

Estrategias de reproducción social, un estudio de caso sobre el currículo oculto y los guetos educativos de la política pública en el campo educativo bogotano²

*Social reproduction strategy. A case study on public policies,
hidden curriculum and educational ghettos in Bogota.*

Resumen

La política educativa en Bogotá en las últimas décadas ha girado en torno a la inclusión y a la democratización de la educación, en principio escolar y posteriormente universitaria. Este artículo expone los análisis realizados sobre la política pública educativa: Alianza para la Educación Superior, tomando como estudio de caso una institución educativa de Bogotá, a partir de la metodología de etnografía multimodal. Se aborda el tema de la educación desde la *teoría de campos*, de Pierre Bourdieu, y se hace especial énfasis en la estratificación de los agentes en el campo educativo bogotano. En este contexto, se estudia la relación de la estratificación con el currículo oculto de las políticas públicas, en donde intervienen las competencias como un concepto importante en la ideología subyacente a este tipo de política, que genera unos guetos educativos distribuidos por toda la ciudad.

Palabras clave: Política Pública Educativa, reproducción social, campo educativo de Bogotá.

Abstract

In recent decades, education policies in Bogotá have revolved around inclusion and democratization, being schools first and then universities. This paper brings about the analysis performed on public education policies by Alliance for Higher Education, taking as a case study a particular institution of Bogotá using a methodology of multimodal ethnography. The issue is approached from the "field theory" by Pierre Bourdieu. We underlined the stratification of agents in the Bogota area and studied the relationship between social stratification and public policies (as hidden curriculum). Here competencies play an important role as ideology behind those policies, which generates educational ghettos distributed throughout the city.

Keywords: Educational Public Policy, Education, social reproduction, Bogota

Recibido: 6 de noviembre de 2014, evaluado: 1 de diciembre de 2014, aprobado: 9 de diciembre de 2014

- 1 Artículo resultado de un proyecto de investigación independiente que se llevó a cabo durante el año 2013 y principios del 2014.
- 2 Antropólogo de la Pontificia Universidad Javeriana y estudiante de la Maestría en Estudios Latinoamericanos. Profesor de Desarrollo Social Contemporáneo del Centro de Educación para el Desarrollo-Uniminuto. Correo electrónico: cazatava900722@gmail.com

Introducción, una política y un colegio

Esta investigación se llevó a cabo en dos semestres académicos: 2013-1 y 2013-2, con el objetivo de comprender cómo una ideología en particular se ve expresada en una política pública educativa. Lo anterior se desarrolló a partir del estudio de la política de educación superior Alianza para la Educación Superior, propuesta por la Secretaría de Educación Distrital (SED), que busca la inclusión de los estratos socioeconómicos bajos de la ciudad (1, 2 y 3) en la educación superior. El trabajo de campo se realizó en el Instituto Técnico Distrital Juan del Corral, donde se dictaban las clases de la Unipanamericana, un colegio público de primaria y secundaria de la localidad de Engativá en Bogotá. El colegio se encuentra en el barrio Patria, un sector de clase media baja, donde la mayoría de locales comerciales están dedicados a la reparación automotriz.

En Colombia, la educación superior se divide en tres niveles: técnico, tecnológico y profesional. Según el Ministerio de Educación Nacional, en el 2012, año en que comenzó esta política, había 381.903 estudiantes matriculados en el nivel profesional, 135.447 en el nivel tecnológico y 46.797 en el nivel técnico.³ Teniendo en cuenta esto, se evidencia que la mayoría de los estudiantes escogen la formación profesional sobre otros niveles de educación superior. La política Alianza para la Educación Superior busca aumentar la oferta de los niveles técnico y tecnológico en la ciudad, a partir de la utilización de los colegios públicos de la ciudad en el horario nocturno, donde se dictan clases de carreras técnicas y tecnológicas de más de treinta instituciones de educación superior de la ciudad.

La política fue instaurada, desde la SED, a raíz de un acuerdo en el Concejo de Bogotá, en el cual se aprobaba el plan de gobierno Bogotá Positiva; dentro de este, frente a la educación, se encuen-

tra el acuerdo 290: “Jóvenes con mejor educación media y mayores oportunidades en educación superior”; en el cual se promovían varios programas, entre ellos algunos que involucraban la aprobación de alianzas público-privadas, que fue exactamente lo que sucedió en la Alianza para la Educación Superior, una alianza que propuso el distrito, en donde instituciones de educación superior se postulaban para poder ofrecer varios programas técnicos y tecnológicos a mitad del precio en la matrícula. La Alianza se hizo mediante licitación pública, es decir, mediante un concurso donde existían varios oferentes, en total unos 45, de los cuales 30 lograron cumplir con los requisitos, que consistían en tener los programas ofertados acreditados como de alta calidad, que ofrecerían sus clases en colegios en horario nocturno, bajo una coordinación por parte del distrito y otra por parte de la universidad.

Para poder responder mi pregunta inicial, fue conveniente entender la realidad desde la *teoría de campo* de Pierre Bourdieu, mientras se llevaba a cabo un ejercicio de observación participante dentro del colegio, que consistía en la asistencia de un investigador tres o cuatro veces por semana, quien asistía a clases como un estudiante más y posteriormente se llevaba a cabo el respectivo diario de campo y la recopilación de la información de las clases y el estudio de diferentes documentos legales y publicitarios concernientes a la política en cuestión. Se espera que con este diagnóstico, que funciona como punto de partida para evaluar este modelo de educación, se generen próximos estudios más amplios que permitan conclusiones sobre la totalidad de la institucionalidad educativa en relación con la política pública educativa en la ciudad.

La etnografía multimodal

Como se mencionó previamente, se desarrolló una metodología de observación participante

3 Cifras del Ministerio de Educación Nacional, recuperadas el 10 de junio de 2014 de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-323817_archivo_pdf_sintesis_estadistica.pdf

dentro del colegio, pero además de esto, se intentó articular todo el contexto de la política pública en relación con el colegio y las relaciones dentro de este. Por esto, el trabajo se enfocó no solo en las clases y el colegio como una unidad cerrada, sino que se vio al colegio como un lugar abierto y contextual, en completa relación con el mundo exterior, y sus estudiantes fueron comprendidos como agentes participativos de su experiencia de aprendizaje, que además estaban en constante interacción con diferentes actores propios del colegio y externos a este. Por lo tanto, la etnografía del aula fue la metodología indicada para responder la pregunta planteada, y para tener en cuenta todas las implicaciones que conlleva una política pública educativa.

