



BOGOTÁ
HUMANANA

Aula Urbana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP / Magazín Aula Urbana - Edición No. 90 / 2013



Gestión para la escuela humana

Sujeto y territorio: de los derechos humanos a los derechos ambientales

Experiencias destacadas de la gestión institucional

La rectoría como profesión y oficio

Publicación del Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Número 90 – 2013
Gestión para la escuela humana

Directora

Nancy Martínez Álvarez

Subdirector Académico

Paulo Molina Bolívar

Asesores Dirección

Fernando Antonio Rincón Trujillo
Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Jorge Orlando Castro Villarraga

Comité Editorial

Nancy Martínez Álvarez
Paulo Molina Bolívar
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Diana María Prada Romero
María del Pilar Rubio Gómez
Jorge Alberto Palacio Castañeda
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Richard Romo Guacas

Edición

Richard Romo Guacas

Coordinación Editorial

Diana María Prada Romero

Diseño, diagramación e ilustración

Alexander Marroquín

Fotografías

Archivo IDEP

Impresión

Subdirección Imprenta Distrital –DDDI

Tiraje: 3 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial del 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 pertinentes.

Los colaboradores 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 Calle 26 No. 69D – 91, Torre 2
Oficinas 805 y 806 / PBX 2 63 05 94 – 263 05 75 - 429 6760
Bogotá D.C. Colombia
idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co

E

Construir democracia desde la acción, un compromiso ético y político de la escuela

Una vez más Colombia abraza la esperanza de lograr la solución al conflicto armado, con la cual sea posible pensarnos como un país donde el respeto por la vida digna, la garantía real de conseguir y ejercer las libertades y derechos, que nos definen como seres humanos y la posibilidad de mejorar los espacios y relaciones en las que interactuamos con los congéneres, con la naturaleza, con los animales y en general con el planeta, pueda ser viable y posible. Para ello se requiere de la aceptación misma de valores propios de la Constitución de 1991 tales como el respeto, la solidaridad, el pluralismo y la diversidad para la construcción de un país en paz.

Resulta fácil y conveniente ubicar la responsabilidad de la paz exclusivamente en el Estado-gobierno y en sus poderes, o en los grupos generadores de violencia (guerrilla, paramilitarismo, delincuencia común), colocando a la población en una situación pasiva, donde algunos asumen un rol de resignación o indiferencia, otros de incredulidad y negativismo extremo y otros, los que menos, llamando al ataque frontal a los pasos que se vienen dando en los procesos de diálogo.

Si por el contrario, se opta por reconocernos como parte del problema y de la solución, se comprenden y comparten las formas alternativas de acompañar e insistir en el diálogo mediado por los acuerdos que la sociedad civil refrendará de múltiples y variadas maneras, porque el conflicto es inherente al ser humano y al diálogo; la forma de resolverlo, al decir de Estanislao Zuleta, aprender que la pluralidad es un enriquecimiento y que el diálogo racional es la manera efectiva y real de tratar a los hombres y mujeres como iguales.

De allí la necesidad de avanzar del sinnúmero de abstracciones derivadas del elemental propósito de alcanzar la paz, que muchas veces se difumina ubicando la responsabilidad en el prójimo o en quienes se abrogan el derecho de representarnos. La solución al conflicto ha de ser asumida como referente vital, desde las condiciones particulares, desde el territorio que se ocupa y las relaciones que establecen en lo cotidiano con mujeres y hombres de cualquier edad, color, credo, inclinación sexual, partido político, como potenciales decisores de los

cambios necesarios para construir una sociedad más humana, una sociedad capaz de reconocer la igualdad en la diferencia, la unidad en lo diverso, en la que ciudadanos y ciudadanas se sientan y se sepan distintos, por ello capaces de respetar a la otra o al otro.

En esta ocasión, a través de la edición 90 del Magazín Aula Urbana: “Gestión para la Escuela Humana”, se trata de contribuir a la reflexión y al debate sobre los escenarios que educan, en particular a partir de la organización misma de la escuela. En últimas, ratificar que los cambios producidos desde la familia, las comunidades, la escuela, para garantizar a todas las niñas, niños y jóvenes colombianos una educación incluyente, pertinente, reflexiva y crítica, puede constituirse en el medio que dé sentido a la convivencia humana, social y ambiental, que le dé sentido a la vida y a nuestro efímero, pero trascendental, paso por este pequeño planeta llamado tierra.

Por esta razón, los materiales que aquí se presentan reflejan el valor de aprendizajes asociados a procesos dialógicos y de comprensión de las realidades cambiantes en contextos de interacción social; aprendizajes ligados a la vivencia del derecho a la educación por parte de los sujetos; a la práctica del derecho a participar en la escuela y al ejercicio del pensamiento crítico para la toma de decisiones. Procesos que reclaman de la escuela y especialmente de los equipos de docentes y directivos docentes, un compromiso ético y político con el agenciamiento de prácticas pedagógicas que permitan construir democracia desde la acción.

La construcción de la democracia, desde y en la escuela, implica el ejercicio y práctica del respeto por los derechos humanos y la articulación con los derechos ambientales, que hoy se centran en la discusión entre el ser y no ser de especies enteras, entre ellas de la misma humanidad. En este contexto, la racionalidad ecológica sigue siendo un imperativo ético y de sobrevivencia futura y las cinco claves para la educación, planteadas por el IDEP desde una perspectiva político pedagógica, fuente de reflexión en torno a los problemas que se viven en la escuela y contribuyen en la transformación de nuestra sociedad.



Experiencias destacadas de gestión institucional

“El saber pedagógico y la gestión educativa”

Richard Romo Guacas

Comunicaciones – IDEP

En el desarrollo del trabajo de las instituciones educativas, los directivos docentes juegan un papel preponderante en lo que tienen que ver con la gestión y organización escolar. Desde su visión deben manejar los hilos conductores de la parte pedagógica, administrativa, comunitaria y docente.

En Bogotá hay más de 360 directivos docentes y directores a cargo de los colegios y escuelas del Distrito, donde se reúnen más de 30 mil docentes y cerca de un millón de estudiantes.

Con seguridad, destacar un par de experiencias no es suficiente y muchas otras se quedarán por fuera, pero la intención es que a partir del trabajo de los rectores y rectoras se visibilice la actividad y la gestión institucional de quienes vienen realizando una labor determinante en beneficio de miles de niños, niñas y jóvenes.

Uno de los procesos de gestión institucional destacados es el que se puede observar en el Colegio Orlando Fals Borda, institución educativa distrital que atiende la población escolar de la localidad de Usme, donde el rector Eduardo Ramírez, señaló que desarrolla los principios de eficiencia y transparencia a partir de la idea de los liderazgos distribuidos.

“En el Colegio se pretende que cada sujeto se reconozca como líder y que en esa medida, a través de la implementación de procesos bien definidos, lidere el desarrollo de proyectos de investigación, innovación o incluso, trámites administrativos que le permitan reconocerse como sujeto, capaz de gestionar todo lo necesario para que su labor sea eficiente en la consecución de la meta. De la misma manera, transparente en el sentido en que todos participan y conocen los procesos y recursos disponibles para un proyecto determinado.”

Otra de las experiencias notables es la que se registra en el Colegio Clemencia de Caycedo, donde “el modelo de gestión escolar toma como base dos elementos fundamentales: el liderazgo y la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, y a través de la planeación estratégica se fijan metas, propósitos, fines y planes de acción conducentes a lograr los objetivos, por un lado institucionales y por el otro, aquellos que beneficien a la comunidad educativa y permitan desarrollar las políticas públicas educativas vigentes en el momento”, manifestó la rectora, Yaquelín Garay Guevara.

De igual manera se destaca el modelo de gestión implementado en el Colegio Distrital Rufino José Cuervo, de la localidad de Tunjuelito y reconocido por la Secretaría de Educación como una de las instituciones con ‘Excelente Gestión Escolar’. En este lugar, la rectora Amparo Arias,

comentó que “Educativa implementó un modelo de gestión participativa, en el que se conjugan todas las gestiones para el logro de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional. En términos generales, consiste en un trabajo consolidado a través de los años, gracias al desempeño del equipo humano. Una de las características del modelo es la participación de todos los individuos en la configuración de los aspectos institucionales; las decisiones se toman contando con cada uno de los estamentos de la comunidad educativa y su formalización se realiza a través de los órganos del gobierno escolar; no se toman decisiones unilaterales sino que se consulta a la comunidad educativa y a los diferentes estamentos rufinistas”.

Finalmente, Hugo Florido, rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela, una institución que atiende a población vulnerable y a estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, resaltó que su modelo de gestión le ha permitido “materializar el derecho a la educación para este tipo de población; estamos convencidos que trascendemos más allá de los modelos tradicionales educativos, porque para nosotros es más importante que nuestros niños, niñas y jóvenes tengan una formación en aquellas dimensiones que normalmente la escuela no atiende, que son las dimensiones personales y culturales.”

Para el conjunto de directivos, un factor de éxito está en que los colegios y escuelas deben repensarse desde la noción misional y desde su horizonte institucional. Se insiste, entonces, en que no solo es suficiente con construir un Proyecto Educativo Institucional desde esta perspectiva, sino que también es necesario e indispensable que la comunidad educativa lo socialice, lo conozca y apropie.

“Es posible que haya un muy buen documento PEI, claro y preciso, pero que nadie conoce. Entonces, mientras la comunidad educativa no lo apropie, será muy complicado tener el éxito deseado. Si el directivo docente consigue despertar y conciliar el interés de la comunidad, entonces las acciones van a fluir con mayor facilidad, en medio de una gestión horizontal de participación, compromiso y liderazgo”, recalcó el rector del Colegio Orlando Fals Borda.

En ese sentido, el rector Hugo Florido también afirmó que la horizontalidad de la comunicación, “precisamente, ha sido un factor determinante para el desarrollo de la solidaridad, de las competencias ciudadanas y de la posibilidad de que el niño, la niña y los jóvenes sean libres (así sea una condición difícil de cuantificar, pero sí de observar), entendiendo la libertad como la posibilidad de que el estudiante ingrese a la escuela y tenga la oportunidad y el espacio para ser eso, un estudiante”.



La innovación es un compromiso con la institución educativa.
La escuela es un escenario para que los niños sean felices.

Otro de los factores que se deben tener en cuenta para el éxito en la gestión y organización escolar, de acuerdo con lo mencionado por los directivos docentes, es que tanto el PEI como cada uno de los proyectos que se manejan en los colegios y escuelas, deben reflejar y recoger el compromiso de los equipos docentes.

La rectora del Colegio Distrital Rufino José Cuervo, Amparo Arias, argumentó que el compromiso el profesorado y en general de la comunidad

educativa ha sido determinante para el éxito de la Institución. “El compromiso de los rufinistas, sumado a la articulación administrativa y pedagógica son factores determinantes para nuestra excelente gestión escolar. Cada uno de nosotros se ha empoderado de los aspectos misionales, y a través de gestiones de participación (en todos los aspectos) se consiguió fortalecer el trabajo en pro del colegio”.

Asuntos por resolver

En los diferentes procesos de gestión institucional, si bien se ha conseguido logros importantes, existen diversas acciones por trabajar y resolver que irrumpen en la institución y complican la labor de los rectores y rectoras y de su equipo de trabajo.

De manera más particular, el rector del Colegio Orlando Fals Borda, enumeró una serie de dificultades que tienen que ver con la falta de personal suficiente y capacitado para desarrollar el proceso de gestión, dentro de un esquema o modelo definido.

“No todos los colegios cuentan con el personal necesario para desarrollar un proceso de gestión. Y en ocasiones, cuando existe, entonces el personal no está lo suficientemente capacitado para desempeñar su función; ni tampoco están definidos o existen los esquemas o procedimientos para realizar una gestión escolar inteligente que sea capaz de conseguir los objetivos y las metas institucionales propuestas”, puntualizó.

Para Yaquelín Garay Guevara, rectora del Colegio Clemencia de Caycedo, las dificultades tienen relación directa con prácticas poco exitosas, donde “la falta de compromiso y la poca participación de algunos estamentos, especialmente los padres de familia, los egresados y el sector productivo, han sido determinantes a la hora de buscar óptimos resultados; pues su falta de compromiso incide de manera categórica en el éxito o el fracaso de los proyectos”.

Igualmente, la rectora del Clemencia de Caycedo, agregó que “es precisamente esa falta de apropiación de unos pocos, tanto de las políticas educativas, como de la misma institución y de los proyectos educativos, la que va en contravía del trabajo en equipo que busca óptimos resultados.”

