidad, exclusión, permanencia, equidad.

4.5 FASE DE ANÁLISIS INTERDISCURSIVO

4.5.1 Diagrama de relaciones interdiscursivas e intertextuales entre discursos – textos



4.5.2 Análisis relaciones interdiscursivas

La interdiscursividad de los documentos analizados permite observar las intencionalidades discursivas desde la implementación de las políticas públicas entendidas como los objetivos, parámetros generadas desde organismos de control, poder como el gobierno y entes que centralizan el poder sectorialmente como el Ministerio de Educación Nacional y Secretarías de Educación en orden de jerarquía, quienes generan y se apropian de discursos que luego son implementados en contextos escolares con características de obligatoriedad, observándose un discurso con direccionalidad vertical, si bien desarrolla conceptos para el pueblo, los grupos vulnerables son caracterizados por los organismos de poder .

Los tres documentos manejan enfoque de derechos y de perspectiva diferencial, en la perspectiva de derechos su referente es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, si bien en teoría la política pública debe ser generada no solo por organismos del gobierno si no por la sociedad misma, se observa en nuestra contexto Colombiano la falta de incentivar, valorar y tener presente la participación ciudadana no solo como población donde se ejecuta políticas si no como gestores, productores de saberes y proyectos políticos.

La perspectiva diferencial se observa con mayor fuerza en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) y el Plan Sectorial de Educación (2012-2016), el enfoque diferencial, pretende reconocer las diversidades, diferencias y desigualdades con el fin de promover políticas de atención según características de población, lo que pareciera un fragmentación de grupos sociales desde la identidad de género, orientación sexual, diversidad étnica, cultural, juventudes, discapacidad reconociendo en el discurso la caracterización de la población en situación de desplazamiento, víctimas de violencia de nuestro país.

En la caracterización de poblaciones se puede reflejar la colonización del poder “se refiere a patrones del poder moderno que vinculan la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento” (Walsh, 2007, p. 104). Como también

estratificación de la raza como sistema y estructura de clasificación el que sirvió como base para posicionar jerárquicamente ciertos grupos sobre otros en los campos del saber (Walsh, 2007, p. 104).

La interdiscursividad de los documentos se localiza en educación como derecho y para todos, desde argumentos de equidad a través de la pertinencia, permanencia y ampliación de cobertura.

Dentro de las relaciones interdiscursivas de la política educativa Lineamientos de Política para Población Vulnerable (2005), Plan Sectorial de Educación (2008-2012) y (2012-2016), se observa discursos que afloran debido a la realidad del conflicto interno de Colombia surgiendo temáticas en relación con la desvinculación de grupos violentos, como formación en derechos, democracia, convivencia, interculturalidad y género que con llevan al diagnóstico y la creación de políticas que permitirían disminuir las consecuencias del conflicto entre ellas la migración o desplazamiento, hablándose así de diagnóstico de situaciones irregulares, rehabilitación social y formación en ciudadanía y convivencia.

La educación intercultural desde estos documentos se contempla desde la diversidad, se observa mayor apuesta a la política de inclusión que a la interculturalidad. Inclusión vista desde conceptos multiculturalista, Según Walsh (2008) “se inspira en la tolerancia liberal-democrática... emana no de la gente, sino de la “buena” voluntad y del poder del estado y de la sociedad dominante” (Walsh en Villa Amaya & Grueso Bonilla, 2008, p. 50). Se refiere a políticas estatales que buscan la inclusión de las diferencias al sistema discurso, se ve reflejado en los tres documentos, con mayor relevancia en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), sin que esta inclusión signifique relación o diálogo de saberes, integrando distintos tipos de población catalogada como vulnerables en el sistema educativo con el fin de disminuir la desigualdad y la exclusión.

No se desconoce el acercamiento del gobierno al reconocimiento de posturas diversas, formas de pensamiento de: movimientos sociales, culturales, artísticos los cuales en ocasiones van en contravía con políticas de homogenización, consumismo, trabajo individual y productivo capitalista como una posibilidad de fortalecer los discursos en pro del reconocimiento de la diversidad cultural, social y económica si se logra la descolonización del pensamiento, saber, ser, poder.

4.6 FASE DE CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

4.6.1 Fase de categorización y análisis de estructuras discursivas Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005)

Referencia:

El título del documento, Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), sugiere unas directrices para la atención de grupos sociales determinados por los productores del discurso de lineamientos que a su vez tienen en cuenta otros discursos internacionales para nombrar y clasificar grupos sociales desde la diferencia, referidos desde un nosotros, quien realiza los discursos y un ellos a quien va dirigido los discursos observándose que el documento presenta categorización de pertenencia según poblaciones vulnerables, especificada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Plan Sectorial de Educación (2002-2006), la Revolución Educativa, definida como aquellas que:

“Por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2005, p. 7) o / y “Colombianos que hacen parte de lo que la Ley General de Educación identificó como las **poblaciones vulnerables**, personas que se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo

orden” (Ministerio de Educación, 2005, p. 5), para el gobierno Ministerio de Educación nacional los grupos vulnerables son:

- Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom).
- Los jóvenes y adultos iletrados.
- Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales). “Se identifican como poblaciones con necesidades educativas especiales las personas que presentan discapacidad o limitaciones y aquellas que poseen capacidades o talentos excepcionales” (Ministerio de Educación, 2005, p.20).
- Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- Los habitantes de frontera.
- La población rural dispersa.

Predicación:

Los estereotipos y valores de juicio se dan en relación a limitación física, disminución de capacidades de aprendizaje, carencia de recursos económicos, falta de oportunidades, discriminación, exclusión, pobreza maltrato, abandono, víctimas de conflicto interno armado y otros tipos de violencia que afectan a la población convirtiéndola en vulnerable.

Observándose una tendencia marcada para referirse a la población desde la categorización según su vulnerabilidad, población víctima de diversas consecuencias de exclusión y desigualdad social. Políticas que pretender proteger y restituirse los

derechos vulnerados, garantizando el acceso, permanencia y calidad de la educación, tres ejes principales del discurso político educativo “el Ministerio ha definido diversas estrategias orientadas a fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mejorando la calidad de la educación” (Ministerio de Educación, 2005, p.8). Surge el cuestionamiento en relación al señalamiento de las personas a partir de etiquetas, que pasa si las personas siguen siendo vulnerables y tratadas como tal a pesar de haber disminuido su condición de vulnerabilidad. Creerse vulnerable, pobre, desplazado puede crear una huella de opresión que persiste por las referencias de la misma política.

Dentro del documento se encuentra una etiqueta en relación con actores sociales como las instituciones, en donde se le da un valor negativo desde la falta de presencia del estado “Poca o nula presencia del Estado o imposibilidad de acceso a los servicios que éste debe prestar. Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones. Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas, extracción indiscriminada de recursos naturales” (Ministerio de Educación, 2005, p. 10). Como una deficiencia del gobierno en la mejora y control de recursos físicos, humanos y naturales.

También se observa una etiqueta implícita, en correspondencia con la población colombiana en la expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso que generan sucesos discriminatorios “Presencia de cultivos ilícitos que degradan los ecosistemas, intensificando todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales. Situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos, sino sociales y culturales” (MEN, 2005, p. 10). Una valoración negativa sobre las acciones de algunas las personas o grupos sociales que generan violencia, baja convivencia, respeto y tolerancia los cuales priorizan sus necesidades individuales o grupales en el caso de comerciantes de cultivos ilícitos en donde se cumplen ambiciones por encima del bienestar social.

En relación con el actor social, poblaciones étnicas se observa en el discurso una atribución estereotípica de vulnerabilidad y desventaja socioeconómica “afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad” (Ministerio de Educación, 2005, p.10). En donde se piensa que al interactuar con la sociedad los grupos indígenas pueden llegar a perder su identidad en una dualidad, mejora de condiciones de vida sin perder su autonomía e identidad.

Los grupos étnicos también pueden encontrarse en situación de población desplazada siendo doblemente vulnerable, teniendo en cuenta la categorización de los lineamientos

Se entiende por población desplazada todas aquellas personas que se han visto forzadas a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física, seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas. (MEN, 2005, p.26)

Se ha observado como el discurso de “ellos” y “nosotros” desde concepciones de mundo puede genera encuentros que en ocasiones no son interculturales, si no que por el contrario buscan posicionar un pensamiento, idea o proyecto validando un saber sobre otro. La colonialidad como un mecanismo de poder y subordinación es vista por Aníbal Quijano (1999), como Colonialidad del poder en donde hay una jerarquía socio-racial. Este proceso colonial no puede ser pensado como un acontecer del pasado es una acción que continúa en el presente, desde distintas prácticas de poder y dominación reflejada en representaciones sociales, discursos, política y prácticas de la cotidianidad.

Debido a la realidad del conflicto interno del país se categoriza población desvinculados de los grupos violentos que son “todas aquellas personas menores de dieciocho años de edad, que han dejado de participar por diferentes modalidades (rendición, captura, entrega voluntaria y bajo el marco de las negociaciones de paz) en las acciones de violencia orientadas por un grupo armado al margen de la ley” (Ministerio de Educación, 2005, p. 26). Hijos de adultos que han decidido voluntariamente desmovilizarse de grupos armados al margen de la ley y acogerse a los beneficios establecidos en el Decreto 128 del 2003 y que han sido certificados por el Comité Operativo para la Dejación de Armas (CODA).

Los Estados partes (entre ellos Colombia) adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. (MEN, 2005, p.28)

Los discursos de políticas educativas deben reflejar la búsqueda de la convivencia, reconocimiento, práctica y restitución de los derechos humanos desde la reflexión y acción. En el caso Colombiano dar respuesta a situaciones de violencia, vulnerabilidad, exclusión, desplazamiento, reinserción social entre otros, teniendo en cuenta que “El conflicto armado interno colombiano se ha cobrado aproximadamente 220.000 vidas desde 1958, el 81,5 por ciento de las cuales fueron civiles,” según informe publicado en 2013 por el Centro Nacional de Memoria Histórica, creado por el gobierno.”²⁶, lo cual notoriamente hace parte del contexto y realidad del país por ende debe tenerse presente en la realizaciones de políticas.

²⁶ <http://centromemoria.gov.co/informe-mundial-2014-colombia/?lang=sp>

Argumentación o topois

Justificaciones de las atribuciones positivas o negativas de inclusión e interculturalidad en el sistema educativo. Los argumentos más utilizados son los topois de definición, legalidad, justicia utilidad, inutilidad, responsabilidad, cultura, humanitarismo, realidad.

Topois de definición: son los más utilizados en el documento de los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), en donde se visualiza las cualidades, los particularidades de las instituciones educativas, docente y con mayor descripción los grupos poblacionales enfocado en las características de los grupos, sus vulnerabilidades, sus necesidades educativas a continuación de observa los topois de definición de:

- *Las instituciones y centros educativos* “son, ante todo, una construcción social en la que participan varios actores, los educadores y los educandos, las autoridades, los padres y sus comunidades” a su vez presenta en la definición un topois de cultura “Como construcción social, son espacios múltiples y complejos, donde se conjuga la diversidad humana y una rica confluencia multicultural”. (Ministerio de Educación, 2005, p.13)
- *Los docentes:* “son quienes promueven la creatividad en las prácticas pedagógicas, reconocen las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales... Ese papel de mediación les otorga un lugar significativo en la atención a la población en situación de vulnerabilidad”. (Ministerio de Educación, 2005, p.13)
- *Necesidades educativas:* Este apartado define como se puede entender las necesidades educativas y los factores que lo causan “las necesidades educativas especiales pueden derivarse de factores relacionados con las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos,

sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales” (Ministerio de Educación, 2005, p.21).

- El concepto de *niños, niñas y adolescentes en protección* “se refiere a aquellos que se encuentra en situación de abandono o amenaza grave contra su vida y su integridad y que requieren el cuidado y la protección necesarios que garantice el ejercicio de sus derechos” (Ministerio de Educación, 2005, p.37).
- El *analfabeto funcional* “es quien habiendo recibido las primeras nociones o cursado algunos meses, incluso... años de educación primaria, presenta serias deficiencias para comprender y aplicar lo aprendido, por no tener las oportunidades suficientes de practicar la lectura o la escritura, o las operaciones matemáticas en su vida cotidiana” (Ministerio de Educación, 2005, p.40).
- Las *entidades territoriales* “deben reconocer, preservar y potenciar la pertenencia nacional de los habitantes de frontera y la integración cultural binacional o trinacional de los grupos y de las personas, buscando que la demanda educativa de la diversidad de estas poblaciones sea atendida con una oferta pertinente” (Ministerio de Educación, 2005, p.48)
- Las secretarías de educación desde argumentos de definición y responsabilidad son los que identifican “las necesidades y el perfil educativo de las poblaciones afectadas por la violencia y definir las prioridades para ser atendidas por los diferentes programas, de acuerdo con criterios de pertinencia.” (Ministerio de Educación, 2005, p.29)

Topois de legalidad

Para referirse a los Grupos étnicos se apoya en **topois de legalidad** desde la Constitución Política de Colombia 1991, historia y cultura:

La Constitución Política reconoció como patrimonio de la Nación la diversidad étnica y cultural del país, que se expresa en la existencia de más de 83 pueblos

indígenas, identificados en el Conpes 1994-1998, y 11 pueblos más que forman parte de procesos recientes de autorreconocimiento, hablantes de aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos; la presencia de comunidades afrocolombianas en todo el territorio nacional y de raizales en San Andrés, Providencia y Santa Catalina, así como de representantes del pueblo Rom (gitanos de Colombia) concentrados fundamentalmente en Bogotá (Cundinamarca), Girón (Santander) y Cúcuta (Norte de Santander). (MEN, 2005, p. 16)

Las familias y las comunidades en el discurso no son argumentadas por definición si no por el topois de legalidad desde los derechos humanos y condicionalidad para una correcta acción de los padres en la educación de sus hijos que si no se da en buen término puede originar dificultades en la formación del ser social

El derecho humano a la educación de cada niño, niña o joven se enriquece con la acción de los padres, los adultos y sus pares. Si este aporte social está enrarecido por la existencia de discriminaciones y cargas sociales excluyentes, la formación y la educación en la vida familiar darán origen a niños, niñas y jóvenes con dificultades de integración social. (Ministerio de Educación, 2005, p.14)

Los topois de legalidad, están presente como marco jurídico en cada definición y lineamientos para cada población catalogada como vulnerables desde leyes, decretos, declaraciones y convenios internacionales. El Ministerio de Educación utiliza en los lineamientos de cada población argumentos de legalidad, denominados marco jurídico comparten referentes Constitución Colombiana de 1991, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención sobre los Derechos de los Niños convención aprobada en Colombia mediante la Ley 12 de 1991, Ley General de Educación de 1994, variando según la población los artículos referidos.

Para las poblaciones con necesidades educativas el argumento de legalidad esta desde la Declaración de Salamanca y en los decretos 2082 de 1996, decreto 2247 de 1997, resolución 2565 del 2003.

La población afectada por la violencia, su argumento de legalidad se da con el Conpes²⁷- 2804, en donde el Estado reconoció de manera explícita el problema y empezó a diseñar y ejecutar políticas orientadas a su tratamiento, el del 13 de septiembre de 1995, en el que se constituye el Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia, Ley 387 de 1997. Al igual que la Ley 387 decreta en su artículo 19, numeral 10, que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. (MEN, 2005, p.27)

Topois de legalidad y derecho en los lineamientos para Menores en riesgo social desde el Convenio 138 (OIT)²⁸. “El Convenio 182 de 1999 sobre las peores formas de trabajo infantil, reconoce que el trabajo infantil en gran parte es consecuencia de la pobreza y que se soluciona con un crecimiento económico sostenible que conduzca al progreso social” (Ministerio de Educación, 2005, p.33).

Niños, niñas y adolescentes en protección argumentado legalmente desde la Ley General de Educación de 1994, en su título III, capítulo V, artículos 68 al 71, estableció la educación para la rehabilitación social como parte integrante del servicio público educativo.

²⁷ Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia. CONPES 2804. Septiembre de 1995. El documento hace parte de la estrategia social del Gobierno y de su política de promoción y protección de los derechos humanos en el "Plan Nacional de Desarrollo y de Inversiones 1995-1998". Se propone, generar condiciones de sostenibilidad mínimas para su reincorporación social y económica, y el desarrollo integral de las zonas expulsoras y receptoras de población desplazada.(Documento_Conpes_2804.pdf, p.1)

²⁸ (OIT) organización internacional del trabajo (1973), ratificado por Colombia mediante la Ley 515 de 1999, el Convenio 182 de 1999

En relación con los Jóvenes y adultos iletrados se argumenta el documento desde contexto internacional Unesco, conferencias Jomtien (1990) y Dakar de (2000), V Conferencia Mundial de la Educación de Adultos realizada en Hamburgo, Alemania, en el año de 1997, Conferencia Latinoamérica Brasilia en enero de 1997, “Los aprendizajes globales del siglo XXI” como una meta mundial para el siglo XXI donde no esté presente el analfabetismo entendido desde la lectura del mundo desde la escritura y lectura del idioma español en nuestro país.

Los Adolescentes en conflicto Con la ley penal los cuales se evidencian en la realidad del país se ven legalmente desde el Código del Menor (Decreto 2737 de 1989) en donde se define las situaciones irregulares bajo las cuales puede encontrarse un niño, niña y adolescente, así como las medidas que deben adoptarse para brindarle tutela.

El artículo 31, del mismo decreto, establece como una de las situaciones irregulares en que puede encontrarse un menor de edad, haber sido autor o partícipe de una infracción penal y determina en el título quinto (artículos del 163 al 219) las disposiciones generales, actuación procesal y las medidas” (p.35) “El Código del Menor, así como los servicios prestados por el ICBF, tienen la finalidad de proteger, reeducar y brindar atención integral a aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley, de tal manera que se restituya y garantice el pleno ejercicio de sus derechos. (MEN, 2005, p.36)

Habitantes de frontera Ley 191 de 1995 zonas de frontera, integración de frontera, 2002 el Departamento Nacional de Planeación expidió el documento CONPES 3155 “que recoge los lineamientos para el desarrollo de la política de integración y desarrollo fronterizo...Ley 191 de 1995 en el sentido de considerar la importancia de la vida regional. De esta manera, se asume el concepto de “pueblo” y “territorialidad” para los grupos étnicos”. (Ministerio de Educación, 2005, p.47)

Topois de justicia, legalidad y respeto

En relación con Población afectada por la violencia en la incorporación a la cotidianidad escolar “tiene como propósito fundamental fortalecer su identidad a través del desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas que les permitan defender y ejercer sus derechos vulnerados” (Ministerio de Educación, 2005, p.29). Tarea para la escuela quien debe educar en formación de valores y ciudadanía, enseñanza de conocimientos universales, fortalecimiento de identidad al igual que estar pendiente de manifestaciones de discriminación y malos tratos de la población incluida, el documento muestra una encuesta realizada a los estudiantes encontrando

Esta misma encuesta señala que del total de la población de 5 a 17 años, 1.502.000 niños no asisten a una escuela, colegio o universidad. El principal motivo para no asistir a la escuela es la falta de ingreso por parte de los padres, seguido de la falta de motivación para asistir a la misma...la mayoría de los niños y niñas no reciben malos tratos dentro del establecimiento educativo, pero que más de una tercera parte de ellos sí los padecen (34,4%), no necesariamente de los docentes, sino por parte de los propios compañeros. (MEN, 2005, p.32)

Debido a la creciente infracciones de ley por parte de menores de edad “Por un lado, las cifras: éstas revelan que 1993 al 2006 fueron reportados alrededor de 50.000 niños y jóvenes infractores de la ley penal (Álvarez, 2007: 21) estas cifras ubican a Colombia como uno de los países con una de las más altas de retención de los niños y jóvenes infractores de la ley penal en el mundo (Mellizo, 2009:1). Los lineamientos usan argumentos humanistas que posibilitan en el discurso la rehabilitación social del menor o joven infractor “La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos que se ofrecen a personas cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permiten su reincorporación a la

sociedad.” (Ministerio de Educación, 2005, p.36) como medida pedagógica desde la inclusión social.