Lamentablemente, la etnografía del aula se ha concentrado en una mirada microetnográfica, basada en los aportes de Willis (2008) y Spindler y Spindler (2000), la cual no es suficiente para entender a la institución educativa como agente dentro del campo educativo; esta visión se enfoca en entender las relaciones de uno o varios colegios, a partir de las relaciones simbólicas que se llevan a cabo dentro de estos, y deja a un lado las políticas públicas que condicionan y proporcionan muchas de estas relaciones. Por esto, la microetnografía no es suficiente si se intenta comprender con suficiencia las relaciones escolares, y definitivamente no sería suficiente para interpretar los efectos ideológicos que una política pública estatal tiene en el aula y en la constitución de las subjetividades dentro de esta.

Sin embargo, una mirada etnográfica a un nivel multimodal, como acertadamente plantea John Ogbu (1993), resulta pertinente para la investigación que se propuso desarrollar, donde la escuela no se concibe sola dentro del universo social, sino que es vista dentro de una perspectiva ecológica, que la asume como un ecosistema lleno de relaciones que acaecen dentro de sí y que se concatenan con otros sistemas. Esta perspectiva nos muestra que existe vida fuera de los muros del colegio y que estas relaciones también tienen gran importancia. Si se quieren entender las relaciones escolares que suceden en el aula en relación con

la ideología, implícita en la propia malla de carreras ofrecidas, la etnografía multimodal resulta ser la más acertada. Para esto, era necesario estar en el colegio el mayor tiempo posible durante las clases y fuera de ellas, para así entender todas las relaciones que se construían como consecuencia de esta política, y para poder entender cómo la ideología marcada en apolítica se mostraba en el currículo impartido desde las clases.

Por lo tanto, se planteó una mirada acuciosa a las estrategias pedagógicas de los profesores y los estudiantes a la hora de estar en el aula, porque la clase es una construcción cooperativa, en el sentido en que todos participan para que se pueda llevar a cabo (Lahire, 2008). También se tuvieron muy en cuenta las construcciones que desde el Estado y la universidad se hacían sobre los estudiantes y sus posibles futuros laborales (Gutiérrez, 2009).

Campo educativo, ideología y políticas públicas

Por política pública entiendo una tecnología de gobierno mediante la cual son presentados, de forma “objetiva”, implícita o explícitamente ideales con respecto a problemas o situaciones dentro de la sociedad; las políticas “funcionan como mitos [...] proveen un ‘plan de acción’. Como los mitos, las políticas públicas ofrecen narrativas retóricas que sirven para justificar —o condenar— el presente, y algo más usual, para legitimar a quienes están en posiciones de autoridad establecidas” (Shore, Wright, 1997). Por lo tanto, es en la política donde la ideología gubernamental toma forma y carne, puesto que esta se encuentra enfocada en unos sujetos particulares que pueden o no cambiar de acuerdo con las medidas que se tomen a partir de esta ideología.

La política pública generalmente es presentada a partir de estudios (en teoría, objetivos) que justifican su accionar; por esto, sus pretensiones se ven como adecuadas e, incluso, neutras, así como las personas que las realizan. Por otra parte, los

lineamientos que esta hace sobre cualquier tema tienden a propender por cierta visión de mundo y de las personas habitantes de él, y los comportamientos esperados de estas, que usualmente se basan en valores morales ampliamente aceptados. La objetividad, entonces, se muestra como la base fundadora del discurso pedagógico de las políticas públicas, orientadas hacia la población, y se crea así un nuevo tipo de funcionario público al que llaman “técnico”, no por el nivel profesional que ostenta, sino por la supuesta objetividad que tiene al realizar sus labores cotidianas de decisión en la burocracia, condicionadas por estudios que se realizan a pedido, llevados a cabo por personas con necesidades de implantar ciertos criterios en una determinada población.

Esta concepción sobre la política pública, en términos prácticos, consiste en las alocuciones escritas u orales de los representantes contextuales del Estado. Estos son los que cuentan la política a las personas, los que se reúnen con ellas y los que a través de los medios, por ejemplo por propagandas e intervenciones en noticieros, interactúan con la población objetivo de las políticas. Por otra parte, también fue importante analizar, en la investigación, la parte oficial de las políticas, como acuerdos del Concejo y derechos de petición y lineamientos de la SED y otras dependencias estatales.

La política actúa, entonces, como una base regulatoria del campo educativo. Bourdieu (2002) plantea que las reglas del campo, cualquiera que este sea, están en constante cambio y son enteramente contextuales, se configuran de acuerdo con las posiciones en la estructura que ocupen los agentes dentro del campo. Pues bien, acá tenemos un agente imperante, en el campo de la educación en Bogotá: la Alcaldía Mayor de Bogotá, el cual busca imponer una “agenda interna de productividad” para la región que controla. Debido a esto, el campo educativo que si bien es relativamente autónomo, se ve supeditado a los intereses de la región escritos por un gobierno concreto.

Un campo es un espacio social, en el cual los agentes inscritos luchan por un capital o capitales

que están en disputa en dicho espacio. Los capitales son un conjunto de bienes simbólicos, que al obtenerse, dan una ventaja para posicionarse en cierto lugar dentro del campo, lugar que puede tener ventajas o desventajas, según sea el caso. Además, el campo posee normas o reglas internas que modulan el comportamiento de los agentes; estas no son estáticas, sino que son fluidas, cambian contextualmente; esta habilidad de cambiar junto con otras cosas hace que un campo tenga cierta autonomía.

Para que un campo sea autónomo, tiene que haber alguna capacidad de interlocución y conflicto dentro de este, pero esa posibilidad de debatir e interactuar está enteramente ligada a la posición que se ocupe en el campo, es decir, a la posición en la estructura de un agente; en este caso, en el campo educativo, y en Colombia, esta posición está integralmente condicionada al capital simbólico y económico que los agentes tengan, es decir, los estudiantes. Es de notar que la política solo está dirigida hacia la población que carece de recursos económicos y los descuentos en las matrículas hacen que participe solo en las carreras que se ofrezcan, “las que toquen”, lo que convierte la tarea de la productividad en una obligación enteramente de los estratos sociales bajos y de quienes no tienen posibilidad previa de estudios a nivel universitario.

El currículo

El currículo es un concepto muy ambiguo, que muchos han tratado de definir (Gimeno, 1988, 2012; Kemmis, 1988 y Perrenoud, 2012). En este apartado, nos concentraremos en una definición y a partir de ella, mostraremos cómo el currículo tiene un tránsito que lo cambia y lo construye, así como a los agentes que entran dentro en juego con este. Parto desde una concepción del currículo que nos dice que todo currículo tiene una posición ideológica subyacente y que, en ningún caso, este puede ser tomado o asumido como objetivo (Torres, 1994).