De otra parte planteó que un común denominador a nivel de dificultades, en los colegios y las escuelas, está relacionado con la falta de

ejecución oportuna y pertinente de instancias externas a la misma institución. “Los tiempos extensos y demoras en algunas ejecuciones y orientaciones, terminan por afectar la misma ejecución interna y el cumplimiento de metas específicas de la entidad educativa”, resaltó Yaquelín Garay.

Mientras tanto, para la rectora Amparo Arias, una de las grandes dificultades tiene que ver con la poca vigencia de las políticas públicas. “La falta de una política de Nación o del Distrito, que permanezca en el tiempo, se ha convertido en una problemática generalizada para las instituciones. Nos hemos tenido que ajustar a las políticas del momento, somos funcionarios públicos y tenemos que acogernos; pero en algunas ocasiones ni siquiera la política se ha ejecutado, cuando ya se piensa en cambiarla. Los cambios de administración generan mucha inquietud e incertidumbre. Ante cualquier oleada de política pública, el colegio debe ajustarse y someterse a las directrices de la Secretaría; la falta de una política que perdure en el tiempo deja muchos vacíos”.

Al respecto, Hugo Florido, del República Bolivariana de Venezuela, comentó que las dificultades también tienen estrecha relación con algunas posiciones de los entes educativos como el MEN y la SED. Por ejemplo, “desde nuestra Institución aportamos un granito de arena frente a un mar de obstáculos en el tema de inclusión educativa; pero en algunas ocasiones, nuestra labor se dificulta cuando instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y la misma Secretaría de Educación Distrital, manejan otros conceptos de inclusión frente a la discapacidad y los territorios. No podemos legitimar la marginación y los colegios entre más se nieguen a recibir los niños con capacidades diferenciales, estamos apostándole a una sociedad cada vez más desequilibrada, más disfuncional. Ninguna institución y mucho menos las del Estado, puede negarse a recibir un niño en condiciones diferenciales”.

Avances destacados

En el desarrollo de la gestión de los rectores y rectoras, con seguridad, muchas decepciones y logros se han alcanzado. Pero el impacto de su trabajo se refleja en el progreso del colegio como institución, en el compromiso de sus docentes y la comunidad, en la labor de los estudiantes y en la transformación de los procesos de gestión.

Para Yaquelin Garay, las fortalezas de su modelo están en la consolidación de la educación media, “porque ha permitido articular procesos con la educación superior, pensando en el futuro de las estudiantes egresadas del colegio y en la construcción de su proyecto de vida. Su impacto y resultados positivos se ven reflejados en mejores condiciones para las estudiantes. De igual manera, se puede resaltar la ocupación del tiempo libre de las niñas y jóvenes, tema que está relacionado con su permanencia en la institución y una adecuada formación integral y el mejor aprovechamiento del tiempo”.

En el caso del colegio República Bolivariana de Venezuela, según su rector, los logros del modelo de gestión se evidencian en ver cómo “niños que

en medio de todas las dificultades y vicisitudes se sobreponen a toda la adversidad que viven en la localidad, en su familia y en la sociedad, y eso lo aprenden en este colegio. Nuestros estudiantes llegan acá y son felices, aprenden a ser solidarios; nuestros estudiantes de desarrollo típico, en compañía con aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, llegan a tener un nivel de sensibilidad muy alto frente a lo que significa la vida, frente a lo que significa su propio desarrollo”.

Además de ser reconocido como uno de los colegios con mejor gestión escolar, la rectora del Rufino José Cuervo añadió que por encima de la gestión administrativa y hasta del compromiso de los docentes, “en la institución se encuentran niños y niñas que quieren el colegio y respetan a sus profesores. Hay un alto grado de bienestar, no sólo para los estudiantes, sino también para cada uno de los trabajadores de la institución. Los rufinistas reconocemos las dificultades, pero juntos buscamos la solución más adecuada para el bienestar de toda la comunidad educativa”.



Entre el afecto y lo pedagógico

“En el fondo, la gestión se trata sólo de afecto y ganas de hacer las cosas bien; es, ese afecto el que se transforma en compromiso, una gestión más humana que permite reconocer y respaldar el talento de las personas”, destacó Eduardo Ramírez.

Amparo Arias, también reparó en considerar que “si bien lo pedagógico es fundamental, también hay otras acciones donde tenemos que trabajar arduamente. El rector o la rectora es quien tiene que liderar y

trabajar en conjunto con sus coordinadores, sus directivos y su equipo docente. Ser rector implica entender a sus compañeros, trabajar por los maestros y maestras, la comunidad académica en general y por supuesto, por los sueños de nuestros niños, niñas y jóvenes. Es una labor que se debe hacer con gusto”.

“Cualquier directivo que no esté comprometido con su trabajo y enganchado con la dinámica institucional, con seguridad tendrá muchas

dificultades. La gestión no solo es una labor administrativa financiera; es administrativa del talento humano, administrativa de los sueños de la comunidad educativa; tenemos que administrar desde una reflexividad didáctica, es estar a la vanguardia con el equipo docente de cómo hacer un diseño curricular, de lo más reciente en pedagogía y didáctica; pero sobre todo, es compartir y construir en conjunto”, insistió, Hugo Florido.

Retos y expectativas

Los rectores y rectoras coinciden en que no hay un modelo de gestión educativa excelente, sino que es un trabajo que se construye día a día y con la participación de cada uno de los integrantes de las comunidades educativas. De ahí que los retos y las expectativas siempre se renuevan. Pero se recalca que “cualquier modelo de gestión debe tomar como base el saber pedagógico de la escuela, ese es el fundamento y la esencia, no podemos pensar la gestión educativa alejada del saber pedagógico de la escuela; el saber pedagógico es un saber que se

construye con los seres humanos para los seres humanos”, puntualizó el rector del Colegio Orlando Fals Borda, Eduardo Ramírez.

En esta tarea no se puede dejar de reconocer que “la escuela también puede ser un escenario donde los niños, las niñas y los jóvenes pueden llegar a ser felices y que aunque no podemos resolverle los problemas a todos, ni salvarlos a todos (de los riesgos y peligros de la sociedad) reconocemos que la gran mayoría de los estudiantes pueden salir adelante; si alguna vez fueron maltratados, estuvieron en la calle sin oportunidad alguna, el colegio debe

devolverles esa mirada esperanzadora y desde su labor, reafirmarles que aquí todos somos diferentes, pero ninguno es discriminado. La escuela es el escenario para el desarrollo de los estudiantes, para su felicidad y para que el niño tenga oportunidades y pueda conquistar sus sueños”, concluyó el rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela.

Para finalizar, queda el reto para la comunidad educativa: apropiarse de la institución, volver el colegio el centro del vecindario; de tal manera que lo apropie, lo cuide, cuide a sus niños, niñas y jóvenes cuide sus plantas físicas, cuide a sus maestros...



Amparo Arias



Eduardo Ramirez



Yaquelin Garay



Hugo Florido

Características de una gestión destacada

- Un modelo de gestión horizontal, no vertical; es decir, un modelo democrático, que permita que muchos opinen para la construcción colectiva de metas institucionales.
- Claridad del horizonte institucional, es decir en lo misional y en la visión que tiene la institución educativa.
- Fortalecimiento y compromiso de los líderes institucionales; es decir que el estudiante, el padre de familia, el docente, el directivo docente, el administrativo, el personal de aseo y de vigilancia, de alguna manera se reconozcan como protagonistas del proceso de gestión escolar.
- Participación de las estudiantes en los diferentes proyectos.
- Gestión desde la transparencia en la toma de decisiones, lo que significa que las cuentas están claras y son visibles.
- Reconocimiento de las capacidades individuales y colectivas, entender que cada persona es un sujeto capaz.
- Posibilidad de las instituciones y con ella los currículos, de ser adaptables ante las necesidades de los estudiantes y no lo contrario.



Los “pequeños gestores”

En el desarrollo de la gestión escolar también hay otros personajes que se destacan, los líderes y representantes de los estudiantes, quienes, desde su óptica, también aportan para el logro de los objetivos institucionales.

.....
 Dayana Rojas Mejía – 10 grado
 Alcaldesa
 Colegio Orlando Fals Borda

Desde el consejo estudiantil intento guiar a mis compañeros para que trabajemos juntos en la realización de proyectos que nos benefician a todos. Buscamos gestionar y solucionar las problemáticas que tenemos, pero para ello debemos querer a nuestra institución y crear conciencia de la importancia del colegio para toda la comunidad.

Ser alcaldesa me ha permitido crecer como persona, ha contribuido para que yo sea más responsable. Debo ser un ejemplo, ser la vocera de mis compañeros y brindarles mi ayuda y apoyo.

.....
 Andrés Felipe Molina Cárdenas - 11 grado
 Representante al Consejo Directivo de parte del Consejo Estudiantil Colegio Rufino José Cuervo

Con el colegio y la comunidad de nuestro sector (Tunjuelito) trabajamos en múltiples proyectos de carácter ambiental, buscando gestionar soluciones a las difíciles problemáticas que enfrentamos.

Desde hace varios años he venido participando en diferentes acciones que implica la representación estudiantil y cada cosa que hago, me ha permitido mejorar como persona. Soy reconocido como líder positivo y he sido capaz de innovar en mi trabajo.



Exigencias de una educación contemporánea

Proyectos de vida e inclusión social

La Reorganización Curricular por Ciclos, y la transformación de la enseñanza para la garantía del derecho a una educación de calidad de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá

Henry Charry Álvarez

Secretaría de Educación Distrital

El proyecto de Reorganización Curricular por Ciclos, que lidera la Secretaría de Educación de Bogotá, es una estrategia pedagógica y administrativa que propone un desarrollo curricular orientado a atender las necesidades cognitivas, socio afectivas y de desarrollo físico y creativo correspondientes a un grupo de edades de niños, niñas y jóvenes, para alcanzar el potenciamiento de capacidades críticas y de convivencia que permitan desarrollar proyectos de vida e inclusión social acordes con la realidad de una metrópoli como Bogotá.

En términos generales, el proyecto revisa el PEI a la luz de organizadores y acuerdos institucionales de ciclo y de ambiente de aprendizaje, teniendo en cuenta los componentes de horizonte institucional, pedagógico, de organización y de comunidad.

Vale la pena mencionar que la reorganización escolar por ciclos educativos que se propone desarrollar la Secretaría de Educación de Bogotá tiene como propósito responder a las exigencias de una educación contemporánea, en condiciones de equidad, calidad y pertinencia.

Los colegios destacados durante el desarrollo de este importante proyecto son:

Colegio Gerardo Paredes

Localidad: Suba

Aspecto a destacar: Trabajo en organización escolar.

Colegio Vista Bella

Localidad: Suba

Aspecto a destacar: Trabajo en acuerdos institucionales y de ciclo.

Colegio Robert F. Kennedy

Localidad: Engativá

Aspecto a destacar: Trabajo en acuerdos de ambientes de aprendizaje.

Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala

Localidad: Engativá

Aspecto a destacar: Se destaca en liderazgo directivo, continuidad del proceso, generando sostenibilidad.

Colegio República de Bolivia

Localidad: Engativá

Aspecto a destacar: Experiencias exitosas en ambientes de aprendizaje.

Colegio Alfonso López Pumarejo

Localidad: Kennedy

Aspecto a destacar: Liderazgo directivo y acuerdos institucionales.

Colegio Prospero Pinzón

Localidad: Kennedy

Aspecto a destacar: Se destaca por la estructuración de las mallas curriculares (denominada por el Meso-Currículo), en las cuales se integra la base común de aprendizajes esenciales y se articulan los campos de conocimiento.

Colegio Carlos Arturo Torres

Localidad: Kennedy

Aspecto a destacar: Se destaca por su desarrollo de ambientes de aprendizajes en cada ciclo con un énfasis fuerte en campos de pensamiento.

Colegio Atavanza

Localidad: Usaquén

Aspecto a destacar: Se destaca por su continuidad en el proceso y experiencia exitosa de ambientes de aprendizaje, generando sostenibilidad.

Colegio Fernando Mazuera Villegas

Localidad: Bosa

Aspecto a destacar: Continuidad en el proceso, generando sostenibilidad.

Colegio General Carlos Albán

Localidad: Bosa

Aspecto a destacar: Continuidad en el proceso, generando sostenibilidad.

Colegio Alfonso Reyes Echandía

Localidad: Bosa

Aspecto a destacar: Continuidad en el proceso, generando sostenibilidad.

Colegio Gran Colombiano

Localidad: Bosa

Aspecto a destacar: Experiencias exitosas en ambientes de aprendizaje y organización escolar.



