Vía educativa

aulaUrbana

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

BOG BOGOTÁ POSITIVA
GOBIERNO DE LA CIUDAD

Publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, D.C. Enero de 2010 · No. 75

ISSN 0123-4242

Magazín

Educación para la paz y la convivencia en la escuela

Fotografía Prensa SED - Juan Pablo Duarte

La escuela como ambiente protector debe desarrollar su potencial como espacio constructor de mínimos éticos de convivencia y paz.

aulaUrbana

Publicación conjunta de la Secretaría de Educación Distrital y el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Bogotá D. C. Colombia No. 75
Enero de 2010

Comité editorial

Olmedo Vargas Hernández
Director IDEP
Jaime Naranjo
Subsecretario de Calidad y Pertinencia SED
Hernán Suárez
Subdirector Académico IDEP
William René Sánchez
Asesor SED
Andrea Ustman Bolaños
Jefe Oficina Asesora de Prensa SED
Diana María Prada Romero
Profesional Especializada Comunicación IDEP

Editor
Alfonso Velasco Rojas
alfonso.velasco.rojas@gmail.com

Mesa de Redacción
Hernán Suárez, Subdirector Académico, IDEP
Lidia Mendivelso, Oficina de Prensa SED
Diana María Prada, Comunicación IDEP,
Marcela Joya,
Comunicador Social - Periodista

Fotografía
Juan Pablo Duarte
Prensa SED

Diseño, diagramación e Ilustración
Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda
www.tallercreativoaleida.com.co

Ilustración y Carátula
Mauricio Esteban Suárez B.

Impresión
Imprenta Nacional de Colombia
Tiraje: 32 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial de *Magazín Aula Urbana* agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo que considere pertinentes. Las colaboraciones pueden remitirse a idep@idep.edu.co o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia
Magazín Aula Urbana, IDEP. Avenida El Dorado No. 66-63, piso 1. Edificio Empresa de Energía Eléctrica.
PBX 324 1000, Ext. 9001/9010. Fax 324 12 67
Bogotá, D. C., Colombia
idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
BOG BOGOTÁ POSITIVA
GOBIERNO DE LA CIUDAD

EDITORIAL

Construir Convivencia escolar y Calidad educativa

Carlos José Herrera Jaramillo[1]

El presente número del magazín Aula Urbana aborda un tema trascendental que ha venido siendo construido e impulsado en los últimos años por la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP: el problema de la convivencia escolar, la violencia en la escuela, los ambientes protectores, el papel de la educación y más concretamente el de la escuela, como espacio para la construcción de mínimos éticos que sirvan de referencia para la vida y la convivencia de quienes hoy son estudiantes.

No son temas de poca monta. Como bien lo sabemos, el gobierno de la Bogotá Positiva se encuentra empeñado en llevar la política pública educativa a niveles muy superiores de los que tradicionalmente se han construido en la ciudad. Hemos avanzado notoriamente en cobertura e infraestructura y debemos seguir avanzando de manera permanente en este campo. Pero en la calidad, donde también se han registrado avances, debemos llegar a niveles muy superiores, sentando desde ahora las bases de una política que debe ser de Estado y construirse armónicamente durante un largo período, con la participación de diversos sectores políticos y con el liderazgo indiscutido de los docentes de la ciudad.

El tema complejo de la calidad deberá ser discutido desde muchos ángulos. Y, sin duda, uno de los que ocupará centralmente nuestra atención es el de la seguridad y la convivencia escolar. Estamos en la obligación ineludible de convertir a la escuela en un ambiente protector para nuestros niños, niñas y jóvenes. Y la escuela como ambiente protector debe ser el resultado de políticas concretas para desarrollar su potencial como espacio constructor de mínimos éticos, como escenario real de construcción de convivencia y paz. Educación para la paz y la convivencia es, pues, un reto de enormes proporciones. No se trata de producir tan sólo experiencias piloto. Las haremos y extraeremos de ellas múltiples enseñanzas. Pero aspiramos a llevar esta agenda al conjunto de las instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá. Buscaremos una amplia convergencia de personas e instituciones que trabajan en este campo y potenciaremos su accionar en una política coordinada y dirigida a provocar impactos medibles, a la vez que propiciaremos la evaluación permanente de todas las experiencias, de tal manera que la política se retroalimente permanentemente de lo actuado y de la reflexión sobre lo hecho.

Hay muchos problemas sociales que afectan las instituciones educativas en este terreno. Esa es una verdad sabida y el actual es un buen momento para que el accionar público en este campo se potencie en proporciones que puedan siquiera aproximarse a la dimensión de la intervención que se necesita para lograr un buen suceso. Sin el concurso de los maestros y maestras de Bogotá será imposible avanzar consistentemente en esta tarea. Esa también es una verdad sabida, pero es indispensable que la hagamos cada vez más consciente para saber cuál es la ruta exitosa que debe emprender el magisterio bogotano para hacer realidad el propósito común de avanzar de manera firme en la conversión de nuestra escuela en un escenario protector para niños, niñas y jóvenes y en un escenario constructor real de paz y convivencia.

Si el magisterio no asume esta tarea de manera unificada y masiva, el éxito será muy difícil. Cómo denominar ese accionar masivo y unificado puede ser objeto también de un debate. Pero en todo caso lo clave es comprender que debe ser un verdadero movimiento pedagógico el que tome en sus manos la tarea. ¿Nuevo movimiento pedagógico? ¿Movimiento pedagógico renovado? ¿Nueva etapa de movimientos pedagógicos gestados décadas atrás? No importa. Eso también podrá ser discutido y seguramente se discutirá, pero lo realmente clave es que la construcción de una nueva institucionalidad eficiente para la convivencia escolar es una tarea de todos y todas: de niños y niñas, jóvenes, directivos, padres de familia, comunidad y, sin duda ninguna, con el liderazgo irreemplazable de miles y miles de docentes comprometidos con esta responsabilidad estratégica que debemos convertir en una política tangible, medible y en construcción permanente.

1. Secretario de Educación del Distrito

Fundamentales para la calidad educativa

Ambientes protectores para la convivencia

Por Secretaría de Educación de Bogotá
Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Hablar de calidad educativa remite a innumerables posibilidades. Para algunos hace referencia a resultados de aprendizaje medidos por pruebas externas. Para otros, a procesos cognitivos, psicológicos y emocionales que garantizan nuevas oportunidades de inserción social, cultural y económica, es decir ciudadanos plenos.

En esta segunda posibilidad que refleja la Política Educativa de Bogotá de los últimos años, el ambiente escolar y la convivencia son factores determinantes para favorecer la inclusión y el aprendizaje escolar.[1]

"Educar en derechos humanos significa realizar acciones pedagógicas y culturales que permitan a los miembros de la comunidad educativa desarrollar actitudes y disposiciones para ser y reconocer a otros/as como sujetos de derechos; para aprender a hacer, es decir, fortalecer aptitudes y capacidades para el ejercicio y práctica de los derechos humanos y aprender a vivir juntos; para construir relaciones basadas en la equidad, la inclusión, el reconocimiento, la integración cultural, la participación política y las posibilidades de hacer exigibles los derechos. (…) Como consecuencia de ello, se crean condiciones para que el sistema educativo se adapte a las necesidades educativas de personas y grupos tradicionalmente excluidos, reconociendo, respetando y protegiendo sus particularidades."[2]

La diversidad es tal vez la mayor riqueza de la escuela, pero simultáneamente es la situación que más fricciones, enfrentamientos y miedos produce. Esta realidad se ha constituido en la principal generadora de conflictos y la que más expectativas e incertidumbre genera en los docentes, dado que muchos no se sienten preparados para enfrentar tal situación.

La escuela de hoy debe garantizar el acceso a estudiantes diversos con necesidades diversas, y ello obliga a innovar estrategias para adaptarse a esas particularidades y evitar que esa diferencia se convierta en desigualdad. Sin embargo, la diversidad en la escuela genera tensiones, miedos y angustias alimentadas por el desconocimiento y los prejuicios. En gran medida es justamente esta diferencia, vista como problema y no como oportunidad para aprender, la que genera agresiones emocionales y físicas.

1. Esta es una de las claves del éxito del Colegio San José Norte, de la localidad de Engativá, que lleva dos años consecutivos en la categoría Muy Superior en la prueba de Estado.
2. SED-UNFPA-SIDS. Lineamientos generales para los ejercicios de integración curricular para la realización de la Dignidad Humana y los Derechos Humanos. Pág. 1. Bogotá. 2009.

A este respecto, Debarbieux (1999) manifiesta que "El accionar sobre colectivos conlleva algunos riesgos. Con las migraciones tan masivas del mundo globalizado, las diferencias culturales afloran permanentemente. Muchas veces los planes de estudio y, con mayor frecuencia, los educadores, no parecen suficientemente capacitados para afrontarlas. Estas cuestiones pueden ser generadoras de violencia si no son encaradas en forma adecuada".[3]

Este importante avance de un Estado garantista de derechos le ha implicado a la escuela avanzar hacia modelos incluyentes y desarrollar un educación diferencial que incluya a todos y todas y les permita acceder en igualdad de condiciones a las oportunidades de desarrollo.

Por su parte, Debarbieux —Presidente del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar— considera tres dimensiones o tipos de violencia:[4]

- La primera se refiere a las reacciones de los nuevos públicos contra los anacronismos de las instituciones escolares; es decir, de los no incluidos en las dinámicas escolares.

- La segunda, a la "intrusión" de conductas delictivas en las escuelas ubicadas en contextos urbanos populares empobrecidos; la irrupción de redes delincuenciales que han encontrado en la escuela y su entorno un escenario para ejercer este tipo de conductas.

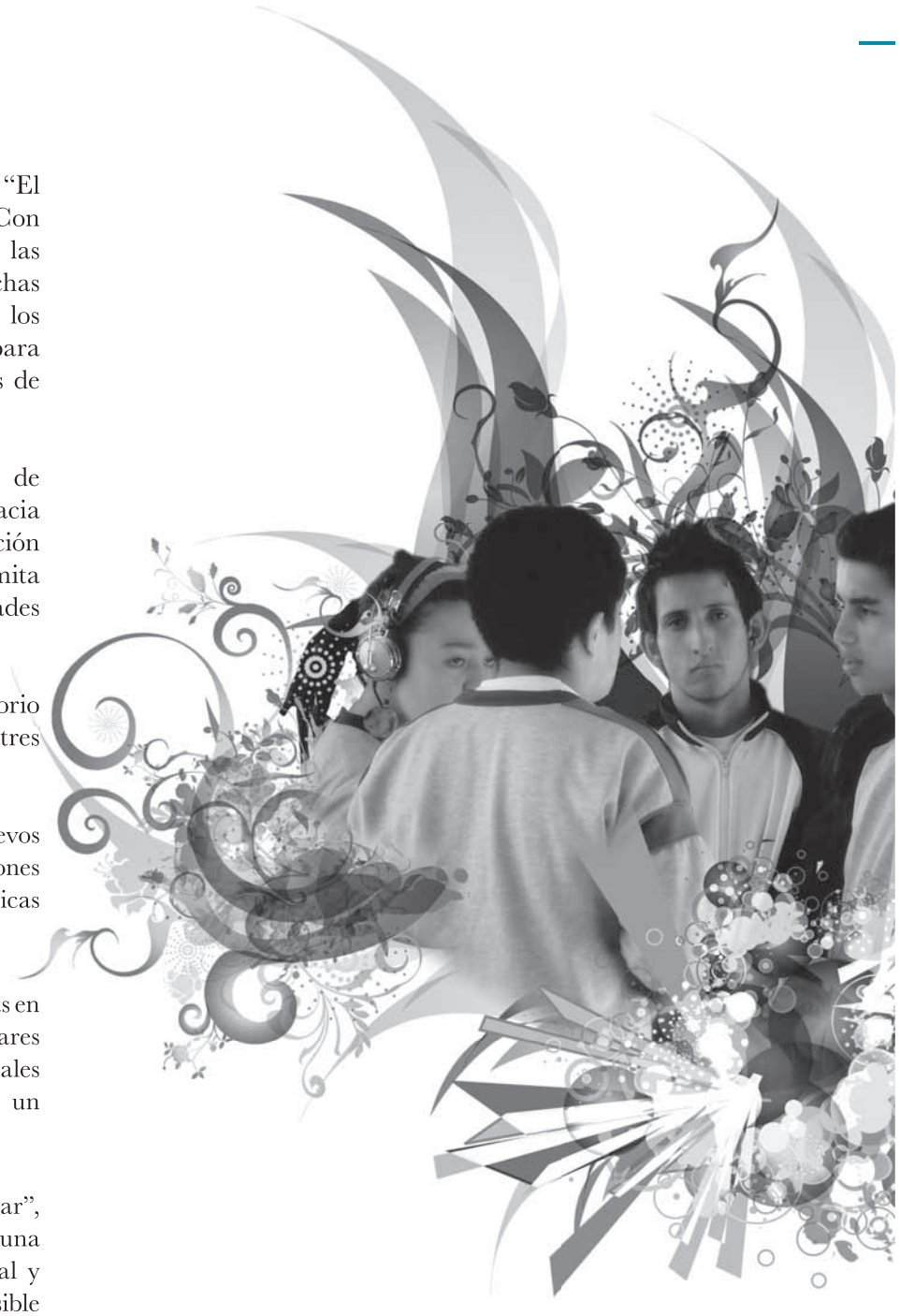
- La tercera, considerada como "violencia antiescolar", es lo más doloroso porque expresa tanto una frustración global ligada a la organización social y a la problemática de la exclusión, como la posible dificultad de la escuela frente a las nuevas realidades que afrontan los jóvenes de hoy.