Por currículum entiendo “la sucesión de experiencias formativas preparadas deliberadamente por las organizaciones escolares” (Musgrave 1973, p. 41, citado en Perrenoud, 2012, p. 95). Esta definición nos sirve para entender varias cosas: la primera, consiste en que el currículum no es solo lo que está escrito sobre la clase, también son las acciones que están preparadas para el desarrollo de esta; segundo, las actividades llevadas a cabo en la clase son preparadas con anterioridad; tercero, las actividades formativas de la clase son pensadas con anterioridad por las distintas organizaciones escolares, y cuarto, el currículum es una sucesión de experiencias, es decir, existe una movilidad en las experiencias y estas se añaden para un objetivo. Sin embargo, es menester aclarar que la responsabilidad de las actividades formativas de la clase no es totalmente de las organizaciones escolares, los profesores tienen acá un papel importantísimo en la interpretación y la transmisión del currículum a los estudiantes.

No obstante, esta noción de currículum aplica, en parte, para lo que denomino como currículum formal o prescrito, es decir, el conocimiento que es digno de transmitirse como capital impartido a los estudiantes. Sin embargo, en las clases no se lleva a cabo totalmente el currículum prescrito, este pasa por una negociación *in situ* donde los estudiantes y los profesores dialogan su contenido. Sea consciente o inconscientemente, un profesor sabe que sin los estudiantes es imposible hacer una clase. La cooperación entre los actores se vuelve algo esencial en la formación del currículum real; con este me refiero a los aprendizajes, las acciones pedagógicas y las actividades que se llevan a cabo dentro del aula teniendo en cuenta los valores y las concepciones que presenta el currículum oculto (Perrenoud, 2012).

El tránsito del currículum

En el colegio anteriormente descrito, que es utilizado por la universidad, el currículum sufre un tránsito que es necesario explicar y describir, ya que en este podemos evidenciar cómo se trans-

forma y configura una intención ideológica clara que se patentizará posteriormente. Este tránsito posee varios puntos: primero, el currículum empieza en la Alianza para la Educación Superior, y el currículum que la SED plantea a las universidades para entrar en ellas es: “programas pertinentes hacia [...] lanzados hacia el mundo socio-productivo, es decir, en muchas universidades manejan el tema de prácticas académicas, lo que es por ejemplo, el SENA, Unipanamericana, Uniminuto” (comunicación personal con Alexander Quiceno, funcionario SED, septiembre 21 de 2012). El distrito no puede intervenir explícitamente en lo que se enseña en las universidades, según el artículo 3 de la Ley 30 de educación superior de Colombia, en la cual se plantea la autonomía universitaria como un derecho ontológico de la educación. Para ser aceptado en esta licitación pública, es necesario cumplir ciertos requisitos, lo que evidencia la mediación hacia un tipo de educación deseada y, a su vez, revela que el derecho a la educación superior está presente en las planeaciones gubernamentales, y aunque la política se presenta como una reivindicación social de derechos, estos son coartados a los intereses específicos de los Gobiernos. Asimismo, vemos que de entrada se está pidiendo que los estudiantes hagan una práctica laboral y que sean “lanzados hacia el mundo socio-productivo”. Todo esto forma parte del currículum que finalmente llegará a los estudiantes.

Segundo, el currículum es presentado desde la universidad a los profesores; con ciertas clases que hay que dictar y algunos temas que hay que tratar; prueba de esto no solo son las guías que los profesores reciben por parte de la universidad sobre los temas generales, sino la coincidencia de estos temas y su poca variación en el tiempo.

Tercero, el tránsito de los profesores a los estudiantes; en este momento, el currículum se vuelve más práctico, se desenvuelve en actividades didácticas que son presentadas a los estudiantes. En muchas ocasiones, se lleva a cabo una discusión sobre las diferentes actividades a realizar; hay que ser muy cautelosos sobre lo que se pone en discusión, puesto que en la mayoría

de las ocasiones, la discusión y la aprobación del currículo solo son actos de cortesía con los estudiantes. Sin embargo, es cierto que los estudiantes son los que desarrollarán dichas actividades y es labor del profesor elaborar actividades que llamen su atención; la falta de atención y la poca asistencia a clase también son armas que los estudiantes pueden usar para cambiar la dinámica de la clase.

Se diría (apropiadamente en otro contexto) que este es el final del tránsito que tiene el currículo y que, en este último caso, la relación didáctica y dialéctica entre los estudiantes y sus profesores sobre las actividades intencionadas para el aprendizaje se llama currículo real. Pero el currículo tiene otro tránsito, uno que no tiene que ver por completo con los estudiantes o con los profesores; el desarrollo temático de la clase, en el caso de la Alianza, está supeditado a las condiciones de posibilidad del colegio, es decir, a los materiales de este, a los conocimientos previos del profesor y de los estudiantes.

Por lo tanto, el currículo real es el que se lleva a cabo después de pasar por este tránsito, cuando se conservan ciertas cosas y se pierden otras, se sorteán las condiciones de posibilidad del colegio, los estudiantes y los profesores. El currículo real no es solo una etapa de este tránsito, es la suma de este dentro del aula y la realización de actividades dispuestas a la enseñanza que han sorteado todo tipo de obstáculos para su consecución.

Además de este trasegar del currículo, podemos observar un currículo oculto; con esto me refiero a ciertas normas y maneras de funcionar de la institución, de los profesores y de los estudiantes dentro del colegio y la clase. Este currículo se evidencia a través de contenidos culturales, rutinas, interacciones y tareas escolares (Torres, 1994); “interacciones fallidas” también podríamos añadir a esta definición. A partir de estas relaciones cotidianas, encontramos que el currículo oculto “favorece o no la reproducción de formas de conducta, de conocimientos y de relaciones sociales que son requisito para el

funcionamiento de modelos económicos, culturales o religiosos dominantes en la sociedad” (Torres, 1994).

El currículo oculto está en las relaciones que existen dentro del colegio entre los diferentes actores. Este no es el resultado de una relación conspirativa ni, mucho menos, de unas condiciones culturales que busca reproducir. Por eso, a continuación buscaremos describir cómo el currículo real y oculto tiene lugar dentro de la clase, utilizando lo que he denominado como condiciones de posibilidad; después de analizar esto, comprenderemos el impacto que tiene el currículo oculto. Las condiciones de posibilidad son creadas por el lugar dentro de la estructura del campo en donde se encuentren diferentes agentes; al estar en una posición subordinada no solo dentro del campo educativo, sino en la universidad, los agentes educativos estudiantiles tienen muy poca capacidad de demanda, por lo tanto, las faltas sobre las condiciones de posibilidad pasan casi inadvertidas por los estudiantes, o son advertidas como un problema sin solución aparente.