Pensar críticamente la escuela es dar cuenta de las formas de existencia y organización que están emergiendo y que afloran a partir de las narrativas de los maestros y maestras.



El IDEP y la MISI comprometidos con experiencias innovadoras de un pensamiento pedagógico emergente

La organización y gestión escolar como gubernamentalidad y agenciamiento de las prácticas pedagógicas¹

Claudia Piedrahita

Jairo Gómez

Investigadores Universidad Distrital

Luisa Fernanda Acuña

Investigadora IDEP

Desde 2007, a través de una alianza estratégica, el IDEP y la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, línea de Subjetividades e Identidades, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, han avanzado en una propuesta orientada a las *Transformaciones de prácticas pedagógicas y curriculares*, soportadas en las fortalezas del Grupo de Investigación Vivencias de esta maestría.

Siempre estuvo muy claro que, aunque se abordaba el tema de género, o la constitución de subjetividades que se inscriben más allá del género, el reto estaba en ir precisamente más allá del territorio circunscrito exclusivamente a esta temática generizada, y en esta medida, afectar la totalidad de la institución en sus prácticas excluyentes, dicotómicas y universalistas.

Se trataba de afectar la institución en sus formas de pensar cognoscitivistas y racionales, pero también en sus condicionamientos éticos y políticos. Para los años 2009 y 2010 el proyecto abordado elaboró un trabajo de sistematización de 24 experiencias pedagógicas innovadoras. Con esto se amplió el campo de acción centrado en la categoría de género y subjetivación, englobando todo el trabajo investigativo hacia un territorio de emergencias mucho más amplio.

No sólo se le apuntó a la deconstrucción del género, sino a la visibilización de todo lo emergente, o sea, todo lo que hacía innovación en la escuela. Para el año 2011 el trabajo de investigación se centró en Gestión, Organización Escolar y Prácticas Pedagógicas. Después del trabajo de innovación, fue necesario focalizar

nuevamente en cinco instituciones, la visibilización de prácticas concretas de innovación. Para esto se diseñó un proceso formativo y un trabajo de aula.

En lo formativo se le dio contenido teórico a la gestión como agenciamiento, y a la organización, como gubernamentalidad, para señalar que la transformación de prácticas pedagógicas pasa por las subjetividades y las formas de gobierno.

Para el proyecto que estamos adelantando en 2013, nos proponemos reflexionar de manera mancomunada el IDEP y la MISI, sobre fuerzas y movimientos que configuran experiencias innovadoras constitutivas de un pensamiento pedagógico emergente, a través de una investigación que descubre las trayectorias de poder, las resistencias, los agenciamientos colectivos que constituyen las *formas otras* de gestión y organización escolar. Por tanto, la idea es constituir en cada institución educativa un equipo de trabajo soportado en la reflexión y el pensar crítico, de tal manera que al concluir el proceso investigativo, se presente el resultado de una reflexión que visibilice procesos de agenciamiento y subjetivación política.

Para alcanzar estos objetivos nos proponemos sistematizar prácticas que reflejen experiencias colectivas o individuales de gestión y organización de las transformaciones institucionales que emergen de este accionar particular y que traspasan y fracturan el nivel institucional, señalando los cambios pedagógicos que se originan en estas acciones individuales o colectivas.

Referentes teóricos centrales para el acompañamiento a las instituciones

La tendencia epistemológica en esta investigación se sitúa en el marco de la visibilización y la emergencia que abre el camino para el desciframiento de prácticas de organización y gestión inscritas en las comprensiones y las narrativas de los grupos de docentes que participan en el desarrollo de esta apuesta investigativa.

No se trata de analizar lo que está ocurriendo en la escuela de cara a formas de pensar que enfatizan en lo representado y significado, sino *pensar críticamente la escuela*, esto es, dar cuenta de las formas de existencia y organización que están emergiendo y que afloran a partir de las narrativas de los maestros y maestras.

Proponemos una investigación, que enfatiza no en la observación de lo que está ampliamente documentado y consolidado, sino en aquello que está surgiendo y se detecta en los *procesos organizativos, las memorias de los actores de la investigación y los flujos de resistencia a lo instituido*. Para esto se busca:

- Dar respuesta a los interrogantes de la investigación, a través de las *narraciones de los actores* sobre sus experiencias pedagógicas, descifrando las fuerzas ocultas y las múltiples interpretaciones del fenómeno.

- *Explorar el sentido* mayoritario o minoritario de las prácticas de organización y gestión, a través de la interrogación de los intereses y fuerzas que están detrás de ellos y de las múltiples interpretaciones que se dan.
- Lograr el entendimiento de las memorias minoritarias a través de la ampliación y el enfoque de experiencias pedagógicas de los docentes, que igualmente debe dar cuenta de las *emergencias o líneas de fuga* emprendidas por los colectivos docentes.

Desde esta propuesta investigativa se piensa la escuela como un campo de fuerzas emergentes y en movimiento que le apunta a lo innovador y a discursos de apertura de la escuela y a paradigmas emergentes que deconstruyen y reconfiguran categorías teóricas cargadas ideológicamente. Por esta razón, es necesario aclarar que la comprensión de lo innovador en esta perspectiva investigativa, se establece como posicionamiento político y ético que apunta a visibilizar condiciones de ruptura que transforman de manera profunda la dimensión instituida de la educación y la pedagogía.

Desde esta propuesta investigativa se piensa la escuela como un campo de fuerzas emergentes y en movimiento, que le apunta a lo innovador y a discursos de apertura.



La sistematización de las prácticas en una perspectiva innovadora

La importancia de la sistematización está dada por su posibilidad de construir y transformar realidades, o sea, de reflejar innovaciones en las prácticas emergentes y de constituir cotidianidad. La innovación actúa en la institución educativa como una forma de contagio que hacer emerger lo que está cambiando y mutando.

De acuerdo con lo anterior, en las prácticas pedagógicas de gestión y organización que analizaremos, estaremos detectando dos trayectorias o devenires posibles: uno institucional mayoritario, que aunque genera un movimiento, no cambia nada y continúa soportando aquellos que está largamente sedimentado e institucionalizado. Y otro minoritario, que genera movimientos transformadores que quiebran los ordenamientos y configuraciones de las instituciones.

En el primer caso, o sea, en lo mayoritario aunque hay un impacto, la práctica termina por esquematizarse, se sobre-estratifica: lo instituido se cierra a la contaminación y prima lo sedimentado. En este caso, el campo de lo instituido opera como aparato de captura de la innovación que está emergiendo, ya que aunque da la idea de transformación, es simplemente más de lo mismo, en tanto que su carácter mutante es codificado y encerrado en un círculo de significaciones dadas. En el segundo caso, lo minoritario, existe realmente una práctica innovadora que muestra una línea de fuga que señala las nuevas formas de existir la escuela en el mundo actual. La innovación siempre se va a situar más allá de los límites institucionales, o de la tendencia vampirizante de lo instituido, generando nuevas formas de subjetivación, de organización y participación política y de autogestión, entendido esto último como prácticas agenciadoras.

¿Existen innovaciones en las instituciones educativas que den cuenta de formas de desterritorialización de la gestión y organización y que dan lugar a mutaciones profundas en la educación, enmarcadas en prácticas emergentes de subjetivación política y agenciamientos colectivos?

Se trata de permear epistemológicamente el discurso tradicional de la investigación educativa, estableciendo para esto tres marcos de comprensión: 1) la distinción cualitativa entre el adentro (como espacio de lo Mismo) y el afuera (como localización de la Diferencia), estableciendo que entre ellos no hay relación, sino inconmensurabilidad, en tanto que hacen parte de órdenes diferentes con sus propias trayectorias. En razón a esta diferenciación, en esta investigación hay un desplazamiento hacia un paradigma que disuelve *la mismidad*, proponiéndose como localización epistemológica, el devenir *de la otredad o de la diferencia*. 2) La diferencia entre lo virtual y lo posible: lo posible es lo que está significado y como tal, está inscrito en las memorias de lo Mismo; lo virtual por su parte, no tiene semejanza con lo que está significado, con lo que hace parte del sistema de representaciones y por esto es siempre diferencia y divergencia. Desde esta discusión, la investigación asume una actitud vigilante respecto de aquellos procesos que configuran lo innovador y que emergen más allá de lo representado y nombrado. 3) Se nombra el devenir como movimiento vital o tránsito que traspasa lo sedimentado y lo identitario y las lógicas de la repetición y la imitación.

En esta investigación se nombra el devenir como movimiento, pero no simplemente como incitación a moverse, sino como movimiento expansivo que involucra

interconexión, fusión, y de esta manera mutaciones y surgimiento de lo nuevo. Es un movimiento que marcha siempre hacia lo insospechado y lo extraño, configurando el territorio, siempre móvil y expansivo de lo político y lo subjetivo². (Piedrahita, 2011).

Sintetizando, se ofrece a través de esta investigación educativa con énfasis en lo innovador, una propuesta que apoye el trabajo de los docentes en el campo de la formación política de los jóvenes y que avanza hacia la constitución de devenires subjetivos, localizados políticamente y posicionados éticamente. El procedimiento investigativo estará mediado por sesiones de formación a docentes y acompañamiento a las instituciones escolares.

En estas actividades se avanzará en la comprensión teórica de categorías emergentes que les permitan a los maestros y maestras que participan en el proceso investigativo, entender procesos de gubernamentalidad en la institución, de sus resistencias, de los agenciamientos y las prácticas pedagógicas de ruptura, manteniendo como horizonte de esta reflexión, la población de jóvenes de las doce instituciones escolares elegidas para esta fase.

- 1 *Proyecto de Investigación realizado por el IDEP y la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, coordinado por los investigadores Claudia Piedrahita, Jairo Gómez y Luisa Fernanda Acuña.*
- 2 *Piedrahita, C. (2011) La innovación en los procesos de sistematización e investigación educativa. Bogotá: Editorial Antropos.*



Propuesta desde las sensibilidades alternativas de estudiantes en el contexto escolar¹

El derecho a la educación

Constanza Amézquita Quintana²

Investigadora del IDEP

En la actualidad, las diversas propuestas orientadas a valorar el Derecho a la Educación en Colombia centran su mirada en el cumplimiento de las obligaciones del Estado en la materia, enunciadas con bastante claridad en el esquema analítico de las 4A planteado por Katarina Tomasevski en 2004, en ese momento relatora de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación.

Este esquema, ratificado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)³, precisa que con el fin de garantizar el objetivo central del derecho a la educación, a saber, el pleno desarrollo de la personalidad humana, las obligaciones de los estados (respetar⁴, proteger⁵ y cumplir⁶) deben enmarcarse en los siguientes cuatro componentes interrelacionados en todos los niveles de enseñanza, principalmente en la escuela primaria:

- 1 Disponibilidad.** Debe haber suficientes instituciones y programas de enseñanza en el Estado Parte. Para que funcionen adecuadamente deben tenerse en cuenta factores como infraestructura, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, equipos docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.
- 2 Accesibilidad.** Las instituciones y los programas de enseñanza deben ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente: no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica.
- 3 Aceptabilidad.** La forma y el contenido de la enseñanza, incluyendo los programas de estudio y los métodos pedagógicos, deben ser pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para estudiantes y, cuando proceda, para padres y madres.
- 4 Adaptabilidad.** La educación debe adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a los requerimientos del estudiantado en contextos culturales y sociales diversos.

Aunque dicho esquema analítico ha constituido un gran avance para la valoración del derecho a la educación al crear un lenguaje compartido por gobiernos y organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales frente al avance del derecho, su énfasis ha estado en la valoración del derecho a la educación “desde arriba”; desde las obligaciones de los estados en la materia, dando lugar así a lo que podría catalogarse como una perspectiva dominante desde la cual se valora el cumplimiento del derecho.

A su vez, tal enfoque suele ir acompañado, por lo general, de mediciones cuantitativas y de la aplicación de pruebas estandarizadas de conocimientos en el ámbito nacional (para la “medición” de la calidad educativa y la generación de rankings internacionales). Además, al reflexionar únicamente sobre el rol de la institucionalidad estatal para garantizar el derecho a la educación, parece ubicar al Estado por encima de la sociedad y no como producto de ella. Con esto, se olvida que el derecho a la educación trasciende la visión de los deberes u obligaciones del Estado y cobra vida en tanto potencia las capacidades individuales del estudiantado y, particularmente, porque potencia su autonomía/responsabilidad, sin discriminación, para la construcción de su plan o proyecto de vida.