A estas tres dimensiones se une una realidad inocultable: los procesos de socialización de normas, códigos morales y éticos que son responsabilidad primaria de la familia no están siendo trasferidos y en su reemplazo, la calle, los medios de comunicación y el grupo de pares ocupan este lugar de privilegio, lo que deja erróneamente la tarea sólo a la escuela y a sus maestros.

En Bogotá hemos diseñado una política clara de atención a la disminución de factores generadores de violencia escolar y de inseguridad en el entorno escolar, que busca poner los temas en las agendas públicas de las comunidades, mejorar la capacidad de acción y reacción de las comunidades educativas para atender los problemas estructurales de la convivencia y, por último, la restitución de derechos e inclusión en la escuela para garantizar condiciones equitativas para todos y todas.

3. Tomado de Debarbieux, Eric, Garnier, Alix, Montoya, Yves y Tichit, Laurence (1999). La violence en milieu scolaire Vol. 2. Le désordre des choses (Colección Actions Sociales/Confrontations). París ESF, 190 pp. http //www.lukor.com/not-soc/cuestiones/0510/07141630.htm.

4. Sentencia T881 de 2002- que "orienta todas las actuaciones del Estado y es un principio de acción para las autoridades, quienes deben realizar todas las acciones necesarias y asumir las conductas relacionadas con sus funciones constitucionales y legales para proteger la dignidad humana y los derechos humanos."



El enfoque:

El enfoque de nuestras acciones de convivencia se fundamenta en el respeto por la dignidad humana, lo que implica tres acciones básicas:[5]

- Promover el reconocimiento y la autonomía (vivir como quiere);
- Apoyar el acceso de información y formación, para acceder a bienes y servicios sociales, económicos y culturales (vivir bien);
- Promover la igualdad y la equidad (vivir sin humillaciones).
- Para que esto sea posible, se requiere generar condiciones propicias para la vivencia de los derechos humanos y el desarrollo de actitudes (disposiciones, los valores, las prácticas) y aptitudes en los estudiantes (habilidades y capacidades que alcanzamos para realizarlos y hacerlos posibles).

5. Furlan, A. (2003). De la violencia y la escuela [Reseña del libro La Violence en milieu scolaire Vol. 2. Le Désodre des choses]. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultada en http //redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-furlan.html.

Las acciones se orientan desde tres escenarios o lugares donde se desarrollan:

La institución: implica un trabajo con docentes y directivas para fortalecer su capacidad de actuación frente a las problemáticas y para mejorar el clima de convivencia entre ellos. En este sentido, se potencian los saberes y prácticas innovadoras de colegios y colectivos a favor de la convivencia.

La comunidad: se centra en estudiantes y familias, buscando apoyar el desarrollo de nuevas prácticas de convivencia.

El entorno: implica un trabajo articulado con instituciones con presencia local (misión Bogotá, policía, JAC), vecinos y otros grupos juveniles en el entorno escolar para generar ambientes protectores en el marco del Programa *Caminos seguros a la escuela*.

Las acciones emprendidas

Sensibilización y movilización: Desde esta estrategia se busca poner en la agenda pública y en la reflexión de la comunidad educativa los asuntos propios para el mejoramiento de la convivencia, así como generar acciones y movilizaciones para transformar las acciones estructurales que la generan. La SED ha desarrollado acciones como las siguientes:

- Campaña "Vive el colegio a lo bien": es una campaña pedagógica y de comunicación para transformar los problemas de convivencia escolar. Ha llegado a más de cinco millones de personas, gira en torno a los diez temas de mayor conflicto en la Escuela —la intimidación y el acoso, las agresiones físicas y verbales, los robos, las pandillas, daños a las instalaciones escolares, acoso sexual, consumo de alcohol, drogas y tabaco, venta de drogas, la falta de denuncia y la búsqueda de apoyo y el reclutamiento forzado.

- Más de mil personas han participado de procesos de sensibilización y fundamentación en derechos humanos.

- Diseño de la Campaña de "Cero discriminación y racismo" en los colegios de Bogotá, para seguir atacando los prejuicios que generan discriminación y violencia en la escuela.

  - Se ha activando la organización de más de 5500 jóvenes en importantes escenarios: Monitores de Convivencia; investigadores "Red Inventudes"; Jóvenes por la etnoeducación y Barristas de fútbol.

  - Finalmente, hemos constituido un *Fondo de pequeñas iniciativas juveniles para la convivencia*, para apoyar a las organizaciones juveniles en sus proyectos que favorezcan la convivencia.

Fortalecimiento de capacidades: implica potenciar, fortalecer habilidades, actitudes y aptitudes de las comunidades educativas para agenciar cambios en las prácticas pedagógicas y de relación de docentes, estudiantes y comunidad en general. Fortalecer capacidades también implica apoyar los esfuerzos de las comunidades educativas y mejorar los procesos de referenciación entre colegios para compartir experiencias. Las principales acciones desarrolladas han sido:

- Al entender que la tarea de garantizar los derechos humanos y promover la dignidad desde el aula de clases implica trabajar desde un currículo desde y para los derechos humanos, diseñamos una propuesta para integrarlos al currículo por ciclos en 125 colegios. En 2012 serán 370 colegios con esta propuesta.

- Por primera vez en Bogotá y tal vez en Colombia lanzamos una convocatoria para cofinanciar los planes de los colegios en derechos humanos y convivencia. Se trata de la propuesta Prometeo, que busca que cada colegio de Bogotá tenga un plan de acción para atender sus situaciones de convivencia. En 2009 fueron 125 y en 2012 serán 370 colegios. La SED no sólo apoyó financieramente los proyectos, los acompaña en su desarrollo técnico. Por supuesto, a muchos los hemos acompañado en su formulación.

- Finalmente, hemos promovido desde el Comité de cátedra de derechos humanos, la formulación de la política educativa en derechos humanos que oriente las acciones en esta materia en el Distrito Capital.

Restitución y protección en la escuela: como ya se ha dicho antes, el desarrollo de esta estrategia requiere un apoyo interinstitucional. La generación de ambientes protectores implica una amplia participación de vecinos y autoridades locales. Las acciones claves emprendidas han sido:

- Definimos 95 como *Zonas de educación prioritarias*: Esta es una denominación que busca ante todo priorizar zonas donde es necesario poner el acento y la acción interinstitucional para garantizar oportunidades de desarrollo y aprendizaje, así como su integridad física.

- Desarrollo del programa *Caminos seguros y seguridad vial* en 115 colegios con apoyo de Misión Bogotá y la Secretaría de Movilidad.

- Por último, diseñamos estrategias de atención integral y de casos con organizaciones especializadas en generación de ambientes y valores para la convivencia, tales como la Cámara de Comercio con el programa Hermes, la Fundación Carare, la Fundación para la Reconciliación, la Fundación de Barrismo social Juan Manuel Bermúdez y próximamente la Fundación Restrepo Barco. Todas estas entidades ponen el acento en los jóvenes y en apoyar la suscripción de acuerdos y pactos para la convivencia y la seguridad.

La invitación está planteada. Sólo el esfuerzo conjunto y una actitud corresponsable es capaz de asegurar colegios y entornos seguros y más de un millón de estudiantes, 32 mil docentes y más de un millón quinientos mil padres y madres apostándole a la vida con dignidad y en un marco de respeto por los derechos humanos.

Un proceso de construcción y vivencia colectiva:

Convivencia escolar

Por: Armando Ruiz Calderón[1]

La definición del Estado colombiano como social, democrático y de derecho tiene varias implicaciones especialmente relacionadas con las libertades. La intencionalidad de la carta magna apunta hacia el individualismo liberal, que se manifiesta en la democracia, la participación, el pluralismo político y la diversidad cultural, entre otros preceptos constitucionales.

Para alcanzar estos propósitos, el Estado cuenta no sólo con un sistema social en el que se encuentra el educativo sino con la asignación de la educación como derecho. Ello implica un conjunto de responsabilidades relacionadas tanto con las obligaciones, como con el respeto y la garantía del núcleo esencial del mismo[2].

Por tanto la aspiración de las sociedades contemporáneas, entre ellas la colombiana, posterior a las guerras mundiales y regionales del siglo pasado, ha sido la convivencia, entendida como valor social y jurídico de gran aprecio y que se inscribe en las cartas constitucionales de todas las naciones del continente americano. A pesar de las contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales de los siglos XIX y XX[3], que generaron múltiples confrontaciones internas, en los países latinoamericanos la convivencia no logró concretarse y permaneció como utopía.

En este sentido, la preocupación por la convivencia se trasladó a la educación y formación de los niños, niñas y jóvenes pretendiendo generar actitudes, principios y valores que, desde la perspectiva moral, hacían el énfasis en la oralidad (consejos) y el deber ser de la vida en sociedad. Por esto se delega a la escuela la tarea de preparar a los ciudadanos y ciudadanas para la vida social. Así, la convivencia se orientó a garantizar buenos comportamientos centrados en las reproducciones culturales patriarcales (relaciones sociales jerarquizadas), materializadas por la clásica escuela expansiva[4]. Es decir, esta escuela y tipo de educación no pretendieron construir una sociedad como se define en la actual constitución política: por el contrario, reproducen el modelo escolar conservador tanto en lo social como en lo cultural y político.

La relación permanente entre las políticas económicas y las educativas se evidencia con el modelo de la escuela competitiva[5], en la que empieza a desarrollarse un conjunto de valores sociales que difieren en su explicación y construcción colectiva de los típicos de la escuela expansiva. En los dos casos, la convivencia como valor social mantiene la idea de entenderse como maneras de comportarse y de cómo se es un ciudadano virtuoso. En la actualidad este modelo se encuentra en crisis debido a las características del contexto con el que se relacionan las instituciones educativas. A ello hay que agregar las transformaciones tecnológicas y la presencia de un modelo económico centrado en el mercado, que afectan enormemente la vida en las escuelas de final de siglo y, por supuesto, las explicaciones del mundo de los jóvenes, adquiridas en contradicción con el conocimiento oficial.

Este panorama de la escuela, ampliamente estudiado por académicos e investigadores pedagógicos, se nos manifiesta como problemática central en las discusiones pedagógicas entre educadores, situación que afecta las prácticas educativas, dispersa los discursos pedagógicos y dilata la intencionalidad política de la institución.

La escuela es un escenario de manifestaciones de múltiples violencias que tienen su causa en los contextos y problemáticas estructurales, y que la comunidad educativa asume como parte integrante de la sociedad. Por tanto, las causas de las violencias que se reflejan en la escuela deben estudiarse, debatirse y posibilitar la construcción de alternativas de solución entendiendo cuál es la responsabilidad social y política de la escuela y de la educación en el país.