Ahora bien, el currículo es muy importante para entender cómo se constituyen los estudiantes dentro del colegio, a partir de este podemos entrever qué es lo que se quiere enseñar a los estudiantes y qué es lo que ellos quieren aprender. El currículo real muestra ambas nociones: lo que se busca por parte de las instituciones y lo que realmente se quiere aprender por parte de los estudiantes. La constitución del currículo en la clase es una metáfora muy acertada sobre cómo los estudiantes se constituyen a sí mismos en el colegio; si los comprendemos como más que receptores, es decir, como agentes estudiantiles, podemos entender que ellos se constituyen a partir de una idea establecida desde la sociedad y que está en ellos interiorizada, se encuentra en su *habitus*. Aun así, ellos actúan constantemente en la constitución de esa idea y agencian ciertos cambios sobre esta.

Cuando hablamos del currículo oculto, entendemos que este es una manera como se ma-

nifiesta una conciencia colectiva de todos los agentes dentro del campo educativo, e incluso de los agentes fuera de este, como, por ejemplo, pensamientos religiosos políticos o económicos, la inculcación de un código extraformal en la presentación de trabajos, por ejemplo: en clase de economía, cuando entramos al salón, el profesor se ubica en uno de los puestos para los estudiantes y dice que pase el primer grupo, que estaba compuesto por dos mujeres: Karen y Neftalí, pero Karen aún no llegaba, entonces Neftalí tuvo que empezar sola; la portada de las diapositivas estaba pomposamente decorada y en ella se veía el título del primer y segundo principio de la economía, junto con los nombres de las estudiantes con su número de código estudiantil y el logo de la Universidad Panamericana, así como el de la clase y la carrera. Fue igual con los trabajos escritos, muchos de los estudiantes entregaban los trabajos, ensayos generalmente, en normas similares a las APA, con portada, contraportada, hoja de presentación y carpeta.

Durante la exposición de Karen y Neftalí, que duró 15 minutos, las expositoras trataron de ser muy formales. En las otras exposiciones, se podía ver el logo de la Unipanamericana, pero no tenían tanta pomposidad en las diapositivas ni se veían recargadas de adornos como en la primera. Esta formalidad excesiva hace parte del currículo oculto; con este tipo de actividades cotidianas, la presentación de un tema a los compañeros, se prepara a los estudiantes para hacer cierto tipo de actividades, que en un futuro servirán en el ámbito laboral; en este caso, la formalidad excesiva representa la formalidad con la que una persona se debe dirigir hacia sus superiores dentro de una empresa o en cualquier tipo de trabajo.

Es claro que esta noción de currículo oculto busca mostrar cómo son constituidos ciertos actores dentro de la escuela, bajo unos pensamientos colectivos. En el campo de la educación bogotana, hay diversos actores con intereses dentro del currículo oculto; el Estado como actor preponderante es el que más injerencia tiene

dentro de un currículo oculto; uno de esos pensamientos colectivos es la diferenciación entre tipos de conocimientos.

Diferentes conocimientos, diferentes instituciones

La diferenciación y la separación de los estudiantes (diurno y nocturno) en el colegio responden a un modelo de construcción de conocimiento evolutivo que no solo está interiorizado por parte de los estudiantes de la Alianza, sino que también existe a un nivel más amplio; responde, en este caso, a dos lógicas supuestamente distintas de conocimiento: una escolar y la otra que denominaré por competencias.

Por parte de los estudiantes de la Alianza, un conocimiento “escolar” se refiere a uno básico y primordial que no tiene una aplicación práctica o intrínseca a este; para todos los estudiantes, dentro de esta política el bachillerato claramente no es suficiente, ya que están realizando una carrera técnica. En Colombia, la educación hasta finalizar la secundaria está cubierta en su totalidad por el Gobierno y es gratuita; por otra parte, la educación superior, es decir postsecundaria, no es gratuita ni siquiera en las universidades del Estado; en ellas el valor a pagar por la matrícula corresponde al nivel de ingresos del estudiante o de su familia. Sin embargo, el colegio realizó un cambio que nos muestra que quiere salir de este modelo de educación escolar; se volvió un instituto técnico. Esto implica un cambio, que puede estar relacionado con otro dentro de la institución, la instalación de placas en cada salón que recalcan la misión y la visión del colegio. Examinémoslas más detenidamente:

Misión: el colegio instituto técnico distrital Juan del Corral es una institución educativa distrital articulada con el SENA, que ofrece a niños y jóvenes, una formación integral a través del desarrollo de programas técnicos y académicos, permitiéndoles la incorporación en actividades productivas para que contribuyan

al desarrollo sostenible social, económico y tecnológico del país. (IT Juan del Corral)⁴

Esta es la misión del colegio, es decir, lo que el colegio como institución intenta ser. En efecto, vemos allí que los conocimientos que habíamos puesto como supuestamente diferenciados, el conocimiento escolar y el conocimiento por competencias, en realidad no lo están, y que el conocimiento escolar está propendiendo por un conocimiento que incorpore a los estudiantes en “actividades productivas” (como si el conocimiento escolar no lo fuera), es decir, actividades que generen un ingreso económico, como por ejemplo una huerta escolar que cultive alimentos y en la que el resultado pueda ser vendido, no por mucho dinero, pero sí es un gran ejemplo de lo que significa en este caso la productividad.

Si es así como se ve el colegio en el presente, es importante hacer énfasis en cómo se constituye la educación técnica como un capital de gran valor, aunque este valor no aplique a todo el campo educativo, pues solo es un capital deseable para los estudiantes de colegios públicos, que en Colombia corresponde a las personas con menos capital económico; así pues, al entender que la educación técnica es un capital de valor menor para el conjunto del campo educativo, comprendemos que esta política pública ofrece un capital cultural que no afecta, en ninguna medida, la posición en la estructura de los agentes que están en el campo y a los que el Gobierno “incluye socialmente” con esta política.

Para entender la posición de los estudiantes dentro de la estructura, vemos cómo los educandos para la institución educativa “contribuye(n) al desarrollo sostenible”, al afirmar que su estudio está para aportar a un propósito más grande que ellos. Es acá donde se plantea una diferenciación con el otro tipo de conocimiento teórico, en teoría no aplicable, tanto así que esta idea no solo está dentro del colegio, sino que trasciende

su institucionalidad y forma parte de un conocimiento social incluso más amplio que el campo educativo y se incrusta en el universo social como una *doxa*, es decir, una idea tomada como verdadera e incuestionable (Bourdieu, 2007).