Asimismo, la perspectiva dominante para la valoración del derecho parece no problematizar los siguientes tres aspectos centrales concernientes al Derecho a la Educación:

- El hecho de que tal derecho no es abstracto ni neutral, pues son Estados (que obedecen a lógicas sociales particulares) los que promulgan leyes concretas para su garantía en contextos específicos. De este modo, la mirada institucional del Estado (de clase, de sexo, género, adulto-centrada, nacional, étnica, liberal, etc.) no le permite del todo ver el derecho, lo sesga o lo niega para ciertos actores en contextos específicos.
- La diversidad de actores y lógicas sociales que inciden en la garantía y en la negación del derecho, entre ellos la escuela, la familia, el equipo docente y el grupo de estudiantes.
- El derecho niños, niñas y jóvenes de exigir al Estado la garantía del derecho a la educación⁷ así como su potencialidad para ampliar la comprensión de la Educación como Derecho Humano, en tanto disponen de capacidad de auto-determinación y de sensibilidades propias.

En este sentido, valorar el derecho a la educación implica complementar la perspectiva dominante (desde la mirada estatal) con una mirada a las sensibilidades alternativas de estudiantes desde la vivencia situada y diferenciada del derecho a la educación en el contexto escolar, al constituir la Escuela -como institución social- el marco de relaciones sociales más concreto en el que ejercen y disfrutan el derecho a la educación a la vez que amplían la comprensión del mismo.

La mirada institucional del Estado no le permite del todo ver el derecho, lo sesga o lo niega para ciertos actores en contextos específicos.

Posibilidades metodológicas: elementos para estudios e investigaciones en educación

Una vez hemos optado por emprender la valoración del derecho a la educación, desde las sensibilidades alternativas del estudiantado en el contexto escolar, surge el interrogante acerca de cuál perspectiva y criterios metodológicos podrían resultar más apropiados para captar la vivencia situada y diferenciada del derecho a la educación.

Frente a ello cabe señalar, en primer lugar, que por vivencias entendemos a todas aquellas experiencias que dejan una huella en la personalidad, es decir, que tienen relevancia en la vida psicológica de una persona. En consecuencia, comprender las vivencias del derecho a la educación por estudiantes en el contexto escolar hace necesario tener en cuenta tanto las prácticas como los saberes que se han convertido para ellos en experiencias significativas y que son así expresados por medio de sus discursos y de los discursos de otros actores centrales de la comunidad educativa como profesoras y profesores, padres y madres de familia.

En segundo lugar, vale la pena destacar que los saberes (en sentido amplio del término) se encuentran in-corporados, encarnados en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas y ampliamente diversos en términos de género, raza, clase, integridad cultural, identidades, pertenencia étnica y geográfica. En consecuencia, la valoración del derecho a la educación debe hacerse considerando circunstancias socio-históricas y posiciones de sujetos concretas en el contexto escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior proponemos retomar la categoría de *interseccionalidad*, ampliamente trabajada desde los estudios de género, y entendida como el rol que la ‘intersección’ de diferentes categorías sociales puede tener en las acciones sociales de los individuos y en su posición social, y la categoría de *translocación (translocalidad)* planteada por Agustín Lao-Montes pero proveniente de las políticas de la locación que han sido formuladas por el feminismo negro tercer-mundista. Esta categoría de *translocación* hace referencia a la multiplicidad de posiciones de sujeto y locaciones históricas (género, sexo, raza, etc.) que configuran al cuerpo humano como un sujeto, así como las

unidades geográficas de espacio (en nuestro caso unidades como país, ciudad, UPZ, localidad, barrio, vecindario, escuela) desde los cuales estos sujetos hablan y afirman su agencia.

En consecuencia, son necesarias varias precisiones sobre el enfoque metodológico:

- 1 Considerar las vivencias como una amalgama de prácticas y saberes situados requiere de un enfoque que privilegie la interpretación de los discursos de las y los sujetos a partir de la reconstrucción de las condiciones sociales e históricas de la producción, la circulación y la recepción de las narrativas, teniendo en cuenta sus escenarios espacio-temporales, sus campos de interacción, las instituciones sociales que los rodean y la estructura social a la que pertenecen. Tal enfoque es conocido por los metodólogos como “histórico-hermeneúico”.
- 2 Teniendo en cuenta que de lo que se trata es de captar las sensibilidades alternativas de estudiantes en el contexto escolar, indagando sus vivencias a partir de sus narrativas o discursos, se buscan entendimientos complejos de realidades sociales multifacéticas y siempre cambiantes en vez de una “narrativa maestra”⁸.
- 3 Renunciar a una “narrativa maestra” implicaría renunciar a la lógica de la inducción⁹ o de la deducción¹⁰ en el enfoque metodológico y adoptar una perspectiva metodológica “transductiva” que asume una realidad en su inestabilidad y a la vez trata de dar cuenta de la experiencia: “El camino transductivo es una (re)construcción permanente del método o meta camino a lo largo del camino, por un sujeto en proceso que sigue al ser en su génesis, en su incesante producción de nuevas estructuras”¹¹.

Finalmente, cabe señalar que la complejidad inherente al proceso de captar las vivencias de grupos de estudiantes sobre el derecho a la educación en el contexto escolar conlleva a que el diseño de investigación sea un diseño emergente que se construye, y se vuelve a construir con base en los hallazgos –teóricos y empíricos–, que se van sucediendo en las diferentes etapas de la investigación.

1 Los planteamientos señalados en este artículo son producto de los avances del Estudio General con Desarrollos Temáticos que viene adelantando el IDEP en el Componente Educación y Políticas Públicas.

2 Investigadora del IDEP. Socióloga, Magíster en Sociología y Candidata a Doctora en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia. constanza.amezquita@gmail.com

3 DESC. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Órgano de las Naciones Unidas creado en 1985 y conformado por expertos independientes que supervisa la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales por sus Estados Partes.

4 Los Estados Partes deben evitar las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación.

5 Adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros.

6 Adoptar medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia.

7 Elemento conocido como la Exigibilidad del derecho a la educación (Accountability), planteado como la quinta A desde el marco 5-A o Marco Woodrow

Wilson, propuesto por el Centro de Derechos Humanos Robert F. Kennedy, la Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Escuela de Derecho de la Universidad de Cornell y la Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Escuela de Derecho de la Universidad de Virginia. Este elemento estaría en línea directa con la variable de justiciabilidad del derecho a la educación, en razón a que requiere de mecanismos establecidos que permitan a los usuarios supervisar al Estado y exigirle que cumpla con sus obligaciones.

8 Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad*. México: Conaculta.

9 Se refiere al movimiento del pensamiento que va de los hechos particulares a afirmaciones de carácter general.

10 Es el movimiento del pensamiento que permite pasar de afirmaciones de carácter general a hechos particulares.

11 Ibañez J. (1985). *Del Algoritmo al Sujeto: perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI, p. 264; Ferreira M. (2005). *La Reflexividad Social Transductiva. La constitución práctico-cognitiva de lo social y de la sociología*. En: *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, No. 11, 2005. Publicación electrónica de la Universidad Computense. ISSN 1578-6730. Disponible en: <http://pendientede-migracion.ucm.es/info/nomadas/11/mferreira.pdf>

Con el objetivo de generar y fomentar la construcción e innovación de conocimiento educativo y pedagógico, socializarlo y trabajar por su apropiación en el sistema de educación distrital y en la comunidad en general, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico realiza diferentes aportes a la educación de los niños, niñas y jóvenes del Distrito.

Clave 1: Escuchar a los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades: un imperativo para la acción educativa.

Clave 2: Reflexionar como docente. El saber y la vida de maestros y maestras promueven la reflexión y enriquecen las prácticas pedagógicas.

Clave 3: Comprender cómo se aprende. Base para disponer las condiciones de enseñanza.

Clave 4: Asumir la educación como derecho de las personas. El derecho a la educación es un derecho de las personas y un reconocimiento de la diversidad.

Clave 5: Disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida. La escuela y la ciudad: sus espacios, tiempos y relaciones son fundamentales para los saberes y la vida.

Memoria, conflicto y escuela.

Arte y desplazamiento.

La corporeidad y la subjetividad en los sujetos de la educación.

Pensamiento científico en la escuela.

El IDEP y el conocimiento sobre educación. Para la pertinencia de las políticas educativas y las propuestas pedagógicas se requieren conocimientos e información sobre los sujetos de la escuela, los contextos y los momentos.

Educación...

El juego como referente didáctico en la construcción de saberes.

Arte, expresión, cuerpo y herramientas tecnológicas y su relación con la construcción de espacios escolares solidarios.

La equidad de género e impronta de las propuestas pedagógicas

M

Mc

J

V

S

D

La educación es el derecho al conocimiento. Relación derecho a la educación/conocimiento.

La educación es un derecho de la persona.

La formación permanente contribuye al desarrollo profesional docente.

La recuperación y conservación de la memoria pedagógica se constituye en patrimonio educativo de la ciudad.

A través del reconocimiento de la historia de vida de los maestros, es posible la cualificación de los docentes noveles.

El Juego: motor de desarrollo y aprendizaje en la infancia.

WikiClaves Inclusión... Género...

www.wikikeys.com/IDEP/BogotáHumana



Los derechos humanos y ambientales son indivisibles.

El ambiente, su conservación y la elaboración de propuestas viables para realizar con la comunidad escolar.

Sistematización, reflexión y reconstrucción de la experiencia pedagógica.

El derecho a la jornada escolar completa.

omo
stas

En Bogotá y en Colombia hay compromisos que obligan a cumplir de manera integral el derecho a la educación.

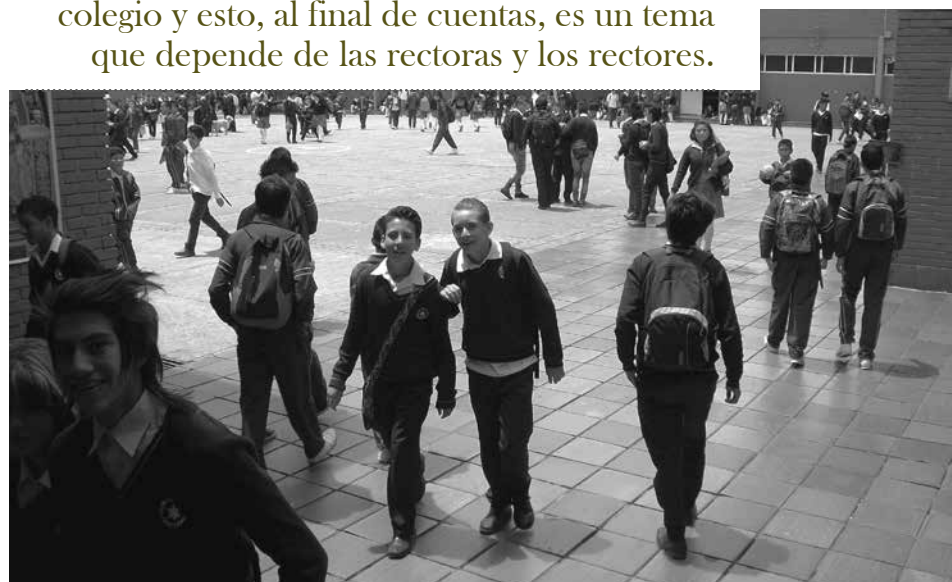
La gestión escolar, el rol de los directivos docentes.



Francisco Cajiao, ex secretario de Educación de Bogotá D.C.



Cuando los estudiantes se van de la institución educativa es porque tienen problemas en el colegio y esto, al final de cuentas, es un tema que depende de las rectoras y los rectores.



Retos y exigencias

“Se necesitan directivos comprometidos con sus propias ideas y con las de los demás”

El sistema educativo está obligado a generar condiciones donde la escuela esté en capacidad de constituirse en comunidad de aprendizaje.

Richard Romo Guacas

Comunicaciones - IDEP

Los equipos directivos de las instituciones educativas del Distrito, vienen adelantando una gestión comprometida con la calidad y la equidad de la educación. Su desempeño y labor, aunque siempre han estado en la mira de la comunidad educativa, son sus prácticas cotidianas en las escuelas las que determinan el nivel de éxito, innovación y mejoramiento alcanzado en los colegios.

En la actualidad, los modos de hacer y concebir el día a día de la escuela y los retos que ello implica para las rectoras y los rectores, si bien están sujetos a factores externos como las políticas públicas, también dependen de otros factores como el compromiso y la iniciativa, que en último término son los que hacen que los niños, niñas y jóvenes se arraiguen en la institución.

Francisco Cajiao, ex secretario de Educación de Bogotá D.C, asesor del Ministerio de Educación Nacional en evaluación y actualmente rector de la Fundación Universitaria Cafam, dialogó con Aula Urbana y analizó la situación de los rectores y rectoras del Distrito.

“Los directivos docentes, de toda naturaleza y calidad en el país, tienen una serie de responsabilidades muy fuertes, porque al fin de cuentas el derecho a la educación se garantiza desde la institución educativa. Ningún niño o niña abandona su escuela porque no le guste el Secretario de Educación o la Ministra; cuando los estudiantes se van de las instituciones educativas es porque tienen problemas en el colegio y esto, al final de cuentas, es un tema que depende de los rectores y las rectoras”, señaló Cajiao.

Obviamente las posibilidades de mejorar las instituciones escolares, no solo se establecen a partir de la gestión de los directivos; es necesario tener en cuenta que el sistema educativo está obligado a generar condiciones donde la escuela esté en capacidad de constituirse en comunidad de aprendizaje; de ahí que la gestión administrativa debe estar en paralelo con las metas, objetivos y ámbitos de la escuela, “pero en términos generales, la gran labor del equipo directivo, en primer lugar, es desarrollar una comunidad educativa, que es lo que les pide la ley”, recaló Cajiao.

Frente a las políticas públicas

Sin embargo, frente a esas condiciones y las establecidas por las políticas públicas, entre otras, el ex secretario de educación manifestó que “a veces la política pública va en contravía de las condiciones concretas y reales de un determinado colegio, no necesariamente de todos; entonces, cuando llega una nueva administración, se descubre que no todas las propuestas que existen son apropiadas para la institución; de ahí que se necesita una gran flexibilidad y un mayor nivel de participación activa y efectiva de los directivos en el diseño de la política pública; lo que no puede seguir sucediendo en el país es que quienes lleguen a las administraciones territoriales no se sienten con sus rectores y rectoras a construir los planes de desarrollo, porque es la única manera de armonizar los proyectos institucionales con la política general de una región, un municipio o un departamento.

Es evidente que quienes de verdad deben sustentar las políticas públicas no están comprometidos con ellas porque no participaron, ni les preguntaron si las ideas que había eran posibles, no les consultaron si ellos tenían mejores ideas o ideas realizables. El directivo no puede ser simplemente un ejecutor de ideas ajenas, se necesitan rectores comprometidos con sus propias ideas y con las de los demás”.

Para Cajiao es claro que el sistema educativo debe posibilitar las condiciones para que los cambios se lleven a cabo, pero también se requiere de una buena dosis de compromiso de parte de los equipos directivos con su institución, con los estudiantes, con los docentes y con la comunidad. En ese sentido la autonomía de los rectores y rectoras se ha convertido, también, en un detonante.

La autonomía institucional

“Los directivos de un colegio privado realmente sí es autónomo y consigue tomar decisiones y comprometerse con el desarrollo y desempeño de la institución; y si no lo hace o no alcanza los resultados esperados, simplemente es retirado por quienes lo contrataron (los dueños, la junta directiva, o un consejo académico); pero en el caso del sector público la cosas son muy distintas: primero, porque ese funcionario no es tan autónomo como debiera y se quisiera; a ese directivo todo el mundo le da órdenes e instrucciones, tiene que someterse a una infinidad de reglamentos, circulares, directrices que además cambian cada cuatro (4) años con la llegada de otros secretarios y ministros.

Un buen rector o rectora, entre otras responsabilidades, tiene que desarrollar y mantener actualizado un Proyecto Educativo Institucional, esa es la primera responsabilidad autónoma que debería cumplir; sólo que nadie lo deja, porque resulta que cambian al ministro y con él cambian las orientaciones y directivas, igual como cambian, cuando se renueva las secretarías de educación.

Es de resaltar que la Ley General de Educación le da una gran autonomía a los colegios, sin embargo, como hay un montón de cosas por hacer, la ley termina por no cumplirse; adicionalmente, para que puedan ser autónomos tiene que tener una excelente formación y no todos la tienen y no todos asumen la responsabilidad; y por último, suponiendo que tenga la preparación adecuada, y hay muchos que la tienen, se requiere que ese funcionario esté sometido a una permanente evaluación y que responda sobre aquellos objetivos y metas con las que él y su institución se comprometieron; pero como el directivo no es quien en definitiva señala las metas y no pone los desarrollos, entonces tampoco se puede hacer responsable de lo que otro se inventó y que además, es posible que en su colegio no se pueda hacer”.

De ahí que las buenas prácticas en la gestión institucional deben tener como base el compromiso de los equipos directivos con su institución, sus estudiantes, docentes y en general, con la comunidad, buscando que la institución se constituya en una comunidad de aprendizaje, que al final se estructure como el núcleo fundamental del sistema educativo.

La gestión pedagógica

Frente a las exigencias de los rectores y las rectoras, en torno a la gestión pedagógica, Francisco Cajiao resaltó que también los directivos docentes deben enfrentarse a situaciones muy complejas. “Cualquier día, al visitar una institución, usted encuentra que hay funcionarios del Distrito, contratistas del Ministerio de Educación, metidos entre los colegios diciendo qué es lo que toca a hacer y cuál es el formulario que hay que llenar; es frecuente encontrar a los directivos ocupados atendiendo las exigencias de los funcionarios que les llegan todos los días con nuevas propuestas y obligaciones y sin tiempo para atender sus responsabilidades”.

La realidad es que la gestión pedagógica está íntimamente ligada a la calidad de la educación que se imparte en la institución; de ahí que deba fortalecer y desarrollar competencias – tanto académicas como administrativas – desde principios pedagógicos y administrativos claros que faciliten procesos orientados a la educación de calidad.

Por esta razón, el compromiso y la iniciativa de los directivos docentes son algunos de los factores claves para que sea posible incrementar el conocimiento y las competencias institucionales y el mejoramiento de las prácticas administrativas, desde la implementación de una estrategia pedagógica, criterios de evaluación y promoción y políticas muy bien definidas.

La viabilidad financiera...

Frente al papel del equipo directivo, como administradores de las instituciones educativas, se pretende que desde su experticia logren preparar, y desarrollar proyectos de inversión, así como también velar por los procesos de contratación y la rendición de cuentas.

“La situación de los rectores, en el ámbito administrativo, no es la misma que hace unos años; precisamente, con los cambios de la ley 715,

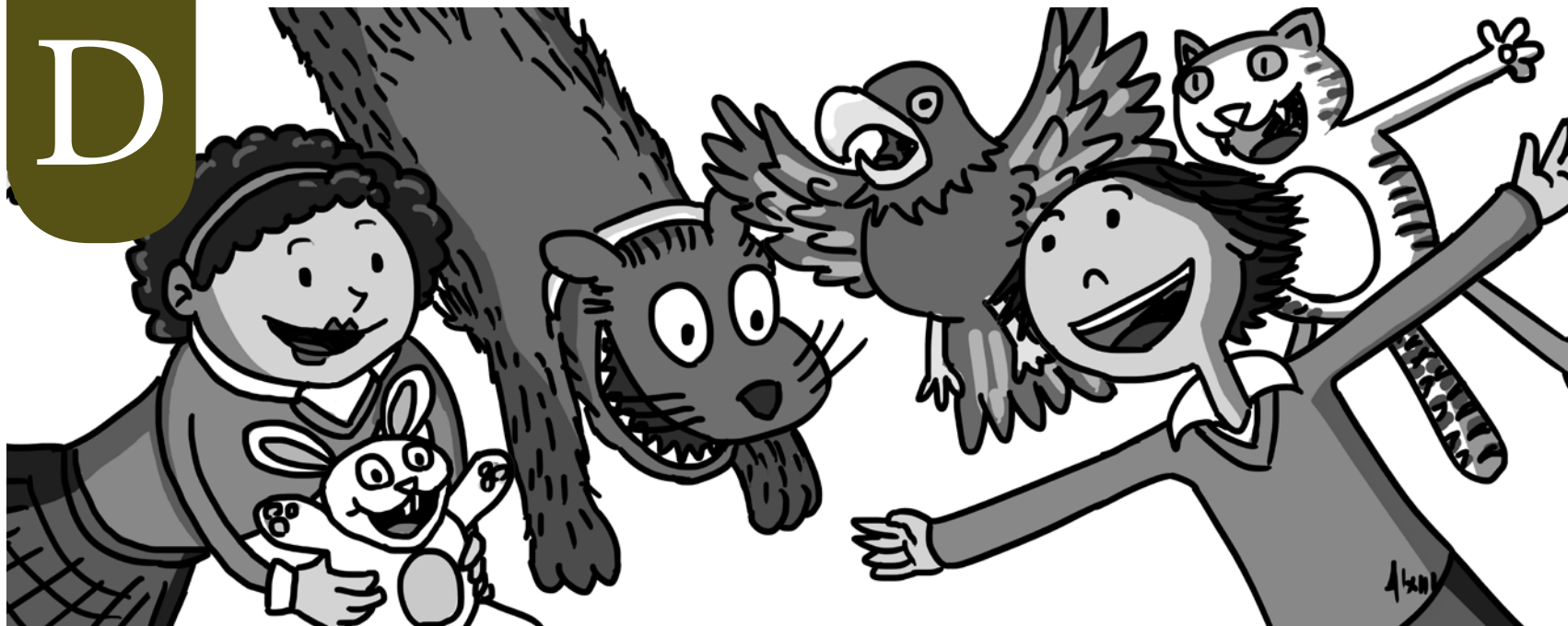
frente al sistema de financiamiento, el dinero que reciben estudiante por estudiante en las instituciones, si bien facilita la organización del sistema, también se queda corto para la inversión. Por eso los rectores y rectoras deben incorporar un valor agregado a su trabajo; las escuelas no tienen finalidad de lucro, sino que deben desarrollar comunidad educativa”, resaltó Francisco Cajiao.

Directivos docentes innovadores

Los retos que se establecen para los más de 300 directivos docentes y directores de escuela del Distrito son notables. No sólo se trata de administrar las instituciones y contribuir a mejorar la calidad de la educación; también vale decir que en sus decisiones y administración está el futuro de sus estudiantes. “Los retos siempre son enormes, pero el mayor reto es lograr que los niños, niñas y jóvenes que ponen a su cargo se desarrollen, crezcan y puedan tener una muy buena vida. Es decir, tienen la vida de miles de estudiantes en sus manos. Ese es el reto. El reto no es

cumplir políticas públicas ni cumplir con la ley general de educación, eso es parte de su trabajo, el reto real es el compromiso de un maestro y de un maestro de maestros (lo que viene siendo un rector) por asegurar el éxito humano de miles y miles de niños, niñas y jóvenes. En una comparación sencilla, el reto de un director de un hospital, no sólo son las utilidades, sino que la gente no se muera... por eso al hablar de un directivo no se debe sólo relacionar con producir resultados financieros, el verdadero reto es no mejorar la vida de los estudiantes”.

El directivo no puede ser simplemente un ejecutor de ideas ajenas, se necesitan rectores comprometidos con sus propias ideas y con las de los demás.



En la frontera de los derechos

Sujeto y territorio: de los derechos humanos a los derechos ambientales

Adriana Marcela Londoño Cancelado¹

Investigadora IDEP

Desde de la Declaración Universal de los DDHH se intenta responder a los desafíos y transformaciones de los sistemas políticos y económicos

Hoy en día no parecería extraño que un muchacho asistiera a una marcha por la protección de los derechos de los animales y en contra de las corridas de toros, y a la vez en su vida presenciara e incluso participara en situaciones donde se vulneran derechos fundamentales, como el derecho a la vida, o incurra en prácticas de discriminación y de irrespeto hacia cualquiera de los demás derechos humanos.

Esta aparente contradicción exige una respuesta desde la reflexión académica sobre la articulación, o la distancia, existente entre la enseñanza, la comprensión y la vivencia de los derechos humanos y de los derechos ambientales en el ámbito escolar.

Un estudio que busca comprender la vivencia de los derechos en la escuela

En consonancia con los ejes estratégicos del Plan de Desarrollo Bogotá Humana (2012-2016), que abogan por la reducción de la segregación, el fortalecimiento de lo público y el ordenamiento de la ciudad alrededor del agua, y conscientes de la necesaria articulación entre los derechos humanos y ambientales, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, a través del componente misional Educación y Políticas Públicas se ha propuesto realizar estudios autónomos que se integran en un diseño estratégico que viene entregando aportes y recomendaciones a las políticas educativas, la convivencia, los derechos humanos, el ambiente y la cultura en el Distrito Capital.

Para el año 2013, el IDEP se propuso adelantar un estudio general que permitiera valorar el derecho a la educación, no desde las obligaciones del Estado, sino desde la perspectiva de los sujetos como centro de la educación. Desde esta manera, el sujeto se considera como "... el punto de llegada que permitirá especificar las unidades de análisis, las variables y los indicadores" (Pulido: 2013, 22).

En el marco del estudio general, denominado "Estudio en Bogotá", se inscribe el estudio temático sobre derechos humanos y ambientales en escolares de los ciclos III, IV y V de 24 colegios oficiales, que se propone "comprender los saberes y prácticas de los escolares de los ciclos III, IV y V con respecto a los derechos humanos y ambientales en el ámbito escolar, con el fin de hacer recomendaciones a las autoridades e instituciones educativas de Bogotá".

Para tal fin se diseñaron una serie de instrumentos de investigación que permitirán identificar los discursos de estudiantes como sujetos de derechos, explorando así "las sensibilidades alternativas los grupos de estudiantes desde la vivencia situada y diferenciada del derecho a la educación en el contexto escolar" (Amézquita: 2013, 15).

Con el fin de alcanzar el objetivo trazado, se inició el trabajo de campo con los escolares del Ciclo III de 8 colegios de Bogotá. La creatividad, el entusiasmo y el interés de los escolares del ciclo frente a las actividades propuestas, permitieron que las narrativas espontáneas fluyeran fácilmente dejando entrever las huellas de sus vivencias en el colegio. Sin lugar a dudas, en los relatos de los escolares de los colegios oficiales de Bogotá es muy fácil encontrar los rastros de una generación a la que la defensa del ambiente y de los animales les toca y afecta directamente. A primera vista estamos frente a una generación más consciente del deterioro que le ha causado el ser humano a su entorno, tal vez porque sea esta generación la que ha evidenciado en mayor medida las consecuencias del calentamiento global, de la extinción de especies, de la contaminación ambiental, entre otros.

¹ Investigadora del IDEP. Estudio en Bogotá; estudio temático sobre derechos humanos y ambientales en escolares de ciclos III, IV y V. Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia, Magistra en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana y Mágister en Historia de la Universidad Nacional. correo electrónico: adrimarcelondono@gmail.com

Los primeros resultados

En el trabajo de campo de este estudio temático encontramos, fuertemente marcado en los relatos de profesores y estudiantes, una comprensión conservacionista del ambiente, en el que éste aparece como algo externo a ellos y que demanda su cuidado y protección. En consecuencia, la relación con el ambiente dentro del colegio está asociada a prácticas como el cuidado de los jardines, el reciclaje, el cuidado de los animales y la conservación del agua. Junto a estos discursos tradicionales de la relación hombre –naturaleza, nos encontramos con la narración de una maestra que manifestó cómo buena parte de los y las estudiantes de grado once habían decidido asumir costumbres alimenticias vegetarianas en rechazo a prácticas utilizadas en el sacrificio de animales para el consumo humano.

Al margen de estas visiones tradicionales que imperan en la escuela, nos encontramos con prácticas muy potentes de los escolares que intentan ir más allá de la protección y el conservacionismo de la naturaleza y que le apuestan a un equilibrio entre el respeto por la vida de los animales y el respeto por la vida y los derechos de las personas, en una suerte de correspondencia que llama poderosamente la atención por su correlación con los derechos de tercera generación. Tal es el caso de los proyectos ambientales que ha emprendido el colegio distrital Delia Zapata Olivella, en los que los escolares de manera autónoma se encargan de recoger animales abandonados y garantizarles un hogar adecuado para su supervivencia. Para ello, se cercioran que las personas que adopten los animales, se quieran y cuiden a ellos mismos, y esto lo comprueban a partir de visitas domiciliarias que realizan a los nuevos hogares de los animales recogidos. Así mismo, los estudiantes del Delia Zapata dejaron ver en sus relatos el vínculo entre los derechos humanos y ambientales cuando señalaron que de la misma forma y con el mismo y cariño y respeto que se tratan a los animales y plantas, se deben tratar los seres humanos, los otros que conviven a diario con ellos.

En relación con los derechos humanos, se pudo constatar cómo los niños y niñas identifican los derechos humanos, tienen claridad sobre los mismos y reconocen el colegio como una institución garante de derechos. A pesar de ello, fue posible observar que dicha apropiación de los derechos humanos, a diferencia de los ambientales, ha sido producto de su ubicación en los currículos, por lo general a través de las clases de sociales y de ética. Lo anterior permite anotar que al menos formalmente, la apropiación de estos derechos ha sido favorecida por los dispositivos institucionales encargados de difundirlos, lo que no necesariamente corresponde con las prácticas cotidianas en que estos derechos son garantizados en la escuela, dado que fue posible encontrarse con problemáticas asociadas al maltrato, la discriminación, la censura y la falta de respeto frente a los otros, que desencadenan en graves problemas de convivencia en el ámbito escolar.

Paradójicamente, este nivel de apropiación formal de los derechos humanos por parte de los escolares, se acompaña de una estrecha relación que desde el discurso construyen niños y niñas entre los derechos y deberes, así como su mutua dependencia, lo que sugiere asumir que solamente se tienen derechos, si se cumplen con los deberes. Esta compleja relación no solo aparece en el relato de los niños, niñas y jóvenes, sino que se presenta como un elemento incorporado a su cotidianidad escolar, que incluso figura como un tema central en los manuales de convivencia consultados por la investigación. Tan fuerte aparece esta relación, que cuando se les pidió explícitamente a los estudiantes en el conversatorio que sopesaran a que les daban más importancia, si a los derechos o a los deberes, la tendencia encontrada es que para los estudiantes los deberes figuran como algo primordial y que antecede de manera casi incuestionable, la garantía de los derechos.



Un debate académico sobre la transformación de los derechos

Desde la promulgación de la Declaración Universal de los derechos humanos en 1948, entendida como la respuesta de la comunidad internacional a las necesidades de la sociedad en un momento determinado de la historia, en los que la guerra y el hambre atentaban contra la supervivencia humana, varias generaciones de derechos la han sucedido intentando responder a los desafíos y transformaciones de los sistemas políticos y económicos nacionales e internacionales. Es así que la relación entre el ser humano y la naturaleza empieza a ser una preocupación fundamental de la comunidad internacional a finales de la década del sesenta cuando se advierten “los primeros esfuerzos de la comunidad internacional por diseñar una nueva política de cooperación entre el Norte y el Sur, y con la consideración de la problemática ambiental, la pobreza mundial, la carrera armamentista, el colonialismo y la conservación del patrimonio común de la humanidad como cuestiones comunes que no pueden ser abordadas desde una perspectiva estrictamente estatal..” (Rodríguez Palop: 2011, 77).

Producto de la presión que ejercieron movimientos y partidos ecologistas para que se tomara conciencia de la catástrofe ambiental a la que se estaba asistiendo, se empezaron a sentar las bases para el reconocimiento del derecho al medio ambiente como un derecho humano que finalmente se materializaría en la Declaración de Estocolmo sobre el medio humano, auspiciada por la ONU en 1972, y en la que se reconoce que “...los dos aspectos del medio

ambiente humano, el natural y el artificial, son esenciales para el bienestar del hombre y para el goce de los derechos humanos fundamentales, incluso el derecho a la vida misma”. (Art 1 Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano, 1972).

La Declaración de Estocolmo, no solo reconoce el medio ambiente como un derecho humano, sino además evidencia la relación entre la carrera armamentista y el derecho ambiental, a partir del denominado derecho a la paz. De esta forma, en su principio No. 26 señala que “Es preciso librar el hombre y a su medio ambiente de los efectos de las armas nucleares y de todos los demás medios de destrucción en masa. Los Estados deben esforzarse por llegar pronto a un acuerdo, en los órganos internacionales pertinentes, sobre la eliminación y destrucción completa de tales armas” (Principio No 26, Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano, 1972).

Alrededor de la “emergencia” del derecho al medio ambiente y de los derechos conexos, entre ellos el derecho al desarrollo sostenible, se suscitó un interesante debate entre dos posiciones divergentes en torno a estos temas: de un lado el “medioambientalismo”, que plantea una visión instrumental del medio ambiente, sustentado en una lógica en la que este es concebido como un factor de desarrollo económico positivo, que confía al mercado y a la iniciativa privada la restauración del equilibrio ecológico.

Producto de la presión que ejercieron movimientos y partidos ecologistas para que se tomara conciencia de la catástrofe ambiental, se empezaron a sentar las bases para el reconocimiento del derecho al medio ambiente como un derecho humano

De otro lado se encuentra la propuesta ecologista que plantea entre otras cosas “una crítica al sistema capitalista de producción y consumo que no implica su rechazo integral; una actitud antiproduccionista (no anti industrial) apoyada en el lema más es mejor; una revalorización de la política ambiental frente a la económica; la exigencia de un esquema de relaciones internacionales y cooperación mundial más justo y equitativo; el logro de una mayor descentralización del poder político y económico; la profundización de la democracia...” (Rodríguez Palop: 2011, 97), entre otros.

En el marco de este debate, voces como la del antropólogo Arturo Escobar, reconocen el agotamiento del modelo de desarrollo capitalista, validando así la propuesta ecologista, al propender por la ruptura con los principios del desarrollo y la modernidad liberal, que justificaron por siglos la explotación desmedida de los recursos naturales y el disfrute utilitarista de los mismos por parte del ser humano. De esta forma, presupuestos tales como el individualismo, la dicotomía entre naturaleza y cultura, así como la separación y reificación de la esfera económica, de las esferas social y natural, así como la supremacía del conocimiento científico y racional por encima de otras formas de saber y conocer, deben replantearse en la perspectiva de pensar esta relación entre los derechos humanos y ambientales.

Este agotamiento del proyecto moderno y la exploración de nuevas formas de vivir juntos, ha permitido que se busquen otros caminos en los que la naturaleza

también tenga derechos. Ejemplo de ello ha sido la reciente incorporación en las constituciones ecuatoriana y boliviana de los derechos ambientales como eje del desarrollo. De esta forma, Gudynas, citado por Escobar reconoce que “los derechos de la naturaleza reconocidos en la Carta Ecuatoriana constituyen un giro del antropocentrismo moderno al biocentrismo que encuentra resonancia en las cosmovisiones indígenas y afro y en la ecología contemporánea” (Escobar: 2012,19)

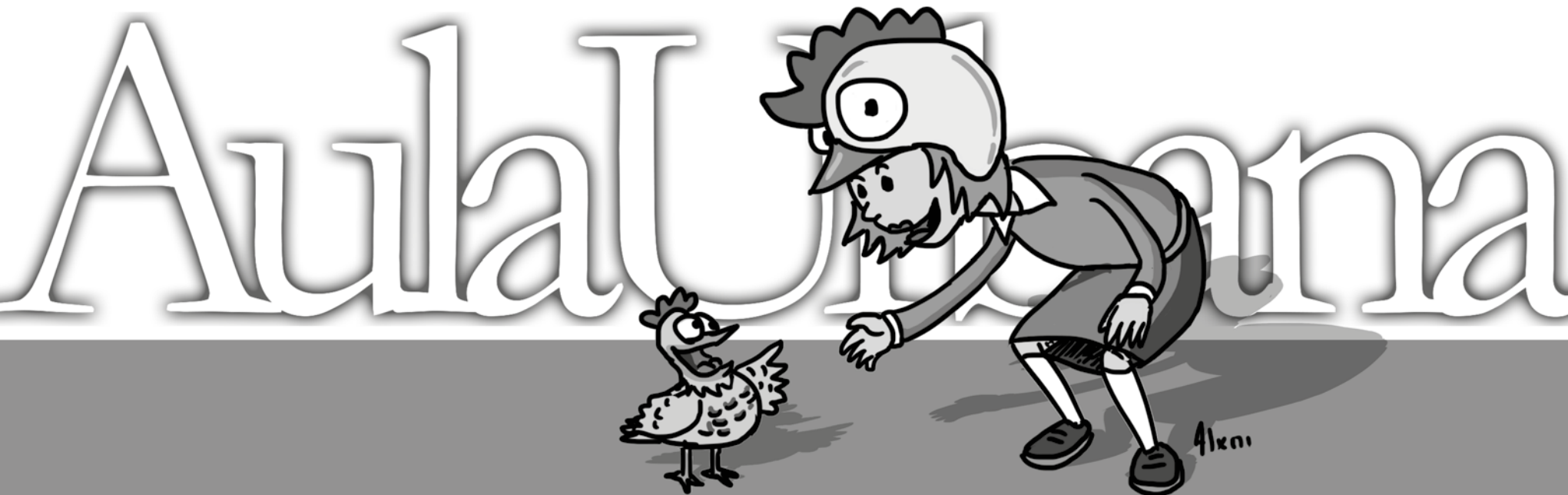
De ahí que pensar en otro planeta posible, remite a reconocer con Guattari, cómo el capitalismo penetró de manera exitosa todos los niveles de la vida del sujeto, llegando incluso a las capilaridades de los “estratos subjetivos más inconscientes”. Así las cosas, la oposición y lucha por unas nuevas subjetividades o por relaciones “otras” entre el hombre y la naturaleza, no se hace hoy desde el exterior o desde los lugares tradicionales del partido o del sindicato, sino que debe hacerse en los dominios de lo que Guattari denomina “ecología mental”, que tiene lugar en la vida cotidiana, doméstica, conyugal, de vecindad, de creación y de ética personal” (Guattari: 1990,46). Desde allí se intenta cultivar el disenso y la producción particular de existencia. Desde esta perspectiva, el foco de la mirada hacia esas “nuevas prácticas ecológicas”, se desvía desde “la normalidad” hacia las “singularidades aisladas, rechazadas, que giran sobre sí mismas” (Guattari: 1990, 47).

Epílogo con preguntas de futuro

Si tuviéramos la posibilidad de escuchar quejarse al planeta que habitamos, asistiríamos a una experiencia bastante compleja en la que este no solo resentiría el maltrato causado por el ser humano durante siglos, que ha dejado como consecuencia problemas irreparables como el calentamiento global o la desaparición completa de hábitats y especies; sino que se lamentaría por las conflictivas y problemáticas formas en que el ser humano ha convivido en el territorio destinado para su plenitud y desarrollo. De esta forma, las relaciones entre el despilfarro y aprovechamiento inadecuado de los recursos naturales y el deterioro de las

relaciones humanas y de la convivencia entre los habitantes del planeta, guardan una estrecha relación que debe ser de especial interés para la escuela.

En consecuencia, sólo de una comprensión integral de los derechos humanos en relación con los ambientales, dependerá que este planeta sea un espacio viable y habitable para las nuevas generaciones. Por ello es importante preguntarnos ¿Qué papel debería jugar la escuela respecto al diálogo entre los derechos humanos y ambientales? ¿Cómo hacer de la escuela un territorio que garantice los derechos humanos y ambientales?



Bibliografía

- AMEZQUITA, Constanza (2013). Fundamentación y estructuración del estudio general con desarrollos temáticos para recomendaciones a la política educativa. Producto No. 1, Bogotá: IDEP.
- CUEVAS, Angélica María (2013). “Se necesitan profesores cultos”, En: Periódico el Espectador, Sección Educación, domingo 13 de octubre de 2013.
- ESCOBAR, Arturo (2010). Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes. Popayán: envión editores.
- GUATTARI, Félix (1990). Las tres ecologías, Valencia (España): Pretextos.

- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS –ONU (1972). Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano, 16 de junio de 1972.
- PULIDO, Orlando (2013). Segundo documento de avance conceptual y primera parte de la batería de instrumentos, validada para valorar el cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes, Producto No 3, IDEP.
- RODRIGUEZ PALOP, María Eugenia (2011). Claves para entender los nuevos derechos humanos, Madrid: los libros de la catarata.

Documentos IDEP

El Centro de Documentación del IDEP

Centro Empresarial Arrecife Avenida Calle 26 No. 69D - 91 Torre Peatonal oficina 806.
Horario de atención al público: lunes a viernes de 7:00 a.m. a 1:00 p.m. y de 2:00 p.m. a 4:30 p.m.

Desarrollo del pensamiento científico en la escuela.

Proyecto Innovación en Formación Científica

Con este libro el IDEP difunde los resultados del proyecto de innovación en pensamiento científico en la escuela, adelantado con veintitrés maestros y maestras de diez instituciones educativas oficiales de Bogotá. Este colectivo presenta sus experiencias pedagógicas y cómo a partir de procesos de reflexión, formulación y fortalecimiento de sus destrezas escriturales se nutre y complementa su quehacer. Se trata de experiencias integradas al aula de clase, con el propósito de generar pensamiento crítico, experimentación y cooperación escolar, formación social y política, inventiva, competencias científicas, enseñanza aprendizaje por investigación y acción lúdica; así mismo, estimular la autoestima, la autonomía socio-afectiva, comunicativa, corporal, cognitiva, imaginativa y el trabajo colaborativo desde diversos campos de saber. Se profundiza, además, en los fundamentos teóricos y la implementación de metodologías que permiten identificar el sentido de las prácticas docentes.



Evaluación del impacto de algunos programas de la Secretaría Distrital de Educación en el marco de la política educativa del Plan Sectorial de Educación Bogotá: una gran escuela 2004 – 2008.

El IDEP y la Universidad Nacional de Colombia, a través del Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Facultad de Ciencias Económicas, presentan un documento que brinda un balance objetivo de los programas educativos adelantados, y también da pistas para asumir los nuevos retos que la ciudad le presenta a la educación pública.

La evaluación se realizó en 7 localidades: Suba, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa, San Cristóbal, Usme y Engativá. Los resultados del estudio conjugan dos tipos de información: la que se obtuvo directamente de las encuestas a estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, y la información indirecta, tomada de la base de datos del sistema de matrícula de la SED, con el fin de comparar, en cada programa, la situación de los beneficiarios y de los no beneficiarios.

Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras de Bogotá

El trabajo de crear y plasmar propuestas e iniciativas de profesoras y profesores que trasciende hasta las universidades, complace a la comunidad educativa y como valor agregado, extiende una invitación a la dinámica de la lectura. La memoria escrita ressignifica la cotidianidad de las aulas, siendo este el lugar donde la docencia materializa su trabajo pedagógico de investigación e innovación.



Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2012

Con motivo de la próxima versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2013, consulte el documento de memorias de los ganadores de la versión 2012.



Innovación en la gestión escolar

La rectoría como profesión y como oficio

Equipo Círculo de Investigación de Rectores - CIR

Relación con las políticas públicas: entre la construcción y su implementación. Formas tradicionales para acceder al cargo. Factores críticos de éxito o fracaso en la gestión del directivo. El ejercicio de la autoridad.

El primer encuentro de rectores de colegios distritales ¿Qué significa ser Rector - Rectora? “Una reflexión profunda sobre la identidad y el papel protagónico del rector en la sociedad”, que organizó el Círculo de Investigación de Rectores (CIR) permitió conocer algunas de las expectativas de los directivos docentes del Distrito, en torno al trabajo y la gestión que vienen desempeñando en cada una de las instituciones educativas.

El CIR reunió a cerca de 150 directivos docentes, quienes en medio de jornadas pedagógicas mediante mesas de trabajo conjunto, establecieron algunas rutas y reflexiones orientadas a mejorar la gestión institucional.

Los organizadores recalcaron que entre los resultados del encuentro, se consiguió obtener elementos básicos para la caracterización de la identidad social de los directivos docentes, el análisis de su quehacer diario como profesión y como oficio, y de su rol, como factor determinante en la construcción y desarrollo de políticas públicas pertinentes y sostenibles para el sector educativo

A continuación, las principales conclusiones.

Mesa 1: La rectoría como profesión y como oficio

Responsables: Aristóbulo Sánchez – Eduardo Ramírez Ruíz

- La formación del directivo docente parte de su experiencia y de la experiencia de sus compañeros. Es el conocimiento de uno con otros.
- La labor directiva, en algunas oportunidades, ha sido el resultado de circunstancias administrativas, que llevó a ocupar el cargo, sin una formación inicial en el manejo de sus responsabilidades
- El desempeño del directivo se ha marcado por tiempos coyunturales de gestión política; resultado de ello, nombramientos sin la dimensión de su perfil administrativo y pedagógico en relación con el manejo del conjunto de factores institucionales.
- El conocimiento, desde el nivel central, del estado arte del desempeño y de las condiciones en la gestión local de un rector, es la parte motora para garantizar las condiciones mínimas de calidad en la escuela.
- La rectoría se ha visto influenciada por las políticas públicas de los mandatarios de turno, conllevando a ejercer su profesión en función de decisiones administrativas que no se constituyen en planes o proyecciones de largo plazo.
- La formación permanente del directivo docente debe darse en las condiciones reales del funcionamiento de la escuela.
- El directivo docente requiere del colectivo para tener representatividad en sus demandas hasta instancias del orden central.



Mesa 2: Directivo docente como innovador de la gestión escolar

Responsables: María Margarita Rosa Cruz Ricaurte – Hugo Florido Mosquera

¿Qué imaginarios de innovación educativa en la gestión escolar, se instalan en los rectores?

- La innovación responde ante las necesidades detectadas en la comunidad de aprendizaje, a partir de las acciones educativas de la escuela.
- Innovar trasciende la labor funcional y allega procesos reflexivos y de acción en torno a las dimensiones educativas de la escuela.
- Se requiere que un directivo innovador recuerde su papel protagónico en la reflexividad didáctica, entendida como la vía para su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se agencian en la institución; es decir, debe ser capaz de direccionar el currículo de la institución.
- Un rector innovador es un docente que observa la escuela como territorio de desarrollo humano, que facilita el pleno desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes y su acceso a la libertad.
- Un rector que le apuesta a la innovación se convierte en líder, no desde el nivel transaccional sino desde la visión de agente de la triada: política pública, necesidades de la comunidad y fortalecimiento de procesos de aprender en la escuela.
- Innovar en la gestión escolar es un proceso de construcción y transformación en comunidad.

¿Asumimos la innovación educativa como idea, como principio, como implementación o la combinación de todas?

- La innovación se define como espacio de activación de la acción del directivo docente, más allá de la respuesta a las necesidades de la norma y sí de cara a la responsabilidad de desarrollar la política pública en educación en el nivel nacional, regional y local. (Idea fuerza).
- Apoyándose en las características de ser visionario (sostenible en el tiempo), de atender a las necesidades de la comunidad de aprendizaje (valor social), y transformar la cultura escolar (impacto en la comunidad), se sugiere que la innovación es condición per se del rector. (Principio).

¿Es posible adelantar innovación educativa en la gestión escolar? ¿Qué limitaciones y oportunidades encontramos?

- Por unanimidad: si es posible.
- Limitaciones:
- Falsas concepciones de innovación educativa en la gestión escolar.
 - Falsas concepciones de política pública, en tanto hemos creído que las metas de desarrollo de un plan de gobierno son la política y con ello descuidamos la condición misional.
 - Diversificación y sobre carga de tareas., en especial en el área administrativa y financiera.
 - Asignación de responsabilidades y funciones cada vez más diversificadas.
 - La estructura misma de la institución por sedes y jornadas, algunas de ellas nada articuladas, pero en sí mismas por la amplitud de la comunidad que atiende y los distintos territorios que abarca.
 - Poco tiempo de dedicación a procesos reflexivos – activos.
 - Poca cualificación del rector o la rectora.
 - Resistencia del equipo docente (oposición).
- Oportunidades:
- Movilidad de los integrantes de la comunidad de aprendizaje.
 - Revisar cada limitación y convertirla en una oportunidad, ese es el primer paso de la innovación, visionar el cambio y transformar realidades.
 - El directivo debe convertirse en investigador de la experiencia institucional.
 - Ingresar a procesos formativos que permitan su cualificación y apoye la reflexividad en la gestión escolar.
 - El directivo debe apoyar ideas que emerjan de todos los estamentos.
 - Posibilitar escenarios de discusión y formación pedagógica en la institución.
 - Redefinir las responsabilidades en la escuela como territorio educativo, distribuir el liderazgo y conformar equipos de trabajo y con ello cerrar brechas entre los estamentos, específicamente entre docentes y rectores.
 - Incidir en las decisiones legislativas a través de las agremiaciones.
 - Desarrollar liderazgos en los distintos estamentos y conquistar con ello una imagen atractiva de la dirección escolar.

Mesa 3: El rector y la rectora como gestores en procesos y de imagen institucional

Responsables: Alba Salazar – Gloria Currea de Córdoba

- Es muy difícil organizar los procesos por el sinnúmero de tareas que hay que cumplir a diario.
- Los problemas que se generan en el espacio institucional y externo al plantel son difícilmente controlables desde las instancias del mismo plantel.
- El contexto es un disparador de posibilidades como también de problemas.
- Las múltiples tareas que realiza el rector en el área administrativa, pedagógica y formativa exigen mucha sensibilidad.
- La evaluación es una herramienta eficaz y necesaria para que los esfuerzos tengan resultados tangibles; puesto que lo que no se evalúa no se conoce y como no se conoce no se puede mejorar.
- El directivo es quien lleva el timón, conoce la ruta, es visionario y tiene un propósito claro, maneja y orienta a los equipos, con disciplina y buen gobierno.
- El directivo, junto con sus órganos de gobierno y de gestión, establece un plan estratégico de organización institucional para generar desarrollo y lograr competitividad.
- La imagen y el posicionamiento institucional debe ser una tarea permanente. Lo que hace atractiva a la IE le dará larga vida en la medida que la comunidad le encuentra significado social.
- El directivo es ser humano y trabaja con seres humanos con quienes hay que sortear la heterogeneidad, la diversidad profesional, la vocación del servicio y la identidad.
- La comunicación es la 'sabia' de los procesos y por ende, de la Institución Educativa como organización sistémica.
- La Institución Educativa es un sistema abierto expuesto a los vaivenes del contexto. Si los procesos son sólidos porque hay convicción de la comunidad sobre la importancia de lo público, la imagen institucional se fortalece.
- La imagen institucional tiene que ver con el reconocimiento a los grupos humanos, su proyecto de vida y el seguimiento interno y externo.



Mesa 4: El rector y la rectora, y su relación con las políticas públicas: entre la construcción y su implementación

Responsables: Nubia Torres Poveda – Luz Villabona Montero

- Los rectores consideran que su rol tradicionalmente ha sido el de la implementación y ejecución de las políticas públicas, pero reconocen la necesidad de la participación y de la organización para lograr incidir en su construcción.
- Las políticas públicas inciden directamente en la gestión del director docente y pueden favorecerla o dificultarla en el contexto de sus comunidades.
- Se requiere la construcción de una política pública que priorice, en los programas de gobierno, la función social de la educación para el desarrollo de la Nación.
- La participación de los rectores en la construcción de políticas públicas implica la apropiación de los espacios de participación.
- El Plan Sectorial de Educación no se conoce en su totalidad y solo se habla de programas estratégicos.
- El directivo requiere formación política y social, con conocimiento real de las implicaciones que traen consigo las políticas públicas y pueda decidir, con base en la autonomía institucional y acorde con el contexto, cuales son pertinentes para el horizonte del PEI.
- El empoderamiento de los rectores y de las rectoras frente a las políticas públicas, deben permitirle una postura crítica frente a las mismas y la administración debe establecer una relación de confianza que permita un diálogo permanente y constructivo.
- No existe una política pública ni un plan de gobierno que contemple a la ruralidad de la ciudad como un espacio social y pedagógico diferente del contexto urbano; se propone construir dicha política con el concurso de todos los rectores de las zonas rurales del Distrito considerando lo específico de la ruralidad y la importancia de la misma en el Distrito Capital.
- Los directivos desde nuestros diferentes saberes y perspectivas debemos tomar nuestra gestión directiva escolar como objeto de investigación encaminado a movilizar pedagógicamente a las comunidades educativas.
- El directivo es a la vez constructor, ejecutor y evaluador válido de las políticas públicas y los programas de gobierno, luego tiene autoridad ética como actor principal en construcción de la política pública en educación.

Mesa 5: La identidad del rector frente a las formas tradicionales para acceder al cargo

Responsables: Carlos Casas – Luis Rivera

La soledad del rector

En la especie humana, como cualquier sociedad, unos miembros recurren a otros para complementarse, para sumar esfuerzos en una causa común y, desde luego, para garantizar la supervivencia de la especie. Todo individuo, ante la necesidad de sobrevivir, debe someterse al entorno social dentro del cual obtiene seguridad, a cambio de ceder parte de su individualidad, como requisito

para el logro de una homeostasis colectiva y sin la cual la sociedad tiende a autodestruirse

La doble condición, de ser social y ser individual, le plantea al ser humano dos entornos que afectan su comportamiento frente a sí mismo y frente a la sociedad: de una parte está lo subjetivo, lo instintivo, lo personal, lo que conforma su conciencia individual: su identidad, sus deseos primarios, sus aptitudes y actitudes.

De otra, están las limitaciones, acuerdos, normas y objetivos comunes de la sociedad, los cuales generan la conciencia colectiva. Para poder sobrevivir como individuo en una sociedad es necesario conciliar lo subjetivo e individual con lo colectivo, situación que debe generar un equilibrio, armonía o paz, sobre unas reglas supuestamente aceptadas y que constituyen los códigos que condicionan la conducta humana.

En la asignación de roles y jerarquías sale a flote la lucha de dos de los instintos más primitivos del individuo: el de poder y el de supervivencia. Todo proceso de asignación de roles jerárquicos produce reacciones negativas por la lucha de los territorios de poder que facilitan la adquisición de autoridad y dominio para obtención más fácil de recursos. La primera y más elemental de las reacciones es la de distanciamiento social, porque el individuo investido de autoridad se tiende a separar de la comunidad de intereses de su anterior condición.

La comunidad educativa, por ser uno de los modelos más representativos de la sociedad, vive de manera análoga todas las contradicciones que el juego

de roles genera en la dinámica social antes expuesta. Es por definición donde se aprende a armonizar los intereses individuales con los colectivos, donde se surgen jerarquías, tendencias tanto a la armonización como al caos, donde se educan los instintos y el hombre aprende a “domesticar” parte de ellos en bien de los intereses colectivos.

El orden jerárquico de la institución educativa tiende a polarizar actitudes, a generar contradicciones, las medidas que debe tomar un rector, en ejercicio de su rol jerárquico tiende a producir reacciones de resistencia o rechazo. Cuando la responsabilidad social del rector es irrenunciable, cuando no puede negociar los compromisos del bien común, se genera una de las manifestaciones latentes del ejercicio de cualquier forma de poder: el aislamiento, la soledad para cuyo manejo el rector no ha sido nunca preparado.

La soledad no es una condición exclusiva del ejercicio del cargo; toda persona que tenga o no un cargo de poder, no importa su dimensión, ni su escenario, la sufre. Por tal razón el problema no consiste en cómo renunciar a ella, sino cómo sobrellevarla.

Mesa 6: Factores críticos de éxito o fracaso en la gestión del directivo

Responsables: Esperanza Ramos – Myriam Lucy Tarquino

El Encuentro de Rectores invita a reconocer la figura del rector como factor determinante del éxito de las instituciones.

- El rector o la rectora son la máxima autoridad del centro educativo y, como tal, deben asumir la responsabilidad directa del correcto funcionamiento, organización, operación, gestión y administración de la Escuela y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad la institución a cargo.
- En el rol del directivo se conjugan dos componentes claves: el profesional y el personal. El primero se relaciona con los conocimientos y con la posibilidad de aplicarlos de una manera efectiva, tiene que ver con competencias, habilidades, el saber hacer, la experiencia y los saberes. El segundo se relaciona con una filosofía de vida clara, sus creencias, sus valores, su misión y su visión. Ambos componentes son inspiradores para la comunidad educativa.
- Las escuelas eficientes se caracterizan por un director siempre presente en lo académico, técnico y humano y en contraposición, la falta de eficacia de la escuela está relacionada con la falta de liderazgo y visión. Alvaríño y otros (2000).
- El rector líder debe generar credibilidad, respeto y confianza para que pueda cumplir su misión, crear un ente armónico, trascendiendo los componentes que configuran su institución, pues ésta no es tan solo la suma de sus partes, sino un tejido sinérgico de procesos, problemas, decisiones y sinérgicos mundos personales.
- Dentro de ese accionar del líder es interesante resaltar un tipo de liderazgo muy interesante, es el liderazgo del día a día que se encuentra en el informe inmediato, la tarea específica, la pelea de un chico, la caída de otro, el descontento del profesor, la visita del representante de SED, la actitud desafiante de alguien, el descontento en la reunión, la compra inmediata. Estas dosis de dificultades debe sortearlas el rector.
- Será factor de éxito si el rector maneja el liderazgo cotidiano que se construye a partir de cinco prácticas, como lo presenta Carlos Sandoval, en relación al equipo y las personas: definición de objetivos y compromisos, retroalimentación correctiva, reconocimiento escalonado, manejo de reuniones y construcción de confianza.
- No es posible la participación efectiva si no hay conversaciones de calidad; no es posible una toma de decisiones compartida, si no hay una buena práctica comunicativa y una gran capacidad para trabajar con toda clase de grupos en tareas y problemas diversos con conocimiento claro de la dinámica social.
- Es un error en los directivos no mantener buenas relaciones con sus colaboradores por el miedo a perder autoridad. Con esa distancia van perdiendo noción de la realidad cotidiana de los docentes y empleados, con la posible consecuencia de hacer lecturas erróneas para la toma de decisiones.

Mesa 7: El ejercicio de la autoridad en el rector

Responsables: Giovanna Corredor Peña – Freddy Ramos Baquero

- La autoridad se obtiene a través del ejercicio mismo del cargo, con el buen trato, las buenas relaciones, el acercamiento a la comunidad, la planeación, la organización institucional, el PEI, el POA, pero fundamentalmente emana de una fuente legal que le inviste y del cargo mismo por las funciones que le son inherentes.
- La autoridad desde el deber ser, realiza un planteamiento de elementos innegociables, los cuales en el ejercicio de la misma se convierten en obstáculo permanente en el engranaje de las relaciones de los actores de la comunidad educativa.
- La autoridad del directivo es esencial frente al desarrollo de la comunidad ya que sus funciones son dadas para el andamiaje de una institución. La ley fortalece la autoridad del rector, pero también se convierte en un obstáculo para adelantar su ejercicio.
- No es igual el papel del rector o de la rectora en el sector público que en el privado por cuanto en el privado el rector está posicionado por él mismo si es el dueño o por un grupo que le otorga la autoridad, mientras que en el sector público el empoderamiento que haga el ente territorial al rector para el ejercicio de sus funciones es fundamental.
- Hoy, el ejercicio de la autoridad debe adecuarse al desarrollo de la sociedad y a las condiciones actuales del mundo y del contexto particular; es decir, evoluciona la interacción en las relaciones pero la autoridad ha de mantenerse, pues no se concibe una sociedad sin ella.
- El rector debe ser un líder pedagógico; para lograr un verdadero papel en la autoridad del rector es necesario restituir la imagen a partir de concebir de forma equilibrada y justa la relación rector-docente, en la cual existen fricciones propiciadas por agentes externos e incluso propios de la idiosincrasia colombiana, como la crítica o actitudes peyorativas.
- En la institución no puede haber vacío de poder, se debe contar con los estatutos del colegio pero el rector debe mantener su rumbo direccionador. La toma de decisiones debe ser clara y firme, para facilitar el ejercicio de la autoridad, en la medida que la ambivalencia trae desconcierto y desinterés.
- Para lograr el desarrollo de la autoridad en un espacio democrático es a través de la formulación de propuestas y proyectos, afinando una participación asertiva.
- Se evidencia desprestigio o descrédito en la autoridad del rector, cuando algunas acciones ejecutadas en el desarrollo de las funciones del cargo rector son objeto de sanciones disciplinarias y judiciales, las cuales se generalizan.

El Primer Encuentro de Rectores y Rectoras de Bogotá ¿Qué significa ser Rector – Rectora?, fue realizado con el apoyo del IDEP, la Fundación Universitaria CAFAM, Editorial Magisterio, CANAPRO, ARCOD, y el Instituto Distrital de Turismo IDT.

Protagonistas de la gestión escolar

- | | | | |
|----|----------------|----|----------------|
| 1 | Usaquén | 11 | Suba |
| 2 | Chapinero | 12 | Barrios Unidos |
| 3 | Santa Fe | 13 | Teusaquillo |
| 4 | San Cristóbal | 14 | Los Mártires |
| 5 | Usme | 15 | Antonio Nariño |
| 6 | Tunjuelito | 16 | Puente Aranda |
| 7 | Bosa | 17 | Candelaria |
| 8 | Ciudad Kennedy | 18 | Rafael Uribe |
| 9 | Fontibón | 19 | Ciudad Bolívar |
| 10 | Engativa | 20 | Sumapaz |



Localidad	Colegios
Usaquén	11
Chapinero	3
Santa Fe	8
San Cristóbal	33
Usme	44
Tunjuelito	12
Bosa	28
Kennedy	40
Fontibón	10
Engativá	33
Suba	26
Barrios Unidos	10
Teusaquillo	2
Los Mártires	8
Antonio Nariño	5
Puente Aranda	15
La Candelaria	2
Rafael Uribe Uribe	26
Ciudad Bolívar	39
Sumapaz	4

Fuente: Planta docente Secretaría de Educación Distrital. Octubre 24 de 2013



Rectores y rectoras en propiedad	315	Hombres	184	Mujeres	158
Rectores y rectoras encargados	27				
Directores Rurales	8				
Coordinadores	1359 y 27 de ellos encargados en las rectorías				
Supervisores	28				