Así las cosas, el vínculo entre convivencia y acciones violentas en la escuela puede abordarse desde otra perspectiva que no sea exclusivamente la del escenario violento, casi naturalizado,

1. Consultor en EDH.
2. Rodríguez Céspedes Abel. La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma. Editorial Magisterio. 2002.
3 Comp. Martínez Boom, Alberto, Narodowski, Mariano Escuela, historia y poder, miradas desde América Latina. Texto de Gabriela Ossenbach Sauter. Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX. Ediciones Novedades educativas, 1997.
4. Martínez Boom, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina. Editorial Ánthropos, 2004.
5. Íbid.

sino como espacio-lugar de construcción de procesos de educación y formación, como se establece en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia en los preceptos de fundamentación del derecho. Por estos argumentos se propone:

1. Establecer una relación política entre el enfoque moral y ético de la convivencia escolar superando la visión axiológica (actitudes, principios y valores) de la vida en la escuela. Al plantear esta relación la perspectiva ética brinda elementos de convivencia centrados en las relaciones sociales, ya que se planea la convivencia escolar desde *los vínculos* entre personas y no desde el *deber ser* del comportamiento. Esto obliga a comprender de otra manera las prácticas sociales, políticas y culturales de los integrantes de la comunidad educativa, es decir el *ser* de las relaciones sociales.

2. Un segundo elemento que se propone para transformar las propuestas convivenciales de las instituciones educativas es la discusión pedagógica de los postulados constitucionales del derecho a la educación, ya que allí se afirman dos procesos alternos pero complementarios: el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y los demás bienes de la cultura por una parte, y por otra la formación en el respeto a los derechos humanos, la democracia y la paz, la práctica del trabajo, el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del medio ambiente.

Lo anteriormente expuesto significa que las instituciones educativas son responsables de fomentar propuestas pedagógicas que desarrollen los postulados enunciados. En cuanto al primero de ellos, se diseñan modelos pedagógicos, apuestas curriculares y sistemas de evaluación del aprendizaje; en cuanto al segundo, las instituciones deben contar con propuesta convivencial, que no es el manual de convivencia, y apuesta de formación para la democracia escolar, que no son las elecciones de personero y gobierno escolar.

Por lo tanto, una institución educativa en su propuesta pedagógica armoniza las responsabilidades que le atañen en relación con la garantía del derecho a la educación y las escribe, socializa y valida colectivamente. Estos elementos de la propuesta pedagógica se resumen así: modelo pedagógico institucional, apuesta curricular, sistema de evaluación del aprendizaje, *apuesta convivencial* y propuesta de cultura democrática escolar.

3. La apuesta convivencial se construye entre los educadores. Dicha construcción se desarrolla teniendo en cuenta las concepciones, ideas o representaciones que tienen del conflicto, la seguridad escolar, el poder y la autoridad, la norma, y la disciplina y el orden. Estos referentes se asemejan a categorías de reflexión pedagógica que, después de aplicar técnicas o métodos de investigación de las ciencias sociales, debe dar cuenta de la construcción conceptual de la convivencia en la institución.

4. No es posible plantear la reflexión pedagógica de la convivencia sin vincularla con el análisis de la persona como titular de derechos. Dada la intencionalidad política de la constitución colombiana (individualismo liberal), se requiere plantear las ideas, concepciones o representaciones que tienen los educadores sobre este aspecto central de lo convivencial para cualquier comunidad. En este sentido se sugiere estudiarla teniendo en cuenta su corporalidad, la conciencia y la autonomía, elementos constitutivos de la persona desde la teoría de los derechos humanos. Es importante señalar que la Corte Constitucional de Colombia emitió la sentencia T-881 de 2002, que ratifica el entrelazamiento entre *persona* y *dignidad humana*, planteando la dignidad como el puente entre la corporalidad, la conciencia y la autonomía de las personas desde el enfoque ético. Para ello propone unos lineamiento de concreción: (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones).

En resumen, la construcción de propuestas convivenciales debe contemplar un proceso de reflexión pedagógica que desarrolle la relación entre la moral y la ética en la vida social de las escuelas. Posteriormente, debatir sobre los postulados del derecho a la educación, vinculándolos con las categorías de reflexión pedagógica: conflicto, seguridad escolar, poder y autoridad, y disciplina y orden. Y finalizar con la descripción y estudio sobre la persona como titular de derechos y su soporte en la dignidad humana.

Este proceso es el que orienta la elaboración del manual, asambleas y/o pactos de convivencia de las instituciones educativas. Es preciso concebir, de igual manera, otra estructura de acuerdo al proceso descrito, que se organice teniendo en cuenta los derechos de todos, las acciones vulneradoras (prohibiciones), los deberes o compromisos individuales respecto de las libertades y la autonomía, las obligaciones entendidas como los mínimos éticos de convivencia y, para cerrar la estructura, la reparación del daño como acción formadora y de garantía de la dignidad humana de los integrantes de la comunidad educativa.

La reflexión pedagógica debe desarrollarse mediante metodologías que faciliten el debate, el análisis-síntesis, la escritura, la socialización y validación de lo producido en el colectivo de educadores. Dicha metodología se apoya en técnicas o métodos de investigación en Ciencias Sociales, entendiendo que el proceso de construcción de la apuesta convivencial es asimilable con la investigación pedagógica.

Las instituciones educativas que no cuentan con una propuesta pedagógica de convivencia y de cultura democrática están abocadas a permanecer en constantes situaciones de violencia, de conflicto sin abordajes críticos, con aplicaciones instrumentalizadas de la norma sin reconocimiento de la persona y su dignidad, y totalmente distanciadas de la garantía y el respeto de los derechos humanos en su cultura institucional.

Integración curricular de los derechos humanos

Por Jenny Nieto

Parte del compromiso de la Secretaría de Educación Distrital en la "…garantía plena del derecho fundamental a la educación[1]" es desarrollar las transformaciones pedagógicas necesarias para una educación de calidad a partir de la puesta en funcionamiento de las herramientas para la vida, entre las que se encuentran los Derechos Humanos.

En sociedades con profundas e históricas iniquidades sociales, la calidad educativa constituye una condición para mejorar el acceso a las oportunidades, para lograr una inserción plena en la vida social y productiva, a la vez que contribuye de manera indiscutible al desarrollo de la sociedad en su conjunto. 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 y discriminación que generalmente se sustentan en diferencias como las identidades sexuales, la diversidad cultural, de géneros, étnica, incluso en las generadas por los lugares de habitación del territorio, por las diferencias en el quehacer, por la condición de víctimas del conflicto que redunda en el desplazamiento forzado, e indiscutiblemente por las condiciones de discapacidad u otra situación particular.

Todos sabemos que en la formación de las personas, y particularmente en la configuración de sujetos de derechos, intervienen múltiples factores; algunos de ellos, como los que acabamos de mencionar, se traducen también en serias dificultades para la convivencia escolar armónica y en el deterioro de los ambientes educativos.

No obstante los múltiples factores que intervienen en la formación de las personas, de la garantía que debe ofrecer el Estado —en este caso en el nivel Distrital— en la disponibilidad, acceso y permanencia en el sistema educativo, así como en la calidad y pertinencia de la educación, los roles que se cumplen en cada instancia son diferentes. La escuela es el escenario propicio para el reconocimiento de la dignidad y la vivencia de los derechos humanos. En este sentido, la educación de calidad también depende de la comunidad educativa, de sus maestros, de los estudiantes, de la familia, toda vez que es allí donde se dan las prácticas pedagógicas y donde se implementan y realizan las transformaciones pedagógicas coherentes con los presupuestos éticos y en valores de los derechos humanos.

Aquí se propone revisar y resignificar el componente pedagógico del PEI, que denominamos, para este ejercicio de reflexión, Propuesta Pedagógica Institucional. Esto implica el abordaje de la valoración, escritura e institucionalización de los modelos pedagógicos, las apuestas curriculares pertinentes y el sistema de evaluación distrital que tiene como marco normativo el Decreto 1290 de 2009, por una parte. Por otra la convivencia escolar, la cultura democrática, la gestión directiva y la formación de educadores y educadoras.

Desde la política sectorial se acogen las perspectivas que entienden los derechos humanos como resultado de las dinámicas culturales que la humanidad ha generado en su lucha por realizar la dignidad humana. Al decir de Herrera Flores2, los derechos humanos pueden ser abordados como medios para orientar actitudes y aptitudes en la comunidad educativa que faciliten el vivir la vida en contextos reales y complejos con un máximo de dignidad. Por ello, desde los procesos educativos se deben orientar pautas culturales que permitan afectar todas las dimensiones de la vida humana y favorezcan el fortalecimiento de creencias, valores, disposiciones, intercambios, compromisos, habilidades y proyecciones que busquen la realización de la dignidad humana y de los derechos humanos.

La Integración desde la Transversalidad es una de las opciones para la enseñanza en y desde los derechos humanos en la escuela. Busca hacer de ellos un contenido transversal a los currículos escolares. El principal propósito de esta modalidad transversal es favorecer procesos de integración en cada uno de los ciclos, con el fin de impactar la cultura escolar en su conjunto y no sólo los contenidos de una determinada área de saber. Su punto de partida es la diferenciación de un currículo explícito y uno oculto en la escuela. Por ello busca superar las propuestas que se ocupan exclusivamente de contenidos, dado que encuentran dificultades para la transformación del ambiente educativo.

La integración desde la transversalidad permite trascender la enseñanza y circulación de información básica sobre los derechos humanos. Hace posible a la comunidad educativa vivir los derechos humanos, e incluso prevenir y responder frente a acciones vulneradoras y, de ser necesario, exigir la garantía.

La integración de los derechos humanos en el currículo favorece la contextualización de los procesos educativos, la formación y reconocimiento de sujetos de derechos (estudiantes, maestros/as, padres y madres de familia) que actúan en él de manera crítica y propositiva. La transversalización desde la educación en derechos humanos articula los discursos, contenidos y

1. Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Alcaldía Mayor de Bogotá. 2008. pág. 9.
2. Herrera Flores, Joaquín. Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto. Madrid. La Catarata. 2005.

acciones dispersos en la escuela tanto en los currículos explícitos como en los ocultos. Hace evidente que la responsabilidad de la acción pedagógica de transversalización de los derechos humanos en los procesos educativos es de toda la comunidad de educadores y educadoras, y no solamente de los vinculados al área de ciencias sociales. La transversalización posibilita la reflexión pedagógica desde la transdisciplinariedad que materializa la intervención en problemáticas de la vida de la escuela, en el conocimiento y la convivencia.

Se requiere entonces crear las posibilidades para la concreción de la dignidad humana, el reconocimiento de la diversidad, la valoración y protección de la diferencia como parte de nuestro patrimonio cultural. Estos aspectos adquieren relevancia y especial interés cuando se trata de interactuar con personas y grupos que, por sus particularidades relacionadas con diversidades sexuales y de géneros, étnicas, o por sus condiciones de víctimas del conflicto o de necesidades educativas especiales (discapacidad y talentos excepcionales), demandan mayor capacidad al sistema educativo para reducir barreras económicas y fomentar una plataforma cultural que garantice el derecho a la educación.

La propuesta metodológica de integración curricular de los derechos humanos a través de la educación en derechos humanos (EDH) está orientada a desarrollar procesos de reflexión pedagógica institucional aplicables a diferentes campos de la vida escolar. Estos campos están ubicados en el componente del Proyecto Educativo Institucional, partiendo de la propuesta pedagógica institucional, la convivencia escolar, la cultura democrática, la gestión educativa y los procesos de formación de educadores en EDH.

El currículo debe afianzar culturas de convivencia, fortalecimiento de la democracia, formar en derechos humanos, propugnar por la configuración de sujetos de derechos, tal como está presentado en la Política Educativa del Distrito Capital en su plan sectorial. Para ello debe contar con fundamentos filosóficos y científicos, contemplar las características de los estudiantes, sus necesidades, intereses, potencialidades y ritmo de aprendizaje, así como las características socioculturales como población indígena, afrodescendientes, gitanos o rom. Por ello los currículos escolares que integran los derechos humanos en sus mallas están orientados a constituirse en garantes de derechos de cada uno de los integrantes de la institución. Por esto el currículo prescribe lo que, en términos generales, la institución y los educadores y educadoras han definido como contenidos con intención políticamente concertada.