La idea evidenciada en la misión de esta institución educativa de que el conocimiento técnico es productivo, útil, permite una mejor incorporación a la vida económica y además contribuye al desarrollo de la sociedad, no es única de ella, está incrustada en los demás agentes del campo educativo bogotano, como veremos después. Ahora bien, hay algo que no dice esta misión, debido a que está camuflado en el contexto mismo de su existencia, esta *doxa* se refiere a las personas que son partícipes y consumidores de este, un colegio público, es decir, a la gente pobre; el conocimiento técnico contribuye al “desarrollo sostenible social” de los pobres. Hay que tener muy en cuenta que en la misión se muestra lo que los graduados son capaces de hacer, sin embargo, en la visión imaginan a un tipo específico de persona a futuro:

Visión: el Colegio Instituto Técnico Distrital Juan del Corral el año 2020 entregará a la sociedad personas formadas en valores, que lideren procesos de emprendimiento en áreas de formación técnico laboral, para que mejoren su calidad de vida y respondan a las necesidades de un contexto global. (IT Juan del Corral)⁵

Acá el enfoque cambia un poco y, si se quiere, lo complementa. La misión puede considerarse como un escrito sustantivo, es decir, que nombra a los estudiantes dentro del colegio y lo que este les brindaba. Por otro lado, la visión puede considerarse un escrito adjetivo, debido a que no solo enuncia a los estudiantes, sino que muestra las calidades y cualidades de estos; lo que pueden llegar a hacer con esta educación técnica, y las ventajas de esta para su calidad de vida. Ya no solamente se muestran las actividades que las perso-

4 Recuperado de <http://colegiojuandelcorral.webnode.es/horizonte-institucional/>

5 Recuperado de <http://colegiojuandelcorral.webnode.es/horizonte-institucional/>

nas realizan, sino también el tipo de sujeto que se quiere se formar por parte del colegio. Un tipo de sujeto que está en sintonía con lo que plantea la política pública y sus funcionarios, ya que, según ellos, en Bogotá hay una “pirámide invertida de la educación superior”, que es altamente perjudicial para “los intereses de la ciudad”. Estos intereses se muestran cada vez más a favor de la segregación social y de mantener la pobreza, al aumentar los títulos disponibles en el mercado de técnicos, lo que hace que esto se vuelva un requisito, como lo es ahora la conclusión del bachillerato.

Por ahora, seguiremos viendo cómo la división de espacios y horarios nos muestra un poco más sobre la división de conocimientos. Esta supuesta segmentación, como lo veremos, no lo es tanto; la división se plantea para constituir un pensamiento común no solo sobre conocimiento, sino sobre un lugar social: al estudiar una carrera técnica, se cree fielmente que las posibilidades económicas, adquisitivas y sociales mejorarán porque se está cambiando de conocimiento, es decir, se está evolucionando en el pensamiento. Sin embargo, lo que se hace en realidad es continuar con un mismo tipo de conocimiento, como lo veremos a continuación, con el conocimiento que se denominará por competencias. Un conocimiento que reproducirá también las condiciones sociales de los estudiantes. Según Leni, una estudiante de la Alianza,

Lo de competencias es: que dentro de las mismas clases normales que nosotros tenemos de aprendizajes en historia, en actualidad, todo eso, es ir aplicándolo en ese mismo momento, a nuestra vida cotidiana, el trabajo o hasta en la familia, pero la idea es que todos esos conocimientos los vayamos aplicando dentro de nuestro trabajo en la parte laboral, y entre nosotros tener esa [...] actitud de competencia. (Comunicación personal, abril 26 de 2012)

Es decir, las competencias no son ciertos requisitos académicos que se piden, en orden de obtener una mejor calidad académica y una estandarización de estas; las competencias para Leni son habilidades aprendidas que propician la práctica en cualquier ámbito de un conocimiento

dado en el contexto académico. Yuri amplía esta noción sobre la aplicación del conocimiento:

Sí claro, o sea, él (profesor) simplemente ponía un tema y aterricelo a lo que usted está viviendo en su trabajo y básicamente eso es lo que tú presentas, cuando tú termines la universidad no vas a ir a competir un trabajo en vengas y nos dice qué fue lo que aprendió, sino no, a hacer de todo lo que usted vio en ese trabajo. (Comunicación personal, 21 de noviembre de 2012)

La aterrizada de los conceptos aprendidos es muy importante, porque, según esto, Yuri no ve relevancia en enseñanzas que no se puedan “aterrizar” a lo que se está viviendo en el trabajo o en otros lugares. Según la versión conductista que evidencia Pérez-Gómez,

[...] las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes, enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión, se pueden aislar y entrenar de manera independiente, y se agrupan y suman bajo el convencimiento de que el todo es la mera suma de las partes. (2009, p. 61)

Las anteriores versiones no son desiguales, desafortunadamente esa versión conductista de competencias es la imperante en el día a día de las personas en la universidad y en la política. En la política pública, en este caso especial en la presentación de motivos para el Concejo, esta intervención y aplicación de conocimientos se ven bastante claras:

El proyecto pretende fomentar en los estudiantes de la educación media, la investigación y el desarrollo de herramientas desde una Cultura para el Trabajo, de tal forma que se habilitan para la continuidad de sus estudios en el nivel superior, la inserción laboral y/o desarrollar proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos. (Propuesta al Concejo del Proyecto 290)

Pérez-Gómez (2009) dice que esta versión conductista se quedó sin adeptos hace tiempo, y que la forma como ahora se entienden las compe-

tencias es muy diferente. Esto no corresponde a la realidad y las competencias son hoy más conductistas que cuando se plantearon, las anteriores nociones ratifican este argumento; no obstante, es pertinente mostrar cuál es el perfil que la universidad brinda sobre las personas que estudian técnico- profesional en procesos empresariales y que claramente, como planteaba Leny, guía todo el trasegar del currículo anteriormente descrito:

Poseen las competencias y destrezas para generar nómina de salarios y compensaciones de acuerdo con la información registrada y los medios dispuestos por la organización. Controlar los inventarios según indicadores de rotación y métodos. Procesar y organizar los documentos de archivo de acuerdo con su ciclo de vida y las condiciones institucionales. Contabilizar operaciones. Teniendo que para su aplicación debe tener en cuenta las normas vigentes, las políticas organizacionales, entre otras.⁶

Estas competencias están claramente separadas unas de las otras, son actividades específicas y observables, que bajo ninguna perspectiva corresponden a la adquisición de algún atributo mental subyacente. Las diferentes competencias que el estudiante al retirarse va a realizar están todas enumeradas y categorizadas. Es más, dentro de la página web de esta carrera se encuentran, incluso, los trabajos en los que el opositor podría desenvolverse.

Esto puede verse como una estrategia publicitaria y es en sí una, pero la publicidad no funcionaría si no se conectara con las diferentes concepciones intrínsecas de las personas (*habitus*), sobre lo que ellas quieren y desean hacer y ser. La publicidad ataca estos deseos, los explota y los pone como opción válida; es decir, si el interés de las personas consiste en una idea o un pensamiento general sobre sus posibilidades e intenciones de estudio, las estructuras psicológicas construidas culturalmente aclaman que ciertas

opciones de vida son útiles y viables para conseguir un lugar cómodo en el espacio social.