El problema está en la desigualdad social, falta de escolarización, deserción escolar, integración familiar en donde se enseñe valores humanos, Los menores que cometen delitos o situaciones irregulares según la Ley 1098 de 2006, Ley de Infancia y Adolescencia generalmente lo vuelven a realizar.

El juez no sanciona la infracción sino el doblete. Y esa sanción queda a su discrecionalidad... apoyado por un informe emitido por un trabajador social, un consejero de la sanción. ..Hasta que la doctrina de la protección integral promueva políticas públicas que garanticen los recursos materiales necesarios que propendan por mejorar el entorno del adolescente, no se dejará de criminalizar la pobreza, y la reforma por sí sola no implicará la disminución de la criminalidad juvenil. (Holguín, 2010: 304)

Se observa el gran reto para la Inclusión Educativa en relación con la formación en valores y ciudadanía de las personas con situaciones de exclusión, marginación, pobreza, víctimas o victimarios de la violencia que permitan la rehabilitación social. Sanar heridas para poder convivir y pensarse un educación de reconocimiento luego dialógica que pueda posibilitar propuestas de educación intercultural

Topois de utilidad

Argumenta la propuesta de etnoeducación desde el modelo pedagógico y de la utilidad del mismo:

Es el modelo que se ha formulado para atender a las poblaciones étnicas, el cual se construye y se reconstruye a partir del conocimiento y valoración de las diferentes culturas y debe ofrecer un componente de formación específico

orientado por los criterios de integralidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. (Lineamientos, 2005; p.17)

Topois de inutilidad

En relación con el **analfabeto** funcional pese a saber leer y escribir “personas que presentan incapacidad para utilizar la lectoescritura con sentido y significado, no entienden instrucciones y se les dificulta diligenciar un formulario, limitando gravemente el desarrollo de procesos cognitivos más elevados y complejos” (p. 40). Por una baja escolarización generalmente por deserción escolar desde una postura sociocultural-económica en donde la baja autoestima de la persona limita sus capacidades intelectuales, considerando que es demasiado complejo para aprender, observándose una forma del mismo sujeto de sujetarse a pensamientos de poca valoración que limitan el desarrollo personal, colonizándose el mismo en subvaloraciones y etiquetas de exclusión educativa.

En relación con la responsabilidad de los padres analfabetos y del Estado se observa argumentos de inutilidad, abuso y responsabilidad:

La condición de padres de familia analfabetos que no le dan importancia al estudio y no envían sus hijos a la escuela, la indiferencia de autoridades, la ausencia de políticas para la debida atención del problema y finalmente la violencia y el desplazamientos forzado en buena parte del territorio nacional, son entre otras los factores que inciden en esta situación y se convierten en las principales causas del analfabetismo. (Lineamientos, 2005, p.40)

Topois de responsabilidad

Responsabilidad del Estado frente a la alfabetización, es evidente que un desafío en el país es la erradicación del analfabetismo, la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 68, establece entre las obligaciones especiales del Estado la erradicación del analfabetismo apoyándose el argumento en Metas Educativas Internacionales para el Siglo XXI.

En relación con la prestación del servicio Etnoeducativo se observa argumento de responsabilidad para las poblaciones étnicas en donde “ se debe fundamentar en los principios de la interculturalidad, integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y soporte técnico, utilizando estrategias, metodologías e instrumentos que respondan a las necesidades de la población en mención” (Ministerio de Educación, 2005, p.19). Hablándose de una educación propia en donde se valores saberes diversos a los occidentales como una puerta para hablar de descolonización del saber y por qué no de principios de interculturalidad desde el reconocimiento de saberes.

Algunos desafíos en educación e interculturalidad. El primer desafío, del diagnóstico al reconocimiento del otro y su mundo cultural: retoma a Freire en el saber partir del “aquí y ahora del otro” y no de mi aquí y ahora. Hay una pedagogía del reconocimiento del universo cultural o del mundo del otro...inicia un proceso de reciprocidad en la interculturalidad. (Huergo 2012; p. 40)

También se encuentra en el documento topois de Responsabilidad del estado en las zonas de frontera

Han sido tradicionalmente consideradas como territorios donde el Estado no hace presencia a través de sus instituciones, consideradas “territorios de nadie”, la conformación de regiones fronterizas facilita la capacidad de sus comunidades para dialogar con los Estados, a quienes se acusa de gobernar para y desde el centro, y ha sido una vía para exigir sus derechos. (MEN, 2005; p.46)

Aunque en teoría la zona de no ser, geográficamente no existe según Fanon (2010), en el documento se expresa que es la “tierra de nadie”, en donde los derechos no llegan desde el cumplimiento de estado, ligado estos al espacio geográfico fronterizo.

La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico, sino una posición en las relaciones raciales de poder que ocurren a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurren a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados.” colonialismo interno. (Fanon, 2010, citado en Grosfoguel, 2012, p. 95)

Es de notar que los habitantes de frontera poseen características culturales diversas

Las zonas de frontera constituyen una franja poblacional diversa con una particularidad que influye directamente en las nociones de identidad: la constante movilidad fronteriza con el país vecino...Esta situación se intensifica aún más en el caso de los pueblos indígenas cuya identidad descansa sobre el pilar de la pertenencia a su pueblo y, en segunda instancia, reconocen ser parte de la nacionalidad colombiana. Sus lazos de parentesco, así como el concepto de “territorio ancestral” generan fuertes lazos de identidad en primera instancia con su pueblo antes que con su “nación. (Ministerio de Educación, 2005, p.46)

Encontrándose diversas identidades en un mismo espacio posibilitando diálogos entre culturas. El ser humano como ser de cambios puede identificarse con variadas formas de ver el mundo en una continua enseñanza, aprendizaje “no es posible hablar de las identidades como si sólo se tratara de un conjunto de rasgos fijos” (Canclini, 1989:6-7) encontrándose aspectos diversos identitarias en un persona, en el caso de la población fronteriza según los lineamientos, refiriéndose a población no étnica.

El resto de la población fronteriza se debate entre la identidad nacional y la regional. Mientras que en las regiones fronterizas existen brotes de xenofobia y estereotipos negativos que recaen sobre los habitantes del país vecino reivindicando la identidad nacional, se construye al mismo tiempo una identidad regional y transnacional con un gran sentido de unidad (Ministerio de Educación, 2005, p.46).

La frontera como un lugar potencialmente propicio para desarrollar educación intercultural en donde se respete la diferencia, el diálogo haga parte de la realidad y la cooperación entre estados fronterizos.

En los Lineamientos se habla sobre la transversalidad que permite la igualdad vista desde el respeto por los diferentes tipos de educación esto señala la importancia de

Generar estrategias transversales y coordinadas que involucren a las diferentes instancias y sectores en la promoción de ofertas educativas en igualdad de oportunidades para las poblaciones étnicas, que no siempre han visto a la educación o la forma como se imparte pertinente a sus culturas. (Ministerio de Educación, 2005, p.19)

Comprendiendo que existe más formas de educar que la tradicional del sistema educativo en donde se priorizan saber universales generalmente de origen occidental, dejando abierta la posibilidad del reconocimiento desde propuestas trasversales en donde se involucre otros conocimientos y educación como una puerta para descolonizar el saber.

Como también en la formulación de indicadores educativos en pro del reconocimiento de la diversidad cultural, “el desarrollo de indicadores de logros y la definición de los objetivos específicos consideren la diversidad cultural y la evaluación del rendimiento escolar y que sean consecuentes con las características de los educandos” (Ministerio de Educación, 2005, p.19). Si se tiene en cuenta lo afirmado en este apartado se podría hablar de educación contextualizada como uno de los pasos para formular una educación intercultural.

El siguiente párrafo se argumenta desde Topois de cultura, justicia y humanismo

La educación para la población con necesidades educativas especiales reconoce que entre los seres humanos existe infinidad de diferencias, derivadas

de su género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras; esta concepción lleva a que los sistemas del estado garanticen la igualdad de oportunidades a todos los servicios, no sólo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana. (Ministerio de Educación, 2005, p. 22, 23)

Fortaleciendo desde estos argumentos las ideas de educación con necesidades educativas ampliando la visión desde el concepto de diferencia y el reconocimiento del otro.

Fleuri (2007), plantea que un educador debe proponer

Estímulos (energía colateral) que activen las diferencias entre los sujetos y entre sus contextos (historias, culturas, organizaciones sociales...) ... que desencadene la elaboración y circulación de informaciones ...que se articulan en diferentes niveles de organización (ya sea en el ámbito subjetivo, intersubjetivo colectivo, ya sea en niveles lógicos diferentes). (p.81)

Lo cual permitirá el reconocimiento del otro diverso y la revaloración de las identidades del sujetos formadas en un contexto histórico y social, poblacional.

Topois histórico y cultural

Desde el argumento histórico y cultural los Lineamientos destacan el aporte social e histórico de las poblaciones étnicas:

A la construcción de la nación y de la identidad colombiana, incluyendo la participación de diversas corrientes de emigrantes de otros países que también conforman la colombianidad. El reconocimiento a la contribución étnica en los procesos sociales, económicos y culturales ha cambiado la visión de sociedad y la idea de nación, marcando la construcción de nuevos sentidos sociales, nuevas formas de interpretar la propia realidad, en los cuales reconocer y

proteger la diversidad enmarcan prioritariamente las acciones que se deben implementar. (Ministerio de Educación, 2005, p.16)

Aunque se reconoce la importancia de las poblaciones étnicas en la construcción cultural del país en la realidad educativa frecuentemente los aportes de la comunidades étnicas se ven desde la folklorización, artesanías en ocasiones se puede observar representaciones de la visión colonial que aún se tiene y que se fortalece por los prejuicios sociales desde lo marginal, malo o poco inteligente, la configuración del estado nación se elige desde la concepción de raza.

El racismo es una jerarquía de dominación de superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano. Esta jerarquía puede ser construida/marcada de diversas formas...Por tanto, dependiendo de la historia local/colonial la inferiorización puede definirse o marcarse a través de líneas religiosa, étnicas, culturales o de color. (Fanon citado por Grosfoguel, 2012, p. 93)

Por ejemplo desde la colonialidad del saber y poder con la apreciación que se le da a un tipo de saber occidental a un saber indígena en donde la producción de conocimientos no se valora igual, en cambio se observa una subvaloración cultural.

Topois de humanitarismo

El documento maneja Topois de humanitarismo, que se relaciona a su vez con argumentos de justicia y responsabilidad:

La condición de vulnerabilidad de estas poblaciones conforma un universo de problemáticas particulares que requieren mecanismos de superación. Se puede partir por brindarles un servicio educativo pertinente, con políticas específicas que permitan su acceso y permanencia en el sistema y que conlleven a vincularlas a un crecimiento económico sostenible que mejore su calidad de vida. (Ministerio de Educación, 2005, p.11)

La educación permitiría así mejorar la calidad de vida demandaría que el gobierno generara mayores oportunidades de acceso educativo no solo básico si no media y superior para las poblaciones con menores recursos económicos.

Las instituciones y centros educativos tienen, por lo tanto, un papel protagónico en la evolución social del ser humano; esto lleva a plantear y replantearse permanentemente su proyección en lo cotidiano, para que responda a las necesidades del momento social, político y cultural que le toca vivir; imaginar nuevos enfoques, programas, proyectos y estrategias que den respuestas a las demandas de las personas con necesidades educativas especiales. Las instituciones y centros educativos deben tener una actitud humanista. (MEN, 2005; p.23)

En donde se promuevan proyectos para promover el respeto a la diferencia expresada en los Lineamientos con necesidades especialmente con discapacidad y que debería abarcar a todo tipo de población.

Impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social, velando al mismo tiempo por el cumplimiento de los principios de igualdad, no discriminación y buen trato contemplados en las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. (Ministerio de Educación, 2005, p.23)

Discursivamente se observa un mayor acercamiento teórico en educación intercultural en los Lineamientos para población con necesidades educativas o con discapacidad claro que puede trascender las posibilidades discursivas para empezar a pensar una educación intercultural para diversas poblaciones.

Topois de realidad

En Colombia se reconoce la crisis humanitaria que causa el desplazamiento forzado, el estado genera políticas que pretenden disminuir sus efectos y restituir derechos vulnerados “El desplazamiento forzado constituye, por su magnitud y

características, una verdadera crisis humanitaria y una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos, convirtiéndose este grupo de población en el grupo más vulnerable” (Ministerio de Educación, 2005, p.26). Grupos vulnerable, que debe verse como un grupos con múltiples diferencias sociales, culturales de identidad rica en saberes propios de sus lugares de orígenes, un reto para la educación en donde se integre población víctima del conflicto pero a su vez no se victimice ni empobrezca sus diversos saberes e identidades.

Argumentos de realidad apoyados en datos estadísticos, en relación con Población rural dispersa

Se estima que el 30% del total de la población en edad escolar colombiana son niños, niñas y jóvenes que habitan las zonas rurales y de difícil acceso. Las cifras que sustentan el estado actual de la educación rural del país destacan las altas tasas de analfabetismo, los bajos niveles de escolaridad y los grandes índices de deserción. (Ministerio de Educación, 2005, p.49)

Para dar respuesta a las tasa de analfabetismo y deserción el documento mismo da respuesta en la afirmación “La población rural requiere de alternativas educativas pertinentes que tengan en cuenta características geográficas, sociales y culturales, con el fin de acercar la escuela a las comunidades y disminuir la brecha existente entre el campo y la ciudad.” (Ministerio de Educación, 2005, p. 49)

REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO

Se observa en el discurso, la postura de enunciación desde un nosotros quienes estudian y generan Lineamientos pensados para esos “otros” vistos desde la vulnerabilidad o limitación o disminución de capacidades catalogados desde situaciones sociales, culturales o físicas “Estas personas tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, que promueva su desarrollo

integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado”(Ministerio de Educación, 2005, p.23). Apartado que se refiere a la población con necesidades educativas, nótese como en el discurso sobresalen representaciones de exclusión en la forma de nominar a un grupo social “estas personas”, además se evidencia la promulgación de derechos los cuales por naturaleza le pertenecen, realizándose mayor hincapié en la restitución de derechos de acceso a la educación.

En relación con las instituciones educativas la representación social se da en el papel que cumple como educador fundamental y se cree que debe ejercer transformaciones no solo pedagógicas si no en los sujetos desde la incidencia en su conciencia colectiva para comprometerse con la atención a la población con necesidades especiales.

El trabajo en el sector educativo debe ir más allá de transformar mediaciones pedagógicas o procedimientos administrativos, debe incidir en la conciencia y sensibilidad de la comunidad educativa, para lograr que la atención de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales sea un compromiso institucional. (Ministerio de Educación, 2005, p.25)

También se expresa que desde las poblaciones o regiones se debe generar mayores oportunidades para que las personas continúen viviendo en estos contextos y no se reubiquen en otros centros urbanos “Así mismo, es necesario que los procesos educativos brinden oportunidades que mejoren la calidad de vida de sus pobladores, contribuyendo a disminuir los índices de migración a los centros urbanos.” (Ministerio de Educación, 2005, p.49)

4.6.2 Fase de categorización y análisis de estructuras discursivas Plan Sectorial de Educación (2008-2012).

Referencia:

En el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, educación de calidad para una Bogotá positiva, la referencia que se maneja esta presentada desde la educación de calidad vinculando este término con un contexto y un estado podría decirse emocional desde lo positivo, entendiéndose como una ciudad en donde se vive mejor.

Se hace énfasis a la pertenencia a la ciudad como escenario de aprendizaje “Articular las expediciones pedagógicas al desarrollo del currículo de acuerdo con la reorganización escolar por ciclos y al conocimiento de la riqueza cultural de la ciudad” (Secretaría de Educación, 2008, p.80). Riqueza cultural entendida como la exploración de escenarios catalogados como culturales, museos, bibliotecas, teatro entre otros.

El plan propone formar en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género: “Su propósito es el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, promoviendo la incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género” (Secretaría de Educación, 2008, p.82). La perspectiva de derecho en la política pública es fundamental en la formación del discurso y propuestas educativas en pro de los valores humanos vistos como reguladores de las acciones colectivas como la participación, la democracia y la interculturalidad.

Predicación

Las etiquetas sociales en este documento se dan a través de la inclusión educativa, la cual varía según las particularidades de las poblaciones vulnerables, para

ello tiene en cuenta la categorización realizada por los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005).

De manera general la inclusión, como una de las dimensiones centrales de una educación de calidad, se entiende como la acción educativa pertinente a las condiciones particulares de grupos poblacionales, en situaciones de vulnerabilidad, para lograr su ingreso y permanencia en el sistema educativo. (Plan sectorial de educación, 2008, p.84)

La formulación del objetivo del Plan Sectorial de Educación 2008-2012, se relaciona con el acceso a la educación política de inclusión educativa.

Garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y el pluralismo. (Secretaría de Educación, 2008, p.65)

Argumentación

Justificaciones de las atribuciones positivas o negativas de inclusión e interculturalidad en el sistema educativo. Los argumentos más utilizados son los topois de definición, responsabilidad, cultura, humanitarismo, justicia, utilidad, economía.

Topois de definición: Los argumentos de definición relacionados con la educación intercultural, educación incluyente en el documento Plan Sectorial de educación 2008-2012, se dan entorno a la equidad, inclusión, diversidad, educación de calidad.

Educación de calidad, en el discurso está vinculada con el poder elegir lo que se quiere aprender “Una educación de calidad es aquella en que los niños, niñas,

adolescentes, jóvenes y adultos aprenden a aprender en libertad lo que se les enseña y se les enseñan los conocimientos, valores, aptitudes y comportamientos que son esenciales para su existencia ciudadana y productiva” (Secretaría de Educación, 2008, p.64). Libertad mediada por conocimientos en común que permitan formar en ciudadanía y productividad, lo que nos da a entender que aunque en el apartado se promulgue la libertad de conocimientos no es tan cierto, debido a la formulación de Lineamientos en donde se seleccionan los conocimientos a enseñar.

La Equidad, esencial en el discurso del plan sectorial de educación entendido como un medio para evitar la segmentación social,

El principio de equidad comprende tanto la oferta de opciones educativas y profesionales de calidad apropiadas a las condiciones particulares de los estudiantes, con independencia de su origen social, económico o cultural, como el establecimiento de acciones solidarias para atenuar los efectos de la pobreza. Se trata de la equidad para distribuir con justicia los bienes de modo que al llegar en mayor proporción a los más pobres, contribuyan a la universalización de la cobertura con calidad. (Secretaría de Educación, 2008, p. 67)

Relacionándose con la definición sobre educación de calidad en el aspecto de elegir opciones educativas y complementándose en la distribución de los bienes, para que lleguen a los más pobres entendiéndose esto como equidad social.²⁹

La diversidad, como fundamento del reconocimiento del otro es vista desde el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 como lo que hace referencia “al reconocimiento, aceptación y potenciación, por virtud de la educación, de las particularidades étnicas, culturales, de edad, sexo, identidad de género u orientación sexual, religiosa o política.” (p.68) En este documento se refiere a la diversidad desde lo particular y no tanto desde la diferencia, concepto que maneja el reconocimiento de

²⁹ A nivel nacional la pobreza mantiene la tendencia decreciente. La reducción entre 2008 y 2009 fue de medio punto porcentual (de 46% a 45.5%)... El Coeficiente de Gini disminuyó 1 punto entre 2008 y 2009 (de 0.589 a 0.578) Fuente: Cálculos MESEP con base en Encuestas de Hogares del DANE

las particularidades sociales, culturales también se vincula el concepto de potenciación como una forma de mostrar o fortalecer lo denominado como particular.

La interculturalidad, se define como “conocimiento y diálogo entre los diferentes grupos humanos que comparten los colegios, será esencial para el mejor desenvolvimiento de las relaciones pedagógicas” (Secretaría de Educación, 2008, p. 67). Entendiéndose desde los saberes y diálogo para mejorar relaciones de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión e integración

Constituyen un hecho pedagógico que se da en la vida escolar y como consecuencia de ella; se manifestarán en el desarrollo de escenarios y posibilidades de relación entre los diferentes grupos humanos que comparten tiempos y espacios formativos, aprenden a conocerse y respetarse, a interactuar, a ser solidarios, a aceptar la diferencia, a manejar el conflicto, a participar activamente en la apropiación de la cultura académica y, por virtud de lo anterior, desarrollar capacidades para relacionarse con su entorno, para comprender la diversidad cultural existente en la ciudad y la interacción necesaria con la vida urbana. (Secretaría de Educación, 2008, p. 67)

Este concepto de inclusión se reconoce como un hecho cotidiano que hace parte de la realidad escolar, el concepto va más allá de una simple inclusión a partir de la aceptación puede llegar a lo intercultural por la posibilidad de conocerse, respetarse, interactuar como también desarrollar actitudes solidarias, manejo de conflictos como una posibilidad de generar un cambio, conflicto no solo visto desde lo negativo, aprendiendo a convivir.

Uno de los pilares que más se relaciona con la educación intercultural, es aprender a convivir lo que no puede ser como lo dice Giroux(1997) en “la idea de tolerancia, justificando el no diálogo entre grupos culturales distintos, metafóricamente hablado “tu me toleras”, “yo te tolero” “ todos nos toleramos”, “pero no para nada entre

nosotros”. La idea de tolerancia se desvirtúa, se aproxima a “todos nos soportamos”, tal idea se fundamenta en una profunda intolerancia.”³⁰

Pertinencia, “se asocia con la necesidad de relacionar la formación con la práctica social. Una educación de pertinencia es aquella que busca que la educación sea útil a la sociedad” (Secretaría de Educación, 2008, p.68). A través del desarrollo humano y según el Plan Sectorial de Educación formando en la cultura para el trabajo.

Aprendizaje, un “verdadero factor de igualdad y una herramienta para el desarrollo de las competencias afectivas, emocionales, cognitivas, sociales, físicas, lingüísticas, comunicativas y creativas” (Secretaría de Educación, 2008, p.68). Que constituyen el fundamento de los objetivos del presente Plan Sectorial.

Topois de Responsabilidad

Es de notar que en el plan se refiere al capital cultural como una obligación de la institución, docente estudiante en donde se identifique el conocimiento.

La primera obligación de la educación es el conocimiento del estudiante, desde el ingreso al sistema escolar, para identificar el capital cultural que porta, hasta su salida; para lograr la comprensión permanente de su desarrollo y el avance o déficit en la adquisición de competencias y herramientas para la vida personal, social y productiva. (Secretaría de Educación, 2008, p.68)

La noción de capital cultural fue generada por Pierre Bourdieu (1979)³¹, se refiere a la relación y la distribución del capital cultural entre clases, creyéndose que

³⁰ Citado en, Grupo de investigación INTERCITEC y el Instituto de Estudios e Investigación Educativa, Propuesta Para la organización de mesas de trabajo para la elaboración de lineamientos de política en la construcción de una propuesta de etnoeducación para el distrito capital. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Noviembre 30 de 2004, p. 9

³¹ El capital cultural puede existir bajo tres formas: estado incorporado bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural. Texto extraído

entre más alta la clase social mayor conocimiento, lo que sugiere que se debe hacer mayor inversión educativa para dar acceso a la educación a los estratos sociales más desiguales.

Topois de cultura

El documento maneja diversos enfoques de cultura; capital cultural, cultura ambiental, cultura para el trabajo, cultura letrada, diversidad cultural e interculturalidad, cultura para la convivencia, cultura ciudadana, cultura para la movilidad.

Da importancia al concepto de Capital Cultural, desde el argumento cultura y utilidad, el plan maneja el concepto de capital cultural “Bogotá se propone estimular una educación basada en la comprensión de la situación y las capacidades de cada estudiante obtenidas a partir del capital cultural acumulado en la vida familiar y social” (Secretaría de Educación, 2008, p.68). Como se puede observar se vuelve a reiterar el concepto de Bourdieu (1979), en donde se evidencia la acumulación de conocimientos desarrollados en los contextos familiares y sociales, aprendizajes de labores que pueden ir de generación en generación como una tradición familiar.

Otro concepto señalado en el documento es la Cultura del Trabajo “Incorporar la cultura para el trabajo y modelos de orientación vocacional y profesional a partir del ciclo cuarto (8º y 9º grados)” (Secretaría de Educación, 2008, p.75). “según Barbosa y Candau en el Iluminismo, se asocia al *proceso de desarrollo (visto desde lo económico)*. Este se expresa, por ejemplo, en las clases de ciencias sociales donde se presenta una visión lineal del desarrollo de la humanidad, donde hay países adelantados y otros atrasados, pero estos últimos deben pasar por las mismas etapas por las que han pasado los países ricos y desarrollados. Esta concepción de cultura es bastante común en el currículo y en las expresiones cotidianas.” (Posada & Munar, 2014)

de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociológico, México, núm. 5, pp. 11-17, <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Dentro de este topois se vincula el concepto de Cultura Ambiental “Promover la inclusión de los temas ambientales en el currículo para la formación de una cultura ambiental en los escolares de Bogotá.” “cultura ambiental, la comunidad educativa debe comprometerse con la transformación de actitudes y comportamientos para el respeto y la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible” (p.80). Se entiende la cultura ambiental desde la promoción de los temas ambientales y las actitudes, comportamientos hacia la conservación ambiental y no tanto desde la apropiación, pertenencia de los recursos naturales colectivos necesarios para la supervivencia de la humanidad comprendiendo la unidad hombre- naturaleza.

Al hablar de Interculturalidad, algunos autores desarrollan reconocimiento de saberes o epistemologías diversas a los paradigmas occidentales recobrando importancia en estas dinámicas de poder y saber. Es así como se recobra el tema de la naturaleza, territorio en donde se construyen identidades, autores como Catherine Walsh hablan de la colonialidad de la naturaleza “esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros” (Walsh,2007, p.106). En la educación es importante retomar la naturaleza no solo desde temáticas de conservación y desarrollo sostenible, si no como parte de nuestra misma existencia, identidad y esencia de la humanidad.

Otro término es la cultura letrada, para referirse a la alfabetización, lectura y escritura de la lengua castellana se involucra el uso de las bibliotecas públicas en la promoción de textos escolares “El desarrollo de la lectura guarda estrecha relación con las acciones de BiblioRed y con el uso de los textos escolares, pues en ambos casos se diseñarán estrategias pedagógicas para el buen uso de los materiales escritos y su incorporación a la cultura letrada” (Secretaría de Educación, 2008, p.76). Recordamos lo investigado en el marco teórico en relación con la valoración de uno y otro

conocimiento, y como el idioma español fue impuesto por causa de la colonización, los procesos históricos se observan en nuestra cultura y hacen parte de nuestra identidad, se enseñan y se recrean pero a su vez no podemos olvidar nuestra historia y otras formas de lectura de mundo.

Como alternativa a la colonización del saber se encuentra la descolonización del pensamiento tiene que ver con el reconocer procesos del pasado y presente que marcan y conforman nuestras representaciones sociales del mundo, las cuales permiten leer las realidades y significarlas. Rastreando en nuestro pensamiento el pasado y el presente de las huellas de la colonización como una forma de opresión que puede llevar a una injusticia cognitiva³².

También se maneja los términos cultura e interculturalidad en el documento Plan Sectorial de Educación(2008) en donde se relaciona con la identidad, diversidad de los pueblos vistos con mayor incidencia desde una postura étnica, por ejemplo desde la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos³³, para reconocer la diversidad cultural del país “Desarrollar acciones y prácticas de interculturalidad; fortalecer la cátedra de estudios afrocolombianos...Promover el reconocimiento y el respeto de las identidades juveniles, la diversidad étnica, cultural y sexual”(Secretaría de Educación, 2008, p.84). Como un espacio para pensarse la interculturalidad, en

³² Término estudiado por Boaventura Santos (2009), La injusticia cognitiva: Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna con exclusividad de rigor.

³³ “Creemos que el documento cumple fundamentalmente con los propósitos de la Cátedra, dispuestos por la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122 de 1998 y con los principios establecidos en la Constitución, en torno a la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad. Ella no es, ni debe aplicarse únicamente a los afrodescendientes nacionales. Si bien, uno de sus objetivos sí es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. “ (Serie de Lineamientos curriculares Catedra de estudio Afrocolombianos, 2001; p.11,12)

donde no solo se reconozca la cultura afrocolombiana si no muchas más que habitan nuestro país.

Se observa argumentos de cultura en relación con cultura para la convivencia, cultura ciudadana, cultura para la movilidad argumentada desde la participación de la SED³⁴ en programas y proyectos estructurantes de Bogotá Positiva como lo es programa derecho a la ciudad Amor por Bogotá.

Programa para propiciar, desde los colegios, mayores niveles de convivencia, solidaridad, respeto a las diferencias, sentido de pertenencia e identidad, al igual que una mayor articulación, confianza, respeto y comunicación con las instituciones públicas mediante la implementación de políticas de concientización y cultura ciudadana. Las vinculaciones específicas se darán con los proyectos: Cultura para la convivencia y la solidaridad ciudadana; Autorregulación y corresponsabilidad ciudadana; Acciones para el Bicentenario de la Independencia y Cultura para la movilidad y seguridad vial. (Secretaría de Educación, 2008, p.101)

Entonces la cultura no puede ser tomada como un concepto acabado, si no por el contrario como “un documento activo, público”, un bien público, dinamizador y cambiante, que sólo se puede conocer desde las significaciones de quienes la viven y practican, desde sus sentires y expresiones, relacionada con la conducta pero desde sus significaciones. “(Mojica & Calderón, 2008, p.26).

El Plan Sectorial de Educación 2008-2012, reconoce la inclusión como propuestas de reconocimiento de la diversidad y componente central de la calidad educativa, tiene en cuenta los Lineamientos de Población Vulnerable en la política de inclusión, reconoce la población víctima del conflicto armado, niños y jóvenes en situación de extra edad, jóvenes y adultos con necesidades de validación y alfabetización, población en situación de discapacidad o con talentos excepcionales,

³⁴ SED, Secretaria de educación distrital

población perteneciente a grupos étnicos, y agrega grupos poblacionales LGTB³⁵, grupos juveniles y sus identidades juveniles.

El colegio propenda por el reconocimiento de cualquier expresión de identidad de género, en especial a las que hacen referencia a la identidad como forma de estar, ser y sentir el mundo, desde el marco de los derechos y el respeto mutuo, con el fin de generar ambientes escolares realmente incluyentes.”, grupos juveniles desde el concepto de identidad argumento cultural “a quienes se debe incluir y comprender con respecto a particulares visiones del mundo, sus maneras propias de construir la identidad y sus estilos particulares de comunicación. (Secretaría de Educación, 2008, p. 84)

Dentro del concepto de inclusión se usa en los documentos argumento de cultura e interculturalidad para la población perteneciente a grupos étnicos.

Para reconocer y reafirmar su identidad promoviendo en los colegios escenarios de encuentro intercultural e intergeneracional, desarrollando en los estudiantes habilidades para la comprensión, valoración y respeto de la diferencia y la diversidad. En el contexto de la ciudad se estimulará y apoyará la organización de PEI que construyan interculturalidad. (Secretaría de Educación, 2008, p.85)

Topois de legalidad

Se argumenta desde la legalidad, el derecho a la educación evidenciado en los objetivos específicos del plan y como fin de la política pública y del estado quien asume la responsabilidad de crear condiciones para que los ciudadanos puedan ejercer los derechos “Generar condiciones que garanticen el derecho a la educación a personas y poblaciones que requieren atención especial para superar la marginación o exclusión

³⁵ Política pública para la garantía de derechos de LGBT, lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas, identidades de género.

por razones de vulnerabilidad, discapacidad, excepcionalidad de talento y diversidad cultural, étnica, de orientación sexual e identidad de género.”(Secretaría de Educación, 2008, p.66)

“El derecho a la educación, en la perspectiva de los derechos humanos, comprende el reconocimiento, restitución, respeto y garantía de los derechos humanos, la formación en ellos y su práctica social desde el colegio.” (p. 66), “Además de derecho, la educación es también un deber, un derecho-deber, prescribe la Corte Constitucional. Por consiguiente, los menores tienen la obligación de recibirla” (Secretaría de Educación, 2008, p.67).

En relación con el proyecto Inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad utilizan en el discurso argumentos de legalidad y derechos “El proyecto se ubica en el campo de la restitución de derechos de los grupos poblacionales que presentan dificultades para el acceso y permanencia en el sistema educativo por razones de origen socioeconómico o por pertenecer a grupos sociales vulnerables” (Secretaría de Educación, 2008, p.83).

Topois de utilidad

Se afirma en el Plan Sectorial de Educación (2008-2012), que se requiere de mayor personal docente y acciones que permitan la atención a poblaciones “ampliación del personal docente y acciones de apoyo para atender las condiciones de los nuevos grupos humanos que llegan a las aulas” (Secretaría de Educación, 2008, p.46). Y a su vez se reconoce la realidad en donde falta personal docente y de apoyo como orientadores, psicólogos que ayuden a orientar a los estudiantes.

Por el contrario, en virtud de normas nacionales se han venido eliminando de las plantas docentes de los colegios cargos profesionales que son fundamentales en la atención a los estudiantes, como los orientadores, cuya ausencia puede generar problemas de convivencia escolar y orientación de los estudiantes, lo

cual produce impactos negativos sobre la calidad de la educación. (Secretaría de Educación, 2008, p.46)

En correspondencia con el proyecto de formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género se propone desarrollar “una campaña comunicativa y cultural para promover el reconocimiento de los derechos humanos, deberes y compromisos para la convivencia en equidad...Fortalecer las estrategias de resolución de conflictos escolares, en alianza con el Proyecto Hermes de la Cámara de Comercio” (Secretaría de Educación, 2008, p.82)

En relación con la Autonomía y participación se dice que se “conforman en educación los ejes de las libertades constitucionales de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, y constituirán prácticas consecuentes con los objetivos estructurantes de Bogotá Positiva, a través de las cuales se busca profundizar la democracia... El colegio es un escenario vital para la formación y para practicar acciones de participación y convivencia.” (Secretaría de Educación, 2008, p.68) observándose la escuela como un escenario que posibilita la participación y la convivencia además se dice que la política educativa se debe “Construir participativamente la política educativa en Derechos Humanos, deberes y pedagogía para la reconciliación” (Secretaría de Educación, 2008, p. 82)

La educación intercultural permite el reconocimiento y encuentro con lo diverso, una enseñanza, aprendizaje constante y comunitaria que pasa por un proceso de participación entendida como una.

Conquista práctica de los sectores populares (subordinados)... la palabra participación tiene una connotación fuerte activa, práctica, ella es, de hecho, una conquista, una lucha por derechos negados por mucho tiempo...como una construcción de ciudadanía... se le llama también participación emancipadora. (Posada, 1997, p. 16)

La educación intercultural debe ser comunitaria, participativa, solidaria, emancipadora, que genere pensamiento crítico.

Topis de Economía y Humanitarismo

La inversión social desde un argumento económico y humanitario que permite de forma más fácil para todos los sectores sociales el acceso a la educación, pensando el gasto social no como un precio para la economía, sino como una inversión para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos dentro de una política de Estado de bienestar³⁶.

Para ello el gobierno debe asistir no solo desde la formulación de políticas si no con la ejecución de las mismas para disminuir la desigualdad social

Los apoyos constituyen una estrategia de política educativa esencial para llevar a la práctica los principios de equidad e inclusión, asociados con la política de mejoramiento de la calidad de vida. La participación del Estado a través de los apoyos, así como la gratuidad, la atención en salud y la alimentación escolar, al tener efectos sobre la educación, se convierten también en factor multiplicador de derechos y base para acceder a todos los demás derechos y libertades. (Secretaría de Educación, 2008, p.89)

Topois Justicia

La educación de calidad según el documento no solo implica el poder elegir libremente lo que se quiere aprender si no también la formación en ciudadanía y

³⁶ Estado de bienestar, toma cuerpo a partir de 1945. Los países capitalistas desarrollados adoptaron la política del "Informe Beveridge" (suavizar las desigualdades sociales, redistribución de la renta, seguridad social, subvenciones estatales) con la teoría económica keynesiana. Las principales tesis son: Es intervencionista y considera que es responsabilidad suya conseguir una situación de pleno empleo, un sistema de seguridad social que cubra a toda la población. La generalización de un alto nivel de consumo y la garantía de un nivel de vida mínimo. Los valores fundamentales son: libertad, igualdad de oportunidades, reducción de desigualdades, democratización, extensión de la seguridad social. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/>

convivencia para vivir mejor, lo cual conduce a una disminución de la desigualdad y exclusión.

Hay que señalar que el aporte de la educación de calidad para el logro de la equidad social no sólo se refiere a la superación de condiciones de pobreza y a la ruptura de sus círculos de reproducción, también contribuye a la superación de las diferentes formas de exclusión dadas por la condición de género, étnica, discapacidad u otra situación particular. (Secretaría de Educación, 2008, p.72)

Topois de Realidad

Argumento de realidad con relación a los efectos negativos evidenciados en la calidad educativa, generados en la Reforma Educativa en el 2001- 2002.

También ha producido efectos negativos sobre la calidad la reforma educativa adelantada por el gobierno nacional y distrital en los años 2001 y 2002 pues, antes que atender adecuadamente la crisis de crecimiento y popularización del sistema, la agravó. Para dar respuesta a la creciente demanda de cupos escolares y al aumento de los costos del sistema, recurrió a una utilización más intensiva de la capacidad instalada, mediante la fijación de parámetros que aumentaron el número de alumnos por grupo y por docente; aumentó la jornada laboral del personal docente y disminuyó drásticamente el número de directivos docentes. Así mismo, la integración y fusión de instituciones. (Secretaría de Educación, 2008, p.46)

Lo que hace más difícil la atención a poblaciones vulnerables por la cantidad de estudiantes a cargo de un docente, sumándole la carga académica y la falta de orientadores o psicólogos. Se necesita más ayuda profesional para todos los casos que surgen no solo relacionados con población vulnerable, también casos de convivencia, lo que limita el proceso de diálogo, análisis y respuesta positiva a conflictos necesarios en la enseñanza de educación intercultural.

También el documento expresa desde el argumento de realidad, legalidad y derechos, la precaria integración de los grupos vulnerables al sistema educativo.

A pesar de haber logrado avances significativos en la definición de la política y en las acciones realizadas, aún se observan insuficiencias en la atención de los hijos de desplazados, desmovilizados y reinsertados; la falta de atención integral a sus necesidades como las secuelas psicológicas que deja la violencia y, en muchas ocasiones, la carencia de tiempo para asimilar las nuevas condiciones de la vida escolar y social. (Secretaría de Educación, 2008, p.46, 47)

Se puede observar como en el discurso desde objetivos del plan, argumentos de legalidad y derecho se caen en el argumento de la realidad en relación con la atención a población desplazada, desvinculada del conflicto o reinsertados es de suma importancia reconocer la labor de los docentes y apoyarlos de manera notable con personal capacitado para ayudar a superar situaciones traumáticas que afectan a infantes vulnerados.

Asimismo se debe reconocer desde el argumento de realidad lo que acontece dentro y fuera de las instituciones educativas en donde se observa violencia, creación de pandillas o delincuencia común. En ocasiones hacen parte de estos grupos los menores de edad escolarizados y no escolarizados, convirtiéndose en infractores de la ley penal

No obstante los esfuerzos realizados para contar con un clima escolar favorable a los derechos humanos, las condiciones de violencia de la ciudad y del país continúan afectando la vida y la seguridad de los niños, los jóvenes y los maestros y hacen vulnerables los colegios a influencias externas que generan dentro de ellos conductas antisociales opuestas a los principios que guían la buena educación. (Secretaría de Educación, 2008, p.48)

Proyecto de “Bogotá Ciudad de Derechos”

Dentro del Plan Sectorial de Educación se encuentran proyectos entre estos, Bogotá respeta la diversidad:

Programa orientado a desarrollar e implementar las políticas públicas y los planes de acciones afirmativas dirigidos a reconocer y restablecer los derechos de los grupos religiosos, afrodescendientes, indígenas, rom y raizales, y de las lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas. De igual manera, se propone sensibilizar 10.000 personas, entre servidores públicos del Distrito y sectores de la sociedad civil, sobre identidad de género, orientación y diversidad sexual. (Secretaría de Educación, 2008, p.100)

Como una forma de educar en el respeto y reconocimiento de la diversidad humana.

Programa derecho a la ciudad Amor por Bogotá,

Programa para propiciar, desde los colegios, mayores niveles de convivencia, solidaridad, respeto a las diferencias, sentido de pertenencia e identidad, al igual que una mayor articulación, confianza, respeto y comunicación con las instituciones públicas mediante la implementación de políticas de concientización y cultura ciudadana. Programa ciudad global “con visión de futuro y competitiva, capaz de poner el crecimiento económico al servicio del desarrollo humano, sobre la base del respeto, la recuperación y preservación del ambiente y la diversidad sexual, cultural, religiosa y étnica, y la acción corresponsable entre lo público y lo privado. (Secretaría de Educación, 2008, p.101)

Escuela Distrital de Participación, “el sector educativo podrá contribuir en la formación de las destrezas y conocimientos de las personas para la participación y la organización democrática, la convivencia y la paz” (Secretaría de Educación, 2008, p.102).

REPRESENTACIÓN DEL DISCURSO

En el documento se afirma que el gran problema de la educación en la ciudad de Bogotá es la calidad, es una representación social que se ha generalizado, transmitido replicándose no solo en la formulación de políticas, también en la comunidad mediática llegando a variados sectores sociales, generalizándose y validando este juicio sobre la baja calidad educativa.

El documento explica cuáles son los problemas de la calidad “La desarticulación y falta de continuidad entre los niveles y grados de enseñanza desde la representación del sistema educativo “organizado por niveles y grados, se caracteriza por la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza, la falta de secuencialidad y la carencia de una visión integrada de los objetivos y metas de la educación” (Secretaría de Educación, 2008, p.44). Además de la cantidad de estudiantes por docentes, falta de apoyo de orientación para los estudiantes, mayores recursos educativos en material didáctico, salidas pedagógicas que permitan acercarse a distintas formas de conocimiento.

INTENSIFICACIÓN O ATENUACIÓN

En el documento señala los efectos negativos de la expansión del sistema educativo, aunque suena este apartado un poco discriminante al argumentar que al haber dejado de ser elitista la educación y convertirse en popular, debido a las políticas de ampliación de la cobertura y acceso, la calidad puede ser afectada “En los últimos 20 años el sistema se expandió a toda la población; dejó de ser elitista para convertirse en popular. En la medida en que el sistema universaliza la educación, como está ocurriendo en Bogotá, la calidad puede ser afectada” (Secretaría de Educación, 2008, p.46).

También se intensifica la afirmación de la discriminación correspondiente a la falta de reconocimiento del estudiante, en donde la cotidianidad, sentir e identidad del estudiante en ocasiones no se tiene presente en el proceso enseñanza y aprendizaje “El desarrollo evolutivo, psico-afectivo y cognitivo de los estudiantes no es considerado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como tampoco en la atención de las necesidades e intereses formativos de los niños, niñas y jóvenes.” (Secretaría de Educación, 2008, p.44)

Discriminación de aprendizaje en donde se validan saberes universales sobre los propios de los educandos, del contexto socio cultural, observado en la afirmación “Falta sentido y aplicación de lo que se enseña; se observa baja profundización en los conocimientos, desmotivación y poca orientación de las capacidades del estudiante, falta de pertinencia y relación entre lo que se desea aprender y lo que se ofrece en el colegio” (Secretaría de Educación, 2008, p.44).

A pesar de los avances significativos en inclusión social, persisten en el ámbito escolar prácticas de exclusión, discriminación, sobre valoración de conocimientos prevalecen paradigmas educativos basados en un enfoque de la homogeneidad de la población escolar que deben dar paso a una visión de la educación basada en la heterogeneidad.

4.6.3 Fase de categorización y análisis de estructuras discursivas Plan Sectorial de Educación (2012-2016) Calidad para todos y todas.

Referencia

El Plan de Desarrollo Bogotá Humana, parte de los logros de las anteriores administraciones y se empodera del discurso de educación de calidad, su mismo título lo confirma, Calidad para todos y todas, desde políticas de inclusión educativa “aspira marcar una pauta en este sentido, avanzando todo lo posible en la tarea de ofrecer educación de calidad que permita reducir las inequidades sociales” (Secretaría de Educación, 2012, p.2)

La Bogotá Humana entiende la educación de calidad como un proceso educativo integral que genera mayor aprendizaje de saberes académicos fundamentales y de valores para el buen vivir, en donde la escuela y el sistema educativo formal cumplen un papel muy importante, pero también los demás agentes educativos que rodean la cotidianidad social. (Secretaría de Educación, 2012, p.3)

Los términos calidad y desarrollo ha sido la bandera para decretar y transformar políticas educativas no solo en Colombia sino en América Latina. El término calidad inicialmente fue tomado de discursos empresariales luego fue usado en la educación debido a la implementación de las políticas neoliberales que afectaron todo el sistema incluyendo la escuela, este término hace alusión a la cobertura, infraestructura, uso del tiempo y de recursos, financiación dentro de políticas que pretenden el:

Fortalecimiento de la evaluación de la calidad de la educación; 1) fortalecimiento de la capacidad institucional de los colegios públicos; 2) implementación de la jornada escolar completa; 3) implementación de una política de docentes que permita atraer mejores profesionales y mejorar los instrumentos de evaluación de los docentes; 4) participación del sector privado en la provisión de educación. (Barrera-Osorio, 2012, p.1)

En relación con el título Bogotá Humana tiene como referentes los derechos humanos³⁷, también supone “reconocer la necesidad humana de socialización respetuosa y cooperativa, mediante estrategias de inclusión, ciudadanía y convivencia” (Secretaría de Educación, 2012, p.5). Que ayuden a contribuir al buen vivir y el vivir juntos.

Predicación

En donde se atribuye funciones a la educación desde perspectivas de organismo internacionales como Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Educación, la Agenda Del Siglo XXI. “A nivel individual la educación tiene tres grandes funciones: “la función de socializar, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad (asociada con el papel de ciudadano adulto); la función de formar para el trabajo (asociada con el papel ocupacional), y la función de entrenar para la ciencia y la tecnología (asociada con los roles o papeles de la alta inteligencia)” (Secretaría de Educación, 2012, p.7). Se observa una clasificación del conocimiento de una forma fraccionada y una estimación sobre “alta inteligencia” en el manejo de conocimientos de ciencia y tecnología, jerarquizando saberes.

La colonización del saber se refiere al conocimiento y a la validación del mismo desde posturas eurocéntricas ocultando la diversidad epistémica, suprimiendo la producción intelectual indígena y afro, este concepto de raza y saber, fue denominado “por Eze (2001) como el color de la razón. De hecho, para Kant, la raza se basaba en un principio no histórico de la razón. Los considerados menos humanos –los indios y negros– no tenían razón o capacidad de pensar” (Citado en Walsh, 2007, p. 105).

³⁷ Declaración Universal De Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General resolución 217 A (III), 10 de diciembre de 1948, Derechos Civiles Y Políticos: a la vida, integridad personal, igualdad, libertad. Derechos políticos, Asilo, nacionalidad, migraciones y extranjería, Administración de Justicia, detenidos y presos y de los inculpados en procesos penales. Derechos de segunda generación: Derechos Económicos, Sociales Y Culturales: Seguridad social; Salud, Educación, (vivienda, alimentación, agua), Familia, Medio Ambiente, Derechos laborales, Derechos de los pueblos, Derechos de las Víctimas De Violaciones de derechos humanos.

El Plan Distrital de Desarrollo Bogotá Humana (2012-2016) se compromete con los objetivos de ampliar el acceso, permanencia, mejorar la calidad y resultados del aprendizaje, reducir las desigualdades sociales y la exclusión.

Garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, niñas y jóvenes, para ampliar la cobertura de la educación inicial, extender la jornada en la educación básica y media y articular esta última con la superior, hacia el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes de menores recursos de la ciudad, asegurar el enfoque diferencial para todas los grupos étnicos afrodescendientes, palenqueros raizales, indígenas y Rom. las personas LGBTI, con discapacidad y víctimas del conflicto armado.(Secretaría de Educación, 2012, p.46)

Argumentación o Topois

Los argumentos más utilizados en el documento Bases para el Plan Sectorial de Educación (2012-2016) son: de definición, responsabilidad, legalidad, economía, realidad, cultura, utilidad, humanismo ligado al discurso de calidad e inclusión educativa.

Definición

Define la educación desde el enunciador gobierno de Bogotá, educación de calidad, desarrollo humano, lo diverso, ciudadanía, inclusión social, acciones afirmativas.

La educación, desde el enunciador gobierno de Bogotá “ha definido como prioridad la educación, por considerarla el principal instrumento para construir equidad en la ciudad...“Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social” (Secretaría de Educación, 2012, p.2) apoyándose en referentes internacionales como Organización De Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura - OEI (2010):

Metas educativas 2021. Desde el marco conceptual del Plan Sectorial de Educación 2012-2016.

La educación persigue, entonces, un ser humano con identidad, capaz de advertir su particularidad dentro de la diversidad, capaz de exigir sus derechos reconociendo y respetando los de los demás, que le encuentra sentido y valor a la vida misma, con manejo de la emocionalidad, y que tiene aprendizajes que favorecen la convivencia, la participación política y el sentido de lo público. (Secretaría de Educación, 2012, p.10)

En el plan, se reconoce la importancia de la educación en la primera infancia se puede decir que es uno de sus fuertes proyectos del plan, se dice que esta época de vida del ser humano se forman las bases a través de actividades propias de la primera infancia, como el juego, la observación, exploración, comunicación de pensamientos y sentimientos. “Apuntan al desarrollo integral desde las dimensiones del desarrollo personal-social, Corporal, Comunicativa y Artístico-cognitiva. Las actividades propias de la primera infancia permiten a las niñas y niños expresarse e identificar su cultura y la sociedad a la cual pertenecen, y relacionarse entre sí mismos y con los adultos” (Secretaría de Educación, 2012, p.56).

La educación se une con la política no solo en el discurso y en el accionar, según Arendt (1954), “La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado...nuevos seres humanos...en un estado de formación” (Arendt, 1954, p. 197).

Educación de calidad, entendida desde la Bogotá Humana “como un proceso educativo integral que genera mayor aprendizaje de saberes académicos fundamentales y de valores para el buen vivir.” (Secretaría de Educación, 2012, p.3)

Desarrollo humano, “El reconocimiento de la educación como derecho humano es debidamente interpretado por el concepto de “desarrollo humano” entendido no

como el aumento en el ingreso por habitante o en el producto interno bruto, sino como la ampliación de oportunidades de desarrollo integral del ser humano y el goce efectivo de una vida plena” (Secretaría de Educación, 2012, p.7). Los autores citan a el Nobel de Economía de 1998, Amartya Sen para realizar el enunciado anterior.

Diverso, Se entiende por diverso desde el Currículo para la excelencia académica y la formación integral en educación

Recogiendo todas las áreas básicas con la intención de ofrecer un conocimiento amplio y variado. Así se desarrollan, de manera progresiva las dos caras de una educación integral de calidad: De un lado, el aprendizaje del español, la matemática, las ciencias naturales y sociales y una segunda lengua. Del otro, el aprovechamiento de la ciudad y las experiencias cotidianas para un aprendizaje reflexivo y vital del arte, el deporte y la ciudadanía (identidad, derechos, participación y respeto por la vida humana y la naturaleza). (Secretaría de Educación, 2012, p.51)

La ciudadanía, desde el proyecto ciudadanía y convivencia es entendida

como algo complejo y sistémico, que se ejerce y construye dinámicamente en al menos tres dimensiones interrelacionadas; la dimensión individual – el ser físico, intelectual, espiritual -, la dimensión societal o comunitaria - con los “otros” que interactuamos cotidianamente; la familia, el aula, la escuela, los compañeros del barrio o la vereda - y la dimensión sistémica - los procesos, estructuras y sistemas más o menos tangibles en los que se enmarca nuestra cotidianidad: el Estado, el ambiente, los sistemas económicos y culturales. (Secretaría de Educación, 2012, p.58)

La inclusión escolar, para la Bogotá humana es:

La acción educativa pertinente a las condiciones particulares de grupos poblacionales –especialmente a aquellos que presentan situaciones de vulnerabilidad, discriminación o exclusión– para lograr su ingreso y permanencia

con equidad en el sistema educativo. La inclusión debe eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación de la población independientemente de su situación o condición, promueve transformaciones en el quehacer pedagógico de acuerdo a las particularidades de los diversos estudiantes, y en consecuencia, brinda nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje. (Secretaría de Educación, 2012, p.59)

El término *inclusión* puede entenderse estar fuera de algo, de no haber o de haberse invisibilizado, la inclusión es una respuesta a una política de migración se relaciona con la multiculturalidad asumida por el estado en donde se busca inserción de sujetos diversos a un estado nación. El multiculturalismo, Según Walsh (2008) “se inspira en la tolerancia liberal-democrática... emana no de la gente, sino de la “buena” voluntad y del poder del estado y de la sociedad dominante” (Walsh en Villa Amaya & Grueso Bonilla, 2008, p. 50). Se refiere a políticas estatales que buscan la inclusión de las diferencias al sistema sin que signifique relación o diálogo de saberes.

Acciones afirmativas, entendidas como “estrategias de reconocimiento, visibilización y valoración de las distintas maneras de entender el mundo, de los derechos de todos, y de la perspectiva de género” (Secretaría de Educación, 2012,p.59). En educación, la inclusión es la respuesta que debe generar la escuela para la aceptación de sujetos diversos al sistema educativo, la palabra también se relaciona con el término de cobertura educativa en donde se promueve una educación para todos.

Topois de Realidad

Es importante en el documento resaltar los argumentos de Realidad y Derecho, reconociéndose las dificultades socio económicas del país afectando la educación

Hasta finales de la década del siglo pasado el país y en particular la ciudad de Bogotá, presentaban tasas de cobertura inferiores al resto de América Latina.

Advertir esta tendencia supuso para el gobierno nacional y los gobiernos locales un derrotero importante en materia de política pública, particularmente en relación con el acceso a lo que se conoce como los derechos de primera generación (acceso, permanencia y promoción dentro del sistema educativo). (Secretaría de Educación, 2012, p.49)

“De acuerdo con el último informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁴ para 2011, Colombia presenta un coeficiente de Gini de 58,5, consolidándose así como el cuarto país del mundo más inequitativo en ingresos, después de Comoras, Haití y Angola” (Secretaría de Educación, 2012, p.2).

Lo que justifica las políticas de inclusión que pretenden reducir la inequidad en donde se observa la poca distribución del ingreso en una economía en donde las riquezas se distribuyen con mayor proporción en los estratos socioeconómicos altos por el contrario en las clases medias, bajas que apenas sobreviven entre el gasto necesario para vivir y consumos, notándose la desigualdad económica del país.³⁸ Por tanto las políticas de Inclusión se soportada en datos internacionales y nacionales con el objetivo de restituir derechos de personas en condición de discapacidad, los indígenas y desplazados entre otros grupos sociales.

En relación con el desplazamiento en el:

2011 el Gobierno de Colombia ha registrado a más de 3,7 millones de desplazados internos en el país. ONG como la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) consideran que la cifra real de desplazados por el conflicto armado interno desde mediados de los años 80 supera los 5 millones de personas. (ACNUR, 2012, p.1)

“El servicio educativo oficial atiende principalmente a la población de menores ingresos y tiene políticas de inclusión de la población en situación de desplazamiento,

³⁸ En anexo cuadro, índice de Gini para medir la concentración del ingreso, <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

con necesidades educativas especiales y perteneciente a los grupos étnicos” (Secretaría de Educación, 2012, p.32)³⁹. El documento Bases Plan Sectorial de Educación 2012- 2016, recuerda los desafíos educativos en concordancia con la perspectiva de derechos y una formación en reconocimiento de la diferencia y diversidad “Las dificultades para adoptar una perspectiva de derechos en la educación, en la que se reconozca la universalidad del derecho para todos sin ningún tipo de distinción, a la vez que se reconoce la diferencia y se educa desde la diversidad” (Secretaría de Educación, 2012, p.4).

Topois de Derecho

Desde la perspectiva de derecho la educación debe permitir “el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad en todos los miembros de la sociedad, especialmente en los niños, niñas y jóvenes en desventaja y en situación de vulnerabilidad” (Secretaría de Educación, 2012, p.2). “Desde una perspectiva de política pública, la Bogotá Humana considera que es necesario abordar el ejercicio del derecho a la educación desde un enfoque de desarrollo humano, que se enfrente al gran desafío de transformar el sistema educativo tradicional hacia la finalidad de educar para el buen vivir, formando individuos y ciudadanos integrales” (Secretaría de Educación, 2012, p.11). Entendido el desarrollo humano⁴⁰ como el fin de lograr el buen vivir y formación ética ciudadana en donde se respeten formas de vida, diversidad y preservación del planeta.

³⁹ Al inicio de la Administración Bogotá Positiva, en el año 2008, se registraron 23.258 estudiantes y para el año 2011 la atención fue de 36.758 (de los cuales 35.888 corresponden a hijos de familias desplazadas), un incremento del 58,1%. La atención a personas menores de 18 años pertenecientes a grupos étnicos y con necesidades educativas especiales, aunque no supera el 1% del total de la matrícula, indica la operación de un enfoque diferencial. Por su parte ...las personas con discapacidad, a marzo de 2010 están incluidas 189.177 personas en Bogotá, de las cuales 26.370 tienen entre 5 a 19 años (13,9%) con una mayor proporción de hombres (55,6%) respecto a las mujeres (44,4%).” (Bases plan sectorial de educación, 2012; p.32, 33)

⁴⁰ El desarrollo humano es mucho más que el crecimiento o caída de los ingresos de una nación bbusca garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses. <http://www.pnud.org.co/> programa de las Naciones Unidas para el desarrollo en Colombia.

Se apoya en una pedagogía pertinente para los niños, niñas y jóvenes, que 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, convivencia y solidaridad social; el comportamiento ético ciudadano; el respeto por las diversas culturas y formas de vida; la preservación de la vida en el planeta y la moderación de los niveles de consumo, entre otros. (Secretaría de Educación, 2012, p.3)

En relación con la diversidad cultural y desde la perspectiva de la Corte Constitucional, la educación como derecho fundamental “enfatisa en la protección de la identidad cultural de los grupos étnicos como fundamento de la nacionalidad” (Secretaría de Educación, 2012, p.12). Y la Ley 115, artículo 5 se pronuncia en “la formación en respeto... cultura nacional, la historia y los símbolos patrios; la adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos (humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos); el estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica; el fomento de la investigación y de la creación artística; la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional”. Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (Ley 115, Artículo. 13)

El código de infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), establece como prioridad la atención a las poblaciones vulnerables (Artículo 41), la prevención de la deserción escolar (Artículo 23), el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, (Artículo 29), y la etnoeducación (Artículo 22).

Desde la perspectiva de derecho la Población vulnerable según la Ley General de Educación define en su Capítulo III

modalidades de atención educativa para: personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales; adultos que deseen suplir, completar o validar

sus estudios y que superen la edad aceptada por niveles y grados; grupos étnicos poseedores de una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos; población campesina y rural; y personas cuyo comportamiento individual y social exige educación para la rehabilitación social y procesos educativos integrales que les permitan su reincorporación a la sociedad. (Secretaría de Educación, 2012, p.16)

Desde el argumento Justicia y derecho se habla sobre las prioridades de la Bogotá humana en relación con los derechos de segunda generación, En términos generales, puede decirse que los derechos de primera generación son los derechos fundamentales su contenido se refiere a la libertad, seguridad y libertad participación. Los derechos de segunda generación son los derechos sociales, económicos y culturales en donde toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales

El Gobierno de la Bogotá Humana duplicó el presupuesto de recursos propios para la educación, agregando un billón de pesos al año. Es lo que se requiere para alcanzar el principal rasgo que caracteriza a todas las sociedades pacíficas y justas del mundo: una educación pública de calidad, en la que se mezclan estudiantes de todos los orígenes económicos y culturales... Es por ello que la Bogotá Humana tiene como apuesta central la calidad, como elemento fundamental de los derechos de segunda generación. No obstante los derechos de primera generación también son derroteros importantes, respondiendo al diagnóstico de la ciudad que indica falencias en el acceso y permanencia en algunos niveles (educación inicial, media y superior) y el aumento de la deserción y la reprobación. (Secretaría de Educación, 2012, p. 50)

Topois de Economía

Desde la rentabilidad social, políticas de inclusión que pretenden reducir la brecha de desigualdad se argumenta económicamente la importancia de la educación en la rentabilidad social “Todos los beneficios que acumula la sociedad

como resultado de un incremento general del nivel educativo se expresan en su rentabilidad social.” (Secretaría de Educación, 2012, p.8) La rentabilidad social se relaciona con la inversión social que permitiría la disminución de la desigualdad y exclusión.

Topois de utilidad

Sobre la calidad de la educación desde el argumento de utilidad se encuentra la formación de sujetos con diversos saberes no solo matemáticos, científicos como también culturales ampliando la lectura del mundo “se materializa 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. (Secretaría de Educación, 2012, p.11)

La calidad de vida entonces está sujeta a las capacidades de los seres humanos para hacer y ser, el plan sectorial de educación 2012-2016 se argumenta desde las teorías de Nussbaum⁴¹, quien define 10 capacidades centrales mínimas que exige una vida humana: vida, salud física, integridad física, sentidos imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación poder vivir con los demás, otras especies vivir con otras especies, juego, control sobre su propio entorno.

Se encuentran también topois de *Utilidad y Humanitarismo*, argumentados desde teorías de Nussbaum, se resalta las siguientes capacidades expresadas en relación con el tema de educación intercultural con el fin de promover un país con democracia humana, sensible a las personas en busca de la libertad y felicidad para ello se necesitará en sus ciudadanos capacidades como:

⁴¹ Martha Nussbaum (Nueva York, 1947) es una filósofa estadounidense. Sus intereses se centran, en particular, en la filosofía antigua, la filosofía política, la filosofía del derecho y la ética.

La capacidad para pensar bien sobre temas políticos que afectan el país, para examinar, reflexionar, argumentar y debatir, sin recurrir a la tradición y a la autoridad. La capacidad para reconocer a los conciudadanos como personas con iguales derechos, aunque puedan ser diferentes en raza, religión, género y sexo: de verlos con respecto, como fines y no solamente como herramientas para manipular en nuestro propio beneficio. La capacidad para preocuparse por la vida de los demás, para comprender lo que políticas de diferente naturaleza significan para las oportunidades y experiencias de los conciudadanos, de diferentes clases, y para los extranjeros. (Secretaría de Educación, 2012, p. 9, 10)

Otro argumento de utilidad, se observa en la meta de producto relacionada con el objetivo específico 1, aumentar la cobertura del servicio educativo en todos los niveles y reducir la deserción de los estudiantes.

“100% de los colegios atienden a la población escolar con perspectiva de género y enfoque diferencial para una escuela libre de discriminación teniendo en cuenta: víctimas del conflicto armado, en condición de discapacidad, grupos étnicos, orientación sexuales diversas y grupos etarios.” (Secretaría de Educación, 2012, p. 48),

Una meta ambiciosa contemplado el porcentaje de 100%, en contextos con población flotante, en donde el grupos familiar se ubica por un tiempo en una zona y luego se traslada o desaparece en busca de mejorar su condición de vida o por huir frente a problemas familiares, de justicia, falta de compromiso frente a la educación de los infantes.

Desde los topois de utilidad y responsabilidad se encuentra la razón del desarrollar capacidades y saberes ciudadanos.

El desarrollo de capacidades y saberes ciudadanos dentro de la propuesta de la SED tiene el propósito último de formar sujetos críticos, imaginativos y

empoderados, respetuosos de sí mismos y 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. (Secretaría de Educación, 2012, p. 58)

Desarrollando capacidades básicas en el reconocimiento de identidad y derechos propios y de los otros.

Topois de Cultura

Es interesante reconocer las diferentes enunciaciones frente a la cultura como el referido en este párrafo “mejoramiento de cultura” pareciera que esta apreciación estuviera argumentada desde paradigmas occidentales “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” constitución política de 1991, artículo 67 (Secretaría de Educación, 2012, p.12)

Recuerda la concepción de cultura del Iluminismo, concepto de cultura ligado a clases sociales elitistas, las artes se vinculaba con el denominado buen gusto estético, la belleza vista desde cánones Europeos en donde se resalta al hombre mismo y su intelectualidad, creándose círculos sociales restringidos en donde se circulaba y producía saberes que más adelante sirvieron para dominar, opacar, validar conocimientos desde perspectivas elitistas dejando por fuera el saber popular generado por diferentes poblaciones.

Topois de Humanitarismo

Desde el argumento de humanitarismo es necesario desarrollar la capacidad de comprender al otro generando proyectos y políticas de inclusión, ciudadanía y convivencia “Contribuir a la tarea de aprender a vivir juntos desarrollando la capacidad de comprender al otro y de reconocer la necesidad humana de socialización

respetuosa y cooperativa, mediante estrategias de inclusión, ciudadanía y convivencia” (Secretaría de Educación, 2012, p.5).

Objetivo y líneas de acción del Plan Distrital de Desarrollo, Bogotá Humana, mediante topois de humanismo aprobado por el Concejo de la ciudad mediante el acuerdo 489 de 2012, incluye dentro del eje número 1, “Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo” (Secretaría de Educación, 2012, p.46). El Programa de Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad, el programa de garantía del desarrollo Integral de la Primera Infancia, fijando los objetivos, metas, estrategias y proyectos dentro de los cuales se enmarca el Plan Sectorial de Educación 2012-2016.

Representación del discurso

Una de las representaciones sociales del discurso se relacionan con lo que se entiende por acciones afirmativas como gestiones de la política pública en busca del seguimiento de acceso y permanencia de manera diferencial, según características de grupos vulnerables “Las acciones afirmativas dirigidas a grupos vulnerables suponen su acceso preferencial al sistema educativo, el desarrollo de metodologías flexibles y adaptadas a las condiciones particulares, y el seguimiento a su permanencia de manera diferencial. (Secretaría de Educación, 2012, p. 16)

Entendiendo la escuela como una institución adaptable, creativa, incluyente en busca de disminuir la desigualdad.

Escuela la que se adapta a sus estudiantes, y no los y las estudiantes a la Escuela. También supone el desarrollo de acciones que contribuyan al acceso y permanencia en la Escuela, aprendiendo y respetando las distintas maneras de entender el mundo, los derechos de todos y todas, y la equidad de género. (Secretaría de Educación, 2012, p.60)

Intensificación o atenuación

Se observa una relación entre estrato y años promedio de educación que muestra que a mayor estrato socioeconómico mayor es el promedio de años de educación, lo que revalida la exclusión y la desigualdad que puede generar la falta de educación pertinente debido a la pobreza.

Reconociendo en el discurso la justificación de las políticas de pertinencia y acceso a la educación para todos y todas, argumentándose desde referentes estadísticos de la Secretaría Distrital de Planeación, quien realizó la primera encuesta multipropósito para Bogotá de donde se refieren los siguientes datos que argumentan la desigualdad educativa.

Para el total de población de 5 años y más, en el estrato 6 el promedio de años de educación es de 14,3 años; en el estrato 5 es de 13,9 años; en el estrato 4 es de 12,7; en el estrato 3 es de 10,1 años; en el estrato 2 es de 8 años y en el estrato 1 es de 6,7 años promedio. (Secretaría Distrital De Planeación, 2011; p.79, citado en Secretaría de Educación, 2012, p. 34)

Desarrolla el Plan Sectorial de Educación 2012-2016, la explicación de las causas que limitan la calidad del servicio educativo en consideración con la Formación en ciudadanía y convivencia. Los procesos de enseñanza y aprendizaje “en los temas relacionados con el ejercicio de la ciudadanía, derechos humanos, paz, diversidad, ambiente, autocuidado y participación, se están realizando con metodologías pedagógicas poco pertinentes, descontextualizadas de la vida cotidiana y el entorno escolar y con una cobertura insuficiente” (Secretaría de Educación, 2012, p.39).

Causas de este problema enseñanza de los temas formación ciudadana y convivencia.

No se cuenta con lineamientos claros desde la SED sobre la educación para la ciudadanía y la convivencia, lo que implica la fragmentación de los temas y de las acciones orientadas a potenciar capacidades para la ciudadanía. Las áreas

responsables de estos temas no tienen instrumentos y mecanismos claros de coordinación y evaluación del impacto de las iniciativas. No se cuenta con herramientas de sistematización y gestión del conocimiento que permitan identificar y replicar experiencias significativas de educación para la ciudadanía y la convivencia que se desarrollan en los colegios. Se crean cátedras pero no se transforman las prácticas. (Secretaría de Educación, 2012, p.39, 40)

Observándose la falta de apoyo profesional, estrategias pedagógicas, tiempos de enseñanza y aprendizaje entorno a las temáticas de ciudadanía y convivencia como también la falta de reconocimiento de la educación fuera de la institución en socialización con el contexto familiar de los educandos.

Se intensifica en el documento la preocupación por la exclusión ya que persisten en las instituciones educativas prácticas de discriminación y exclusión.

Por razones de edad, género, etnia o cultura, de condición o de situación particular, por parte tanto del mismo proceso educativo como de actores particulares...Las causas directas de este problema son: - Comportamientos de estudiantes y profesores que reflejan costumbres, actitudes y valores contrarios a la diversidad...Baja formación de los docentes en prácticas pedagógicas con enfoque diferencial. Dificultades de adaptación en ciertos casos por parte de estudiantes pertenecientes a grupos discriminados. Exigencias sociales a la escuela, en cuanto a rendimiento académico, modelos homogéneos de comportamientos, apariencia, prácticas, entre otros, que llevan a prácticas excluyentes, discriminatorias, que rechazan las diferencias⁸³. (Secretaría de Educación, 2012, p.41, 42)

Dificultándose la implementación no solo de políticas incluyentes si no de posibles proyectos educativos interculturales, aprender a convivir en donde la exclusión no se convierta en el patrón general de la convivencia, posibilitaría el reconocimiento del otro no desde la exclusión si no desde su identidad y diversidad cultural

5. CONCLUSIONES DE ANÁLISIS DISCURSIVO

En el marco de la investigación, Análisis Discursivo a la Política Educativa en la Ciudad de Bogotá: una Mirada desde la Interculturalidad, se encuentran las siguientes conclusiones.

5.1 EN RELACIÓN CON EL MARCO DE REFERENCIA

Los conceptos referidos tienen variados significados según las épocas, los contextos socio espaciales; como también los productores de discursos encontrándose forma de ver el mundo a través de diversas producciones de saber. Se retoman conceptos que parten de representaciones sociales observadas por el uso reiterado de palabras en los discursos de la política educativa en relación con la educación intercultural e inclusión educativa.

El concepto de cultura en la investigación no es tomada como un concepto acabado, si no por el contrario como: “un bien público, dinamizador y cambiante, que sólo se puede conocer desde las significaciones de quienes la viven y practican” (Mojica & Calderón, 2008, p. 26). Observándose el concepto semiótico de Geertz (1973). El concepto de Identidad ligado al de cultura es estudiado en esta investigación desde posturas decoloniales “En sí, podemos decir que siempre hay huellas o vestigios de los significados e identidades de otros en los significados e identidades de nosotros mismos” (Walsh, 2000, p.35) y desde perspectivas discursivas en relación con la identidad y el contexto, el territorio configura identidades “Los contextos son constructos mentales (modelos) porque representan lo que los usuarios del lenguaje construyen como relevante en la situación social... también exigen representaciones que son compartidas por un grupo o una cultura, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías (Van Dijk, 1999, p. 5).

En relación con el concepto de Diversidad cultural desde diferentes identidades y epistemologías en reconocimiento con lo contextual se reconoce “la potencialización de la acción cultural” Geertz (1992) necesaria en interculturalidad. Y desde Hall (1999) ninguna identidad es singular (de clase, de género, de raza, etc.) puede englobar todas las diferentes identidades que existen. Es importante tener presente en relación con la identidad, la tendencia a “esencializar la identidad indígena-campesina y las identidades de “otros”, que incluye negros, blancos, andinos, amazónicos, etc.” (Walsh, 2000, p. 32). Ya que esencializar identidades puede generar la naturalización e invisibilización de poblaciones diversas, esta esencialización puede verse reflejado en discursos en donde se sabe la existencia de otros diversos pero no hay interés por entablar un diálogo o socialización, naturalizando existencias.

Para Bhabha (1998), la “diversidad” cultural es un objeto epistemológico (un objeto de estudio. En relación con lo epistémico se habla de diversidad de saberes entre tensiones “Trayectos que llevan las huellas de las tensiones entre globalización/diversidad” Ghiso (2000). Las diversas identidades introducen al concepto de Pluriculturalidad el cual es referido en los discursos de políticas interculturales particularmente en América Latina encontrándose este concepto no solo en los documentos a analizar también en la Constitución política de Colombia de 1991 que fundamenta aspectos de la política educativa intercultural e incluyente.

Lo multicultural, multiculturalismo, interculturalidad, inclusión entre otros se constituye un campo de debate que se torna paradigmático por su complejidad conceptos relacionados y frecuentemente usados en los documentos de política educativa intercultural e incluyente. Según Fleuri (2004), “la riqueza de estos conceptos consiste justamente en la multiplicidad de perspectivas que interactúan y que no pueden ser reducidas por un único código y un único esquema a ser propuesto como modelo transferible universalmente” (p. 3). Se relacionan, se separan o se determinan apoyándose conceptualmente para retomar aspectos o diferenciarse.

Según Walsh (2005), la multiculturalidad es un término descriptivo que encuentra sus raíces en los países occidentales y en las bases del estado liberal y su afán de tolerancia e igualdad. La multiculturalidad se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad cultural y de la inclusión. Para Axel Rojas (2009) “El multiculturalismo es la expresión de las formas contemporáneas de representación de la diferencia cultural en las acciones jurídicas y políticas de los estados y entidades transnacionales” (p. 5). En el multiculturalismo se puede evidenciar políticamente desde distintas perspectivas entre estas según Candau (2008); el multiculturalismo asimilacionista, diferencialista, interactivo o intercultural.

La política se define en esta investigación desde los planteamientos de Arendt (1997) quien entiende la política desde la esfera de la palabra, consenso por medio de relaciones discursivas piensa la política desde la diversidad y el accionar, la heterogeneidad de puntos de vista “la política trata del estar juntos, los unos con los otros, (aun siendo) diversos” (Arendt, 1997, p.45). Esta forma de ver la política permite discutir sobre la interculturalidad.

En relación con el concepto de Educación desde la perspectiva de derecho, educación para todos y todas, incluye unos estándares, planes de áreas que en ocasiones “tienen una sobrecarga crónica” como lo dice Arendt (1954)

La visión de Paulo Freire sobre el papel de la educación en la transformación social por medio del reconocimiento de las herencias culturales, permite pensarse la acción cultural en la educación. También existen diferentes iniciativas pedagógicas en pro de la paz, los derechos humanos que posibilitan un acercamiento a la educación intercultural e incluyente.

Reconocer conceptualmente la educación desde sus relaciones; contextuales, políticas, culturales, artísticas, propias, ajenas posibilita un diálogo que recobra el pasado, presente con miras al futuro en donde la educación se ha para todos y todas

en términos no solo de inclusión, equidad, cobertura, calidad también como una puesta de educación intercultural.

La inclusión es una respuesta a una situación social y cultural, un discurso que pretende ser accionada en la política, se relaciona con la multiculturalidad asumida por el Estado en donde se busca inserción de sujetos diversos a un Estado nación. Según Jacques Derrida: “La inclusión puede ser teorizada, en consecuencia, como una estrategia discursiva en un juego político que construye no simplemente posiciones (modos de interioridad/exterioridad) sino un juego por el cual son concebidos límites y fronteras” (Citado por Wigdorovitz, 2008, p. 8).

La interculturalidad nace en el contexto Latinoamericano como una respuesta a las acciones discriminatorias a las que fueron sometidos los grupos diversos culturalmente por procesos de colonización. Según Catherine Walsh (2000) la interculturalidad significa: Como concepto y práctica “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.

La interculturalidad como un proyecto político comunitario asumido por distintas organizaciones sociales, educativas, intelectuales. En busca de nuevas formas de convivencia entre personas con diversas identidades culturales. Al hablar de interculturalidad algunos autores desarrollan pensamiento decolonial desde el reconocimiento de saberes o epistemologías que salen de paradigmas occidentales recobrando importancia en estas dinámicas de poder y saber.

En relación a las epistemologías en América Latina una mirada desde la diferencia y la diversidad. “otras epistemologías” surgidas desde estudios emergentes Sousa (2009) que reconocen distintas formas de saber, perspectiva que amplía el sentido de la realidad aportando al análisis de los discursos de manera crítica.

El paradigma de la diferencia, ha sido formulado, desarrollado y propagado por los nuevos movimientos sociales y su particular política identitaria. Mientras la diversidad es vista “a través de la crítica tanto del monoculturalismo asimilacionista como del multiculturalismo esencializador...” (Guilherme & Dietz, 2014, p.31). Los dos conceptos se relacionan y diferencian en que la identidad se relaciona con las particularidades y la diversidad con lo individual y colectivo. La diversidad se acerca a propiciar lo intercultural desde la interacción de los diversos saberes como son el reconocimiento de las epistemologías diversas o del Sur aportando a la metodología de ACD desde la ampliación del marco de referencia desde otros saberes distintos a las occidentales, globales o universales reconociendo diversos marcos teóricos, en pro de la igualdad social.

Como alternativa a la colonización del saber se encuentra la descolonización del pensamiento tiene que ver con el reconocer procesos del pasado y presente que marcan y conforman nuestras representaciones sociales del mundo, las cuales permiten leer las realidades y significarlas. La descolonización del pensamiento nos permite ver que el mundo tiene diversas formas de comprensión más allá de los paradigmas dominantes occidentalizados permitiendo reconocer diversos saberes desde un encuentro intercultural.

5.2 EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las políticas sociales, económicas, culturales y educativas deben partir de los contextos; por supuesto no se trata de estadísticas, se trata de diálogo y acercamiento a las personas a sus necesidades y expectativas de manera que se trate de políticas codeliberadas y más cercanas a las realidades y contextos de las poblaciones, superando la mirada deficitaria y asistencialista que hasta el momento ha caracterizado al país; es importante resaltar que en Bogotá se han adelantado esfuerzos por congrega las voluntades y necesidades de los diversos sectores de la ciudad, para el planteamiento de políticas estrategias en educación.

Los grupos diversos han sido víctimas de cambios forzosos en medio de la destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y otras prácticas discriminatorias.

En Colombia se reconoce la crisis humanitaria que causa el desplazamiento forzado, el estado debe generar políticas que disminuyan sus efectos y restituyan derechos vulnerados “El desplazamiento forzado constituye, por su magnitud y características, una verdadera crisis humanitaria y una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos, convirtiéndose este grupo de población en el grupo más vulnerable” (Ministerio de Educación, 2005, p.26). Grupos vulnerables, que deben verse desde sus múltiples diversidades sociales, culturales, identidades poseedores de saberes propios de sus lugares de orígenes. Un reto para la educación en donde se integre la población víctima del conflicto pero a su vez no se victimice ni empobrezca sus diversos saberes e identidades.

El concepto de igualdad de oportunidades se tiene que analizar e implementar con cuidado en las políticas educativas, porque de lo contrario se puede caer en la homogenización de culturas, de saberes en donde lo que importa para estas políticas neoliberales es la producción controlada y en serie no solo de productos de consumo si no de saberes controlados, limitados y estipulados por el estado perdiéndose aspectos tan autóctonos de culturas como lo es el sentido común que la misma Arendt nos advierte “ la desaparición del sentido común es el signo más claro de la crisis de hoy. ” (Arendt, 1954,p.190), ya que la razón fracasa en la búsqueda de respuestas acrecentando la crisis.

El consumismo puede llegar a tener grandes incidencias en las comunidades culturalmente diversas uniéndose a sociedades de masas, lo cual puede llegar a afectar sus identidades si no se tiene claro quiénes son, su procedencia y diferencias que los enriquecen como seres y comunidades únicas.

Los discursos políticos retoman aspectos de otros discursos para dar cumplimiento a la política pública, es así como uno de los antecedentes y contextos de las políticas analizadas es el Plan Decenal de Educación 2006-2016, que tiene como metas generales la globalización y la autonomía, cuestiones suficientes para reflexionar sobre la interculturalidad y más aún en el contexto escolar. El Plan decenal de educación indica las metas concernientes a la cultura, la diversidad cultural, la comunicación y por supuesto la interculturalidad, resalta la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, con enfoques de derecho y deberes, temáticas que son retomadas y adaptadas en las políticas educativas sectoriales.

Los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), retoma con mayor frecuencia, referentes de legalidad y derechos denominados marco jurídico según la población vulnerable. También se apoya el discurso y en el cumplimiento del Plan Decenal de Educación 2006-2016, Plan Sectorial de Educación, Revolución Educativa (2002- 2006), Constitución Política de 1991.

En el discurso político Plan Sectorial Educativo 2008-2012, se afirma que el gran problema de la educación en la ciudad es la calidad, es una representación social que se ha generalizado, transmitido replicándose no solo en la formulación de políticas, también en la comunidad mediática llegando a variados sectores sociales, generalizándose y validando este juicio sobre la baja calidad educativa.

Además también señala los efectos negativos de la expansión del sistema educativo, aunque suena un poco discriminante al argumentar que al haber dejado de ser elitista la educación y pasar a popular, la calidad termina afectada “En los últimos 20 años el sistema se expandió a toda la población; dejó de ser elitista para convertirse en popular. En la medida en que el sistema universaliza la educación, como está ocurriendo en Bogotá, la calidad puede ser afectada” (Secretaría de Educación, 2008, p.46). Se observa una relación entre estrato y años promedio de educación que

muestra que a mayor estrato socioeconómico mayor es el promedio de años de educación, lo que revalida la exclusión y la desigualdad que puede generar la falta de educación pertinente debido a la pobreza.

El Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012, parte de los logros de las anteriores administraciones y se empodera del discurso de educación de calidad su título lo confirma, Calidad para todos y todas, desde políticas de inclusión educativa “aspira marcar una pauta en este sentido, avanzando todo lo posible en la tarea de ofrecer educación de calidad que permita reducir las inequidades sociales” (Bases para el Plan Sectorial de Educación, 2012, p.2).

Los términos calidad y desarrollo ha sido la bandera para decretar y transformar políticas educativas no solo en Colombia sino en América Latina. El término calidad inicialmente fue tomado de discursos empresariales luego fue usado en la educación debido a la implementación de las políticas neoliberales que afectaron todo el sistema incluyendo la escuela, este término hace alusión a la cobertura, infraestructura, uso del tiempo y de recursos, financiación dentro de las políticas educativas.

La inclusión escolar, para la Bogotá Humana 2012-2016, es “la acción educativa pertinente a las condiciones particulares de grupos poblacionales –especialmente a aquellos que presentan situaciones de vulnerabilidad, discriminación o exclusión– para lograr su ingreso y permanencia con equidad en el sistema educativo. (p.60) relacionándose con el discurso y categorización de poblaciones presente en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005).

5.3 CONCLUSIONES DE LAS INTENCIONALIDADES Y PROPÓSITOS DE LOS DISCURSOS

Los antecedentes posibilitaron reconocer que en ocasiones, la interculturalidad se pronuncia desde poblaciones burguesas o instituciones que usan discursos políticos, en donde se usa un tipo de lenguaje con argumentos humanitarios y legales para justificar su implementación con una direccionalidad del discurso vertical.

Los Planes Sectoriales de Educación (2008-2012) (2012-2016) y Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), son proyectos políticos nacionales con carácter de obligatoriedad en su aplicabilidad en el sistema educativo que promueven la igualdad y fomentan el patriotismo desde caracterizaciones y lineamientos comunes.

Cabe señalar que las políticas nacionales mencionadas retoman discursos políticos internacionales los cuales se convierten en declaraciones universales y transversales en donde se promulga el cumplimiento de aspectos necesarios para vida.

La política se vivencia en acciones y discursos enmarcados en ideales, las políticas culturales pretenden reconocer diferencias aunque también fraccionan sociedades, clasificando grupos sociales.

En la educación existen políticas de inclusión enmarcadas en la igualdad de derechos y enfoque diferencial como respuesta a políticas públicas, se observa una fuerte clasificación de la diversidad apoyada en discurso de igualdad, lo que puede generar homogenización entre los mismos grupos clasificados.

Los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables 2005, se realiza desde la perspectiva de derecho y enfoque diferencial con el propósito de brindar atención a poblaciones desde una política pública de inclusión. Observándose una tendencia marcada para referirse a la población desde la

categorización según su vulnerabilidad, población víctima de diversas consecuencias de exclusión y desigualdad social.

Las Políticas educativas de los Planes Sectoriales de Educación (2008-2012) (2012-2016), pretenden proteger y restituir los derechos vulnerados, se relacionan con aspecto de equidad garantizando el acceso, permanencia y calidad de la educación los tres ejes principales del discurso político educativo. Sin embargo vale la pena mencionar, hasta qué punto las políticas favorecen o no la apuesta por una verdadera educación Intercultural, considerando que el asistencialismo es un aspecto fundamental desde la política de gobierno.

Los topois de legalidad, están presente como marco jurídico en cada definición y lineamientos para cada población catalogada como vulnerables desde leyes, decretos, declaraciones y convenios internacionales. El Ministerio de Educación utiliza en los Lineamientos de cada población vulnerable argumentos de legalidad, denominados marco jurídico comparten referentes en común como la Constitución Colombiana de 1991, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención sobre los Derechos de los Niños aprobada en Colombia mediante la Ley 12 de 1991, Ley General de Educación de 1994, variando según la población los artículos referidos.

Se observa el gran reto para la incusión educativa en relación con la formación en valores y ciudadanía de las personas en situaciones de exclusión, marginación, pobreza, víctimas o victimarios de la violencia que permitan a la vez la rehabilitación social, sanar heridas emocionales para poder convivir y pensarse un educación de reconocimiento y diálogo que pueda posibilitar propuestas de educación intercultural.

El Plan Sectorial de Educación 2008-2012, reconoce la inclusión como propuestas de reconocimiento de la diversidad y componente central de la calidad educativa, tiene en cuenta los Lineamientos de Población Vulnerable en la política de inclusión, reconoce la población víctima del conflicto armado, niños y jóvenes en

situación de extra edad, jóvenes y adultos con necesidades de validación y alfabetización, población en situación de discapacidad o con talentos excepcionales, población perteneciente a grupos étnicos, y agrega grupos poblacionales LGTB, Grupos juveniles y sus identidades juveniles.

La educación de calidad, según el discurso Plan Sectorial 2008-2012, no solo implica el poder elegir libremente lo que se quiere aprender sino también la formación en ciudadanía y convivencia para vivir mejor, lo cual conduce a una disminución de la desigualdad y exclusión.

Desde el argumento Justicia y derecho, se habla sobre las prioridades de la Bogotá Humana 2012- 2016, en relación con los derechos de segunda generación en donde toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.

Una de las representaciones sociales del discurso Plan Sectorial de Educación 2012-2016, se relacionan con lo que se entiende por acciones afirmativas, gestiones de la política pública en busca del seguimiento de acceso y permanencia de manera diferencial, según características de grupos vulnerables

5.4 CONCLUSIONES DE LAS RELACIONES INTERDISCURSIVAS ENTRE LAS POLÍTICAS: FRENTE A LA DIVERSIDAD, LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD

La interdiscursividad de los documentos analizados permite observar las intencionalidades discursivas desde la implementación de las políticas públicas entendidas como los objetivos, parámetros generadas desde organismo de control, poder como el gobierno y entes que centralizan el poder sectorialmente como el Ministerio de Educación Nacional y Secretarías de Educación en orden de jerarquía, quienes generan y se apropian de discursos que luego son implementados en contextos escolares con características de obligatoriedad, observándose un discurso con direccionalidad vertical, si bien desarrolla conceptos para el pueblo, grupos vulnerables son caracterizados por los organismos de poder.

Lineamientos De Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables (2005), sugiere unas directrices para la atención de un grupo desde el “ellos” realizado desde un “nosotros” que no hace parte de los grupos catalogados como vulnerados. Presenta el documento *categorización de pertenencia* según población.

Los Lineamientos De Política Para La Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), presenta los siguientes ámbitos de acción: atención educativa a poblaciones vulnerables y lineamientos de política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables.

La población vulnerable es entendida como “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo” (M.E.N. 2005, p. 10).

Los estereotipos y valores de juicio se dan en relación a: limitación física, disminución de capacidades de aprendizaje, carencia de recursos económicos, falta de oportunidades, discriminación, exclusión, pobreza, maltrato, abandono, víctimas de conflicto interno armado y otros tipos de violencia que afectan a la población convirtiéndola en vulnerable.

El documento de Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) comparte los siguientes discursos con los Planes sectoriales educativos (2008-2012,) (2012-2016) son: cobertura, pertinencia, permanencia, calidad, derechos humanos, inclusión, diversidad.

Se puede observar en los Planes Educativos (2008-2012) (2012-2016), discursivamente similitudes en los campos de acción en la implementación de políticas y principios como también en la categorización de poblaciones desde grupos étnicos y la necesidad de realizar diagnóstico de población vulnerable teniendo como referente Lineamientos De Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables (2005).

El Plan Sectorial de Educación (2008 – 2012) Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, tiene tres ámbitos de acción del discurso en relación con la educación incluyente e intercultural; el primer ámbito se relaciona con diagnóstico de problemas de integración de los grupos vulnerables, el segundo con la política educativa y sus principios, el tercer ámbito con programas y proyectos: educación de calidad y pertinencia para vivir mejor.

En relación con el documento, Bases para el Plan Sectorial de Educación (2012-2016) calidad para todos y todas, sus ámbitos de acción son: marco conceptual y normativo, diagnóstico, objetivo y líneas de acción.

Los tres documentos manejan enfoque de derechos, la interdiscursividad de los documentos se localiza en educación como derecho y para todos, desde argumentos de equidad a través de la pertinencia, permanencia y ampliación de cobertura su referente es la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Dentro de las relaciones interdiscursivas de la política educativa Lineamientos de Política para Población Vulnerable (2005), Plan Sectorial de Educación (2008-2012) y (2012-2016), se observa discursos que afloran debido a la realidad del conflicto interno de Colombia surgiendo temáticas en relación con la desvinculación de grupos violentos como formación en derechos, democracia, convivencia, interculturalidad y género que implica diagnóstico y la creación de políticas que permitan disminuir las consecuencias del conflicto entre ellas la migración o desplazamiento, hablándose así de diagnóstico de situaciones irregulares, rehabilitación social, formación en ciudadanía y convivencia.

La perspectiva diferencial se observa con mayor fuerza en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) y el Plan Sectorial de Educación (2012-2016).

El enfoque diferencial pretende reconocer las diversidades, diferencias y desigualdades con el fin de promover políticas de atención según características de población lo que pareciera un fragmentación de grupos sociales desde la identidad de género, orientación sexual, diversidad étnica, cultural, juventudes, discapacidad, reconociendo en el discurso de caracterización de grupos sociales, la población en situación de desplazamiento, víctimas de la violencia de nuestro país.

La variedad discursiva del Plan Sectorial de Educación (2008-2012), se relaciona con temáticas como la calidad y cobertura las cuales son metas no solo de Colombia si no de políticas educativas internacionales.

5.5 CONCLUSIONES DE LAS PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS: DESDE LAS CUALES SE HABLA DE INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

No se puede desconocer el acercamiento de Naciones y de la Nación al reconocimiento de posturas diversas, formas de pensamiento de: movimientos sociales, culturales, artísticos los cuales en ocasiones van en contravía con políticas de homogenización, consumismo, trabajo individual y productivo capitalista, fortaleciéndose discursos en pro del reconocimiento de la diversidad cultural, social y económica.

Aunque se reconoce la importancia de las poblaciones étnicas en la construcción cultural del país, en la realidad educativa frecuentemente se estudian posturas de folklorización, artesanías en ocasiones se puede observar representaciones de la visión colonial que aún se tiene y que se fortalece por los prejuicios sociales desde lo marginal, malo o poco inteligente, la configuración del estado nación se elige desde la concepción de raza.

La educación intercultural en estos documentos se contempla desde la diversidad, se observa mayor apuesta a la política de inclusión que a la interculturalidad, integrando distintos tipos de población catalogada como vulnerables en el sistema educativo con el fin de disminuir la desigualdad y la exclusión.

En el discurso de Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), se reconoce o tiene más afinidad en los conceptos en educación intercultural desde la categorización de la población con necesidades educativas en donde se maneja conceptos como diferencia no solo vista desde aspectos físicos si no desde género, raza, religión, cultura, aprendizaje desde la diversidad humana.

Hay nociones discursivas que pueden dar la impresión de un acercamiento a la educación intercultural, los discursos de lineamientos y planes sectoriales retoman conceptos como diversidad, diferencia, identidad, cultura aunque si bien están más relacionados con el reconocimiento de lo diverso enmarcado en políticas educativas incluyentes generalmente pensadas para las poblaciones vulnerables dentro de unas características definidas en el documento Lineamiento de Políticas para Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables.

El Plan Sectorial de Educación (2008-2012), reconoce que los colegios presentan dificultades para satisfacer las necesidades que surgen de la diversidad de grupos humanos que habitan la ciudad, lo que posibilita el plantearse la necesidad de profundizar en la construcción de estrategias pedagógicas que eduquen en la interculturalidad y el reconocimiento de las diferencias culturales.

El documento Plan Sectorial de Educación 2008-2012, maneja diversos enfoques de cultura; capital cultural, cultura ambiental, cultura para el trabajo, cultura letrada, diversidad cultural e interculturalidad, cultura para la convivencia, cultura ciudadana, cultura para la movilidad observándose distintas formas de usar el concepto.

En el Plan Sectorial de Educación (2012- 2016), reconoce la importancia de la educación en la primera infancia, se puede decir que es uno de sus fuertes discursivos y proyectos del plan, “Las actividades propias de la primera infancia permiten a las niñas y niños expresarse e identificar su cultura y la sociedad a la cual pertenecen, y relacionarse entre sí mismos y con los adultos” (Secretaría de Educación, 2012, p.56).

Es evidente que la desigualdad social y la exclusión, si bien son razones para hablar de inclusión, estas situaciones reales cotidianas de nuestro país generan dificultad en la realización de la educación intercultural, debido a la falta de formación para comprender, reconocer al otro visto más allá de su estrato socioeconómico, el reconocimiento del otro como un ser con capacidades con saberes diversos que

enriquecen la visión de mundo, la lectura de realidades, reconocer al otro desde la diferencia es un tarea que requiere de esfuerzos, de promulgación de políticas educativas, compromiso social y educativo.

En los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables, se habla sobre la transversalidad que permite la igualdad vista desde el respeto por los diferentes tipos de educación, esto señala la importancia de:

Generar estrategias transversales y coordinadas que involucren a las diferentes instancias y sectores en la promoción de ofertas educativas en igualdad de oportunidades para las poblaciones étnicas, que no siempre han visto a la educación o la forma como se imparte pertinente a sus culturas. (Ministerio de Educación, 2005, p.19)

Comprendiendo que existe más formas de educar que la tradicional del sistema educativo en donde se priorizan saber universales generalmente de origen occidental, dejando abierta la posibilidad del reconocimiento desde propuestas trasversales en donde se involucre otros conocimientos y tipos de educación intercultural como una puerta para descolonizar el saber.

Se maneja los términos cultura e interculturalidad en el documento Plan Sectorial de Educación (2008) en donde se relaciona con la identidad, diversidad de los pueblos vistos con mayor incidencia desde una postura étnica, por ejemplo desde la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

A pesar de los avances significativos en inclusión social, persisten en el ámbito escolar prácticas de exclusión, discriminación, sobre valoración de conocimientos homogenizantes que deben dar paso a una visión de la educación basada en la heterogeneidad, para lo cual se requieren transformaciones profundas en la cultura y las prácticas educativas.

5.6 CONCLUSIONES GENERALES

Retomando las conclusiones de: análisis discursivo, relación con el contexto de políticas educativas, intencionalidades y propósitos de los discursos, relaciones interdiscursivas entre las políticas, perspectivas sociológicas y pedagógicas sobre los discursos políticos en educación y en general la investigación, se realiza síntesis de la respuesta a la pregunta problema ¿Desde qué discursos e intencionalidades se promueve políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá?

Para ello se recuerda la fase investigativa de macroestructuras en donde se encontró los ámbitos de acción, variedades discursivas y temas discursivos, fase de análisis interdiscursivo en donde se evidencian similitudes intersecciones, comprendiéndose los discursos e intencionalidades.

Desde el análisis de la macroestructuras semánticas se encuentran los ámbitos de acción que manejan los discursos en relación con temas interculturales, diversidad cultural, identidad, inclusión que permite promover desde estos ámbitos políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá.

Discursos organizados en relación con la acción, implementación de políticas y propósitos desde la categorización o clasificación de poblaciones, teniendo como referente Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) y siendo este documento referente de los Planes Sectoriales de Educación (2008-2012), (2012-2016). Observándose procesos coloniales, desde distintas prácticas de poder y dominación reflejada en representaciones sociales, discursos, política y prácticas de la cotidianidad en la categorización de poblaciones.

Se promueven políticas educativas interculturales e incluyentes en la ciudad de Bogotá desde diversos discursos académicos, sociales y políticos, retomando referentes como discursos políticos internacionales entre estos los del Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD,

Declaración de los Derechos Humanos, la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) en donde se desarrolló la temática: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir.

Evidenciándose una marcada referencia en organismos internacionales, asumiendo discursos políticos que se han venido aplicando en América Latina en las políticas sociales y educativas como los Planes Sectoriales de Educación.

Los documentos comparten los siguientes discursos: cobertura, pertinencia, permanencia, calidad, derechos humanos, inclusión, diversidad. Generándose y adoptándose discursos de políticas sociales y educativas que permitan dar respuesta a eventos de marginalidad, exclusión surgiendo discursos epistémicos y políticos como la inclusión, la interculturalidad, la educación intercultural con el marco de referencia para implementar políticas inclusivas como la educación para todos.

Se encuentra desde el análisis interdiscursivo que los documentos analizados tienen intencionalidades discursivas desde la implementación de las políticas públicas entendidas como los objetivos, parámetros generados desde organismo de control, poder como lo es el Ministerio de Educación Nacional y Secretarías de Educación en orden de jerarquía. Discursos implementados en contextos escolares con características de obligatoriedad, observándose un discurso con direccionalidad vertical.

Los antecedentes posibilitaron reconocer que en ocasiones, la interculturalidad se pronuncia desde poblaciones burguesas o instituciones que usan discursos políticos, en donde se usa un tipo de lenguaje con argumentos humanitarios y legales para justificar su implementación.

Para dar respuesta con mayor profundidad se recuerdan las preguntas orientadoras que permiten acercarse un poco más a los discursos e intencionalidades

de las políticas educativas en relación con la educación intercultural, educación incluyente.

¿Qué se entiende por educación intercultural e incluyente en la política educativa?

Parten de concepto de lo étnico generando discusión a la comprensión de fenómenos educativos que exigen una visión diferente de la diversidad cultural no sólo referida a lo étnico o racial, ampliando en concepto a lo multicultural permitiendo confrontar realidades, conocimientos de los diversos grupos sociales como referentes de los discursos de políticas públicas en educación.

Se observa un acercamiento a la educación intercultural e incluyente en la política educativa desde el uso de diversos conceptos relacionados con la educación interculturalidad e incluyente como: cultura, identidad, diversidad cultural, multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad, inclusión conceptos referidos en las políticas educativas.

Desde discursos de políticas culturales que pretenden reconocer diferencias aunque también fraccionan sociedades, clasificando grupos sociales, evidenciando estas políticas en los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) el cual es referente de los Planes Sectoriales de Educación.

La educación intercultural e incluyente en la política educativa retoma aspectos del Plan Decenal de Educación 2006-2016, que tiene como metas generales la globalización y la autonomía, indica las metas concernientes a la cultura, la diversidad cultural, la comunicación y por supuesto la interculturalidad, resaltando su importancia en la educación apoyándose pedagógicamente en educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía, con enfoques de derecho y deberes.

Se retoma también la educación intercultural e incluyente en la política educativa desde *ámbitos- programas y proyectos: educación de calidad y pertinencia para vivir*

mejor. Con discursos de cultura de protección y respeto, enseñanza, aprendizaje de derechos humanos, convivencia escolar, protección de la diversidad e interculturalidad, fortalecimiento de capacidades de la comunidad educativa, inclusión, restitución de derechos, igualdad de oportunidades, derechos, reconocimiento de la diversidad, planes de acciones afirmativas, formación, cultura ciudadana y cualificación docente evidenciado en el discurso del Plan Sectorial de Educación (2008).

¿Quiénes generan esos discursos, desde que contextos se pronuncian?

Para dar respuesta a esta inquietud se realiza la fase de contextualización y la fase de caracterización de autores del discurso y fuentes evidenciando los productores, asesores y constructores del texto discursivo de la política educativa. Las Instituciones del gobierno generan, se apropian y validan discursos desde entidades como el Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación de Bogotá en orden de jerarquía. Se pronuncian desde lo local Bogotá, nacional Colombia asesorados por personas académicas teniendo como referente información estadística, leyes, normas y con influencias de contextos de política educativa internacional.

Discursos que son implementados en contextos escolares con características de obligatoriedad, observándose un discurso con direccionalidad vertical, si bien desarrolla conceptos para el pueblo, los grupos vulnerables son caracterizados por los organismos de poder.

Contextualmente los discursos de política educativa en Bogotá en relación con la educación intercultural, educación incluyente se apoya en el enfoque de calidad educativa y desarrollo de capital humano desde discursos neoliberales con enfoques internacionales dando respuesta a políticas nacionales de carácter social y económico.

También se observa en las fuentes del discurso un acercamiento a enfoques diferenciales en respuesta a la diversidad cultural enmarcados en la perspectiva de

derecho, retomando la Constitución de 1991 y los Derechos Humanos. Como también observa contextualmente la realidad del conflicto interno de Colombia surgiendo temáticas, conceptos en relación con la desvinculación de grupos violentos como formación en derechos, democracia, convivencia, interculturalidad y género, que implica diagnóstico, creación y aplicación de políticas que permitan disminuir las consecuencias del conflicto como la formación en ciudadanía y convivencia para pasar del discurso al hecho pedagógico.

Según el antecedente Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina. En relación con la representación de actores sociales (inclusión/exclusión) afirma que el estudiante es incluido en el texto como agente de su proceso de aprendizaje, no como actor participante en los debates...El profesor aparece, en general, como actor que facilita la responsabilidad de aprender del estudiante, observándose una omisión del estudiante en los debates y siendo un facilitador de aprendizajes el profesor.

¿Desde qué lógicas de la política educativa, y con qué propósitos?

La fase contextualización, categorización, interdiscursividad y análisis de estructuras discursivas, referencias, predicación, argumentación o topois, representación de los discursos, intensificación y atenuación permiten observar las lógicas de la política educativa en relación con la educación intercultural y educación incluyente. En general las lógicas visualizadas de los discursos son:

Referencia y predicación desde la categorización

Surge el cuestionamiento en relación al señalamiento de las personas a partir de etiquetas observadas en los discursos políticos educativos, los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), sugiere unas directrices

para la atención de grupos sociales determinados por los productores del discurso quienes nombran y clasifican grupos sociales desde la diferencia, referidos desde un nosotros, quien realiza los discursos y un ellos a quien va dirigido los discursos presentando lógicas de categorización desde la pertenencia a poblaciones.

Lógicas o topois de definición

Encontrándose definiciones de conceptos usados en los discursos que sustentan las políticas educativas como instituciones educativas, educación, necesidades educativas, población vulnerable, educación de calidad, equidad, desarrollo humano, diversidad, ciudadanía interculturalidad, inclusión social, acciones afirmativas

Lógica o topois de legalidad, derecho, justicia, responsabilidad

En general los tres textos dentro de sus fuentes recurren a normatividades, leyes, Constitución Política de 1991, observándose un discurso producido desde el enfoque de derecho fortalecido con discursos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Lógica o topois de cultura o reconocimiento cultural

Discursos en pro del reconocimiento cultural y político de los grupos diversos, posibilita reconocer que en ocasiones la interculturalidad se pronuncia desde poblaciones burguesas o instituciones que usan discursos políticos con un lenguaje de carácter humanitario y legal para justificar su implementación con temáticas de cobertura, calidad y eficiencia usando como contexto aplicativo las poblaciones vulnerables, observándose el uso de etiquetas y clasificación de la población en los discursos políticos para nombrar grupos sociales.

Desde la *Esencialización*, que puede verse reflejado en discursos en donde se sabe la existencia de otros diversos, se categorizan, clasifican, se reconocen desde políticas multiculturales pero falta interés por entablar un diálogo de saberes, interculturalidad, naturalizando existencias.

Lógica o topois de la realidad, humanitarismo.

Desde el desplazamiento de poblaciones, se observa discursos que afloran debido a la realidad del conflicto interno de Colombia surgiendo temáticas en relación con el desplazamiento forzado, la desvinculación de grupos violentos, como formación en derechos, democracia, convivencia, interculturalidad y género.

Lógica o topois de utilidad, economía.

Relacionada con influencia políticas extranjeras comprendiéndose la influencia de las políticas públicas internacionales en la formulación de planes distritales de desarrollo y planes sectoriales.

En cuanto los propósitos de evidencian en las representaciones de discursos educativos en relación con:

Calidad, acceso y permanencia educativa

Desde discursos políticos internacionales que validan la calidad educativa, observándose enfoque de calidad educativa y desarrollo de capital humano en marcado en discursos neoliberales con enfoques internacionales dando respuesta a políticas nacionales de carácter social y económico.

Implementación de discursos

El trabajo en el sector educativo debe ir más allá de transformar mediaciones pedagógicas o procedimientos administrativos, debe incidir en la conciencia y sensibilidad de la comunidad educativa, para lograr que la atención de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales sea un compromiso institucional. (Ministerio de Educación, 2005, p.25)

Reconocimiento de las poblaciones

Desde los propósitos de dar respuesta al reconocimiento cultural, situación de desplazamiento, atención a población vulnerable, desde la perspectiva del cumplimiento de los derechos, y también con el propósito de cumplir con políticas extranjeras.

6. A MANERA DE REFLEXIÓN:

Se observa en nuestro contexto Colombiano la falta de incentivar, valorar y tener presente la participación ciudadana no solo como población donde se ejecuta políticas si no como gestores, productores de saberes y proyectos políticos. Salirse de los discursos de ellos y nosotros que puede generar encuentros no interculturales, si no que por el contrario buscan posicionar un pensamiento, recordando el término de Quijano (1999) Colonialidad del poder, en donde hay una jerarquía socio- racial como un mecanismo de poder.

Este proceso colonial no puede ser pensado como un acontecer del pasado es una acción que continúa en el presente, desde distintas prácticas de poder y dominación reflejada en representaciones sociales, discursos, política y prácticas de la cotidianidad.

La decolonialidad como respuesta a la colonialidad se basa en el reconocimiento y valoración de la diversidad hacia un encuentro intercultural, como proceso en construcción epistémica, social y académica en el reencuentro con el pasado, presente y futuro en un mundo cada vez más compartido y comunicado.

Si se tiene en cuenta lo que dice el Plan Decenal de Educación (2006-2016) y siendo este referente de las políticas sectoriales educativas, se cita lo relacionado con la permanencia “Asegurar un sistema educativo coherente con los contextos y todos los niveles, que responda con las necesidades, caracterizaciones y exigencias del entorno, que reconozca la diversidad cultural, étnica y las creencias culturales” (Ministerio de Educación, 2006, p. 3) se tendría la esperanza de la implementación de políticas educativas que hagan posible una educación que valore en todo el sentido de la palabra la diversidad cultural como requisito de la interculturalidad y comunicación, una acción educativa para un país reconocido como diverso desde su constitución.

Lo que permitiría pensarse la interculturalidad desde un espacio de traducción. Lo inter de la interculturalidad es lo que Bhaba (1994; 1998), refiere como el espacio intermedio o el “tercer espacio” donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Evidenciándose rastros de otros en nuestra identidad.

Un aspecto importante para tener presente en relación con identidad cultural es la tendencia a esencializar “esencializar la identidad indígena-campesina y las identidades de “otros”, que incluye negros, blancos, andinos, amazónicos, etc.,” (Walsh 2000, p. 32) ya que esencializar identidades nos puede generar la naturalización e invisibilización de poblaciones diversas y que en algunos casos son vulnerables socialmente, esta esencialización puede verse reflejado en discursos en donde se sabe la existencia de otros diversos pero no hay interés por entablar un diálogo o socialización, naturalizando existencias.

La interculturalidad vista como un proyecto político comunitario asumido por distintas organizaciones sociales, educativas, intelectuales que busca nuevas formas de convivencia entre personas con diversas identidades culturales con posturas políticas, ideológicas en términos de vida, educativos y sociales.

Para Fleuri (2007), la interculturalidad está relacionada con las construcciones educativas y los movimientos sociales teniendo en cuenta las identidades del sujeto, las cuales tienen significado según las relaciones sociales y contexto histórico. La interculturalidad en la educación debe promover prácticas educativas acordes a las diversidades culturales que promuevan la autoconciencia.

Al crear autoconciencia y reflexión podemos leer de distintas formas las realidades y reconocer epistemologías, prácticas de vida diversas que pueden posibilitar una educación intercultural no solo vista desde una política inclusiva, permitiendo pensarnos una política cultural como práctica de descolonización del saber frente a epistemologías eurocéntricas.

Surge el cuestionamiento en relación al señalamiento de las personas a partir de etiquetas observadas en los discursos políticos educativos, ¿qué pasa si las personas siguen siendo vulnerables y tratadas como tal a pesar de haber disminuido su condición de vulnerabilidad? ¿Creerse vulnerable, pobre, desplazado puede crear una huella de opresión que persiste por las referencias de la misma política?

Enseñar en la escuela desde la educación intercultural es enseñar para reconocer y convivir con las diversas formas de lectura de mundo aprendiendo a mediar el conflicto de la diferencia, negociar, compartir como un paso para formarnos ciudadanos con pensamiento intercultural.

Desde la práctica pedagógica, se puede retomar la Interculturalidad crítica como un posicionamiento político, transformaciones desde las políticas de estado y también desde las prácticas pedagógicas en donde se pueda dialogar con diferentes pedagogías, (Walsh, 2007) lo denomina “epistemologías otras” que pueden ser pedagogías: decoloniales, comunitarias, críticas que posibilitan un diálogo de saberes.

La educación intercultural permite el reconocimiento y encuentro con lo diverso, una enseñanza y aprendizaje constante y comunitaria que pasa por un proceso de participación entendida como una “conquista práctica de los sectores (subordinados)... la palabra participación tiene una connotación fuerte activa, práctica... construcción de ciudadanía... se le llama también participación emancipadora” (Posada, 1997, p. 16). La educación intercultural debe ser comunitaria, participativa, solidaria, emancipadora, que genere pensamiento crítico.

Es necesario para generar discursos y prácticas educativas interculturales estudiar referentes que posibiliten el diálogo de saberes como por ejemplo una educación para la libertad (Freire), en donde se estudia la conciencia de las masas “Concienciación de las masas que a través de una educación haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio” (Freire, 2009, p.1) que empieza desde las

personas para reducir la masificación y homogenización del pensamiento y por tanto del conocimiento, en donde es necesario una pedagogía de la conciencia y la liberación.

Estos saberes están dentro de lo que denomina (Santos, 2009) como emergentes; esta sociología de las emergencias “consiste en la investigación de las alternativas que caben en las posibilidades concretas” (Santos, 2009, pág. 129). Conocimientos que se enfrentan con paradigmas dominantes provisto de la razón metonímica, la cual es una razón que “no es capaz de aceptar que la comprensión del mundo es mucho más que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2009, pág. 104).

El reconocer lo que fuimos, somos y la proyección al futuro desde la diversidad e identidad cultural, genera posibilidades que pueden ser concretas permitiendo la visibilización de los diversos conocimientos contextuales en donde se busque el diálogo entre culturas. Se comparte posturas en relación con pedagogías que puede posibilitar la educación intercultural, como el reconocimiento del otro Freire (2009), el trabajar “con” los otros y no “para” ellos, desde posturas de la pedagogía de reconocimiento y de liberación entre otras pedagogías.

Como también el comprender que la identidad siempre está en constante cambio entre lo pasado y lo nuevo, cambia en la medida que se significa lo cual permite hablar de diversidad, diferencia e interculturalidad en donde se reconoce al otro en el contexto que habita, se validan sus formas de comprensión del mundo, sus prácticas, enunciaciones y experiencias de vida cultural- comunitaria.

7. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

7.1 BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL

Arent, H. (1997). ¿Qué es la política? . Barcelona: Paidós.

Bogotá, S. D. (2012). Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016. Bogotá: Secretaría de educación de Bogotá.

Congreso de la Republica , C. (1994). Ley 115 de febrero, Ley general de educación. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Cortés Gómez, J. A. (2007). Políticas culturales en Bogotá: un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Cruz González, A. L. (2012). Mirada a la construcción de la política educativa en Colombia y el Distrito Capital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Fairclough, n. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. en r. wodak, & m. meyer, métodos de analisis crítico del discurso (págs. 179 -203). Barcelona: Gedisa.

Fleuri, R. M. (2004). Intercultura y Educación. <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>, 16.

Fleuri, M. (2007). Educación intercultural y la epistemología de la complejidad. Revista de historia, política y sociedad. Tamaulipas, México, 67-89.

Freire. (2009). La educación como práctica de la libertad: siglo XXI.

Freire, p. (2006). Pedagogía del oprimido. México: XXI.

González, M., Munar, Y., & Posada, J. (2010). Informe final de investigación, la interculturalidad y el diálogo de saberes en la formación de educadores de las escuelas normales para la atención educativa a poblaciones. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Guido, S. (2012). Interculturalidad en la ciudad de Bogotá: práctica y contexto. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo de innovación pedagógica Interculturando del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, I. (2010). Construyendo interculturalidad en Bogotá. Bogotá: IDEP.
- Huergo, J. (2012). "La educación y la interculturalidad más allá de las políticas de conquista de la escolarización moderna. En Educación intercultural hacia una práctica reparatoria: debates, desafíos y propuestas". Argentina: Universidad Nacional de Salta Argentina, Universidad de Tarapaca Chile de la red Latinoamericana PACARINA.
- Ministerio de Educación, N. (2001). Serie de lineamientos curriculares cátedra de estudios afrocolombianos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia.
- Ministerio de Educación, N. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación, N. (9 de Mayo de 2012). Plan Decenal de Educación (2006-2016). Recuperado el 2014, de plan decenal.edu.co: www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html
- Mosquera, J. (2006). La educación intercultural en el contexto urbano de Bogotá, localidad de Suba. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Munar, Y., & Posada, J. (2012). Reflexiones para el análisis de la política de atención educativa a poblaciones. En Y. Munar, & J. Posada, Formación de educadoras en las escuelas normales para la atención educativa a poblaciones. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Paez, A. (2011). El proyecto descolonial en Enrique Dussel y Walter Dignolo. Recuperado el 2013, de Universidad Nacional Autónoma de México: <file:///C:/Users/windows/Downloads/24449-43291-1-PB.pdf>

- Posada, J., & Munar, A. (2014). Trayectos sentidos y significados en la educación comunitaria, formación de educadores. Bogotá: Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Republica de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Secretaría de Educación , N. (2008). Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012. Bogotá: Secretaría de Educación Nacional.
- Secretaría de Educación, N. (2012). Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Santos, & Sousa, B. d. (2003). Desigualdad, exclusión y globalización. En Santos, & B. d. Sousa, La caída del Angelus Novus (págs. 125- 165). Bogotá: ILSA.
- Santos, B. d. (2009). Una epistemología del sur. Buenos Aires : Siglo Veintiuno.
- Santos, B. d. (s.f.). Introducción las epistemologías del sur. Recuperado en agosto de 2013, de Introducción: las epistemologías del sur - Boaventura de ...: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.
- UNESCO. (2008). 48ª Reunión de la conferencia internacional de educación (CIE 2008) tema: inclusión educativa: el camino del futuro. ginebra: OIE – unesco.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso, páginas 23-36. Barcelona: Anthropos
- Van Dijk, T. (1992). Texto y contexto. En T. Van Dijk, La ciencia del texto (págs. 93-109). Barcelona : Paidós.
- Van Dijk, T. (2011). Sociedad y discurso recuperado en Scientific electronic library online Scielo marzo de 2015, de <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n28/art15.pdf>
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. Recuperado el 2014, de Universidad Nacional Autónoma de México programa Universitario de Estudios de Género: http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/van_teu.pdf

- Walsh, C. (2000). Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad. Lima, Peru. Recuperado en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- Walsh, c. (2002). (de) construir la interculturalidad. Lima: norma fuller (ed.). Recuperado en <http://www.uasb.edu.ec/userfiles/363/file/ponencialima1.pdf>
- Walsh, c., & García , j. (2002). El pensar emergente movimiento afroecuatoriano: reflexiones (des) de un proceso. caracas: clacso.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Recuperado de www.unicef.org/peru/files/publicaciones/educacionbasica/peru_educacion_intercultural
- Walsh, C. (2007). ¿ Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Nómadas, 102-112.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y Educación. Recuperado en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/799/Interculturalidad_y_educacion_Walsh.pdf
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, 131-152.
- Wigdorovitz, A. (2008). El Concepto de inclusión educativa: definición y políticas educativas. Campinas, 1-12. Recuperado en <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa.

7.1.1 Bibliografía Complementaria

- ACNUR. (8 de Agosto de 2008). Agencia de ONU para los refugiados. Recuperado Junio de 2014, de http://www.undp.org.co/img_upload/29e3d3aa1b87e476b58e75187297599e/Bol_etin_dia_internacional_de_los_pueblos_indigenas.pdf
- ACNUR. (2012). Desplazamiento interno en Colombia - ACNUR. Recuperado en agosto de 2014, de <http://www.acnur.org/t3/operaciones/situacion-colombia/desplazamiento-interno-en-colombia/>
- Álvarez, A. (2012). Teoría e historia antropológica. Recuperado en noviembre de 2013, de <http://teoriaehistoriaantropologica.blogspot.com/2012/04/boas-y-el-concepto-de-cultura.html>
- Argentina, M. d. (s.f.). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado el 2014, de <http://www.me.gov.ar/efeme/folklore/origen.html>
- Bhabha, H. (1998). Acción paralela. Recuperado el 2014, de Ensayo teoría y crítica del arte contemporaneo: <http://www.accpa.org/numero4/index.htm>
- Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.
- Barrera-Osorio, D. m. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia. Recuperado el noviembre de 2013, de Universidad del Rosario Facultad de Economía: www.urosario.edu/urosario_files/7b/7b49a017-42b0f-79c8b8fb45e9.pdf
- Barrera, R. (1988). Origen del folklore - Ministerio de Educación. Recuperado el 2014, de <http://www.me.gov.ar/efeme/folklore/origen.html>
- Beraldi, I. (2003). Cognición social, representaciones sociales y discurso en análisis crítico del discurso perspectivas latinoamericanas (págs. 63 -75). Santiago.
- Boaventura, S. (2007). La universidad del siglo XXI. Bolivia: Plural editores.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. Recuperado el septiembre de 2014, de [sociologiac.net: http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf](http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf)

- Candau, V. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidad: las tensiones entre igualdad y diferencia. *Revista Brasileira de Educação*, 37(13), 45-56. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Consultada en el 2014.
- Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. Recuperado el 2014, de Biblioteca científica electrónica en línea, SciELO: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019. Consultada en el 2014.
- Calderón Rojas, A. P. (2008). Representaciones de escuela intercultural en el contexto educativo. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cueto, s., & secada, w. (2004). Equidad y educación en América Latina: nuevas rutas para la investigación. Washington: Preal.
- Díaz, Salomon (2000). Entrevista con Basil Bernstein realizada por, j. Salomón. en M. Díaz, hacia una sociología del discurso pedagógico (págs. 113-129). Cooperativa editorial magisterio.
- Echeto, V. M. (s.f.). La Comunicación en el debate sobre la diferencia y la diversidad. Recuperado el mayo de 2014, de portal comunicación.com: http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/45_silva.pdf
- Eisner, e. w. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? en e. W. Eisner, el ojo ilustrado indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa (págs. 43- 59). Barcelona: Paidós.
- Galeano, E. (1998). Patas arriba, La escuela del mundo al revés. Madrid: siglo XXI de España.
- Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Ghiso, A. (Febrero de 2000). Potenciando la diversidad. bibliotecadigital.conevyt.org. Recuperado el noviembre de 2014, de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf

- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o no ser. *Tabula ras*. Bogotá- Colombia N° 16, 79-102.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Redalyc. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples. Recuperado el abril de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31632785002.pdf>
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro.
- Hernandez, r., Fernandez, c., & Baptista, p. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holguín, G. (2010). Construcción histórica del tratamiento jurídico del adolescente infractor de la ley penal (1837-2010). *Revista criminalidad, policía nacional de Colombia*, 287-306.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, & Bustos, M. (2004). *Políticas culturales 2004 - 2016*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Korsbaek, L. (enero-abril de 2004). Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado el marzo de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35103008.pdf>
- Mellizo, W. (2009). www.institutodeestudiosurbanos.info/.../297-jovenes-infractores-de-la-le... Recuperado el octubre de 2014, de file:///C:/Users/Hp/Downloads/Jovenes_Infractore-Mellizo_Wilson-Documento.pdf
- MESEP/ Misión para el empalme de las Series de Empleo, P. y. (2010). *Resultados cifras de pobreza, indigencia y desigualdad 2009*. Bogotá: DANE, DNP.
- Monclús, A. (2005). Una alternativa al choque de civilizaciones: el modelo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, I. C. (2010). *Metas Educativas, la educación que queremos*. Madrid: OEI.
- Posada, & Jorge. (1999). *Notas sobre comunidad educativa*. Bogotá : Universidad Pedagógica.

- Posada, J. (1997). Participación comunitaria e interculturalidad en la escuela pública. Pedagogías y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional.
- Programa de Naciones Unidas , P. (s.f.). índice de Gini. Recuperado el 2014, de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>
- Rojas, A. (Abril de 2005). Inclusión social, interculturalidad y educación. Recuperado el 2014, de <http://www.foro-latino.org>: http://www.foro-latino.org/flape/foros_virtuales/doc_fv_4/FV4-Presentacion.pdf
- Sandoval. (1996). La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos . En sandoval, investigación cualitativa (págs. 111- 128). Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- Suarez, J. (2011). Identidad y ser un análisis y emergencias. En I. t. Boaventura, Formas-otras, saber, nombrar, narrar, hacer (p. 159-170). Barcelona: CIDOB edicions.
- UNESCO, O. I.E (2008). 48ª Reunión de la conferencia Internacional de educación (CIE 2008) Tema: inclusión educativa: el camino del futuro. Ginebra: OIE – UNESCO.
- Vargas , J. (2007). *La diferencia como valor: hacia una ciudadanía intercultural*. Recuperado el noviembre de 2014, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL3.pdf>
- Villa Amaya, W., & Grueso Bonilla, A. (2008). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Watch, H. R. (21 de Enero de 2014). Centro de memoria, paz y reconciliación. Recuperado el Abril de 2014, de Informe Mundial 2014: Colombia: <http://centromemoria.gov.co/informe-mundial-2014-colombia/?lang=sp>
http://www.hrw.org/sites/default/files/related_material/colombia_sp_4.pdf
- Zambrano, C. (2002). Nación y pueblos indígenas en transición. En C. Zambrano, Etnopolíticas y racismo: conflictividad y desafíos interculturales en América Latina (págs. 187-210). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

8. ANEXOS

Secretaría de Educación del Distrito
Plan Sectorial de Educación 2012-2016

Tabla 9. Matrícula oficial de población en situación de desplazamiento, desvinculados de grupos armados e hijos de desmovilizados. Bogotá, 2011

Grupo poblacional	Tipo de colegio			Total
	Distrital	Concesión	Convenio	
En situación de desplazamiento	36.758	1.231	5.254	43.243
Desvinculados de grupos armados	889	9	56	954
Hijos de adultos desmovilizados	260	7	56	323
Total	37.907	1.247	5.366	44.520

Fuente: SED. Sistema de Matrícula. Fecha de corte, febrero 11 de 2011. Cifras preliminares. En: Caracterización sector educativo. Año 2011

La atención a personas menores de 18 años pertenecientes a grupos étnicos y con necesidades educativas especiales,⁷³ aunque no supera el 1% del total de la matrícula, indica la operación de un enfoque diferencial.⁷⁴

Tabla 10. Matrícula oficial según grupo étnico y tipo de colegio. Bogotá, 2011

Grupo poblacional	Tipo de colegio			Total
	Distrital	Concesión	Convenio	
Indígenas	1.323	87	298	1.708
Negritudes	1.555	63	195	1.813
Rom (gitanos)	26	1	15	42
Total	2.904	151	508	3.563

Fuente: SED. Sistema de Matrícula. Fecha de corte, febrero 11 de 2011. Cifras preliminares. En: Caracterización sector educativo. Año 2011

Por su parte, como se observa en la tabla siguiente, en el registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad, a marzo de 2010 están incluidas 189.177 personas en Bogotá, de las cuales 26.370 tienen entre 5 a 19 años (13,9%) con una mayor

personas en Bogotá, de las cuales 26.370 tienen entre 5 a 19 años (13,9%) con una mayor proporción de hombres (55,6%) respecto a las mujeres (44,4%).

Tabla 11. Población con registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. Bogotá, 2010

Grupos de edad (años)	Total		Hombres		Mujeres	
De 5 a 9	8.286	4,4	4.719	57,0	3.567	43,0
De 10 a 14	9.955	5,3	5.561	55,9	4.394	44,1
De 15 a 19	8.129	4,3	4.388	54,0	3.741	46,0
Total 5 a 19 años	26.370	13,9	14.668	55,6	11.702	44,4
Total Bogotá	189.177	100,0	77.005	40,7	112.172	59,3

Fuente: DANE Marzo 2010 - Dirección de Censos y Demografía

⁷³ El censo de 2005 reportó 333.301 personas en condición de discapacidad, equivalentes al 4,9% de la población total de la ciudad. La población de 5 a 17 años con alguna limitación fue de 49.078 equivalentes al 14,8% de la población total en condición de discapacidad de Bogotá. (Medellín, Fernando, 2012).

⁷⁴ El DANE no dispone de datos más recientes sobre la población según grupos étnicos, por lo que la información que se presenta a continuación corresponde al censo de 2005. Para ese año la población que se auto-reconoció como perteneciente a grupos étnicos en la ciudad (indígenas, Rom, Raizal de San Andrés y providencia, y negro, mulato o afrocolombiano) ascendió a 113.440 personas, de las cuales 23.266 (20,5%) corresponden a población en edad escolar (5 a 17 años). Del total de esta última, el 87,2% (20.296 personas) se auto-reconoció como negro, mulato o afrocolombiano, el 11,1% (2.587 personas) como indígena, el 1,6% (254 personas) como raizal de San Andrés y Providencia y el 0,6% (129 personas) como Rom. Ninguna persona de 5 a 17 años se auto-reconoció como palenquera. (Medellín, Fernando, 2012).

Ciudades

Pobreza Extrema

Ciudad	2008	2009
Bucaramanga	3,3%	2,2%
Bogotá	3,9%	4,1%
Villavicencio	6,0%	6,5%
Pasto	6,9%	7,1%
Ibagué	9,0%	7,2%
Cúcuta	6,7%	7,7%
Montería	8,8%	8,3%
Pereira	7,9%	8,7%
Cartagena	8,9%	8,9%
Cali	8,9%	9,8%
Barranquilla	10,5%	9,9%
Medellín	9,2%	10,2%
Manizales	12,7%	11,7%

Fuente: Cálculos MESEP con base en Encuestas de Hogares del DANE (Gran Encuesta Continua de Hogares 2008 y 2009)

Las principales reducciones de la indigencia entre 2008 y 2009 se registraron en Ibagué (1.8 p.p.) Bucaramanga (1.1 p.p.) y Manizales (1 p.p.). Los mayores incrementos se presentaron en Medellín, Cúcuta y Cali (alrededor de 1 p.p.).

La menor incidencia de la pobreza la registró Bucaramanga (2.2%) y la más alta Manizales (11.7%).

Ciudades

Pobreza

Ciudad	2008	2009
Bucaramanga	24,7%	18,5%
Bogotá	22,5%	22,0%
Villavicencio	29,2%	31,2%
Ibagué	34,4%	31,6%
Cali	30,1%	32,6%
Cúcuta	32,2%	33,6%
Cartagena	35,8%	36,0%
Medellín	38,5%	38,4%
Pasto	35,8%	39,8%
Montería	41,7%	40,6%
Barranquilla	40,8%	40,7%
Pereira	40,3%	42,8%
Manizales	47,7%	45,4%

Fuente: Cálculos MESEP con base en Encuestas de Hogares del DANE (Gran Encuesta Continua de Hogares 2008 y 2009)

Las reducciones más importantes de la pobreza entre 2008 y 2009 se registraron en Bucaramanga (6.2 p.p.), Ibagué (2.8 p.p.) y Manizales (2.2 p.p.). Los principales incrementos se presentaron en Pasto (4.0 p.p), Pereira (2.6 p.p) y Cali (2.5 p.p.).

La menor incidencia de la pobreza la registró Bucaramanga (18.5%) y la más alta Manizales (45.4%).