La apuesta curricular guarda relación con el modelo pedagógico institucional y debe manifestar coherencia conceptual entre la intencionalidad pedagógica y su teoría curricular, a cargo de la comunidad de educadores y educadoras. Debe contemplar dos momentos de trabajo metodológico: uno, en el que se define la postura conceptual frente al conocimiento y su organización bajo una intencionalidad política, y el otro, el diseño del currículo propiamente dicho, que en nuestro país se ha llamado el plan de estudios.

Desde la estrategia de reorganización de la enseñanza por ciclos, se propone una ruta de integración de los derechos humanos y los procesos de educación en derechos humanos en los currículos escolares, considerando que cada ciclo desarrolla de manera integral los aspectos cognitivos, afectivos, de relaciones interpersonales, psicológicos y sociales propios de cada edad para formar personas felices, autónomas, y ciudadanos corresponsables con la sociedad y la ciudad.

En este mismo sentido, es fundamental tener en cuenta las características particulares de los niños, niñas y jóvenes; sus gustos, intereses, reconocimiento de sí desde lo físico, lo cognitivo y lo emocional, ello en coherencia absoluta con sus condiciones de género, etáreas, étnicas, culturales, de necesidades educativas especiales, de víctimas del conflicto, entre otros. La aplicación de la organización por ciclos se basa en el reconocimiento de la autonomía escolar y de la capacidad de cada colegio para ser artífice de su proyecto pedagógico.

El proceso de integración de los derechos humanos en los currículos escolares desde la reestructuración de la enseñanza por ciclos podría considerar los siguientes pasos:

Primer paso: Acordar los tiempos y espacios con los Consejos Académicos de los colegios. Aplicar los propósitos fundamentales y las acciones para la puesta en marcha de la reorganización de la enseñanza por ciclos, teniendo en cuenta la estructura propia de la impronta de cada ciclo y el cumplimiento de las fases establecidas para su conformación (socialización, preparación, formulación, ejecución, y seguimiento, evaluación y sostenibilidad). Por esto es preciso posibilitar las jornadas pedagógicas en la institución y disponer los recursos físicos y económicos para tal fin. Todos los educadores y educadoras participarán con capacidad de decisión y, en lo posible, en plenaria.

Segundo paso: Revisar la propuesta pedagógica institucional (modelo pedagógico, apuesta curricular y sistema de evaluación) y realizar una comparación conceptual con los postulados del plan Sectorial de Educación del Distrito.

Tercer paso: Revisar y analizar los fundamentos conceptuales con que cuenta el colegio en relación con contenidos, propuestas y enfoques pedagógicos, en contraste con los principios, finalidades, componentes y contenidos apropiados para una educación desde y en derechos humanos. De igual manera, hay que tener en cuenta la propuesta de enseñanza por ciclos, los aportes de universidades y profesionales acompañantes en los procesos curriculares.

Cuarto paso: Ajustar y adecuar la propuesta curricular del colegio, que incluye tanto lo teórico como el diseño: es decir, el plan de estudios actual, para plantear colectivamente los cambios o ajustes según el caso, y orientarlo hacia la enseñanza por ciclos vinculando los derechos humanos y la educación en derechos humanos.

Quinto paso: Diseñar y socializar la estructura del instrumento de integración de los derechos humanos y la educación en derechos humanos en la enseñanza por ciclos. Para ello se deben tener en cuenta la forma del ciclo, los ejes de desarrollo, la impronta del ciclo, los propósitos, los ejes articuladores, elementos de la educación en derechos humanos, temáticas y estrategia general.

Articulación: la cultura escolar se transforma

Por Sandra Arcos[1]

El programa de articulación de la Educación Media con la Educación Superior, emprendido por la Secretaría de Educación Distrital, ha generado para la comunidad educativa del Colegio OEA múltiples transformaciones. Sin embargo, la más importante desde el ámbito social ha sido, precisamente, la mutación de las relaciones entre los diferentes actores que coexisten en la escuela, de su lugar en ellas y de las particularidades que asumen, generando así la modificación de la cultura escolar institucional.

Desde el principio, la intención era transformar la escuela de manera que se lograra vincular la educación superior desde la media, desestabilizando al mínimo los procesos organizativos y convivenciales de la institución. Sin embargo, las renovaciones estuvieron a la orden del día: la primera de ellas en el proyecto de vida del estudiante, que ahora se asumía como un individuo con metas y proyección académica universitaria y profesional desde la escuela.

1. Coordinadora de articulación Colegio OEA

El uso racional del tiempo, el segundo gran cambio, obligaría a los estudiantes a manejar sus horarios en forma autónoma y organizada. La rotación de aulas y las clases de articulación en contrajornada, a las que tuvo que ceñirse la escuela, les sirvieron como laboratorio de autonomía y coparticipación. Fue así como aprendieron a responsabilizarse de sus espacios y tareas, a distribuir el tiempo y a priorizar sus actividades. Se estaban formando desde la escuela para manejar en forma racional el tiempo, al mejor estilo universitario.

Interacción entre jornadas

La adaptación de los estudiantes y docentes de una jornada a los estudiantes de articulación que pertenecían a la jornada contraria se constituyó en el tercer gran cambio. Fue el que mayor conflicto ocasionó, pues lograr que la escuela asumiera como suyos a todos los estudiantes, sin importar si eran de articulación o no, si eran de la jornada contraria o no, se convirtió en una paciente tarea, al cabo exitosa. Los estudiantes de articulación, sin importar a qué jornada pertenecían, se vincularon a las reglas y dinámicas propias de la cultura escolar organizativa y académica de la contrajornada en que recibían sus clases, a sus nuevos compañeros de básica y media, a sus actividades y a los sujetos sociales que en ella coexisten. Otro tanto debieron realizar los docentes, quizá los más reticentes a esta nueva práctica educativa llamada articulación, pero al mismo tiempo los mayores artífices de la mimetización de los estudiantes de articulación con los de básica y media.

Nuevas normas

Ante la nueva condición que debió asumir la cultura escolar oeísta al contar con la presencia de una diversa población de estudiantes de articulación, las normas y prácticas disciplinarias también debieron replantearse de manera que posibilitaran la interacción entre los sujetos educativos.

Un modelo a seguir

No puede dejarse de lado, sin embargo, el nuevo rol dinamizador del estudiante de articulación, quien ha cobrado un nuevo estatus institucional, convirtiéndose en vocero y abanderado de un proceso que hoy entusiasma a sus compañeros de grados inferiores, e incluso de otras instituciones. Los procesos y situaciones en que se ha visto involucrado —otro uniforme, nuevos horarios, actividades con la universidad o con los colegios articulados a la universidad, capacitaciones en el uso de equipos, eventos científicos y culturales en los que debe participar, etc.— lo han hecho apropiarse de un mundo antes insospechado que, al llegar a oídos de sus compañeros de grados inferiores, se constituye en fuente de divulgación pública que incita a vincularse al programa.

Pese a las dificultades del proceso de articulación de la Educación Media con la Educación Superior, han sido grandes los beneficios en términos académicos. Sin embargo, la renovación de la cultura escolar también ha estado a la orden del día al brindar un nuevo proyecto de vida a los jóvenes del sector oficial de Bogotá, y al posibilitar su formación autónoma, coparticipativa y autorresponsable para su futura vida como sujeto social, estudiante y profesional.

El colegio, escenario de derechos, paz y convivencia

Por Lidia Mendivelso[1]

El Gobierno Distrital y la Secretaría de Educación están convencidos de que el colegio es el escenario donde se garantiza el desarrollo de todas las potencialidades humanas y se asume con todo el rigor la defensa, la promoción y la garantía de los derechos humanos. Éste ha sido el reto y el compromiso para el cual se ha trabajado incansablemente como parte del principio central de la Bogotá Positiva y la Ciudad de Derechos.

Precisamente, desde la Secretaría de Educación se han impulsado varias acciones para que en los colegios de Bogotá la vida escolar transcurra en completa normalidad, donde primen el respeto por la diferencia, la tolerancia y la sana convivencia.

Hoy son muchos más los colegios que tienen ambientes de paz y zonas libres de violencia, donde los conflictos se dirimen usando la razón y de acuerdo con las herramientas que ofrecen las instituciones legítimas, como se ve en las siguientes experiencias.

Colegio San José, caPAZ de construir escenarios de convivencia

Trabajar con base en la realidad, unir esfuerzos y articularse con entidades especializadas en resolución de conflictos escolares y promoción de una sana convivencia, ha sido fundamental para que hoy la comunidad del colegio San José Sur Oriental, de la localidad de San Cristóbal, disfrute de escenarios pacíficos y ambientes armónicos.

Se trata de un proyecto que se viene consolidando desde hace cuatro años, liderado por el comité de convivencia, e inició con base en un diagnóstico de la realidad de los estudiantes. El propósito era determinar cuál era la población estudiantil y cuál el contexto en el que vive, para que maestros, directivos y administrativos supieran cómo actuar y qué estrategias poner en marcha. "Después de hacer esta caracterización ya sabemos quién es nuestra población, con datos y estadísticas puntuales. Ahora conocemos qué factores de riesgo tenemos. Para nosotros es claro que este colegio está ubicado en un sector donde las familias de nuestros niños son estratos cero y uno, muy pocos estrato dos. Eso significa que son padres que trabajan (casi siempre de manera informal), que no están en casa y que el cuidado de los hijos está en terceros o que permanecen solos. Podríamos decir que estos pequeños transmiten en convivencia lo que aprenden en la calle", explica Danith Lozano, orientadora de la jornada de la mañana.

Conociendo esta realidad, decidieron fortalecer las acciones de convivencia y formular estrategias que atendieran las características de los estudiantes. Una de ellas fue la de articularse con Somos CaPAZes, una entidad sin ánimo de lucro que trabaja en la educación para la paz. "Comenzamos el año pasado con quinto y ahora con preescolar, quinto y octavo. El propósito es lograr cubrir la totalidad de los estudiantes", explica Emily Baird de Vargas, directora de Somos CaPAZes.

En este momento desarrollan talleres semanales lúdicos que involucran juegos, cuentos y dramatizaciones. En preescolar el tema que manejan es "el héroe en mí" a partir de los derechos fundamentales del niño, como a la familia, la protección, la identidad y la expresión. Esto permite que los pequeños descubran sus cualidades especiales. "Trabajamos actividades como la de mirar la huella digital para que se vayan conociendo a sí mismos; luego, que aprendan cuáles son sus derechos y sus deberes, como cuidar al otro, respetarlo, siempre de forma constructiva", señala Emily.

En grado quinto trabajan herramientas específicas para la resolución de conflictos como negociación, mediación, círculos de convivencia y herramientas para el manejo de la rabia e intimidación escolar. En octavo tratan problemáticas sociales: los mismos estudiantes proponen los temas que les interesan como el aborto y el embarazo en adolescentes, el pandillismo y la drogadicción. "Ellos analizan estos problemas, el impacto que tienen en la sociedad, en ellos mismos, y buscan soluciones."

Para el equipo directivo del San José Sur Oriental y Somos CaPAZes, es fundamental fortalecer las competencias en convivencia y paz con los maestros y los padres de familia a la vez para lograr la transversalidad del programa dentro de la institución. Por esta razón también realizan talleres con ellos. De esta manera han logrado involucrar a los diferentes actores y hacerlos corresponsables en la construcción de una sana convivencia. "Desde el comité de convivencia se trabaja no sólo para solucionar un conflicto, sino para empoderar a los papás y a los mismos niños para que propongan soluciones y reparen lo hecho. Casi siempre se condena, pero muy pocas veces se realizan acciones de reparación. Esto no sólo ayuda a las víctimas sino a quien comete la falta" agrega Danith.

1. Prensa SED. Bogotá

Otra de las estrategias que ha echado a andar el colegio es promover la parte artística en sus estudiantes, a través de un concurso que se llama Factor J (con referencia al Factor X) y que se ha desarrollado desde hace más de dos años. "Se ha convertido en una oportunidad de participación, de entender y respetar la diferencia, de valorar las habilidades y capacidades de otro. Adicionalmente se estimula la parte artística en todos los niveles. Es muy enriquecedor ver tanto el trabajo individual como grupal, la puesta en escena, la vivencia de derechos, de valores, con el valor agregado de haber identificado unos talentos impresionantes", puntualiza la orientadora Lozano.

Julio Roberto Castro, rector de la institución, manifiesta su orgullo y satisfacción por los resultados que han logrado hasta el momento. "Fue muy importante partir de la caracterización, porque le permitió a cada docente conocer y reconocer al ser humano con quien trabaja. Los cambios son visibles: el primer año (2006) atendimos cerca de 67 peleas callejeras entre los estudiantes. Este año, documentadas tenemos cinco. La curva decrece significativamente. Se trata principalmente de prevenir y de que todo conflicto sea mediado por un dialogo. Además, que se cuente con la autoridad del colegio que lleve a la solución y no incentive la violencia."

El rector agrega que los escenarios de convivencia también se han mejorado gracias a las condiciones de dignidad que se brinda a los estudiantes. "Antes los niños no se reconocían como sujetos de derechos. Si un menor vive en un mundo donde es común ser violentado de diferentes formas, entonces llega al colegio y no exige nada. Pero la Secretaría de Educación y nosotros tenemos claro qué es dignidad: es un colegio nuevo como éste, con comedor, salones y baños decentes, y un equipo de maestros calificado, un equipo humano muy especial. Por eso me siento muy orgullo de mi institución."
El trabajo continúa porque, como señala Julio Roberto, conflictos y dificultades se van a seguir presentando. Por eso se debe actuar de manera preventiva con las herramientas que se tienen, evitando acudir a la violencia. "Nuestra misión se centra en que nuestros muchachos entren en la dinámica de la resolución de conflictos, aunque en ocasiones el padre no está muy de acuerdo con eso porque tiene la filosofía de la ley del más fuerte. Ésa es la cultura que nosotros como colegio debemos cambiar. En este horizonte también hemos hecho un pacto de seguridad con los vecinos, con el señor de la tienda, la señora de la droguería, de la papelería… Los invitamos a participar activamente, a cuidarnos entre todos para que nuestro entorno sea pacífico y seguro."

El poder público en la escuela

Por Lidia Mendivelso[1]

Con la premisa de que la escuela debe formar un nuevo sujeto político que contribuya al desempeño de ciudadanos integrales, un grupo de maestros del colegio Brasilia, de la localidad de Bosa, decidió hace siete años implantar la dinámica del poder público de Colombia en su institución, cuyo proyecto se denomina "El poder público en la escuela". Esto significó que la comunidad educativa mirara al colegio como un país pequeño y le introdujera la división administrativa y política que tiene la nación.

Esta estrategia, que se ha fortalecido en los últimos años, ha sido fundamental para mejorar la convivencia y concientizar a los estudiantes de la importancia de la democracia, la participación y el cuidado de lo público.

El Brasilia es un escenario donde lo relevante es la soberanía estudiantil. En este sentido se asume el colegio como nación que tiene una división territorial, representada por unas autoridades elegidas de manera democrática, cuyo presidente es un estudiante de grado once. Los diferentes departamentos están conformados por cada uno de los ciclos educativos y son representados por gobernadores, y los municipios corresponden a los diferentes cursos liderados por su respectivo alcalde. El concejo municipal está representado por cuatro comités: convivencia, calidad académica, pacto por el tesoro y calidad de vida.

De ahí que en la cotidianidad del colegio Brasilia los estudiantes tienen claridad sobre la función de cada una de las instancias y recurren a ellas cada vez que lo consideran necesario. Para ellos el comité de convivencia ayuda a resolver los conflictos y diferencias; el comité de calidad académica se encarga de mejorar el nivel educativo del curso y de la institución; el de calidad de vida promueve hábitos para que los muchachos aprendan a utilizar el tiempo libre y a distanciarse de las sustancias psicoactivas, y el comité de pacto por el tesoro impulsa el cuidado de lo público, del colegio y de las herramientas con que cuenta la institución.

En el marco de esta estructura se encuentran las ramas del poder. Obviamente el presidente, los gobernadores y los alcaldes hacen parte del poder ejecutivo. El poder legislativo está en manos del comité de convivencia, que se encarga de construir las normas. El poder judicial está integrado por los otros tres comités, porque son ellos los que hacen cumplir la norma. A esto se suman organismos de control, como el personero estudiantil y el contralor. Adicionalmente existe un comité que organiza los procesos electorales.

1. Prensa SED. Bogotá

Formar nuevos sujetos políticos

Los avances de este proyecto demuestran que la estrategia ha funcionado, más aun cuando el objetivo inicial del proyecto se ha cumplido, tal como lo manifiesta el profesor Carlos Ortiz, quien lidera desde el área de sociales este proyecto. "El fin esencial es que nuestro país (colegio) funcione otorgando a los muchachos un protagonismo frente a la construcción de convivencia, de lo público, de la calidad de vida y de la educación. Es decir, que ayudemos en la consolidación de un sujeto político y eso lo estamos logrando."

Precisamente este es un nuevo sujeto político que ve en las normas y las leyes la posibilidad de solucionar sus diferencias y construir país. "Estamos acostumbrados a resolver los problemas a bala. Por eso en Colombia hay tantos actores armados, pero tenemos que cambiar esa mentalidad. La idea es que los muchachos vean en los mecanismos de participación ciudadana, en los instrumentos que nos brindan nuestra Constitución y en los derechos humanos la posibilidad de alcanzar una convivencia diferente a la que se ha construido en este país", señala el profesor Ortiz.

Y eso es precisamente lo que hacen los estudiantes en el colegio Brasilia: utilizar estos mecanismos. Por ejemplo, ya hay experiencias de revocatoria del mandato a un personero o a un alcalde y lo hacen de manera programática. "Ahora los muchachos quieren hacer valer sus derechos. Es decir que no ven al alcalde como el 'sapo', ni utilizan estos instrumentos para amenazar o para desquitarse. Al contrario, es una herramienta política que se usa en beneficio de la mayoría", explica Carlos Ortiz.

Se trata también de un escenario de debate donde son frecuentes la consulta popular, el plebiscito, el referendo. Estos y otros caminos les permiten presentar propuestas de trabajo o derribar una norma que según ellos contradice sus principios. Los estudiantes tienen claro que todo lo pueden fundamentar en la democracia, sin pretender llegar a la irreverencia.

Así mismo, han surgido iniciativas de parte del comité de calidad académica como la de multar al estudiante que no cumpla con sus tareas. Hay comités de convivencia que piden el observador y le hacen un llamado al compañero porque está afectando al curso y vulnera las normas de convivencia que ellos mismos establecen. Los comités de pacto por el tesoro sancionan a quienes rayen las paredes o rompan los pupitres. Por su parte los comités de calidad de vida han logrado crear disciplina entre los estudiantes, así como competencias deportivas y hábitos saludables.

Mejor convivencia a raíz del poder público

Para el coordinador Carlos López, el proyecto ha fortalecido la sana convivencia y los resultados se evidencian en que los niveles de agresividad se han reducido. "Yo llevo aquí cerca de once años. Los problemas de agresividad y violencia que encontrábamos eran demasiado altos. Hoy son menos los conflictos: nuestros niños y jóvenes hablan de sus problemas, reconocen que todos tenemos dificultades y que existen diferencias, pero que esto no nos tiene que llevar a acciones violentas y que la solución no tiene que ser agresiva, sino que existen otras herramientas, como el diálogo o como las que les brinda nuestro manual de convivencia sustentado en el respeto, la democracia y la concertación."

Otro gran logro ha sido la forma como se han potencializado los derechos humanos en el colegio. Los estudiantes aprovechan y disfrutan los diferentes escenarios que se crean para mejorar los ambientes, realizan una feria de convivencia cada año y en la semana por la paz el mensaje es claro: "No violencia, las diferencias se resuelven a través de las normas que brindan la soberanía estudiantil y el poder público, no los golpes".

La comunidad educativa del Brasilia tiene claro que la perfección no existe, y que aunque todavía tienen algunos inconvenientes con unos pocos estudiantes —integrantes de barras bravas que se enfrentan contra personal externo—, han tratado de contrarrestar esta situación con presencia de la policiva, que los acompaña a las horas de entrada y salida y a lo largo de la jornada escolar los apoya al interior de la institución. Esta presencia policía no incomoda a los estudiantes. Al contrario, la ven como una estamento de seguridad que complementa el poder público en su institución.

Esta experiencia hace que la comunidad del Brasilia se sienta orgullosa, pues su proyecto es reconocido a nivel local y distrital por la Secretaría de Educación. "Hemos logrado éxitos importantes. Hay experiencias excitantes, jóvenes que ya están estructurados en estas herramientas, en derechos humanos. Es una construcción diaria. No podemos decir que estamos en un grado de perfección, porque es un ideal. La misma constitución es un ideal. Por eso, nuestro propósito es seguir trabajando en este sentido para reducir al mínimo los conflictos y las diferencias. Para ello es importante involucrar a toda la comunidad: vecinos, familias, estudiantes y principalmente a los maestros. Este es un proyecto pedagógico y formativo que se construye con lo que pasa en la cotidianidad, y por esto requiere del maestro", puntualiza Ortiz.

La soberanía estudiantil

Jason es un estudiante de grado once, líder por naturaleza, que habla con propiedad y seguridad de lo que ha significado este proyecto: "Los estudiantes al principio no teníamos mucho interés en el proyecto. Existían más líderes negativos que positivos. Poco a poco nos dimos cuenta de que podía funcionar y lo acogimos, ha sido impresionante cómo hemos mejorado. Antes, las peleas era el pan de cada día. Hoy, si hay una pelea los muchachos somos los que nos preocupamos y terminamos buscándole soluciones a estos conflictos.

"Otro factor importante es que antes el colegio gastaba mucho dinero en arreglos de estructura. Pero ya tomamos conciencia sobre el asunto, gracias a los castigos que nosotros mismos hemos implantado y adoptado. Por ejemplo, si un estudiante raya una pared sencillamente la pinta, así defendemos el patrimonio. Este colegio a nivel local es la institución que menos recursos ha gastado en mantenimiento y reparaciones.

"Además, la democracia y la participación son cada vez más relevantes. Este año fue tanta la afluencia de líderes, que tuvimos que hacer dos elecciones, una para elegir los precandidatos y otra para hacer la elección como tal. Para el proceso electoral los mismos estudiantes creamos las inhabilidades. Por ejemplo, un estudiante que haya perdido el año o que haya pasado por el 230 o que tenga problemas reiterados de convivencia no puede participar. La mayoría dijo que ese tipo de estudiante no debería ser líder. Por ejemplo yo me lancé como personero, pero como estoy repitiendo el año, me inhabilitaron.

"Por eso este proyecto es tan importante. Nos ayuda a reconocernos como ciudadanos, a tener visión del poder público, a formarnos como sujetos políticos que sepan elegir y ser elegidos; que sepan hablar, argumentar, defenderse, porque muchas veces los colombianos no nos defendemos porque no conocemos nuestros derechos… Es decir, nos enseña a construir país. "Ahora los de once estamos hablando con los pelaos de décimo para que sigan, para que no dejen caer el proyecto y para que avancen mucho más. Nuestro propósito es mostrar lo que tenemos, lo que hemos logrado, y seguir transformando la imagen de los estudiantes del Brasilia. Porque nosotros sí peleamos: pero con ideas, no con golpes."

Escuelas inclusivas para todos. Una apuesta por la calidad educativa

Por Adriana González

A lo largo de la historia, el racismo, la discriminación y la exclusión han sido constantes. Nuestras naciones se han conformado sobre la base de proyectos colonizadores. Históricamente, a las personas discriminadas, segregadas y excluidas por su condición o situación, se les negó la oportunidad de participar, existir, ser parte activa de la comunidad a la que pertenecían. Este peso histórico aún permanece en el imaginario colectivo y persisten prácticas sociales, culturales, familiares y pedagógicas arraigadas a la cotidianidad que ocultan el tema de la diferencia en un lugar privado y particular.

Esta situación resulta difícil a la hora de avanzar en la promoción y vivencia de los derechos humanos, y poco práctica en la realización de políticas públicas que respondan a los contextos y a los desarrollos conceptuales, así como a superar la antagónica relación entre las expectativas, las subjetividades y lo público como responsabilidad colectiva.

Así, en la construcción histórica de sociedades más incluyentes debemos avanzar en adoptar las medidas y prácticas necesarias para que cada sector, incluida la sociedad civil, realice su propia labor de acuerdo a su competencia y saber específico desde la óptica del nuevo concepto de diversidad —nuestras múltiples identidades que nos permiten reconocernos como una unidad en la diversidad— y desde el marco general de los derechos humanos.

Desde esta óptica, la inclusión plantea avanzar en una postura de desarrollo más igualitario. En ese sentido, se diría que lo que tenemos que lograr como ciudad, como sociedad o como cultura es vivir la modernidad desde la justicia social. La inclusión compensa las desigualdades. En el ámbito educativo, la inclusión debe eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los escolares. Promueve oportunidades de enseñanza y aprendizaje, y a los maestros y maestras les brinda oportunidades de transformación de su quehacer. Les da herramientas de trabajo colaborativo y diálogo de saberes. En últimas, la inclusión es el punto de partida y llegada para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

El concepto de inclusión plantea un principio fundamental: la idea de que todos los niños, niñas y jóvenes deben estar en la escuela y, por supuesto, tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus condiciones o situaciones sociales, étnicas, culturales, y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. Este planteamiento supone un gran reto para el sistema educativo, en la medida en que implica desarrollar escuelas más incluyentes que valoren realmente la diversidad y ofrezcan respuestas de mayor calidad para todos los estudiantes al equiparar las oportunidades de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión.

En la actualidad, diversos indicadores permiten cuestionar la capacidad real de los sistemas educativos para alcanzar el derecho a la inclusión de todos los estudiantes. Se puede observar cómo la repetición de años, el desfase de edad, la deserción, los bajos resultados de aprendizaje y las dificultades para lograr niveles mínimos de competencias de formación ciudadana se entremezclan para generar, finalmente, exclusión, alimentada en algunas oportunidades por prácticas institucionales y pedagógicas regresivas.

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación; contribuyen a una educación más personalizada, y a un aprendizaje más significativo; fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar, y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.[1]

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso. Plantea el camino de la no discriminación y el reconocimiento de los escolares como sujetos de derechos a fin de logar que vivan dignamente. Acceder a la escuela es encontrar propuestas educativas de calidad, comida caliente, textos

1. *Index for Inclusion*. Versión castellana, 2006.

educativos, maestros y maestras, amigos, adaptaciones curriculares específicas si se requieren, programas compensatorios… En fin, una escuela justa y pertinente.

Estas necesarias adaptaciones curriculares y propuestas pedagógicas implican deconstruir, reorientar, transformar relaciones, lenguajes e interacciones. Eso, por supuesto, es algo que toma mucho tiempo porque es necesario desbaratar las certezas, y también implica ofrecer una propuesta de actuación que elimine las formas de discriminación subyacentes en las prácticas educativas. "Integrar es una acción que adquiere forma según la institución que la hace existir. Lo que ocurre en su interior responde a perspectivas dependientes de intereses, necesidades, contextos y sujetos que los asumen"[2].

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje en el aula y las expectativas de los maestros y maestras, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los escolares y su participación en el proceso educativo. La escuela es una institución en permanente desarrollo, que tiene que introducir permanentemente cambios en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para responder a la diversidad de las necesidades educativas de todos sus escolares.

Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que la entiendan como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

Debe ser una diversidad orientada al diálogo y la integración intercultural, al reconocimiento y al juego entre consensos y disensos. En ese sentido, diversidad no significa ahora "pongámonos todos de acuerdo y armemos una nueva homogeneidad". Por el contrario, es reconocer que la diferencia está presente. Es una apuesta por la diferencia. También implica hablar de interculturalidad: no es suficiente la "multiculturalidad", porque en ésta hacemos un reconocimiento de las diferentes culturas, pero en la interculturalidad las ponemos a dialogar, generamos diálogo entre culturas y no oposición de la una frente a la otra.

La inclusión como postura filosófica no se cuestiona. Implica coherencia entre el reconocimiento de una serie de derechos y brindar las oportunidades para que se hagan realidad, lo que supone un cambio de actitud por parte de la sociedad.

Teniendo en cuenta los principios de las escuelas inclusivas, la SED avanza en el logro de los objetivos de calidad planteados en su Plan Sectorial de Educación, especialmente el que se propone "contribuir al desarrollo de una educación de calidad en la cual niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor, mediante la transformación pedagógica de la escuela y la renovación de los planes de estudio, las prácticas y los métodos de enseñanza, y el uso adecuado del espacio y el tiempo escolar". También el que plantea "construir relaciones equitativas de género, étnicas e intergeneracionales que disminuyan todas las formas de discriminación contra las personas con necesidades educativas especiales. La política educativa incorporará el enfoque de género, la etnoeducación y prácticas de fomento del derecho a la igualdad, y promoverá el diálogo intercultural creando espacios sociales y pedagógicos para la construcción del país multicultural consagrado en la Constitución Política".

La invitación es aprender de la experiencia de las maestras y maestros. Dejar las antiguas concepciones de la educación especial y abrir la escuela a todos, así como agradecer el inmenso compromiso de los maestros que han permitido construir modelos de atención inclusiva para escolares con discapacidad y talentos excepcionales[3], y que día a día hacen de su práctica educativa una experiencia humana y democrática.

2. Tomado de Cuadernos de trabajo. SED, 2004.
3. Modelos en continua construcción, que pueden ser consultados en www.sedbogota.edu.co/red académica/proyectos institucionales/Necesidades educativas especiales.

Relación universidad- escuela

Una experiencia de investigación colaborativa[1]

"Una de las primeras funciones que incumbe a la educación, es lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundado en el desarrollo, en la participación responsable de las personas y las comunidades".

Delors, Jacques
La educación encierra un tesoro

Por Luisa Fernanda Acuña[2]

El conocimiento de las diferentes problemáticas educativas proporciona los criterios necesarios para redireccionar los procesos hacia el logro de los objetivos que se requieren en la sociedad. Esto justifica la existencia y promoción de entidades e instituciones que propicien y realicen la investigación, como estrategia donde sea posible aproximarse a las respuestas sobre las grandes preguntas que el sistema educativo actual plantea.

Los Planes Sectoriales de Educación de Bogotá 2004 – 2008 y 2008 – 2012 han evidenciado la necesidad de generar en las instituciones educativas procesos de mejoramiento que conduzcan a fortalecer las prácticas y, por ende, a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación en general. Desde esta mirada se plantea la importancia de analizar el papel desempeñado por los maestros, la pertinencia de los procesos y contenidos que se enseñan y se aprenden en la escuela, las interacciones pedagógicas y los ambientes de aprendizaje. En esta línea, uno de los caminos que posibilita hacer estos análisis y estudios de manera sistemática es la investigación.

En Bogotá se ha planteado la necesidad de generar una transformación pedagógica, reto que implica la recuperación y el fortalecimiento del saber en pedagogía, la consolidación de la identidad pedagógica de las escuelas, el desarrollo de la capacidad de innovación y experimentación, el diseño y puesta en marcha de programas de estudios e investigaciones pertinentes, el reconocimiento y participación de los diversos actores que conforman la comunidad educativa y la identificación de las interacciones con la vida de la ciudad.

La investigación en educación y pedagogía demanda la participación de maestros reflexivos, analíticos y críticos de sus propias prácticas. Docentes interesados no sólo en los problemas educativos actuales, sino en la puesta en marcha de retos y desafíos que den respuesta a las demandas de un mundo globalizado y cambiante. Los procesos educativos deben apostar a que los sujetos sean capaces de relacionarse con otros y puedan conocer y transformar su entorno. La investigación e innovación en educación y pedagogía deben evidenciar la ocurrencia de dichos procesos.

De la práctica a la reflexión

En este sentido, la investigación educativa y pedagógica define su esencia a partir del ejercicio mismo de las prácticas pedagógicas y de la reflexión que sobre ellas genere el docente, para la construcción de conocimiento pedagógico.La investigación y la innovación educativa constituyen algunas de las acciones profesionales docentes que aportan mayor conocimiento para el mejoramiento de las prácticas educativas1. El desafío de la investigación educativa exige entonces la constante autorreflexión sobre los significados, sentidos y fines de las experiencias pedagógicas vinculadas a la acción social, ya que es necesario conocer las diferentes formas como se llega a la construcción de conocimiento.

Donald Schon plantea en su teoría de la "Práctica Reflexiva" o "Enseñanza Reflexiva", la necesidad de un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza, con el fin de transformarla mediante la identificación de problemas de la práctica que se someten a la lógica abierta de la investigación científica[3].

En el contexto internacional y particularmente en las reformas educativas que se han venido proponiendo a los sistemas educativos en América Latina, se argumentan unas necesidades de reforma basadas en cuatro vectores2 a saber:

- "La implantación de un proceso de descentralización administrativa y educativa apoyado y motivado por el Estado.
- La necesidad de articular la educación, calidad y competitividad ciudadana, lo que exige desarrollar en los individuos habilidades que los faculten para responder de manera efectiva a los códigos de la actualidad.
- La exigencia de evaluación de la calidad como el complemento necesario para constatar el cumplimiento de los estándares de calidad; y
- La profesionalidad docente, cuyo propósito es estructurar la formación profesional bajo los parámetros de la acreditación y la certificación de los programas y de una revisión a fondo de los estatutos maestros..."

1. Memorias de algunos hallazgos de la investigación IDEP – COLCIENCIAS.
2. Profesional especializada, Subdirección académica IDEP
3. DEP, 2006. Educación y Ciudad. No 11. El carácter humano de la experiencia Educadora.
4/MARTINEZ, BOOM, Alberto. La educación en América Latina de políticas expansivas a estrategias competitivas. En Revista Colombiana de Educación No. 44. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2003, páginas 12-39.

Las demandas por cualificar las propuestas educativas, fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y ofrecer a los niños y jóvenes una educación orientada a su desarrollo, requiere del análisis y comprensión sobre el papel de los maestros, desde varias perspectivas: 1) La capacidad para traducir las nuevas demandas educativas en sus prácticas educativas, para reflexionarlas y transformarlas; 2) Ser capaz de transformar su conocimiento, experiencia y saber en insumos fundamentales para ofrecer este tipo de educación; y 3) La calidad para transformar las relaciones con los demás actores educativos -especialmente para los niños y jóvenes- de manera que, conjuntamente, se puedan fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El desarrollo de estas capacidades de los maestros está directamente relacionado con el análisis y la comprensión de la manera como ellos transforman su mirada de lo educativo, para redimensionar las acciones hacia los estudiantes e ir construyendo su propio saber pedagógico, a través de la investigación "sobre" y "desde" sus mismas prácticas. Por otra parte, para entender lo que sucede en la escuela es necesario contar no sólo con la mirada del maestro que está en el aula, sino con el análisis de otros actores e investigadores que puedan aportar en el proceso. Es por esto que en esta época resulta casi obligatoria la investigación cooperativa, si queremos superar muchos de los inconvenientes presentes en nuestras aulas, por lo que las posibilidades de conformación de comunidad académica pueden constituirse en pilares de transformación y construcción de sentido del ámbito educativo.

Trabajo conjunto: el éxito de las redes

Con esta perspectiva, han surgido internacionalmente redes de investigadores quienes, a través de alianzas estratégicas, aúnan esfuerzos, comparten saberes y emprenden proyectos que permiten acercarse a una comprensión cada vez más profunda de la realidad educativa. Estas redes posibilitan la comunicación y el intercambio entre los distintos centros e investigadores.

Las redes se alimentan y se enriquecen gracias a los aportes de otras redes que se generan alrededor de centros de investigación que, a nivel regional, desarrollan sus propuestas y proyectos desde los sectores público y privado, estableciendo así espacios de discusión académica y que promueven la creación de espacios de intercambio y socialización de saberes pedagógicos.

En Colombia, la estabilidad de estas comunidades académicas la brindan en su mayoría las universidades, dado que uno de los intereses fundamentales de las instituciones de educación superior desde los años 70 ha sido brindar los medios para fortalecer los procesos educativos e investigativos. Un ejemplo de ello lo tenemos en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) que, dentro de sus objetivos misionales, plantea el desarrollo de la investigación educativa. Esto genera a las facultades involucradas la necesidad de estar a la vanguardia en los procesos pedagógicos del país, contando con los espacios académicos de confrontación requeridos para tal fin.

Los propósitos y objetivos de investigación que, desde las facultades de educación, se promueven, constituyen una base e insumo para la formación de semilleros de investigación, los cuales apuntan a que los procesos investigativos y de innovación estén presentes desde la formación inicial de los futuros maestros.
El contexto descrito pone de manifiesto la necesidad de que las relaciones entre universidad y escuela sean cada vez más articuladas y funcionales, de manera que tanto maestros como investigadores contribuyan al fortalecimiento del vínculo entre la práctica misma de enseñar y la experiencia investigativa, aspectos que redundarán finalmente en la calidad de la educación.

Alianza estratégica para la promoción de la investigación e innovación

En esta vía, el IDEP y COLCIENCIAS unieron sus esfuerzos durante 2007 y 2008 para que grupos de investigación reconocidos por la segunda entidad, realizarán un trabajo conjunto con docentes investigadores e innovadores de colegios públicos y privados de la ciudad, teniendo en cuenta que ambas instituciones tienen como propósitos comunes la investigación, la formación de investigadores y la producción de conocimientos para la solución y comprensión de problemas, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación.

Se pretendió así fortalecer vínculos académicos entre investigadores de universidades y maestros investigadores de colegios. Esta convocatoria se realizó en torno a tres temas o ejes específicos, coherentes con los planteamientos y necesidades evidenciados en el plan sectorial de educación:

a. Educación, pedagogía y tecnologías de la información y la comunicación.
b. Pedagogías para la construcción del sentido de lo público en y desde la escuela.
c. Currículo y transformación pedagógica.

Como resultado de esta convocatoria, a la cual se presentaron 60 propuestas, 13 de ellas fueron apoyadas y financiadas por el IDEP. Además, con el fin de hacer un proceso de acompañamiento e interlocución académica con los grupos de investigación participantes en esta convocatoria, el IDEP estableció una alianza con el Departamento de Investigación Pedagógica de CAFAM. El equipo académico conformado por ambas entidades identificó las posibilidades, potencialidades y logros década propuesta de investigación, que contribuyeron significativamente al mejoramiento de las prácticas educativas en la ciudad.

Este ejercicio de investigación colaborativa brindó la posibilidad de establecer un diálogo de saberes entre investigadores que tienen amplia trayectoria, con maestros de colegios de Bogotá interesados en hacerlo. Dicho diálogo generó espacios de análisis, discusión y reflexión sobre las realidades de la escuela, las formas de "hacer en el aula", las diferentes didácticas y metodologías, y las relaciones

que se establecen en la escuela, entre otros. La dinámica académica dada a partir del desarrollo de los proyectos entre maestros e investigadores facilitó conocer de cerca las realidades sobre las que algunas veces sólo se construyen teorías y discusiones hipotéticas. Este proceso logró, entre otros varios aspectos, que muchos de los colectivos de maestros decidieran consolidarse como grupos de investigación y que entre los mismos grupos de investigación se generaran espacios de construcción pedagógica.

Algunos resultados

El proyecto de investigación colaborativa IDEP – COLCIENCIAS3 permitió una alianza interinstitucional establecida para el seguimiento académico y técnico de los proyectos, así como aunar esfuerzos para optimizar los procesos de investigación desarrollados mediante el acompañamiento, la asesoría y la capacitación. Adicionalmente, dentro de los 13 proyectos aprobados en la convocatoria, se encontraron tres tipos de dinámicas entre los equipos de investigación: Las investigaciones lideradas por los equipos de investigación, las que fueron lideradas por los maestros de los colegios y aquellas que contaron con Maestros-Investigadores (maestros de colegios que se desempeñan también como investigadores universitarios). Además, se logró el fortalecimiento de redes y alianzas entre grupos de investigación reconocidos y maestros.

De los procesos de investigación desarrollados en esta convocatoria, se lograron constituir tres nuevos grupos de maestros investigadores registrados en COLCIENCIAS. Con la conformación de estos grupos se evidencia cómo este tipo de alianzas resulta un pilar en la formación de maestros investigadores, en la legitimación misma de la labor docente y en las transformaciones pedagógicas a que ello conlleva.

Del grupo de 121 investigadores involucrados en los proyectos aprobados en la convocatoria al iniciar el proceso, 74 eran docentes vinculados a las instituciones educativas y 47, investigadores de las universidades proponentes. De ellos, seis maestros vinculados con el Distrito también son investigadores y docentes de universidades públicas y privadas, lo que permitió identificar maestros con un perfil investigativo, preocupados por las problemáticas propias de sus instituciones.

Podemos decir que los mayores beneficiados con estos proyectos fueron los estudiantes, pues ene ellos se planteó la necesidad de explorar otras formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de sujetos participativos y la generación de otras opciones pedagógicas que les posibiliten, de manera significativa, conocer y transformar su entorno.

Destacado: Las relaciones entre universidad y escuela deben ser cada vez más articuladas y funcionales, de manera que tanto maestros como investigadores contribuyan al fortalecimiento del vínculo entre la práctica misma de enseñar y la experiencia investigativa.

6. Los resultados de los trece procesos de investigación pueden consultarse en el Centro de Documentación del IDEP.

Merecido reconocimiento

Maestros investigadores e innovadores del Distrito Capital

Por Marcela Joya

Por tercera vez, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP y la Secretaría de Educación Distrital- SED, premiaron el gran esfuerzo de los buenos maestros colombianos por hacer de la educación en los colegios distritales un derecho con excelente calidad. De tal modo, el pasado 2 de diciembre, veintidós maestros que ejercen en Bogotá recibieron del Alcalde Mayor de la ciudad, Samuel Moreno Rojas, un merecido reconocimiento a sus propuestas de innovación e investigación educativa que han desarrollado durante los últimos años en distintos colegios oficiales de la capital.

Los premios, que en esta ocasión quedaron en las localidades de Bosa, San Cristóbal, Barrios Unidos, Suba, Rafael Uribe Uribe y Engativá fueron concedidos a los "diez mejores trabajos de investigación e innovación o experiencia pedagógica demostrativa", es decir que se repartieron en dos distintas categorías: la primera, Premio a la investigación educativa y pedagógica; y la segunda, Premio a la innovación educativa y pedagógica o experiencia pedagógica demostrativa.

Dentro de la primera, se premiaron las cinco mejores investigaciones personales y grupales de docentes y directivos del sector oficial de la capital, quienes habiendo definido una temática propia de la educación o la pedagogía elaboraron un proceso investigativo logrando aportes para la construcción del conocimiento, teórico o metodológico, y a su vez, implementaron avances en las prácticas pedagógicas contribuyendo a la mejoría y el progreso de la educación en la escuela.

Y dentro de la segunda categoría, se premiaron también a los cinco mejores proyectos de mejoramiento, solución de problemas, cambios o novedades en distintos aspectos correspondientes a la vida educativa o académica, que habiendo pasado por procesos de sistematización por escrito y por ser verificados empíricamente en sus aportes a la mejoría de las dinámicas pedagógicas, fueron realizados por docentes y directivos del sector oficial de Bogotá.

En esta oportunidad se repartió un total de 150 millones de pesos entre los ganadores, siendo los 25 millones el incentivo económico más alto para el primer lugar en cada una de las categorías. Pero lo más importante es que estos premios constituyen una merecida distinción a los maestros que se preocupan por investigar e innovar en las prácticas educativas y pedagógicas, lo cual resulta trascendental ya que se resalta la constante dedicación de estos profesionales que suelen permanecer en las sombras, pero que son realmente los responsables de formar a los futuros ciudadanos del país, como lo dijo en la ceremonia de premiación, Samuel Moreno Rojas: "Lo que queremos con estos premios es reconocer el gran esfuerzo que hacen los maestros desde el punto de vista personal y profesional para mejorar las condiciones de educación de nuestra ciudad, en lo que todos estamos comprometidos". Con este premio se da cumplimiento al Acuerdo 273 de 2007 del Concejo de Bogotá, por medio del cual se establecen estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital, y los estímulos para docentes y directivos docentes.

LOS INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

Las cinco investigaciones ganadoras fueron realizadas por docentes de distintas áreas de la educación, tales como biología, idiomas, educación física, psicología y educación para la infancia. En efecto, se reconocieron los diversos logros alcanzados que con su aporte contribuyen a la formación integral de mejores bachilleres.

Estos maestros, que se sienten orgullosos de serlo, evidenciaron su gran satisfacción al ser acreedores de un premio tan importante en la educación. "Es una experiencia dignificante para los esfuerzos que hacemos los maestros, que como yo, le hemos dedicado toda una vida a la docencia y a la investigación, ojalá el Distrito empezará pronto a aplicar nuestros modelos en los demás colegios ", afirma María Leonor Pérez Herrera, docente de biología y química de la institución INEM Santiago Pérez, de la localidad de Tunjuelito, quien ejerce su profesión hace más de treinta años y fue la ganadora del primer lugar en la categoría de investigación.

Su trabajo se titula *Formación del talento académico en el marco de la diversidad e inclusión* y su intención a investigar fue el cómo aplicar un proceso metodológico integral en el aprendizaje de las ciencias naturales para atender a estudiantes sobresalientes con talento académico para su proyecto de vida. Con la cooperación de docentes de distintos planteles, así como de la Universidad Nacional de Colombia, la investigación empezó en el 2002 concluyendo significativos aportes para ser aplicados en la nueva formación académica por ciclos.

Por su parte, Johanna Milena rey Herrera, docente del plantel Altamira Sur Oriental, y quien ocupó el segundo lugar en esta misma categoría, considera que "esta iniciativa del IDEP y de la SED es una excelente oportunidad para que los profesores

puedan visibilizar las experiencias vividas en las aulas de clase, y así mismo compartirlas en los demás colegios".

Johanna es licenciada en educación para la infancia y su trabajo –que partió de su tesis de maestría– titulado *Propuesta pedagógica para la construcción de la escritura en la primera infancia*, se propuso construir una propuesta para posibilitar la apertura de nuevos horizontes en las prácticas pedagógicas en las que maestros, padres de familia y estudiantes comprendan el verdadero significado del lenguaje escrito, entendido como el uso de la lengua en situaciones reales.

Del mismo modo, otros maestros se preocuparon por descubrir culturas primigenias que aún viven en nuestra ciudad. Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes y Blanca María Peralta Guachetá –acreedores del tercer lugar– llamaron a su investigación *Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el Colegio San Bernandino del territorio muisca de Bosa*, en el que se interesaron por la confluencia de saberes en las diferencias étnicas, institucionales y comunitarias.

El cuarto puesto fue para la licenciada en filología e idiomas, Stella Rincón Velandia, docente del plantel INEM Santiago Pérez, quien como lo dijo, "motivada por esta excelente iniciativa del Distrito" se interesó en los efectos que el *dossier* electrónico y el enfoque de género causa en el proceso de producción escrita, y por eso tituló a su trabajo *Uso del enfoque de género-proceso y el portafolio* dossier *electrónico para mejorar la producción escrita de historias cortas en estudiantes de Undécimo grado.*

Y el quinto, y último lugar en esta categoría, fue para Tatiana Elizabeth Pachón Avellaneda, Ingrid Alejandra Torres Hurtado, Nancy Moyano Rodríguez y Esnidia Parra Olaya, del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, quienes "preocupadas por la carencia del gusto de los niños por el aprendizaje de las ciencias sociales", como lo afirma Tatiana Pachón, construyeron toda una dinámica, basada en una profunda investigación de campo, para cambiar esta frecuente situación. Así que realizaron su proyecto titulado *Recorramos nuestra historia: contando y escribiendo cuentos, mitos, fábulas y leyendas* acertando con el objetivo y logrando incentivar en los más pequeños el interés por la historia.

Todas las anteriores investigaciones han sido efectuadas durante los últimos años –al menos los últimos tres–, y han conseguido su objetivo principal y común: que los niños y jóvenes de la ciudad se diviertan y se interesen conscientemente en los diferentes procesos académicos de su formación básica.

LOS INNOVADORES Y SUS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

A estos maestros les encanta la experimentación y por eso, no cesan en esfuerzos para que sus ideas innovadoras en la educación y la pedagogía se hagan realidad.

Guillermo Quijano Rueda, docente del plantel Floridablanca, en la localidad de Engativá, cree ciegamente en la magia de las palabras y por eso construyó un bello proyecto de lecto-escritura al que tituló *Magia de la palabra*, con el cual se interesó por fomentar en sus estudiantes el deseo de desarrollar sus habilidades literarias mediante talleres lúdicos y creativos que propiciaran esa sensibilidad vital a la hora de pensar en la escritura.

Guillermo lo ha logrado, obteniendo casi 800 novelas por parte de sus estudiantes en los últimos dos años. Por eso fue el acreedor del primer puesto en la segunda categoría.

Del mismo modo, Gladis Molano Caro, maestra del Colegio Alemania Solidaria, y segunda ganadora, se interesó en los problemas de aprendizaje que presentan entre el 14 y el 32% de la población escolar y en efecto, creó su propuesta *Gozando la lectura y la escritura con "Mi mascota Mac", para los ciclos I y II* con el fin de encontrar didácticas soluciones a estos problemas.

Una propuesta diferente que le apuesta al futuro de los jóvenes con discapacidades, fue la de Carmen Eliana Chaparro Rojas y Nely Yolanda Villarreal Gil, del Colegio República de Bolivia, quienes ocuparon el tercer lugar con su trabajo *Desarrollo de competencias laborales: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad cognitiva.*

Y como bien se sabe, desde pequeños, los niños establecen distintas relaciones estrechas con los medios de comunicación que los rodean. Por eso, Hilda Mercedes Ortiz Rojas, Rosa Elizabeth González de Zapata, Gladys Stella Rincón Peña, Marleny Díaz Doncel y Pedro Mosquera, docentes del Colegio Alexander Fleming crearon una liga de niños televidentes como recurso pedagógico para facilitar las condiciones de desarrollo de la competencia comunicativa. A este proyecto, ganador del cuarto puesto, lo titularon *Liga de niños y niñas televidentes (LNTV). Percepción activa de la televisión y formación ciudadana.*

Y el quinto puesto lo merecieron César Orlando Martínez, Olga Lucía Arias Romero, Belisario Coronado Hernández y Néstor Joaquín Villamizar Barajas, del Colegio Sorrento, con su propuesta novedosa *La lámpara de Aladino, talentos un nuevo escenario pedagógico*, por la generación de nuevos espacios de inclusión para los jóvenes considerados como talentos, con el fin de proyectarlos en su vida profesional.

Resulta no solo interesante, sino también, importante, que los maestros de la ciudad estén tan profundamente comprometidos con implementar estrategias que fomenten progresos y mejorías en cuanto a cualquier conocimiento pedagógico se trata. Y lo mejor es que sus proyecciones no se limitan a las aulas de clase, sino que están pensando en un más allá; están pensando en el futuro de sus estudiantes, brindándoles oportunidades para que ellos aprendan a vivir intensamente y logren ser no solo unos buenos bachilleres, sino además, unas buenas personas y en efecto, unos excelentes profesionales. Todo lo que es posible cuando se piensa bien desde la infancia!

Reseñas de e-Books
www.idep.edu.co

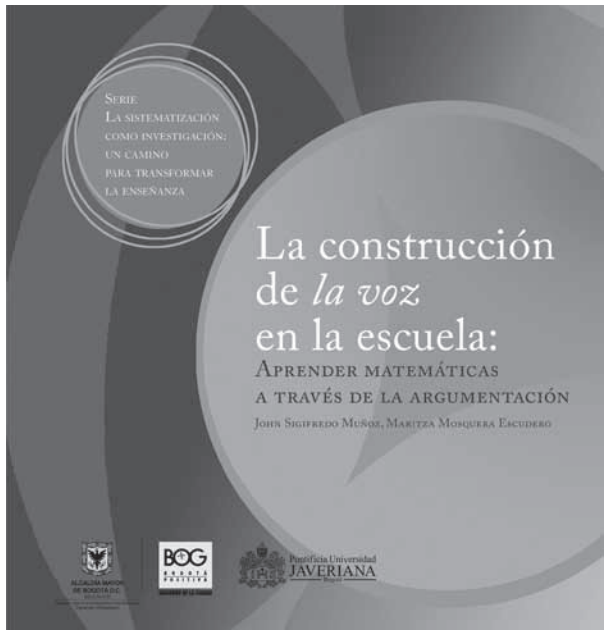
Estos libros, publicados por el IDEP, inicialmente en formato digital, hacen parte de una serie de seis publicaciones y materiales audiovisuales que dan cuenta de la investigación en la que se identificaron y sistematizaron seis prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en Bogotá. La investigación la desarrolló, para el IDEP, el grupo de investigación pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana.

Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión

Autoría: Hilda Ortiz, Catalina Roa Casas y Zulma Patricia Zuluaga Ocampo

Dada la relativa "facilidad" con la que los niños aprenden a hablar en la interacción constante en diferentes contextos socioculturales, podría pensarse que a la escuela no le compete la realización de un trabajo sistemático orientado a la enseñanza de la oralidad. Sin embargo, el reconocimiento del hecho que los usos del lenguaje oral (y en consecuencia su aprendizaje) corresponden a una gran variedad de situaciones en las que se cumplen diversos propósitos comunicativos, pone en evidencia la necesidad de que en la escuela se abran espacios intencionalmente pensados para los que los niños tengan la posibilidad de expresarse, construir una voz y aprender a usarla de manera acertada en las diferentes situaciones que enfrentan en la vida social.

Desde esta perspectiva, la docente Hilda Mercedes Ortiz crea la Liga de niños televidentes en la que participan estudiantes de las Instituciones Educativas Distritales Juan Francisco Berbeo, Alexander Fleming y Tomás Carrasquilla. La liga de niños televidentes tiene como propósito que los niños aprendan a analizar los programas de televisión con el fin de estar en capacidad de tomar una posición crítica frente al contenido de estos. Así, en el aula de clases se abren espacios para que los niños comenten, discutan y argumenten acerca de la pertinencia o no del contenido de ciertos programas de televisión para, posteriormente, participar en espacios como la defensoría del televidente, en la que expresan de manera argumentada su punto de vista.



La construcción de la voz en la escuela: Aprender matemáticas a través de la argumentación

Autores: John Sigifredo Muñoz – Maritza Mosquera Escudero

La posibilidad de participación en diversos espacios y prácticas sociales es una de las necesidades a las que se enfrentan los ciudadanos en el mundo actual. Argumentar, sustentar, debatir y exponer opiniones propias con seguridad y haciendo uso de los campos semánticos indicados para hacerlo es el propósito principal de formación de esta experiencia, que desde el área de las matemáticas viene desarrollando el profesor John Muñoz en el colegio "La Estancia" de Ciudad Bolívar.

El desarrollo de la propuesta parte de la construcción de la voz en la escuela para lograr que los estudiantes a partir de estrategias como el trabajo en grupos, la discusión, la lectura en voz alta y la construcción de textos, se acerquen a procesos de argumentación en matemáticas que les permitan ir más allá de la respuesta correcta para centrar el proceso en la reflexión sobre la manera de resolver el mismo.

Esta experiencia plantea múltiples aprendizajes en los estudiantes que superan el propósito inicial. La matemática, vista desde los imaginarios de los estudiantes como el "coco" de la escuela, se redimensiona, planteando la posibilidad de construir en grupos, diversas maneras de llegar a la respuesta correcta. El rol de un estudiante activo en la propuesta plantea un lugar de responsabilidad en el proceso de aprendizaje que no recae solamente en el docente. La argumentación y la posibilidad de interactuar en una dinámica activa de dialogo y discusión generan una apropiación del estudiante de los conceptos, pero también de prácticas de escucha y participación respetuosas y tolerantes, en la que la voz de los pares es una fuente de conocimiento que complementa las posturas y construcciones individuales.

Publicaciones IDEP

"Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: Estado del arte 2000–2004"

Autor: Marina Camargo Abello, Gloria Calvo, Clelia Pineda Báez, Marybell Gutiérrez Duque, Alexandra Pedraza Ortiz, Rosa Julia Guzmán Rodríguez, Fadia Halima Dussan

En este libro se da cuenta de los resultados del estado del arte elaborado como respuesta a la convocatoria hecha por el IDEP en el 2005, orientada a aportar conocimiento a la meta del Observatorio de educación y pedagogía funcionando en el marco del proyecto institucional Diseño, montaje y funcionamiento del Observatorio de Educación y Pedagogía de Bogotá [1]. El estado del arte se plantea con el fin de configurar el campo de reflexión y producción de conocimiento adelantada sobre distintas problemáticas y objetos de conocimiento de los niveles de educación preescolar, básica y media entre 2000 y 2004.

Así, el estado del arte plantea una lectura de la investigación y una escritura sobre ella. Es un ejercicio hermenéutico del investigador, quien le hace preguntas al texto producido por otros investigadores – texto que no ha sido escrito necesariamente para responder a esas preguntas-, y desde allí da cuenta de lo producido por la investigación. Por ello es posible hacerle preguntas a cada texto consultado, en el momento actual y con categorías pensadas en el presente y para el presente, así dichos textos hayan sido escritos en otro o para otro momento histórico. El valor del estado del arte, visto de esta manera, se encuentra en el ejercicio mismo de poner a dialogar a los investigadores, a través de sus textos, en torno a un tema, y presentar así los estados de conocimiento y avances en un momento del tiempo determinado, así como las comunalidades y especificidades del tratamiento de dichos temas.

1. Cf. Convocatoria Pública No. 01 de 2005. Bogotá, IDEP, 2005, p.4.

Este trabajo, centrado en la investigación sobre educación y pedagogía, hace necesario aclarar los tres elementos que lo convocan: la investigación, la investigación pedagógica y la investigación educativa, con el fin de introducir lo que contiene.

El estado del arte se constituye entonces en un espacio para difundir lo que quienes investigan en educación y pedagogía hacen, para continuar avanzando en esos campos de conocimiento. Para lograrlo el libro se organiza así:

En el primer capítulo se presenta la metodología. Sirve de puerta de entrada para entender qué se hizo y cómo, desde el lugar de definición de un estado del arte. Recoger los pasos seguidos y los procedimientos y estrategias empleados para leer la documentación recopilada y hacer de ella una respuesta a la preguntas de investigación formuladas, que son respondidas a lo largo de los siguientes capítulos.

En el capítulo segundo se describe la producción investigativa y académica resultante en relación con quién investiga, dónde se origina la investigación, en qué años, sobre qué nivel educativo, quién la apoya, desde qué orientación básica se realiza (educativa o pedagógica), los productos que promueve y las categorías teóricas que aglutinan la producción documental. Este apartado, descriptivo y cuantitativo, permite mostrar el mapa de hallazgos de la documentación en términos de la educación preescolar, básica y media, tanto a nivel macro como micro, así como las tendencias y los cambios en relación con las categorías expuestas.

En el tercer capítulo se exponen los análisis e interpretaciones resultantes de las categorías de lectura previa que guiaron la elaboración del estado del arte: a) Pedagogía, ciudad y escuela; b) Pedagogía e infancia; c) Pedagogía, escuela y culturas juveniles; d) Pedagogía y poblaciones vulnerables; e) Pedagogía y poblaciones diversas; f) Educación y sociedad; g) Educación y política educativa; h) Educación y sistema educativo; i) Educación y niveles educativos. En cada una de ellas se muestra los objetos de tratamiento y los abordajes a los que se llega a la luz de la lectura de los investigadores.

En el mismo capítulo tercero se reserva un espacio para el análisis de categorías emergentes a lo largo de la lectura documental y que se constituyen en aquello no preguntado, pero que apareció de manera relevante como objetos de conocimiento y reflexión.

El cuarto capítulo añade a lo dicho, también descriptivamente, cuáles son los objetos de conocimiento privilegiados en la investigación recensada, así como las metodologías de abordaje. Estos objetos se clasificaron de acuerdo con lo que se considera es el conocimiento que circula en la institución educativa para cumplir con la función social de la educación: los objetos que se vinculan a la socialización del conocimiento y los objetos relacionados con la formación ciudadana.

El Plan Sectorial de Educación 2008-2012, "Educación de calidad para una Bogotá Positiva", se propone la formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género; y el impulso de la inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabildad.

Fotografía PrensaSED - Juan Pablo Duarte

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida El Dorado No. 66-63, piso 1 Tel.: 3241000 Ext. 9010 www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co
Secretaría de Educación del Distrito, SED www.sedbogota.edu.co – www.redacademica.edu.co
Bogotá, D.C. Colombia

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

BOG BOGOTÁ POSITIVA GOBIERNO DE LA CIUDAD