Esta idea sobre la publicidad la complementamos cuando vemos a lo que apunta la política pública, según lo expresado por la persona encargada de la Alianza: “[...] uno de los grandes propósitos de este programa es atender precisamente al sector socioproductivo, que los estudiantes [...] teniendo en cuenta la dinámica socioproductiva de la ciudad consideren una oferta llamativa y que fuera también de fácil acceso” (comunicación personal con Alexander Quiceno, funcionario SED, septiembre 21 de 2012). Así, pues, es muy claro cómo se crean ciertos tipos de posibilidades de subjetividad factibles, que se enfoquen en atender al sector productivo y que mantengan un modelo social estratificado donde los pobres solo puedan estudiar carreras técnicas que atiendan al sector productivo. Incluso esta publicidad no explicita otras posibilidades de ser dentro del espacio social porque cualquier otra posibilidad educativa no apoya al sector productivo.

La razón por la que se publicitan solo cierto tipo de subjetividades posibles es porque estas posibilidades hacen parte de un currículo que se encuentra dentro del sistema escolar, el cual está planteado por esta política pública que se orienta hacia la reproducción sistemática de las condiciones sociales que los sujetos ya poseen en el espacio social y, a su vez, esto conduce a una reproducción de la estructura del campo de la educación superior en Colombia.

La política, el colegio y los guetos educativos

El colegio es un instituto técnico, uno de los muchos que existen en el distrito. Desde el comienzo de la administración de Samuel Moreno,

6 Recuperado de http://unipanamericana.edu.co/index.php?content_display/1/62/1091/Ciclo+Profesional+Administraci%F3n+de+Empresas

en el 2008, se estableció el Plan de Desarrollo “Bogotá positiva, para vivir mejor, el cual estableció los lineamientos de la política pública en materia educativa”,⁷ que, según María Gutiérrez, coordinadora del Proyecto 290 en la Secretaría de Educación de Bogotá, logrará lo siguiente:

¿Qué busca?, fundamentalmente 3 cosas. Cuáles son esas tres cosas, acceso a la educación superior de nuestros jóvenes estratos 1, 2 y 3; bajar el costo de la matrícula para que se realice una descentralización de la universidad a la localidad, y de alguna manera financiación para la educación. Entonces, todo esto ¿en miras a qué? a la universalización de la educación. (Comunicación personal)⁸

Ella se refiere no solo a los colegios públicos, sino a todo el Proyecto 290, donde se encuentra la Alianza para la Educación Superior que es la que nos atañe en este caso. Sin embargo, todo este proyecto tiene el mismo enfoque ligado a las competencias, en el sentido que tratábamos anteriormente; por ahora, analizaremos estas tres cosas que, según María Gutiérrez, la Alianza intenta aunar. Luego las compararemos con lo que el secretario de educación tiene que decir sobre la importancia de la Alianza.

La Alianza contiene varias características, todas ellas afianzadas dentro de una más grande: la delegación por parte del Estado del derecho de la educación a entes privados. El gobierno de la ciudad se rindió por completo a prestar el servicio público de la educación superior; empezó a delegar este poder, que es intrínseco a sí mismo, a las instituciones de carácter privado, siempre y cuando estas quisieran proponer una educación técnica a menores costos. En una entrevista en un programa matutino, Rafael Arias, gerente de la Alianza, definió la tarea del distrito de la siguiente forma:

Básicamente la secretaría dispone las instalaciones de los colegios en un horario donde no se usan, donde están subutilizadas, que es en la noche o los fines de semana y con eso logramos que el programa de educación superior cueste la mitad; inmediatamente reducimos los costos, y eso hace que los programas cuesten exactamente la mitad. (Programa de Canal Capital)⁹

La delegación de estos poderes empieza desde el momento de inscribirse en la Alianza. Las entrevistas y el papeleo correspondientes se realizan en la universidad, en la cual los estudiantes quieren ser admitidos. A pesar de esto, en las entrevistas que las universidades tienen como requisito para entrar, los estudiantes de la Alianza se encuentran separados de los estudiantes que pagan la tarifa completa. La delegación de los poderes va hasta donde la ley lo permite, por eso existe una segunda coordinadora, como ya habíamos explicado; ella es la cara del distrito dentro del colegio y los estudiantes la conocen de esa forma; se encarga de prestar los materiales y los inmuebles de la institución; envía un reporte semanal a la Secretaría avisando sobre las actividades realizadas en el colegio. La siguiente característica importante de la Alianza es la deszonificación, que es presentada en una propaganda de la siguiente forma:

Bogotá ha hecho una millonaria inversión en las plantas físicas de sus colegios, convirtiendo sus instalaciones en modernas edificaciones; gracias a la Alianza ahora los colegios son sedes de instituciones de educación superior de amplia trayectoria y reconocimiento académico. En la jornada nocturna, cerca al lugar que lo necesita y a un costo más bajo que el del mercado, los bachilleres tendrán la posibilidad de estudiar programas calificados que ampliarán sus opciones laborales, contribuyendo a la productividad y competitividad de la ciudad. (Secretaría de la Educación del Distrito)¹⁰

7 Derecho de petición contestado el 22 de agosto de 2012, n.º de radicación: S-2012-113427.

8 Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=HgBfsVajsec&list=FLEItMlfjWtDPJm0JrqOC9SA&feature=mh_lolz

9 Recuperado de la página en youtube.com de la Secretaría de Educación del Distrito: <http://www.youtube.com/watch?v=R2V3t6vWQl4&list=FLEItMlfjWtDPJm0JrqOC9SA&index=3>

10 Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=R2V3t6vWQl4&list=FLEItMlfjWtDPJm0JrqOC9SA&index=3>

La deszonificación se muestra en un aire desarrollista; se ve a los colegios en capacidad de ser sedes universitarias por sus nuevas y “modernas edificaciones”. Dentro del colegio, solo algunos cursos tenían el monopolio de los instrumentos tecnológicos (computadores y proyectores), en los dos grupos en los que impartí clases, el proyector estaba reservado para las exposiciones. Ahora bien, existen dos formas de entender la deszonificación. Una forma superficial de entender las razones por las cuales las universidades están en los colegios consiste en pensar que ya que las clases serán impartidas en la propia localidad, la afluencia de los estudiantes será mayor y esto será beneficioso para ellos porque la institución les quedará cerca a la casa.

La segunda interpretación que se provee radica en que a partir de la deszonificación, se están creando espacios sociales diferenciados en los estudiantes de la universidad, y en los estudiantes universitarios en general. Si pensamos en sintonía con Bourdieu (2002) que existen diferentes espacios sociales dentro del mundo social, y cada persona es criada bajo ciertas reglas que rigen su espacio social, entonces estos individuos adquieren ciertos modos de conocer y ver el mundo. No obstante, estas formas de ser y hacer tienen un valor social, representan un capital específico, que es constantemente evaluado por otras personas miembros de diferentes tipos de espacios sociales. Al ser evaluadas, las personas quedan situadas en algún lugar del mundo social: arriba, abajo o en medio. Así es como los agentes son constituidos por diferentes relaciones que existen desde y por su posición social, relaciones que son en sí desiguales; estos diferentes espacios sociales generalmente se vuelcan a los espacios físicos, por ejemplo la estratificación de toda Bogotá brinda cierto capital simbólico positivo o negativo según el estrato donde se viva.

La deszonificación de la universidad tiene un efecto similar sobre los agentes estudiantiles. Generalmente, la universidad hacía parte de los lugares comunes, en los cuales confluían diferentes tipos de personas e ideas. No hay que ir muy a fondo para catalogar a la universidad como un lu-

gar de convivencia donde muchas personas conocen a otras radicalmente distintas y con otra condición social. Sin embargo, cuando la universidad se deszonifica, se empieza a crear pequeñas unidades homogéneas de estudiantes; por esto, no se quiere que realicen la entrevista con las personas de la universidad y se desea que solo accedan a esta cuando ya hayan pasado por la educación técnica y se dirijan hacia la formación profesional; sin embargo, a esas fechas, ya los estudiantes habrán pasado por un proceso de selección y de todos los que entraron quedarán muy pocos.

Entonces, la deszonificación se muestra en propagandas y en la publicidad como una ayuda a las personas, pues acerca la universidad a ellas. Sin embargo, aunque puede ayudar para que los estudiantes ahorren en transporte, actúa como una forma de construcción de guetos estudiantiles, es decir, pequeños lugares donde quedan relegadas diferentes personas, por cuestiones de clase, raza o preferencia sexual, en este caso por una relación de clase, que genera consecuencias nefastas, propias de las formas de organización por guetos. Un buen ejemplo de esto se consigna en la novela *Angosta*, de Héctor Abad (2003). En esta historia, Angosta es una ciudad que está dividida en tres: tierra caliente, tierra templada y tierra fría; en esta última viven los ricos. En este caso, las universidades en los colegios serían las universidades de tierra caliente y las sedes principales de las universidades partícipes de la Alianza serían las universidades de tierra templada.

Pero, continuando con la metáfora de Abad, en tierra caliente hay lugares donde hace más calor que en otros; si pensamos las universidades en los colegios como pequeños guetos educativos, entre los guetos también existe una estratificación. De esto da cuenta Yuri, quien ya estudió la misma carrera en un lugar más caliente.

Habían muchos vacíos en materias que había visto en el SENA entonces quería complementarlos [...] Por ejemplo muchas cosas que quedaban en el aire, digamos... lo que pasa es que en el SENA te preparan para trabajar, mas no para estudiar o para entender muy bien el tema, o sea

se ven las cosas muy por encima y ya cuando después entras en la universidad ya te preparas más, entonces pues, tomé la decisión de empezar de nuevo. (Comunicación personal, 21 de noviembre de 2012)

En este contexto, el SENA es visto como insuficiente según los estándares de Yuri, aunque ya tenga el título por el cual estudia. Aun así, la universidad otorga un diferente capital simbólico que el SENA no puede ofrecer, debido a un amplio desprestigio por el que ha pasado en la última década, que en parte es atribuido a la masificación exagerada que sufrió bajo el régimen del último Gobierno nacional (2002-2010).

La deszonificación no solo actúa para generar unos guetos educativos, también para forjar ciertos tipos de disposiciones; al hacer esto, las personas crecen y se forman, esta vez profesionalmente, dentro de lugares diferenciados, los cuales tienen efectos en la constitución de subjetividades y *habitus* (Bourdieu, 2002). Es importante aclarar que este tipo de constituciones no se forman a partir de una forma tan estructural como si fuera un tipo de aritmética social; el mundo social jamás funcionará así.

La lucha consiste, en este caso, en el capital simbólico que está en juego para Yuri, puesto que el título es en sí el mismo en ambas instituciones, mas el cartón no tiene el mismo reconocimiento. Yuri nos muestra la diferenciación simbólica que existe entre el SENA y la “Universidad”, como ella la denomina; se trata de una diferencia cualitativa entre estas dos instituciones, aunque, en realidad, ninguna de estas entidades sea, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, una universidad. Yuri es un caso extremo en cuanto a la importancia del capital simbólico en el campo educativo bogotano; esta importancia está marcada ampliamente por la política pública, que prefiere desviar los recursos públicos hacia universidades privadas en vez de públicas.

Por otro lado, hay diferentes luchas de agentes dentro del colegio. Veíamos que estos participaban en el currículo oculto que existe dentro del

colegio y la política; estas relaciones son las que proveen de sentido las actividades realizadas en el colegio o las no realizadas; como se expuso anteriormente, las condiciones de posibilidad son las posibilidades que existen en el colegio en temas de conocimiento y materiales, que no son ontológicas de los colegios; no se trata de una relación de equivalencias; si un colegio de Bogotá está localizado en una zona de bajos recursos, esto no lo hace de bajos recursos. Se argumenta, entonces, que las condiciones de posibilidad son creadas enteramente por el lugar del campo que ocupen los agentes. Por ejemplo, los estudiantes de la Alianza no tienen acceso a la biblioteca del colegio ni al *wifi*; estos son aspectos que cambiarían si los estudiantes tuvieran un lugar privilegiado no solo en el colegio, sino también en el campo educativo bogotano.

Por esto, es necesario entender cómo se configuran estos agentes estudiantiles y en dónde se constituyen dentro de un campo particular; este es el caso del campo de la educación universitaria en Colombia. En este, existen una diversidad de actores, vale mencionar tres de los más importantes: el Gobierno, como delimitador del campo y proveedor del *logos* jurídico; los profesores, como comunicadores ideológicos y como agentes bisagra entre el Gobierno y los estudiantes, es decir, que comunican mediante diferentes pedagogías la ideología de cada contenido que manejan y, por lo tanto, las visiones de sociedad; cada didáctica tiene una ideología implícita o explícita, los profesores son esenciales porque tienen el monopolio de las pedagogías; la gente aprende de la forma y como los profesores quieren que aprenda, lo cual está en lucha constante, como vimos con el tránsito que tiene el currículo, y, finalmente, los estudiantes, que son los que nos conciernen acá, los agentes estudiantiles tienen un papel preponderante en el campo educativo, debido a que las políticas ocupadas en educación siempre tienen como finalidad la construcción de estos, es el horizonte hacia donde se enfocan los otros agentes. Aunque también los agentes estudiantiles hacen parte de la lucha por ciertos capitales, son conscientes y quieren pensarse a sí mismos en cuanto a lo que son como estudiantes y lo que serán como profesionales.

Así como Yuri buscó educación antes, Leni también lo hizo. Ella tenía que buscar una carrera; su mamá fue consciente de esto y la inscribió en un curso técnico en el SENA; incluso antes de que saliera del colegio, se asumió esta posición que ocupaba en el espacio social como una persona con pocas oportunidades de entrar a una universidad privada debido a los altos costos, por lo que optó por escoger la carrera que quería en una universidad pública. Esta decisión y las actividades con respecto a buscar dónde estudiar y qué estudiar están directamente relacionadas con el *habitus* de la clase a la que pertenece Leni, que ha estado en construcción posiblemente a partir de ese bajón del valor de los títulos académicos. A partir de eso, cada vez más ella se ve en la necesidad construida de adquirir este capital que se le ofrece de una forma u otra.

Las maneras en que se ofrece este capital no están, en ninguna forma, relacionadas con la suerte o la casualidad; están enteramente definidas por un mito en la sociedad (Shore, Write, 1997), que no solo define las políticas públicas que aplican a ciertos niveles y sectores de la sociedad, sino que determinan asimismo la trayectoria de los agentes dentro del espacio social, como diría el mismo Bourdieu; por esto, la mamá de Leni la inscribió en el SENA y la ayudó de manera determinante para que entrara a la Alianza.

Estas prácticas de “búsqueda” solo tienen sentido en cuanto están en un momento histórico particular que da sentido al *habitus* de clase y de la persona: “el sentido práctico orienta ‘opciones’ que no por no ser deliberadas son menos sistemáticas, y que, sin estar ordenadas y organizadas con respecto a un fin, no son menos portadoras de una suerte de finalidad retrospectiva” (Bourdieu, 2007, p. 107), por eso Leni escogió diferentes caminos (SENA, universidad pública, Alianza) y se puede decir que tiene varias opciones para su vida, pero estas no son libres, sino caminos configurados previamente, por donde ella puede trasegar.

Es más, siguiendo con el argumento de Bourdieu, se dan diferentes opciones para llegar a

una finalidad retrospectiva; esta generalmente no está a la vista de todos. Sin embargo,

De acuerdo al objetivo principal [del proyecto] de dar mayor oportunidad de Educación Superior a las clases sociales necesitadas de la Ciudad, es un beneficio para Bogotá, debido a que el proyecto ha fortalecido la educación media Oficial del Distrito, con beneficio para los jóvenes [...] rompiendo la desesperanza e incentivar logros profesionales y opciones en la productividad en los estudiantes, familias y educadores. (Contraloría de Bogotá, 2011, p. 132)

El objetivo principal es dar oportunidades de acceso a este derecho, pero no se piensa en un acceso totalmente libre, es un acceso que sirve para algo, en este caso para dos cosas: para beneficiar a la ciudad fortaleciendo la educación media y para romper la desesperanza e incentivar logros profesionales y opciones productivas en las personas. Aquí ya se empieza a leer el motivo ulterior retrospectivo del que hablaba Bourdieu; los motivos son varios y las opciones están dadas, pero todos los aportes que se hagan a la educación deben estar orientados a incentivar la productividad en toda la comunidad educativa; al hacerlo, estos ideales productivos saldrán de esta y serán requeridos en diferentes ámbitos laborales.

Sin embargo, en la anterior cita vemos una de las mayores contradicciones lógicas de esta propuesta. Empecemos con la desesperanza; existe una desesperanza por no poder estudiar una carrera profesional a menos que, en un acto de suerte infinita y brutal esfuerzo, se pueda alcanzar un cupo escaso en la universidad pública, porque si no, simplemente no hay posibilidades de estudiar una carrera profesional. Solución a dicha desesperanza: hacer una política pública que solucione esto: “alianzas para la educación superior en Bogotá: incentivar el acceso y permanencia de programas de educación superior a bachilleres de estratos 1, 2 y 3, a través de convenios con IES, el SENA y el sector socioproductivo” (Secretaría de Educación Distrital, 2012, p. 2).

Pero, como vemos, el motivo de la desesperanza quedó solucionado a la mitad, la educación a

la que pueden acceder no es la que quieren, es la que quiere el sector socioproductivo. A partir de esta Alianza, el significado social de la educación superior cambia, pasa de ser un capital que ayuda a la promoción dentro de la estructura social a un capital que está generalizado en todas las personas de un grupo poblacional. Por lo tanto, la contradicción está en la misma solución a lo que se enuncia como problema. Se trata de acabar con una desesperanza ahondando en ella y calmándola solo en la superficie, para así llegar a cierta productividad deseada por el sector productivo, que se muestra en sus fines, concatenado con la comunidad educativa misma.

Finalmente, la constitución de subjetividades se realiza a partir de estos pensamientos comunes. Es decir, no existe una imposición totalitaria de sentido a los agentes estudiantiles, ellos realizan un agenciamiento a partir de las nociones ya incorporadas en su *habitus*. En nuestro caso, se

muestra una incorporación de la noción de competencias, la cual implica para los estudiantes un modelo organizativo específico, no solo en el nivel laboral, sino también en el personal, al cual ellos responden debido a una doble exposición: la primera, por estar presente en su vida laboral; el lenguaje de la empresa en que muchos de ellos trabajan es similar al lenguaje utilizado en las clases y en la política pública; la segunda, es la visión de sí mismos y de los logros a alcanzar, expuesta mediante los medios de comunicación y la propaganda.

Así es como concluimos que la educación superior como la plantea esta política forma parte de una ideología imperante de reproducción social, en la cual se procura proyectar una imagen de inclusión social, cuando verdaderamente se reproducen las estructuras sociales y no se efectúa en últimas un verdadero cambio ni se proveen los derechos educativos en todo su accionar.

Referencias

- Abad, H. (2003). *Angosta*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. et al. (2002). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Contraloría Distrital de Bogotá. (2011). *Informe de visita fiscal unidad ejecutiva local de la Secretaría de Educación UEL SED*. Bogotá: autor.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2012). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno et al., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, A. (2009). *Educación y reproducción social: el abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza*. Seminario Internacional "Bourdieu, Educación y Pedagogía".
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En M. Jociles A. Franzé (Comps.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco et al., *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

- Pérez-Gómez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno *et al.*, *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Ficha de estadística básica de inversión distrital EBI-D*. Bogotá: autor.
- Spindler, G. y Spindler, L. (2000). *Fifty years of anthropology and education 1950-2000*. London: Lawrence Erlbaum Associates,
- Shore, C. y Wright, S. (1997). *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. London and New York: Routledge
- Perrenoud, Ph. (2012). El “currículum real y el trabajo escolar”. En J. Gimeno *et al.*, *Diseño desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Willis, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En Velasco *et al.*, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal