



**BOGOTÁ**  
HUMANANA

# Aula Urbana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP / Magazín Aula Urbana - ISSN: 0123-4242 - Edición No. 94 / 2014



## Educación y Políticas Públicas

Ciclo de los ciclos  
en Bogotá

Multitud, un acto de  
resistencia creativa

Planear la formación de  
maestros, con los maestros

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

Número 94 – 2014  
*Educación y Políticas Públicas*

### 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  
Luisa Fernanda Acuña Beltrán  
Andrea Bustamante Ramírez  
Ana Alexandra Díaz Najer  
Ruth Amanda Cortés Salcedo  
Fanny Cuesta Olivos  
Richard Romo Guacas

### Edición

Richard Romo Guacas

### Coordinación Editorial

Diana María Prada Romero

### Diseño, diagramación e ilustración

Alexander Marroquín

### Fotografías

Alcaldía Mayor de Bogotá  
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](mailto: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](mailto:idep@idep.edu.co) / [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

# Nuevas comprensiones, el mismo derecho

Tomán mucha fuerza como referentes para asumir el derecho a la educación desde las personas el lugar de las subjetividades y las comprensiones que se tengan de dignidad, diversidad, territorio e interculturalidad, entre otros.

Los 20 años de vida del IDEP toman al instituto en medio de una profunda producción de conocimiento en torno de una comprensión, quizá más compleja y humana, de lo que es el derecho a la educación. Este cumpleaños, que coincide con los 20 años de la llamada Ley General de Educación de Colombia (ley 115 de 1994), se convierte en ocasión especial con la entrega a la ciudad y al país de resultados de varios estudios que han tomado como eje, precisamente, el postulado de la Constitución política colombiana que indica que la educación es un derecho fundamental.

En ejecución del actual proyecto institucional del IDEP, que en esencia se propone contribuir con conocimiento para la toma de decisiones con las cuales se materialice el derecho a la educación y se cumpla el plan de desarrollo de Bogotá, son varios los estudios que sugieren un giro en lo que se entiende como ese derecho, y por esa vía, de lo que son, o debieran ser, las políticas públicas para realizarlo. Los tres componentes misionales en que está organizado el trabajo del IDEP, presentan en este número del magazín Aula Urbana hallazgos, enunciados o reflexiones que hacen aportes para repensar lo que hasta ahora se ha venido entendiendo por derecho a la educación. Desde diversos estudios vienen surgiendo con fuerza unas nociones que en la actualidad se consideran necesarias para interpretar el enfoque de derecho desde los lugares, tiempos, condiciones y perspectivas en que se configuran y viven los sujetos: toman mucha fuerza como referentes para asumir el derecho a la educación desde las personas el lugar de las subjetividades y las comprensiones que se tengan de dignidad, diversidad, territorio e interculturalidad, entre otros.

Cuando el IDEP propone asumir la educación como derecho de las personas y reconocimiento de la diversidad, o mejor, desde las diversidades, lo hace a partir de lo que se podría considerar una visión contemporánea del derecho, y por esa vía, de las políticas públicas, que más allá de limitarse a disponer docentes, aulas y equipamientos para repetir un modelo de escuela desbordado por la complejidad, se planteen y ejecuten para procurar la configuración de subjetividades libres y auténticas, relaciones, sentidos y proyectos compartidos de vida digna.

En las siguientes páginas de esta edición, que titulamos “Educación y políticas públicas”, encontraremos contribuciones que resultan de estudios del IDEP y que con seguridad sirven a las autoridades de la educación y a las comunidades escolares para la definición, o redefinición o resignificación si ya las hay, de políticas públicas y de propuestas pedagógicas. Las relaciones entre cuerpo y subjetividad, entre subjetividad y diversidad, entre derechos humanos y derechos ambientales, entre maestros y aprendices, y entre organización y gestión escolar han sido estudiadas a profundidad por los equipos de investigación del IDEP y en esta edición tienen su espacio de divulgación inicial.

De otra parte, se entregan resultados de estudios de análisis sobre las políticas aplicadas en Bogotá en los años recientes respecto de la formación docente y de la reorganización curricular por ciclos: sobre estas dos también hay hallazgos bien interesantes, que muestran en qué medida los maestros y maestras y sus directivas docentes se han apropiado de las políticas que consideran más cercanas con su hacer y con su interpretación de la educación como posibilidad para una sociedad que cada vez hace demandas más exigentes y más urgentes. Así mismo, se entrega un avance sobre la constitución de un sistema de monitoreo al plan sectorial de educación con el que se ejecuta el Plan distrital de desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.

El IDEP continúa profundizando su trabajo de investigación e innovación en torno de la educación como un derecho fundamental que día a día supone una comprensión más compleja sobre la dignidad del ser humano y sobre el sentido y el alcance de las políticas públicas, del lugar y el quehacer de los maestros y las maestras, de las propuestas y las prácticas pedagógicas, y por supuesto, de las relaciones de la escuela con la ciudad, y desde ahí con el planeta y con los mundos posibles.

*Nota: quienes tengan interés en obtener mayor información sobre los estudios que dan origen a los artículos publicados, pueden establecer contacto con los(as) funcionarios(as) del IDEP que se mencionan como responsables institucionales en cada caso, y de quienes a pie de página se reportan sus correos electrónicos.*



Comprensiones políticas sobre organización y gestión escolar

# Multitud, un acto de resistencia creativa

**Claudia Luz Piedrahita Echandía<sup>1</sup>**  
Investigadora IDEP

Las experiencias investigativas impulsadas desde el IDEP, contribuyen de manera especial a la deconstrucción de maneras de pensar y actuar.

El estudio Gestión y Organización Escolar, realizado en convenio entre el IDEP y la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estuvo orientado a visibilizar nuevas formas de comprender la gestión y la organización escolar, sus transformaciones institucionales representadas particularmente en sus modos de subjetivación o constitución de otras formas de existencia y en la organización de colectividades que configuran diferentes maneras de abordar lo político.

El trabajo investigativo, que contó con la participación de doce instituciones educativas de Bogotá, pretendió visibilizar los impactos de las innovaciones

pedagógicas en el campo de la organización y la gestión, a través de un análisis sobre la forma como las propuestas contribuyen a la constitución de existencias políticas agenciadas y de colectividades emergentes que transforman las formas de abordar la política y de vivir lo político y lo micropolítico.

En este orden de ideas no se trató de analizar y sistematizar experiencias asociadas directamente a la organización escolar, sino, precisamente, reflejar la manera como cualquier innovación pedagógica -sea en el campo de los saberes específicos, de la reorganización por ciclos, del gobierno escolar, del trabajo con la comunidad, entre otros- contribuye a la emergencia de otras formas de organización escolar.

<sup>1</sup> Investigadora principal proyecto: "Gestión y Organización Escolar" IDEP – U.D. Coordinadora Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Ruta metodológica

El proceso investigativo se llevó a cabo a través de las siguientes fases:

**1. Fase escritural de resemantización:** orientada a reconceptualizar los ejes teóricos de la propuesta. A partir de encuentros presenciales y acompañamiento a los docentes se logró la reelaboración escritural de los proyectos iniciales, enfatizando en categorías como subjetivación política, agenciamientos colectivos, líneas mayoritarias y sedimentadas que contribuyeron a una contextualización política de los proyectos de innovación.

En otras palabras, se logró un proceso de resemantización y ampliación de las conceptualizaciones asociadas a la organización y la gestión, más allá de saberes y prácticas instituidas, para que en el proceso de interpretación los docentes pudieran dar cuenta de las comprensiones sobre prácticas innovadoras constitutivas de otras formas de entender lo político, los jóvenes y la escuela.

**2. Fase de interpretación y pensar crítico:** en una segunda fase, y a partir de un acompañamiento en las instituciones, los maestros investigadores analizaron la propuesta de innovación de cara a objetivos e interrogantes tales como: ¿Qué queremos transformar? ¿En qué campo y práctica pedagógica se localiza la intervención? ¿Quiénes participan en el proyecto y qué hacen? ¿Qué transformaciones se han generado en la organización y en las formas de gestión escolar? ¿Se han introducido cambios en las formas de hacer política? ¿Qué cambios se han logrado en las existencias de los actores escolares?

Con estos interrogantes se generó una dinámica de investigación que le apuntó siempre a la visibilización de lo que está emergiendo en la escuela y no a aquello que simplemente repite ordenamientos institucionales.

La mirada investigativa siempre estuvo dirigida a movimientos colectivos que evidenciaran resistencia a las prácticas segmentarizadas y sedimentadas que atraviesan la estructura organizacional de la escuela y que en cada institución se reflejan como *consignas* o *modos de subjetivación* particulares que constituyen cuerpos, afectos y maneras de hablar y de pensar. Abordar esta segunda fase no fue una tarea fácil, y además, jamás se podrá decir que esté concluida, puesto que se le apunta a producir profundas transformaciones críticas en las maneras de pensar de los docentes y esto es un trabajo a largo plazo.

El pensar crítico alude a un camino metodológico que traspasa la reflexión cognitiva y compromete los posicionamientos éticos y políticos del investigador; en este sentido, no se trata simplemente de repetir teorías instauradas, sino de pensar autónoma y creadoramente de cara a una realidad claramente localizada y representada en la institución educativa que da lugar a la experiencia innovadora. Por esta razón la interpretación de la experiencia no podía surgir simplemente como juicio cognitivo o como repetición de teorías sino vinculada a una escuela viva y a los afectos, los impulsos y la imaginación creadora del investigador.

Se trata de entender la innovación como un acontecimiento poliédrico que conecta y atrae resistencias múltiples que desdibujan las prácticas sedimentadas y tradicionales de la escuela.

De esta manera, el *pensar* crítico, como metodología conductora de experiencias innovadoras, emerge como acción compleja que se instaura en la convergencia entre el deseo, lo plural, lo innovador y lo no-idéntico. *Pensar*, no es entonces un proceso mental, cognitivo, sino que vincula corporalidades, localizaciones y perspectivas instalándose como deseo de devenir, de apertura a la conexión, de goce de vivir y de pasión por conocer.<sup>2</sup>

**3. Tercera fase de interpretación final:** después del análisis y la re-escritura de los proyectos de innovación se continuó con una fase final, trabajada colectivamente, que permitió agrupar los resultados en un continuo organizativo que va de lo más normativizado y estructurado, a lo más sutil y desestructurado. Esto, dado que se evidenció en los análisis de la segunda fase que no siempre la práctica “innovadora” reflejaba una fuga y una creación; esta podía ser una práctica institucional sedimentada disfrazada de innovación, o también podía responder a una verdadera transformación de algunas condiciones escolares. Por esta razón se procedió en la sistematización a recoger tres maneras de entender la práctica innovadora en clave política:

- La primera da cuenta de prácticas sostenidas, rígidas y sedimentadas que no realizan ninguna ruptura a pesar de ser presentadas como innovación y creación.
- La segunda visibiliza prácticas flexibles que transforman algunos espacios de la institución educativa, pero sin desdibujarla en sus aspectos tradicionales. Logran desestabilizar algunos aspectos, pero, en general, persiste lo sedimentado.
- Y finalmente una tercera forma de entender la práctica innovadora, como agenciamiento colectivo que transforma la totalidad de la escuela. Se trata en este caso de entender la innovación como un acontecimiento poliédrico que conecta y atrae resistencias múltiples que desdibujan las prácticas sedimentadas y tradicionales de la escuela.

### Participantes en el estudio

Colegio	Profesor
República de Colombia	Carmen Piedad Peña Villamizar
	Dora Ocampo Rozo
Bernardo Jaramillo	Iván Alexis Pulido Moreno
Ofelia Uribe de Acosta	Mónica Sánchez Calderón
	Tatiana Briyit Torres Camacho
	Patricia Siabato
Gustavo Restrepo J.T.	Sandra Patricia García F
	Jorge A. Hernández
Manuel Cepeda Vargas	Diana Patricia Abril Sierra
	César Augusto Mayorga
Institución Educativa Simón Bolívar	Jorge Laverde
	Lucy Esperanza Martínez
	Joan Sebastián González
Virginia Gutiérrez de Pineda	Vicente Ruiz Sánchez
	Gladys Chacón C.
	Sonia P. Cordero
Simón Rodríguez	James Frank Becerra Martínez
	Ana Celina Cerón Rodríguez
	Nydia Aurora Vélez Sucunchoque
República de China	Francisco Gómez
	Pablo Enrique Robayo Muñoz
Eduardo Umaña Mendoza	Víctor Ángel Sastoque
	William Alberto Tupaz
	Juan Sebastián Diago
	Douglas Giovany Rodríguez
	Diana Catalina Téllez
	Ruth Sarmiento
Antonio Baraya	Martha Isabel Bogotá
	Ángela Prieto Acuña
	Sonia Teresa Sarmiento
Rodolfo Llinás	Cristina Becerra
	Rocío Guaca
	Cediel Romero

<sup>2</sup> Piedrahita, C. (2011). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En: Biblioteca Latinoamericana de Subjetivaciones Políticas. Bogotá: Magisterio CLACSO.

## Primer nivel de análisis

El primer análisis refleja que está tercera forma de entender la práctica innovadora no se encontró en ninguna de las experiencias; la mayoría se sitúa en la segunda forma, o sea, en microrevoluciones que de manera sutil e imperceptible pueden desdibujar la escuela tradicional convirtiéndola en un campo de fuerzas que admite la diferencia y el devenir en el azar y lo emergente.

Estos resultados eran esperables dada la larga tradición de formas organizativas cerradas con las que han funcionado las instituciones educativas en Colombia y las oposiciones al cambio en las prácticas pedagógicas. No es posible esperar en este momento mutaciones en las escuelas, si hasta ahora se está abordando la innovación en su aspecto potenciador, creador y político, y no como factor negativo que debe ser reprimido y que mantiene la escuela en un punto de equilibrio permanente donde nada sucede y nada cambia.

Ahora, es claro que estas experiencias investigativas impulsadas desde el IDEP, contribuyen de manera especial a la deconstrucción de maneras de pensar y actuar impermeables al cambio y la innovación, de tal manera que en las proyecciones de este proyecto se insistirá en una sostenibilidad que le imprima fuerza política y posicionamientos distritales, nacionales e incluso internacionales a las innovaciones; así, la sostenibilidad se está entendiendo como visibilidad y extensión; o sea, como visibilidad, seguir impulsando cambios en cada maestro y en cada colectivo de maestros que conduzcan a transformaciones de fondo en la escuela, y como extensión, llevar la propuesta no solo a maestros o colectivos de maestros, sino a las instituciones totales y a los directivos docentes quienes pueden más claramente impulsar la sostenibilidad en cuanto a extensión de las propuestas.

## Segundo nivel de análisis

En un segundo nivel de análisis se refleja la manera autónoma y espontánea como estos colectivos pedagógicos están transformando políticamente los procesos organizativos y las subjetividades de la escuela. Aun cuando desde un principio los maestros no concibieron el proyecto en sus aspectos político, y a pesar de que en este momento no tienen establecida de manera precisa esta conexión. Este segundo análisis de la propuesta muestra que en estas innovaciones pedagógicas sí hay un claro componente político transformador que constituye colectividades y que transforma la concepción de lo político en la escuela en Colombia. Asistimos a procesos de agenciamiento colectivo que configuran prácticas organizativas y políticas que no son convocadas por la representación, las ideologías y el poder instituido de los partidos políticos o sindicatos, sino por el deseo de los maestros de transformar problemas pedagógicos y modos de existencia que son vividos en la cotidianidad de la escuela.

De lo que se trata entonces, a partir de la puesta en marcha de estos proyectos innovadores, es de constituir consensos transitorios que además deben ser constantemente revisados y reflexionados de cara a lo que está emergiendo, ya que definitivamente no puede existir ningún proyecto tan abarcador que disuelva los antagonismos que siempre se presentarán en las escuelas y que necesitaran de reconstrucciones constantes. En la escuela siempre existirá una emergencia de antagonismos que no implican dos fuerzas opuestas e irresolubles, sino el límite que interponen diversos colectivos, respecto de los pactos que circulan en su institución y que, para el caso de este proyecto de investigación, se relacionan con lo impropio de sus formas de organización y gestión.

Finalmente se puede afirmar que los proyectos de innovación que participaron en esta experiencia permiten dar cuenta de la diversidad de propuestas pedagógicas que contribuyen a la constitución de procesos democráticos y a la creación de existencias políticas que jalonen un proyecto educativo contemporáneo, crítico, e interconectado con los actuales modos de operar en lo político y un mundo altamente globalizado. Hay un claro acercamiento, no al concepto restrictivo de la política, sino al concepto potenciador de una micropolítica que se asume como agenciamiento colectivo y como mutaciones subjetivantes que reflejan otros cuerpos, otras afecciones y otras formas de pensar. Lo que está emergiendo en las escuelas, son nuevas subjetividades políticas constituidas como potencia, multitud y lazos de solidaridad que se expresan en prácticas de innovación que actúan como insurrección de la escuela tradicional.

Multitud<sup>3</sup>, en referencia a Hard y Negri, son estos grupos pedagógicos que se resisten a ser masa y que no necesitan del control jerárquico permanente (políticas educativas, reglamentos de convivencia, orden jerárquico, cadenas de mandos entre otras) ya que han realizado un desplazamiento

hacia el autocontrol o agenciamientos colectivos que fisuran lo idéntico y develan lo diferente. Ser multitud en la escuela de hoy es darle paso a una nueva ontología o una nueva forma de existencia humana que tiene como motor la voluntad de poder, o sea, la voluntad para conectarse con aquello que hace resistencia a poderes hegemónicos centrados en el capital, el beneficio económico, la explotación, y la invisibilización de la diferencia.

Multitud es, entonces, el proyecto político al que se convoca centralmente en esta propuesta investigativa sobre innovación en la escuela; multitud que surge como resistencia a las actuales políticas educativas neoliberales centradas en el capital, y que aboga por la constitución de actores educativos que devienen como *singularidades que actúan en común*<sup>4</sup>. Se trata de nombrar diferentes formas de hacer política, sin renunciar a la libre expresión de las singularidades que actúan al interior de un conglomerado responsable y autodirigido. En la multitud se expresan entonces dos elementos aparentemente irreconciliables: la singularidad y la colectividad.

La pregunta final que se deja como conclusión y proyección a este estudio es: ¿Qué puede llegar a ser la multitud?, o más bien, ¿Qué pueden llegar a ser los colectivos pedagógicos innovadores?

Con este interrogante se exploran precisamente las condiciones de posibilidad para la transformación social. Lo que interesa es la constitución de subjetivaciones otras, de otros maestros y maestras que aunque transitan por los mismo lugares constituidos por el capital, no están de acuerdo en pertenecer a este engranaje capitalista, y por el contrario, constituyen una voluntad de poder, una potencia, que no acepta los dictados del capital. Esta multitud ya no es solamente la clase obrera a la que aludía el marxismo; está referida a todas las formas de existencia que tienen un valor económico en el neoliberalismo. En este sistema cuenta fundamentalmente la producción de vida y esta se realiza en todos los espacios sociales y primordialmente en la escuela. De esta manera, no existe nada en el neoliberalismo que esté por fuera del dominio del capital, pero, pertenecer a la multitud, si implica un acto de resistencia creativa.

.....  
 IDEP - la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Fecha realización: Agosto 2013 – Febrero 2014

Equipo: Claudia Piedrahita como investigadora principal, Jairo Gómez, Natalia Linares, Francisco Ramos, Martha Lozano, Deisy Melo y Ligia Téllez, como apoyos.

Supervisión IDEP: Luis Fernanda Acuña Beltrán

Contacto: lacuna@idep.edu.co

## Bibliografía

- Mouffe, Chantal y LACLAU, Ernesto. (2004). Hegemonía y estrategia socialista: hacia la radicalización de la democracia. México: Fondo de Cultura Económica.  
 Piedrahita, Claudia. (2011). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En: Biblioteca Latinoamericana de Subjetivaciones Políticas. Bogotá: Magisterio - CLACSO.

3 Negri, Antonio y Hardt, Michael. (2005). *Multitud*. Barcelona: Debolsillo.

4 Negri, Antonio y Hardt, Michael. (2006). *Fábricas del sujeto / ontología de la subversión*. Madrid: Akal.



## Estado del arte: cuerpo subjetividad en Colombia

# El cuerpo como nodo de resistencia

IDEP

Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Central – IESCO

El surgimiento de los estudios del cuerpo en Colombia se relaciona, en buena parte, con las tensiones de la subjetividad en la sociedad actual.

A continuación se presentan los resultados de un proceso de investigación que buscó establecer el panorama de los estudios sobre el cuerpo en Colombia, en las últimas dos décadas. La producción académica rastreada circula por los principales centros bibliográficos del país, lo que de entrada implica una priorización de la información. Por tanto, sabemos del cuerpo a partir de aquellos estudios que logran ser publicados y son accesibles para consulta, dando cuenta de los esfuerzos por consolidar un campo de trabajo que aún podemos considerar como emergente.

Al acotar el material de indagación se logró profundidad en los registros de títulos y en la selección de los documentos que se analizaron, aunque se dejó de lado producciones interesantes, como tesis, ponencias y documentos de trabajo que ameritaría una investigación específica.

Un aspecto que se destaca es que un gran número de los títulos encontrados respondían a obras de un solo autor, que no contaba con más producción en el campo de estudios sobre cuerpo y subjetividad. De hecho, se hizo un rastreo por autores con el fin de detectar la calidad y el impacto de estos trabajos en la configuración del campo de estudio.

Al finalizar este nivel de análisis, se encontró que muchos de estos trabajos eran estudios preliminares o reflexiones que atendían a asuntos muy puntuales, pero que no lograban un nivel de conceptualización o de producción de nuevo conocimiento suficientemente contundente. En consecuencia, varios de esos documentos se tuvieron en cuenta en el trazado de tendencias, pero no se incluyeron en la fase de análisis final.

En términos generales, se evidencian cuatro tendencias temáticas que indican que el cuerpo se ha abordado, preferencialmente, en relación con:

- Revisiones históricas
- Género
- Juventud
- Escuela

Por **revisiones históricas** aludimos al conjunto de trabajos que indagan el cuerpo desde la perspectiva de su configuración, en determinados momentos socio históricos. En cuanto al **género**, podemos señalar que el grueso de los estudios se pregunta por las posibilidades del cuerpo en la experiencia de ser mujer, para vincularlo con problemáticas asociadas tanto a la sexualidad femenina, como a la equidad sociopolítica respecto a ellas.

Llama la atención la aparición de algunos pocos trabajos que inquietan por la corporalidad de los hombres en relación con los desafíos contemporáneos de la masculinidad. Tales investigaciones en su mayoría se preguntan por la subjetividad masculina al margen de la heteronormatividad, por lo cual se trabaja sobre homosexualidad y/o transgenerismo.

Otro grupo de estudios refiere el asunto del cuerpo en el sujeto que se concibe dentro de la denominada **juventud**, ya sea como generación o como etapa de la vida, y que se adjetiva como adolescente y/o joven. Una primera evidencia en los títulos es que la experiencia corporal de jóvenes preocupa en la perspectiva de su desarrollo físico y psicosocial. Así, el cuerpo pareciera casi como soma, ya que la indagación se orienta a sus posibilidades motrices, al desarrollo de sus destrezas en morfología, movimiento y percepción.

La relación con la subjetividad adaptativa es evidente, puesto que el entrenamiento del cuerpo va más allá de su rendimiento físico, por cuanto espera complementar la integración del sujeto joven a la sociedad. No obstante, otros trabajos parecieran enunciar perspectivas más socioculturales de comprensión del cuerpo, por lo que se interrogan asuntos como la apariencia y la intervención de la estética a modo de expresión de la singularidad, de encarnación de significados y de simbolizaciones, así como de configuración de identidades en el marco de la complejidad de las sociedades contemporáneas.

Al final, ubicamos las investigaciones que aluden a la relación **cuerpo y escuela**, y que además están estrechamente vinculadas con varios de los temas reseñados anteriormente. Por ejemplo, la pregunta por la corporalidad en el escenario escolar se suele abordar desde estudios históricos que rastrean prácticas educativas sobre el cuerpo, en el marco de los esfuerzos de la escuela colombiana a inicios del siglo XX y su empeño por modernizar el grueso de la población. Pero también se inquiere el cuerpo en la escuela, al respecto de las tensiones con la subjetividad de jóvenes que la habitan, reconociendo así que el estudiante tiene además una connotación subjetiva como joven, lo que se evidencia en múltiples prácticas corporales que incluso se contraponen a la idea del cuerpo que procura la institución.

En lo que tiene que ver con los principales hallazgos de esta revisión, sostenemos que el surgimiento de los estudios del cuerpo en Colombia se relaciona, en buena parte, con las tensiones de la subjetividad en la sociedad actual.



“Somos actualmente más plurales en términos identitarios, pero a la vez nos encontramos muy expuestos a las vicisitudes de un mundo cada vez más relativo y con pocas estabilidades.”

Lo corporal da cuenta de los avatares de los procesos de constitución de los sujetos, justo en una época de transformaciones del sentido social en occidente.

Las fisuras de la modernidad como modelo civilizatorio, impactan de manera profunda los modos de conformación de los sujetos. Por una parte, la primacía de “una” identidad se ve eclosionada por la emergencia de singularidades que conforman diversidad en la subjetividad. De otra, esa explosión de la otredad, si bien se hace visible, asume destinos mucho menos certeros y con mayores posibilidades de fragmentación social. Somos actualmente más plurales en términos identitarios, pero a la vez nos encontramos muy expuestos a las vicisitudes de un mundo cada vez más relativo y con pocas estabilidades.

En este punto, queremos destacar las posibilidades que desde varios estudios se le atribuyen al cuerpo como nodo de resistencia a los modos del poder que actualmente buscan producir a los sujetos. Enfatizaremos en que si bien el cuerpo está permanentemente cercado por fuerzas que buscan constreñirlo y perfilar su experiencia hacia modos predominantes de la diversidad -la cooptación de lo múltiple-, es precisamente su carácter de último reducto de la vida lo que le da su potencia de resistir, lo que lo hace tan relevante para la resistencia de la subjetivación contemporánea.

De otro lado, registramos una nutrida tendencia de trabajo que podemos denominar una perspectiva histórica del cuerpo. Esta catalogación no responde a que todos sean trabajos de historiadores y que sigan explícitamente la intención de historiar el cuerpo o empleen métodos propiamente históricos. Pero, si se consideran en grupo, resultan de la mayor utilidad para trazar algunas rutas a partir del siglo XVI y hasta el presente. No encontramos líneas continuas ni igualmente demarcadas: en algunos periodos se aglomera un número mayor de investigaciones que en otros. Y si bien las perspectivas de los diferentes autores son diversas y no han tenido la intención de contrastar aspectos o de sugerir continuidades con trabajos de otros investigadores (tareas todas pendientes para proponer una historia del cuerpo), en los textos revisados pueden encontrarse indicaciones de los autores acerca de un sentido cambiante del cuerpo.

Este es un aspecto fundamental, pues una visión histórica sobre el cuerpo es posible bajo la condición de que se entienda que no es natural y universal. Este apartado nos muestra el desarrollo de tendencias que se presentan en tres conjuntos: la disyunción de la esencia y la apariencia en el barroco-colonial, la ansiedad introducida por el determinismo climático-racial en el cambio del siglo XVIII al XIX y el despliegue de la modernidad corporal republicana considerado en algunas de sus más reconocidas expresiones.

De otra parte, se verificó que en lo atinente a la relación cuerpo-violencia, se ha configurado un nodo muy significativo de producción de conocimiento que se ocupa de pensar las violencias contra las mujeres. Tal vez sea este uno de los apartados en los que el cuerpo ocupa un lugar más estratégico, por cuanto se configura como pregunta pivote a la hora de pensar y replantear diversos asuntos relacionados con el poder. En el contexto colombiano se han generado investigaciones, reflexiones y movilizaciones sociales que ponen de relieve las implicaciones de las violencias contra la mujer que se expresan tanto en el ámbito de lo privado como en lo público. Este nodo de

trabajo hace un particular énfasis en las situaciones y vivencias de cuerpo de mujeres víctimas del conflicto armado en el país.

Finalmente, aparece un acervo muy importante de trabajos que dan cuenta de la relación cuerpo-subjetividad en la escuela. En este nodo de trabajo, vemos que un grupo significativo de estudios aluden al campo de la educación física y los espacios relacionados con el movimiento y la expresión, tales como la danza, el teatro, etc. No se encuentran investigaciones que se pregunten por el lugar que ocupa el cuerpo en la clase de matemáticas, biología o español, confirmando la idea de que este solo existe en la escuela cuando se trata de los pocos espacios que se dedican a trabajar sobre el movimiento.

Por otro lado, encontramos el acervo de reflexiones e investigaciones que se ocupan de la dimensión más teórica de la relación cuerpo-escuela, donde se registra una serie de trabajos sobre las nociones de cuerpo que subyacen a la formación de la institución educativa en nuestro contexto, desde diversas aproximaciones de orden teórico en torno al asunto del cuerpo en dicha institución educativa. También se registra una tendencia

de investigación y reflexión que se ocupa de los estudios dedicados a revisiones históricas acerca de la formación y construcción del cuerpo en el marco de la escuela como institución disciplinaria.

En relación con las posibilidades de definir o delimitar el concepto mismo de cuerpo, el estado del arte tiende más bien hacia una dispersión enorme de probabilidades, que hacia un concepto unificado de esa compleja entidad que denominamos cuerpo. Aunque se encuentra una cierta coincidencia en la idea de que el cuerpo es a la vez materialidad biológica viviente y construcción cultural e histórica, no es fácil ubicar tendencias claras a la hora de arriesgar un concepto más concreto.

Otro elemento significativo para resaltar, es el hecho de que la mayoría de los estudios se basan en la revisión documental o teórica, con menor desarrollo de trabajos empíricos. Esta característica implica, además, que los estudios realizados y publicados en el país tienden a orientarse con marcos teóricos que responden a realidades de cuerpos situados en contextos europeos que han asumido el proyecto moderno de una manera muy diferente a la que hemos vivido en Colombia.

En consecuencia, este estado del arte nos muestra un inicio muy valioso, pero nos convoca a explorar otros marcos teóricos y a profundizar y madurar la pregunta por cuáles son las condiciones del cuerpo contemporáneo en las diversas realidades de nuestro país. Adicionalmente, podemos señalar que la tendencia más generalizada es a pensar el cuerpo desde las representaciones, lo cual supone una visión sobre lo que se muestra o se imagina de este, pero nos mantiene al margen de las experiencias y vivencias de cuerpo en contextos particulares.

IDEPE

Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Central – IESCO

Fecha realización: Julio 2013 – Mayo 2014

Equipo: Nina Cabra y Manuel Escobar

Supervisión IDEPE: Jorge Palacio

Contacto: [jpalacio@idepe.edu.co](mailto:jpalacio@idepe.edu.co)

# Resultados estudio sobre la política de reorganización curricular por ciclos

## Ciclo de los ciclos en Bogotá<sup>1</sup>

El estudio partió de cuatro ejes temáticos: organización escolar, gestión escolar, desarrollo curricular, y saberes y aprendizajes. La implementación de ciclos ha generado una cultura del reconocimiento hacia el otro.

El estudio sobre Reorganización Curricular por Ciclos (en adelante RCC) se llevó a cabo en el marco del Estudio General para Recomendaciones a la Política Educativa desarrollado durante el 2013 por parte del IDEP. Su propósito es brindar a la ciudadanía información y conocimiento relacionado con el efecto de la política de reorganización curricular por ciclos en el estudiantado y en los colegios distritales. Se espera contribuir con las autoridades

e instituciones educativas de Bogotá en la toma de decisiones en materia de fortalecimiento académico y de organización y gestión escolar.

Se partió de los documentos institucionales de la Secretaría de Educación y de las orientaciones de política a los colegios distritales en relación con este tema en el periodo 2008-2012, dentro de los cuales uno de los ejes principales fue la propuesta de ejes de desarrollo y de improntas según los cinco ciclos:

Ciclos	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y Desarrollo de la cultura para el trabajo.
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de sujetos	Cuerpo, creatividad y Cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1° y 2°	3° y 4°	5°, 6° y 7°	8° y 9°	10° y 11°
Edades	5, 6 y 7 años	8 a 10 años	10 y 12 años	12 y 15 años	15 a 17 años

Tabla 1. Propuesta de ejes de desarrollo e improntas de ciclo.

El estudio se abordó fundamentalmente desde las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales transformaciones generadas por la política RCC en relación con los ejes temáticos: organización escolar, gestión escolar, desarrollo curricular, y saberes y aprendizajes?
- ¿De qué manera la política de reorganización por ciclos ha contribuido con el cumplimiento del derecho a la educación y con la valoración que hacen de éste los niños, niñas y jóvenes?

Se obtuvo información de 9.865 estudiantes del primer al quinto ciclo educativo; de 872 docentes, directivos y administrativos; y de 602 padres y madres de familia en 323 colegios oficiales del Distrito, ubicados en las 20 localidades de la Ciudad.

El estudio adoptó una perspectiva metodológica transductiva, que señala que un modo posible de comprender la realidad en su inestabilidad y a la vez de dar cuenta de la experiencia social y subjetiva, implica situarse en un camino intermedio entre la lógica de la deducción y de la inducción.

Se caracterizó por la complementariedad entre los enfoques cualitativo y cuantitativo y por el empleo de la estrategia de triangulación de métodos consultando a los distintos actores de la comunidad educativa.

En consecuencia, se aplicaron tres estrategias de recolección de información que buscaron el inter-juego entre nivel de profundidad y nivel de extensión de la información recopilada, así:

Estrategia	Instrumentos Aplicados	Nivel de profundidad de la información recopilada	Nivel de Extensión de la información recopilada	Universo alcanzado (Colegios efectivamente consultados)
1	Consultas a estudiantes, docentes y administrativos	Baja	Alta	323
2	Recorridos por el espacio escolar. Consultas a padres y madres	Media	Media	62
3	Entrevistas semi-estructuradas a directivos o líderes de ciclo. Grupos focales a estudiantes ciclos 3, 4 y 5. Talleres estudiantes ciclos 1 y 2 Revisión documental	Alta	Baja	31

Tabla 2. Relación de instrumentos aplicados y número de colegios consultados.

El estudio partió de cuatro ejes temáticos (organización escolar, gestión escolar, desarrollo curricular, y saberes y aprendizajes) que buscan visibilizar distintos elementos o componentes que configuran la vida escolar. Desde estos se orientó la construcción de los instrumentos de consulta y observación relacionados en el cuadro anterior.

**La organización escolar** hace referencia al ejercicio de los valores institucionales, a los materiales y recursos del entorno físico, al horizonte institucional, a la relación con las normas y los reglamentos, a la apropiación de la política educativa en las instituciones, a la pertenencia institucional, y al hábitat en que se desenvuelve la cotidianidad de la vida escolar. Incluye los aspectos referidos a la gestión escolar, como son las relaciones profesionales

y la organización del trabajo, el liderazgo y las formas de ejercicio del poder, todo ello en función de la manera como son vividas por los sujetos.

**El desarrollo curricular**, se entiende como un proceso mediante el cual se establecen acuerdos y prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las dinámicas sociales y demás elementos que lo configuran. Así mismo, vale la pena precisar que el diseño de un currículo y su puesta en práctica, son propuestas tentativas según el espacio y el contexto educativo, en el que la dinámica del grupo de docentes en cada ciclo y el reconocimiento de su autonomía por parte del directivo docente (sin estar por fuera de esta dinámica) determinan el proceso y su nivel de autenticidad<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> El trabajo de campo se realizó entre octubre y noviembre de 2013.

<sup>2</sup> Jurado y Otros. (2009). *La educación básica y media en el Distrito Capital: orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos*. (Documento sin publicar). Secretaría de Educación, pág.24.





La RCC ha constituido una oportunidad para acercar los contenidos escolares a las vivencias del estudiantado.

**La gestión escolar** comprende los mecanismos de promoción del aprendizaje, la creación de comunidades académicas, la existencia de escenarios de interacción continua entre los miembros de la comunidad educativa. En últimas, se trata de un ejercicio de revisión y creación permanente de los procesos y procedimientos que dan lugar a mejores condiciones para vivir la educación y el colegio.

**El aprendizaje** desde la RCC se concibe como un proceso de adquisición, modificación y movilización de conocimientos, estrategias, habilidades y

actitudes, que conlleva al desarrollo de nuevas y mejores ideas, al descubrimiento de formas de manipular, interactuar, dominar y transformar elementos del ambiente; haciéndolo un acto intencional, explorador, imaginativo y creativo que permita el desarrollo de procedimiento y maneras de razonar (SED, 2008, p. 54). Por esta razón, la integración y continuidad se convierten en elementos determinantes, pues el aprendizaje debe responder a un proceso y no estar sujeto a un tiempo específico, ni a un lugar.

## Conclusiones

En lo concerniente a las principales transformaciones generadas por la política RCC en relación con los ejes temáticos (organización escolar, gestión escolar, desarrollo curricular y saberes y aprendizajes), el estudio concluye lo siguiente:

### *Sobre organización escolar*

La RCC ha constituido una oportunidad para acercar los contenidos escolares a las vivencias de los y las estudiantes. Desde las voces de maestros y maestras, se valora positivamente la incidencia de la RCC: gracias a los procesos de caracterización, ellos conocen mejor a sus estudiantes.

Las improntas del ciclo tienen su correlato en la construcción de los proyectos de vida de los y las estudiantes y así lo demuestran tanto los datos arrojados en las consultas como sus testimonios en los grupos focales. Si bien la impronta permite reconocer la diversidad de los sujetos para estructurar autónomamente su proyecto de vida, especialmente en lo relacionado con su futuro laboral o profesional, se espera que el colegio se ocupe cada vez más por la formación del sujeto para vivir la vida.

De lo anterior se observa una tensión y es que, si bien los y las estudiantes reconocen la importancia de tener un proyecto de vida estructurado para cuando salgan del colegio y ven en el colegio “una estación obligatoria” para llegar a la meta, sienten que el colegio no necesariamente les brinda la formación y/o los elementos suficientes para ello.

Para los ciclos I, II y III el colegio es el espacio de socialización por definición y la mayoría de experiencias que allí se viven resultan gratificantes y enriquecedoras, reconociendo, además, que este sentido de pertenencia se ve fortalecido por la existencia de proyectos y/o iniciativas pedagógicas de cada

uno de los ciclos. Entretanto, en los ciclos IV y V se evidencia un cierto distanciamiento entre el devenir académico y la vida personal del estudiantado.

De alguna manera, la escuela va cediendo como lugar para el fortalecimiento de la socialización con otros y otras, y va ganado valor como plataforma para acceder al mundo de la universidad y el trabajo.

La RCC ha contribuido con la construcción de espacios como aulas especializadas, así como en la adquisición de materiales, insumos, herramientas tecnológicas y vinculación de docentes especializados para fortalecer los proyectos pedagógicos de aula por ciclos. Sin embargo, aún existe un reto en este sentido, pues prevalece la percepción sobre la deficiencia de espacios y materiales para realizar los proyectos de los ciclos. Por ejemplo, en las consultas, grupos focales y entrevistas se indica la importancia dada al uso de las TIC, sin embargo, varios actores consultados destacan la carencia de herramientas tecnológicas y conectividad suficiente para el desarrollo de proyectos pedagógicos.

La relación del colegio con madres y padres es distante y ello obstaculiza la concreción de los propósitos de la RCC, toda vez que el reconocimiento por parte de la familia de las transformaciones sugeridas en términos de la dinámica de ciclos, de la rotación, de los tiempos, de la promoción, implica también cambios en las exigencias que ellos y ellas le hacen al colegio y posiblemente en el reconocimiento de su compromiso con el proceso formativo de sus hijos e hijas.

*Sobre gestión escolar*

Algunos docentes y directivos consultados señalan que el impulso inicial dado por la anterior administración de la ciudad no fue sostenido por la actual, y que se careció del necesario seguimiento y reforzamiento. Como se constata con la consulta a directivos y docentes, el 88% de los encuestados anotó que el colegio a donde pertenecen abordó el proceso de RCC en el momento en que

lo propuso la SED (2008). A la fecha del estudio (noviembre 2013), el 42% de los colegios (casi la mitad de los que empezaron) disponían de estrategias de sostenibilidad, según lo anotaron 391 docentes y directivos consultados. Aunque decreció el número de colegios, se evidencia un establecimiento significativo de la RCC en los colegios distritales. (Ver siguiente gráfico).

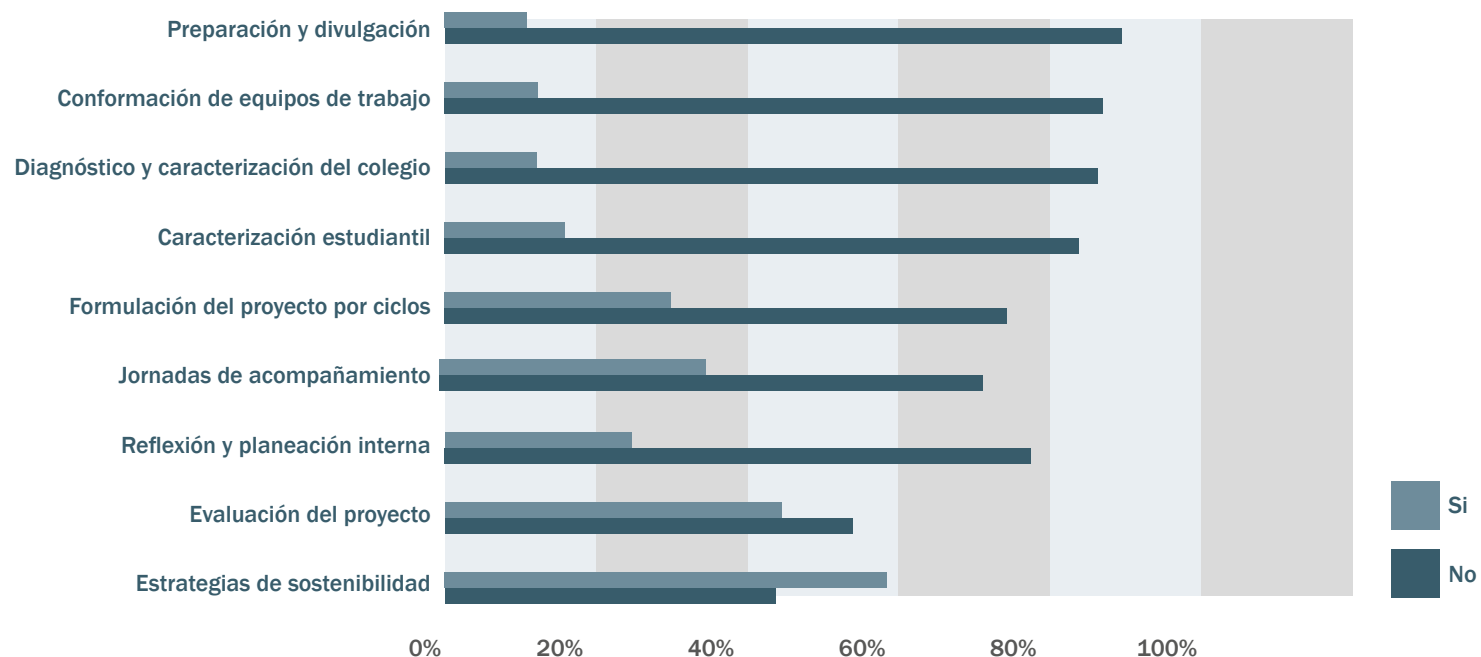


Gráfico 1. Aplicación general de las fases de la RCC en los colegios distritales. (Consulta a 872 docentes, directivos y administrativos)

Muchos docentes consideran que la RCC no es una política institucional a largo plazo, sino una iniciativa temporal, como tantas otras iniciativas y propuestas en el pasado. Para otros docentes, padres y madres, la RCC no existe como una política pública, lo cual es indicativo de que la promoción, divulgación y participación sigue siendo un reto.

Se percibe una alta heterogeneidad en la percepción de maestros, maestras, estudiantes y padres y madres de familia respecto a la implementación: fueron

pocos los casos de colegios en los cuales los diferentes actores consultados dieron respuestas homogéneas respecto a la realización de las acciones en el marco de la RCC.

En buen número de casos, las voces de maestros y maestras difieren de los reportes de las entidades de apoyo externas que realizaron acompañamientos contratados por la SED. Se señaló falta de suficiente diálogo y de procesos de formación y autoformación de docentes.



## Sobre desarrollo curricular

Si el fundamento pedagógico es el desarrollo humano integral, se espera que el proyecto de vida sea entendido más allá del proyecto laboral o personal en los últimos grados y, al contrario, que sea potenciador de todas las dimensiones del ser humano y convertirse en hilo conductor desde los ciclos iniciales.

Se requiere de prácticas pedagógicas de aula donde se haga de la escucha y el diálogo entre pares una regla para estimular la visibilización de las vivencias, expectativas y sueños de los estudiantes.

La evaluación de aprendizajes para el estudiantado de los ciclos III, IV y V es considerada como una posibilidad para aprender y es entendida como un acuerdo pedagógico en el contexto de una evaluación formativa. No obstante, tanto estudiantes como docentes indicaron que todavía se sigue evaluando por

productos y no por procesos; es decir que los cuadernos y las guías siguen siendo dispositivos de evaluación por antonomasia, lo que no corresponde necesariamente con el espíritu de una evaluación dialógica.

Otro asunto crítico de la evaluación es que no se ha logrado una propuesta que se corresponda estrechamente con el proceso educativo por ciclos, pues como lo afirman maestros, maestras y estudiantes, la promoción sigue siendo por grados.

Para la puesta en marcha de proyectos por ciclo, aparece como asunto de atención el hecho de que dichos proyectos desde el enfoque de la RCC, exigen la reorganización de los tiempos escolares, de manera que ello responda a los “ritmos” de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, lo que implica diseñar acciones pedagógicas que consideren el tiempo y el espacio como claves para su éxito.

## Sobre saberes y aprendizajes

La implementación de ciclos ha generado una cultura del reconocimiento hacia el otro, una posibilidad estructurar procesos que realmente correspondan a una perspectiva de derechos y a una concepción de desarrollo humano.

Se evidencia la necesidad de transformar la tendencia que tiende a desconocer los múltiples entornos de aprendizaje en los que entran a diario los y las estudiantes, desaprovechando nuevas temáticas o asuntos que podrían entrar en el universo curricular.

Todos los aprendizajes expuestos en la Base Común de Aprendizajes Esenciales, tienen un lugar central en la apuesta curricular de los colegios. No obstante, no todos obedecen a la implementación de la RCC, sino que han servido de punto de confluencia con apuestas que ya se venían dando en los colegios. Así, temáticas como el medio ambiente, la autonomía, los derechos humanos y las TIC encontraron en las apuestas de la RCC un lugar para su fortalecimiento.

Sin embargo, llama la atención que aunque tanto estudiantes como maestros y maestras, hacen alusión a su desarrollo, cuando se pregunta por la manera como estos saberes se hacen prácticos en la escuela, se encuentran grandes diferencias de apreciación.

En relación con la autonomía, cabe destacar que en las voces de los estudiantes se revela una confianza en sus propias capacidades, aunque el entorno barrial impone límites para la creación de opciones que les permitan desenvolverse con autonomía en la construcción y definición de sus planes vitales. Ahora bien, algunas de estas barreras son superadas, en parte, por la participación, acompañamiento o disponibilidad de una oferta educativa que jalone otro tipo de comprensiones del entorno.

Se consultó tomando como base el eje “Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo” y la impronta “Proyecto profesional y laboral”. (Respondieron 2.495 estudiantes, siendo 1 la menor aspiración y 5 la máxima, respecto del asunto planteado)

Ítem	1	2	3	4	5
Estudiar una carrera profesional en una universidad	4,2	3,7	9,7	14,9	67,6
Estudiar una carrera técnica en el SENA o en otra institución similar	9,9	12,8	25,4	27,7	24,1
Estudiar una carrera tecnológica en una fundación universitaria	14,9	17,8	29,8	23,8	13,6
Estudiar inglés en un instituto bilingüe	12	10,5	19,2	21,4	37
Estudiar fuera del país con mis propios medios	13,7	12,9	18,7	20,7	33,9
Conseguir una beca para estudiar dentro o fuera del país	9,7	9	16,1	20,5	44,7
No me interesa seguir estudiando	83,1	3,5	4,6	3,4	5,4
Trabajar en cualquier cosa	44,9	20,2	16,7	7,2	6
Poner mi propio negocio	21,6	15,5	22	17,7	23,2
Trabajar en el negocio de mi familia	46,7	20,3	19,4	7,5	6,1
Dedicarme a una actividad artística	33,6	19,1	22,1	11,5	13,7
Dedicarme a una actividad deportiva	28,3	17,4	22,6	14,9	16,8
Dedicarme a actividades de apoyo a la comunidad	28,8	24,2	23,2	13,7	10
Formar una familia	27,9	13,7	19,6	17,2	21,6
Vincularme a las fuerzas armadas o a la policía	52	10,3	10,7	10,2	16,8

Tabla 3. Resultados de consulta a estudiantes de ciclo V sobre sus aspiraciones al salir del colegio.

Por último, cabe señalar que la política de Reorganización Curricular por Ciclos representa un avance en términos de la garantía del derecho a la educación en el ámbito distrital, en tanto se proponen imprints y ejes de desarrollo por ciclo que valoran a los sujetos como lugar central del desarrollo curricular y de las políticas en general. Ahora bien, uno de los principales “cuellos de botella” de la implementación de dicha política radica en la fragmentación y discontinuidades que se generan a partir de los cambios de administración.

IDEP

Fecha realización: Segundo semestre 2013

Equipo: Constanza Amézquita como investigadora principal, Nadia Catalina Ángel, Andrea Osorio, Julián Rosero, Julián Moreno y Jonathan Linares como apoyos.

Supervisión IDEP: Fernando Rincón Trujillo

Contacto: frincon@idep.edu.co



Un recorrido por diferentes tipos de escuela desde la vulneración o garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes

## Pilares de la escuela: adaptabilidad, asequibilidad y aceptabilidad

“Grata sorpresa encontrar entre los recuerdos, las experiencias y los miles de sueños, personas comprometidas con aportar al continuo mejoramiento de la educación en la capital y el país.”

En mayo de 2014 se realizó la presentación del diseño metodológico y conceptual del Estudio 6: La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C., que se propone aportar a la construcción de conocimiento situado en educación y pedagogía, brindando una visión crítica de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en experiencias institucionales generadas por colectivos de maestros y maestras de los colegios distritales de Bogotá.

Durante esta presentación se desarrolló un trabajo, a manera de provocación que recogiera los cambios que ha tenido la escuela, desde finales del siglo XIX hasta llegar a la escuela actual y analizar el lugar que los derechos de niños, niñas y jóvenes tiene en ese tipo de escuela.

Entre las ideas que encontramos, se identificó que en escuela de finales del siglo XIX y principios siglo XX existió una marcada necesidad de control, las estructuras de los colegios eran cerradas, era una arquitectura que separaba a

la escuela del contexto en que estaba sumergida, desde donde se podía vigilar y controlar lo que sucedía en otros espacios del colegio.

Fue el tiempo del poder y la vigilancia. Era una escuela excluyente, que exigía de la adaptabilidad de sus estudiantes, docentes y directivos docentes. Ésta era una escuela elitista, las personas que accedían a ella tenían ciertas características y tipo de formación, no era para la comunidad en general. En relación a la Cultura, se dice que existía una marcada influencia religiosa, una apuesta por construir ciudadanos patriotas y un seguimiento a las leyes muy explícito.

El segundo tipo de escuela, la ubica entre 1930 y 2000, se reconfiguró y se erigió como un espacio donde se propende por un reconocimiento a la multiculturalidad y la diversidad versus la dificultad de transformar las prácticas establecidas, ya que continua siendo una escuela tradicional pero que hace reconocimiento de toda la diversidad, por ende estas acciones permitieron abrir la puerta hacia otros procesos, dando paso al Movimiento Pedagógico en los años 70; facilitando procesos como: el estatuto docente,



“Un maestro que tenga conectado su cerebro y su corazón, un maestro capaz de dar amor y enseñar conocimientos útiles para la vida.”

#### Participantes

El evento contó con la participación de 19 rectores y docentes de diferentes colegios oficiales de Bogotá entre ellos:

Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori I.E.D.
Colegio Femenino Lorencita Villegas I.E.D.
Colegio Cedit San Pablo
Colegio San Bernardino I.E.D.
Colegio Institución Técnica Industrial Francisco José De Caldas I.E.D.
Colegio San José Norte I.E.D.
Colegio República de Colombia I.E.D.
Colegio General Santander I.E.D.
Colegio José Asunción Silva I.E.D.
Colegio Nacional Nicolás Esguerra
Colegio Manuel Cepeda Vargas I.E.D.
Colegio Técnico Menorah I.E.D.
Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D.
Colegio La Merced I.E.D.
Colegio Antonio José De Sucre I.E.D.
Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento I.E.D.
Colegio Altamira Sur Oriental I.E.D.
Colegio Manuela Beltrán I.E.D.
Colegio Aquileo Parra I.E.D.

que fue el resultado de la presión de los maestros al gobierno nacional, generando así un reconocimiento a las potencialidades de estos y al verdadero valor de su trabajo.

En cuanto a las prácticas, las escuelas se construyeron con apoyo de los padres de familia, ellos traían ladrillos y ponían la mano de obra, entre otras tantas cosas. El trabajo se daba muy de la mano de padres de familia y maestros. La escuela se abre a la ciudad y empieza dialogar con ella, por eso dentro de estas instalaciones y construcciones se ve el cambio, se empiezan a romper esas viejas estructuras y se genera una nueva concepción de educación. Cuando finalmente se legaliza la ley general de educación, y haciendo uso de dicha legalización, se legitiman las transformaciones que se adelantaban al interior del colegio y se logra darle vida a un nuevo proyecto académico.

El tercer tipo de escuelas se ubica desde el año 2000 en adelante, se declara como una escuela en crisis, producto de los cambios demasiado rápidos que tiene la sociedad y la tecnología, cambios para los que el sector no se encontraba preparado y en los que la condición humana perdió sentido. Se enfatiza en que a la escuela se le vienen descargando demasiadas responsabilidades y se ha convertido en una escuela que está a punto de estallar, se habla que lo más grave para el colegio frente a esta crisis que vive hoy en día es el no tener el personal suficiente y las condiciones para asumir los cambios rápidos que ha traído el mundo moderno. Existen grandes dificultades con la falta de tiempo para cumplir con los desafíos que se le imponen a la escuela hoy, y se ve como el Estado y la sociedad se han convertido en observadores pasivos dejando de ser actores activos de la escuela y está es la razón central de la gran crisis.

## Reflexión final

Se dice que actualmente se necesita un maestro que tenga conectado su cerebro y su corazón, un maestro capaz de dar amor y enseñar conocimientos útiles para la vida. Debe ser un maestro, colaborador, participativo y cariñoso, un maestro reflexivo, capaz de retarse a sí mismo y retar con una mirada holística a los demás actores de la escuela, debe contar con la capacidad de escuchar, ya que esto otorga la habilidad de trabajar en equipo y de ser colaborador. Este maestro debe ser capaz de mirar sus propias prácticas, redireccionarlas y fortalecerlas.

También se construyó un sombrero, inspirado en la teoría de los sombreros de Bono<sup>1</sup> que habla de cómo todos debemos ponernos el sombrero desde la sensibilidad del otro. La escuela que pensaron los participantes es una escuela

diversa, que permite que estén allí los diversos sujetos y sus comunidades presentes. Una escuela que debe escuchar las voces de los niños y las niñas, donde no se puede hablar desde un solo niño del siglo XXI porque hay muchos niños, con diversas miradas, deseos y sentires. Se habla de una escuela con los siguientes pilares: adaptabilidad, asequibilidad y aceptabilidad que son los elementos claves para formar una escuela que esté incluyendo a todo y todas.

No podríamos finalizar sin mencionar la consigna que algunos de ellos exclamaron en el cierre de la presentación: EL MAESTRO LUCHANDO TAMBIÉN ESTÁ EDUCANDO, consigna que podría representar la escuela de 1930 a 2000, donde el foco del trabajo de la misma fue la política y lo político.

<sup>1</sup> De Bono, Edward. (1999). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Garnica.



Corporación Viva la Ciudadanía - IDEP

## Subjetividad y diversidad en la escuela

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben corresponder a los retos del presente. Los estudiantes desean encontrar en las instituciones educativas un interlocutor dispuesto a dialogar.

Las transformaciones que están viviendo las ciudades y la sociedad en general, en estos tiempos marcados por los desarrollos tecnológicos y científicos, imponen nuevas prácticas en la forma de relacionarnos con los otros, afectando todos los ámbitos de la vida en general. Uno de ellos, es el sector educativo cuya dinámica interna está cambiando debido a los cambios en mención, lo cual plantea desafíos en cuanto a la forma cómo se han interpretado tradicionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los ciudadanos.

Dichas transformaciones están relacionadas con la emergencia de diferentes subjetividades cuyas prácticas y dinámicas desbordan los marcos tradicionales de la institución educativa desde los cuales se les tiende a interpelar:

“La subjetividad pedagógica que se produce en la escuela, [...] está siendo reemplazada por nuevas subjetividades. Al parecer, estas nuevas tramas ontológicas están mediadas por otras experiencias, entre ellas, las relacionadas con el mundo de la calle, el mercado, las estéticas del cuerpo y la comunicación” (Amador, 2012, p. 80).

Esta realidad exige otros referentes interpretativos desde la entidad gubernamental para poder establecer un diálogo entre la entidad oficial y las nuevas subjetividades que se expresan en el escenario educativo, de tal forma que los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondan a los retos del presente y que los estudiantes puedan encontrar, en las instituciones educativas, un interlocutor dispuesto a dialogar e implementar las reformas pertinentes, conforme a sus competencias y posibilidades.

En este contexto, también se considera prioritario reflexionar el tema de la diversidad, que va más allá de reconocer y valorar las diferentes formas como se manifiesta el sujeto en el ámbito educativo con el fin de hacer efectivo el goce de su derecho a la educación, ya que comprende otras dimensiones que se requieren explorar en el espacio escolar para precisar la pluralidad que evoca y actúa en consecuencia.

“El debate sobre la diversidad arrastra en realidad un cuestionamiento a la construcción modernista de la historia que dio origen al mito de la nación unificada, del progreso indefinido y de la razón. La cuestión de la diversidad abre, como lo dice Homi Bhabha, la posibilidad de un ‘tercer espacio’, un espacio que desplaza la autoridad de la ciencia o la clase social o la nación

como únicos organizadores de sentido y legitimized nuevos sujetos e identidades fronterizas.” (Duschatzky, 1996, p. 45).

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto busca aportar insumos que permitan la elaboración de políticas públicas y propuestas pedagógicas para los colegios públicos de la ciudad de Bogotá. En este contexto se ha realizado un estado del arte sobre las tendencias teóricas contemporáneas, específicamente en la filosofía y las ciencias humanas, en torno a los conceptos de subjetividad y diversidad, y de las investigaciones que se han realizado acerca de estos temas en la educación básica y media en Colombia, que ha permitido la identificación de categorías de análisis significativas para la interpretación de la realidad social, cultural y educativa de la población y el contexto estudiados.

La metodología aplicada es de tipo cualitativo a través de talleres, encuestas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo, mediante la cual se hace una interpretación de la información recolectada principalmente con estudiantes y docentes del ciclo quinto en 24 colegios distritales, distribuidos en 10 localidades del Distrito Capital. Las localidades que participan en el estudio son las siguientes:

- Localidad 7 Bosa
- Localidad 2 Chapinero
- Localidad 4 San Cristóbal
- Localidad 6 Tunjuelito
- Localidad 8 Kennedy
- Localidad 10 Engativá
- Localidad 11 Suba
- Localidad 16 Puente Aranda
- Localidad 17 Candelaria
- Localidad 19 Ciudad Bolívar

*Fecha realización: Noviembre 2013 – Julio 2014*

*Equipo: Jorge Escobar*

*Supervisión IDEP: Jorge Palacio*

*Contacto: jpalacio@idep.edu.co*

## Bibliografía

Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, N° 15, diciembre de 1996, pp. 45-49. Recuperado de: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/de-la-diversidad-en-la-escuela.pdf>



Resultados estudio sobre derechos humanos y ambientales en escolares de ciclos III, IV y V<sup>1</sup>

# Protección y garantía de los derechos ambientales para un mejor planeta

**Adriana Londoño Cancelado**  
*Investigadora IDEP*

“Los derechos se relacionan con deberes, se exponen en una relación de dependencia, es decir que asumen que los sujetos escolares solamente tienen derechos si cumplen con sus deberes.”

El estudio sobre derechos humanos y ambientales se planteó como objetivo general “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”. Se abordó alrededor de cuatro referentes conceptuales (participación, autonomía, diversidad y territorio) articulados en torno a diferentes categorías de análisis, que permitieron develar información respecto de cómo el estudiantado comprende esos derechos y las relaciones que establecen entre unos y otros.

El estudio se realizó en un total de 162 colegios oficiales ubicados en 18 localidades del Distrito Capital, combinando niveles de profundidad diferentes, por cuanto el abordaje metodológico implicó el diálogo y la complementariedad de métodos cualitativos y cuantitativos que permitieron comprender de manera extensa y multidimensional las vivencias de los escolares de los ciclos III, IV y V.

En un nivel básico de profundidad del estudio, se contó con la aplicación de 2.427 consultas a escolares del ciclo III en 55 colegios, 1.983 consultas a escolares del ciclo IV en 50 colegios y 2.495 consultas a estudiantes del ciclo V en 56 colegios. De igual forma, se realizó una indagación a profundidad en 29 instituciones educativas de 12 de las 18 localidades consultadas, cuya

escogencia se llevó a cabo a través de un muestreo teórico, sustentado en los conceptos derivados del marco teórico. Este nivel de indagación contempló la aplicación de herramientas cualitativas como talleres con estudiantes, entrevistas con directivos y docentes, lo mismo que observación no participante del patio escolar y un análisis documental.

El trabajo con los estudiantes, al ser estos el foco de la mirada de la política pública, implicó el despliegue de novedosos y didácticos talleres experimentales, que a manera de “estaciones de los derechos”, invitaban a los participantes a realizar diferentes actividades. En la primera estación, denominada “Lluvia de ideas”, los escolares pudieron expresar sus ideas y comprensiones en torno de los derechos humanos y ambientales. La segunda estación, llamada “Reportando los derechos humanos y ambientales”, los llevó a realizar reportajes en el colegio sobre los referentes conceptuales propuestos, haciendo uso de cámaras de fotografía y grabadoras de periodista. La tercera estación, “Mapas del cuerpo”, buscó identificar las huellas del goce y disfrute de los derechos humanos y ambientales en el cuerpo de los estudiantes, entendido este como un territorio.

Finalmente, la estación permanente “Murales de la indignación y del orgullo”, exploró de manera libre los discursos que los jóvenes tienen sobre las situaciones que les molestan o indignan de su colegio, así como aquellas que les agradan o gustan de su vivencia en el ámbito escolar.



## Resultados

Los resultados obtenidos dan cuenta de una riqueza discursiva de parte de los estudiantes de los tres ciclos a la hora de identificar los derechos humanos, que se diferencian de un ciclo a otro, en el momento en el que se relevan unos derechos por encima de otros; se nombran de forma diferente o simplemente se adquiere una mayor conciencia de la importancia de garantizar y exigir ciertos derechos, como sucede en los ciclos superiores.

En lo que respecta a los derechos ambientales, se observó un desconocimiento inicial respecto al término, que luego se complementó con narrativas asociadas al cuidado, la preservación y la protección del medio ambiente, que insisten en una relación antropocéntrica entre hombre y naturaleza, que se va moderando en los ciclos superiores.

Para los escolares de los ciclos analizados, los derechos están relacionados con valores que según los resultados del estudio deben cultivarse, como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, entre otros que sumados implica el fortalecimiento de la armonía social. Muchos de estos valores parten de significantes desarrollados por los docentes y las autoridades educativas que el estudiantado acoge y posiciona en su discurso, lo que lleva a concluir que la labor formativa en torno de los derechos se estaría cumpliendo; no obstante, al revisar las prácticas, en algunos casos se encuentran ciertas contradicciones cuando los estudiantes no ejecutan los valores identificados, incurriendo en prácticas que van en contravía de los mismos.

En varios de los casos, los derechos se relacionan con deberes, se exponen en una relación de dependencia, es decir que asumen que los sujetos escolares solamente tienen derechos si cumplen con sus deberes; esto es consecuencia de una perspectiva institucional expuesta por docentes y ratificada en la mayoría de los manuales de convivencia que ponen los derechos y los deberes en el mismo nivel.

Con relación a las prácticas, es posible concluir que en aquellas instituciones educativas que han desplegado proyectos ambientales dentro y fuera del colegio, o que se encuentran ubicadas en zonas rurales, donde el contacto con la naturaleza es más cercano, es posible encontrar prácticas concretas orientadas al cuidado y protección del medio ambiente, tales como el reciclaje, la adopción y protección de animales, el cuidado de las zonas verdes, entre otras, en las que es posible observar una relación estrecha entre el proyecto institucional, el proyecto de vida de los escolares y el medio ambiente.

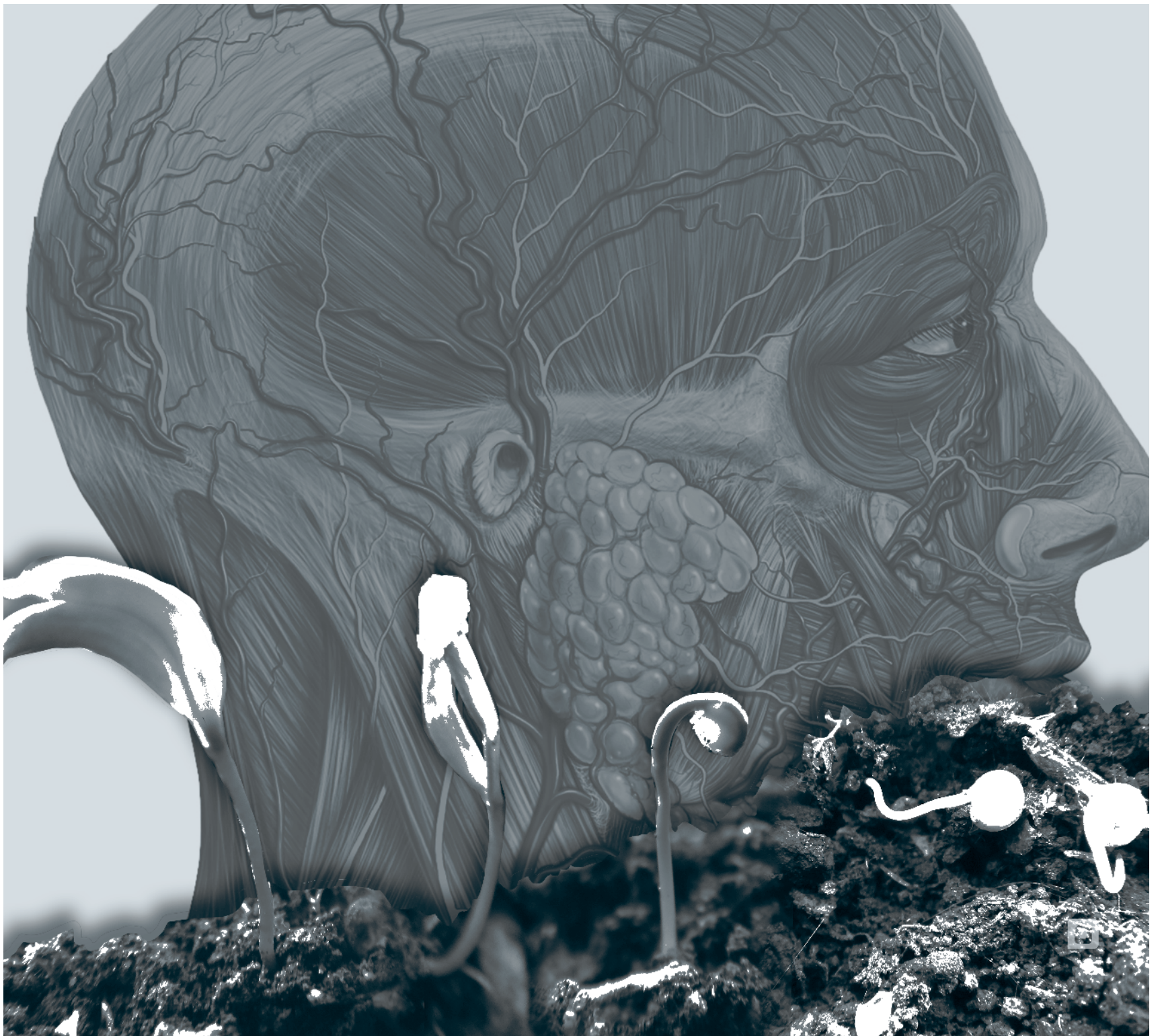
Las relaciones entre los derechos humanos y ambientales empiezan a dibujarse tímidamente cuando los estudiantes inician a entretener las relaciones entre los dos tipos de derechos, cuando vinculan discursivamente el ambiente con la salud y con la vida misma, y complementan sus discursos con acciones de conservación y defensa de la naturaleza. Asimismo, los escolares intentaron equiparar los derechos humanos y ambientales cuando entienden que así como se deben respetar y cumplir unos, los otros también deberían correr la misma suerte. Como lo manifiesta directamente y de manera explícita uno(a) de los(as) escolares “Tanto como los derechos humanos como los derechos ambientales se deben respetar de la misma manera, así como queremos cumplir los derechos humanos también debemos cumplir los ambientales”.

De otro lado, en los ciclos superiores es posible encontrar trazos más fuertes de conciencia respecto al papel que cumple el ambiente en el desarrollo del proyecto de vida, dado que la protección y garantía de los derechos ambientales pasa por la preservación de la vida de todos los que habitan el planeta. En consecuencia, en estos ciclos el discurso se politiza, el territorio es el lugar donde se cultiva y el derecho ambiental, el derecho a hacerlo (esta perspectiva aparece ocasionalmente incluso en el ciclo III: 8) “El paro es la ocupación de los campesinos por la lucha de sus derechos” y el territorio tiene una dimensión relacionada a la defensa de lo público.

Este fenómeno de politización del discurso era más evidente en algunos de los colegios rurales o semi-rurales. Paradójicamente, en varios de ellos los niños parecían más informados de algunos fenómenos de la coyuntura nacional del momento, que aquellos niños que estudiaban en zonas céntricas dentro del casco urbano.

Sin lugar a dudas, la defensa de los animales y la protección del ambiente es un tema que mueve profundamente a los escolares de estas edades, los interpela y engancha en una multiplicidad de acciones, de dentro o fuera del colegio, las que pueden desarrollar en procura de “un mejor planeta”. Por ello, es posible concluir que los estudiantes que hacen parte de los proyectos ambientales relacionan de manera fácil el medio ambiente con los derechos humanos, dicen que son dependientes uno de otro, e incluso aseguran que primero está la naturaleza y luego lo demás.





Resultados sobre relación entre los derechos humanos y los derechos ambientales que establecen los estudiantes según el ciclo

CICLO III	CICLO IV	CICLO V
Se empieza a definir una delgada línea que intenta unir el medio ambiente con la vida. Los escolares del ciclo intentaron equiparar los derechos humanos y ambientales, cuando entienden que así como se deben respetar y cumplir unos, los otros también deberían correr la misma suerte.	Se encuentran trazos más fuertes de conciencia respecto al papel que cumple el ambiente en el desarrollo de su proyecto de vida, dado que la protección y garantía de los derechos ambientales pasa por la preservación de la vida de todos los que habitan el planeta. Se asoma tímidamente una serie de comprensiones que daban igual importancia a los derechos humanos, y a los derechos ambientales, al punto de lograr una provechosa equivalencia entre unos y otros.	Existen relaciones entre las formas de convivencia en los colegios y la disposición de la planta física, el acceso a estas zonas verdes y las relaciones con el medio ambiente La defensa de los animales y la protección del ambiente es un tema que mueve profundamente a los escolares, los interpela y engancha en una multiplicidad de acciones, de dentro o fuera del colegio.

IDEP

Fecha realización: Abril - Diciembre 2013

Equipo: Adriana Londoño Cancelado como investigadora principal, Luis Ignacio Rojas García y Edison Castro Hernández como apoyos y la orientación de Constanza Amézquita Quintana.

Supervisión IDEP: Fernando Rincón Trujillo

Contacto: frincon@idep.edu.co

# Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá

## Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida

“Los profesores también somos estudiantes, y en ese sentido tenemos las responsabilidades y sueños de los estudiantes.”



**Jaime Parra Rodríguez**

*Investigador IDEP*

En el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*, de la Organización de Estados Iberoamericanos, se señala que el *desarrollo profesional docente* es una de las acciones más valoradas por los ciudadanos para mejorar la calidad educativa en América Latina. Desde el enfoque del informe, y de otros estudios dedicados al análisis de la profesión magisterial, el Desarrollo Profesional Docente (DPD), se considera como un conjunto de actividades formativas que pretenden desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en los maestros de acuerdo con las exigencias cambiantes del contexto social, los avances científicos educativos y las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Organizaciones, tales como la OECD y UNESCO, en diversos informes, afirman que la participación de los maestros en actividades de DPD mejoran los rendimientos académicos de los estudiantes y, en consecuencia, su futura participación ciudadana

Los colegios y los profesores son altamente influyentes de los desempeños estudiantiles de niños y niñas, pero la afectación de la pobreza en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, y por ende en los resultados escolares, no puede ser desconocida. Los buenos profesores, que poseen credenciales, experiencia, con excelentes actitudes hacia la labor docente y que manejan los mejores métodos de enseñanza, propician buenos aprendizajes en sus estudiantes... pero también algunos pupilos les fallan.

Los buenos profesores generan buenos estudiantes, pero los buenos profesores también sufren de manera directa o indirecta la pobreza.

Una de las preguntas más interesantes con respecto a la formación de los docentes es cómo desarrollar habilidades pedagógicas que les permita a los maestros proceder pedagógicamente de manera efectiva en términos del logro de aprendizajes estudiantiles, pero adicionalmente es urgente crear condiciones de bienestar y solidaridad profesional para que la educación sea una pasión amable para los profesores y pertinente al contexto social del estudiantado. Hay que buscar la mejor educación para niños, niñas y jóvenes colombianos sin distingo de calidad... especialmente de clase o estatus social, y seguir promoviendo el bienestar docente y el mejoramiento del cuerpo profesoral.

En el estudio *Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida*, en la primera parte, se indagó por la relevancia política del desarrollo profesional docente en 15 países de América Latina y el Caribe alrededor de cinco temas claves que las recientes investigaciones educativas han abordado: proyección social, transformación escolar, carrera docente, habilidades y conocimientos pedagógicos, actitudes profesionales, investigación e innovación educativa, y evaluación del desempeño docente.

En general, se identificó que las políticas educativas giran alrededor de la regulación de la carrera docente, desde el punto de vista administrativo, y que hay menos preocupación por aspectos relacionados con el desarrollo personal tales como bienestar docente.

Parecería que las políticas educativas están preocupadas por cómo los maestros hacen las cosas, y por cuánto dinero, y no por quiénes son los maestros. En esta circunstancia es difícil imaginar mecanismos de motivación e incentivos académicos que propicien el desarrollo profesional docente que no se deriven sólo de las credenciales y oportunidades de ascenso en el escalafón. ¿Cómo hacer para formar a los maestros a lo largo de su vida profesional en función del mejoramiento escolar y de la mejor calidad de vida profesoral estudiantil de niños, niñas y jóvenes?

En la segunda parte del estudio se realizó una evaluación de necesidades del desarrollo profesional docente de los profesores de los colegios públicos de Bogotá, a partir del enfoque de capacidades. Este enfoque desarrollado principalmente por Martha Nussbaum, pone en el centro la ‘persona’ y desde allí se contempla el hacer, el rol profesional o el oficio de ser profesor. No se considera únicamente el valor de la persona en términos de su factor de producción sino con referencia al ejercicio de sus capacidades en función de:

- El desarrollo de sí mismo como persona y como profesional.
- El desarrollo de los niños, las niñas y jóvenes como personas y como estudiantes.
- El desarrollo de la institución escolar como organización social y como comunidad.
- El desarrollo de la sociedad como humanidad.



“Parecería que las políticas educativas están preocupadas por cómo los maestros hacen las cosas, y por cuánto dinero, y no por quiénes son los maestros.”

Muy consecuentemente con la ausencia en los propósitos, o despropósitos, de las políticas educativas los docentes encuentran que las mayores necesidades giran alrededor de aspectos de integridad personal, experiencias de ocio cultural y afiliación a comunidades profesionales de maestros. El bienestar docente más que ser una necesidad específica del desarrollo profesional docente se convierte en una condición social, comunitaria y humana de desarrollo personal y profesional de los profesores.

Adicionalmente, los niños, las niñas y jóvenes atendidos educativamente viven en condiciones de contexto difíciles desde el punto de vista económico y social; el estatus socioeconómico familiar (ESE) de muchos estudiantes es bajo y han sufrido, o sufren, necesidades básicas insatisfechas (NBI), lo cual ocasiona “dificultades de desarrollo cognitivo o emocional e interferentes de aprendizaje que deben ser considerados en los modos de organizar la escuela y hacer pedagogía.” Las condiciones de contexto social y económico de la infancia y la juventud colombiana es otra condición, muy real, que debe ser considerada en cualquier programa de desarrollo profesional docente.

Estas condiciones - necesidades se complementan con cuatro tópicos que se identifican desde la percepción de los diferentes actores (profesores, rectores, directivos docentes, orientadores, directores locales, autoridades de gobierno):

- Promover en los profesores capacidades de investigación e innovación educativa que les permita crear soluciones para los problemas escolares y pedagógicos más profundos que no pueden ser resueltos con el sentido común profesional o con los procedimientos laborales habituales. La investigación y la innovación no son actividades pertenecientes a las elites intelectuales de las grandes academias o a las empresas con capacidad de financiación, son actividades de desarrollo profesional docente, requeridas para el mejoramiento escolar: conocimiento educativo al servicio de la humanidad... y de los niños, las niñas y jóvenes estudiantes de la educación pública.
- Promover en los profesores capacidades de innovar en los sistemas de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Suscitar sistemas de enseñanza más flexibles, menos autoritarios, conservadores, individualistas o competitivos, que tengan en cuenta los diferentes modos de aprendizajes de los niños y jóvenes, y que favorezcan climas de aula mucho más cooperativos y cordiales.
- Promover en los profesores capacidades de hacer una pedagogía que favorezcan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y disposiciones afectivas hacia el conocimiento. Suscitar en los estudiantes capacidades

de pensamiento tales como habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, razonar, argumentar, narrar, criticar, recordar lo que no se debe olvidar, percibir lo bello, discernir moralmente, inventar, hipotetizar, imaginar, etc. y disposiciones afectivas tales como motivación, curiosidad, compromiso cognitivo, perdurabilidad en la ejecución de tareas, regulación emocional en el aprendizaje, responsabilidad estudiantil, etc.

- Promover las capacidades de los directivos para orientar la escuela desde una perspectiva de gestión del conocimiento y del talento humano. Fomentar desde la dirección escolar la participación creativa de los profesores en la solución de los problemas pedagógicos que les atañe, suscitar la afiliación entre ellos como un modo de cooperación profesional, liderar el aprendizaje colectivo y crear condiciones de apropiación institucional del conocimiento.

Es muy importante señalar que las condiciones-necesidad y las necesidades no se pueden abordar desde procesos de formación autoritarios académicamente y alejados de la institución escolar, generalmente centrados en las tradiciones educativas universitarias. No se puede fomentar la investigación y la innovación educativa mediante procesos de formación conservadores y autocráticos. Las comunidades de práctica, el estudio fuera de aula, las redes de aprendizaje y los equipos de trabajo - estudio se han visto como métodos prometedores de formación de adultos docentes.

El desarrollo profesional docente debe combinar de manera consistente el estudio y el trabajo. Los profesores dictamos clases, a veces investigamos, cuando no aguantamos la presión de las necesidades y el aburrimiento innovamos aunque sea clandestinamente, pero lo que más hacemos es estudiar y estudiar. Los profesores también somos estudiantes, y en ese sentido tenemos las responsabilidades y sueños de los estudiantes: cambiar el mundo a través de la actividad más altruista, pero no ingenua, que existe: el magisterio.

IDEP

Fecha realización: 2012 - 2013

Equipo: Jaime Parra Rodríguez como investigadora principal, David Barrera Ferro, Carolina Maya Gómez, Claudia Giraldo Suesca y Carlos Valdivieso Llanos, como apoyos.

Supervisión IDEP: Alba Nelly Gutiérrez

Contacto: agutierrez@idep.edu.co

# Reconocer al maestro como sujeto de saber

## Planear la formación de maestros, con los maestros

Lilian Caicedo Obando  
Investigadora IDEP

Crear condiciones básicas para el ejercicio docente pasa por mejorar sus condiciones laborales, sociales y culturales.

La escuela, y en ella el o la maestra, recibe permanente los compromisos de formación de los estudiantes mucho más allá de la relación con el saber o de la presentación de la cultura a las nuevas generaciones, que es el campo que le convoca directamente. Se ha tenido que encargar, entre otros, de la violencia y sus consecuencias, del desinterés de muchas familias que entregan al niño, la niña o el joven en la institución sin hacerse cargo de lo mínimo frente a su desarrollo (alimento, cobijo...), unido muchas veces al poco o no suficiente compromiso estatal para crear condiciones básicas para el bienestar de la población y la garantía mínima de sus derechos.

Esto nos enfrenta ante un complejo sistema educativo sobre el cual recaen culpas, desarrollos y esperanzas, que no dependen solo del sistema en sí, sino de las condiciones generales que cree la sociedad con su población.

En medio de este panorama surgen muchos interrogantes por la formación del maestro, no solo universitaria, sino aquella que acontece a lo largo de su vida profesional. La formación que recupera su saber y experiencia y que dialoga con las demandas y necesidades que le acontecen. Este es un proceso que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, ha apoyado y sigue apoyando, convencido de las posibilidades que la acción decidida del maestro genera.

En el 2013, el Componente de Cualificación Docente dedicó gran parte de sus esfuerzos a un estudio que condensa 5 actividades académicas: Balance del plan territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política; Balance de los incentivos de la SED a los maestros; Encuesta de necesidades de formación docente a maestros, padres y estudiantes; Apoyo a experiencias alternativas de investigación (ruralidad y territorio); y, Apoyo a experiencias alternativas de investigación (educación inclusiva).

El estudio pretende recoger insumos para la toma de decisiones de cara a la formulación de políticas para la formación docente. Estos desarrollos los hemos ubicado en tres grandes conjuntos: las condiciones para el ejercicio de la docencia, el compromiso personal del ser docente, y las exigencias (demandas y necesidades) que se le hacen.

En torno a estos aspectos circulan conclusiones, recomendaciones y tensiones más visibles, que los interesados pueden revisar en los resultados e informes de las diferentes actividades. Por ahora, relataremos de cada uno de ellos sus tendencias (expuestas en títulos que agrupan el sentido que pretenden señalar los y las investigadoras); y enunciaremos las principales tensiones ubicadas.

### Condiciones para el ejercicio docente

Prácticamente conforman este aspecto los tres tipos de sistemas considerados prioritarios por la UNESCO (2007) para atender la educación en los países: “sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente, un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente; y un sistema adecuado de condiciones laborales y de bienestar”.

Hay que decir que cada época demanda sobre el ejercicio magisterial unos énfasis, adoptados desde las tendencias de desarrollo de su población,

que se estiman como deseables. Hoy se habla de la importancia del maestro asociada a su influencia en la calidad, definida por competencias, un enfoque económico hacia el cual se hace resistencia desde múltiples frentes, pero tan arrollador que incluso logra instaurar el discurso financiero como parte del acervo educativo. Esta perspectiva tensiona hacia una formación laboral, hecho que, muchos profesionales de la educación denuncian como reducido y utilitarista.



“preocupan... las condiciones para el ejercicio de la docencia, el compromiso personal del ser docente, y las exigencias (demandas y necesidades) que se le hacen.”



Gráfica 1. Aspectos para planear la cualificación de maestros

Fuente: Caicedo, L (2013) De los bordes que delimitan la formación docente: Planes territoriales, incentivos, necesidades, alternativas de cualificación docente hoy. Gráfico 8.

### Las tendencias

**Reconocer al maestro como sujeto de saber.** Implica la participación activa y decisoria de los actores, la formación de los maestros para dicha participación, también un diálogo con maestros en calidad de expertos de la pedagogía.

Carrera docente dignificada. Reconocer la educación como importante para una sociedad va acompañada de medidas para que se convierta en una alternativa laboral que permita a los maestros mejorar sus condiciones sociales.

**La investigación como estrategia de cualificación y formalización de los saberes.** Significa la posibilidad de interrogar y dar forma a los intereses e iniciativas de los maestros. Con ello se viabiliza la interlocución consciente, que deriva en decisiones en el trabajo pedagógico.

**Participación en la toma de decisiones.** Se hace imprescindible la participación activa de los maestros en la toma de decisiones, y no como estrategia consultiva sino con incidencia en la delimitación de política.

### Las tensiones

Aquí las tensiones no se entienden como problemas en sí, sino como fuerzas que pugnan por hegemonía. De ahí que no desaparecen, transitan entre polos que le son constitutivos y que dependiendo de la perspectiva asumida, plantean posibilidades de intervención.

- Formación académica vs. formación en ejercicio.
- Formación que afecta al individuo vs. formación para incidir en la institución.
- Condiciones básicas favorables para una profesión dignificada vs. estímulos aislados por retorno a la inversión.

## El compromiso personal (Ser docente)

El docente ha declarado un compromiso social centrado en el saber, que no tiene que ver únicamente con el conocimiento (profesar) sino, como nos lo explica Bustamante (2011), también con la relación que implica su ejercicio de regulación (funcionario), su enamoramiento por lo que hace (enseñante) y con la capacidad para dejar al otro, estudiante, hacer sus elaboraciones (docto).

Con mayor o menor énfasis los investigadores en las diferentes actividades académicas han indicado que el maestro es una elección profesional, elección que a veces se ve presionada ante diferentes circunstancias, pero finalmente una opción adoptada que implica un compromiso con la sociedad, su postura sobre este lugar se considera define en gran medida las posibilidades de cambio.

### Las tendencias

Incidir en el capital cultural. Crear condiciones básicas para el ejercicio docente pasa por mejorar sus condiciones laborales, sociales y culturales, lo que se espera repercute en mejorar su acceso a la riqueza cultural universal y local, y por tanto la forma como la exprese y represente frente a sus estudiantes.

El reconocimiento social. Cada profesión o labor en la sociedad requiere de responsabilidad de quien le ha asumido, eso es hacerse cargo de su elección.

Del lado del docente queda la posibilidad de un actuar ético que pueda ser valorado y respetado por quienes se encuentran a su cargo.

### Las tensiones

- Formación por profesión vs. formación por asenso.
- Los incentivos como regulaciones externas vs. incentivos como compromiso personal.

## Exigencias (Demandas y necesidades)

El trabajo de los maestros se enfrenta a exigencias de diferente índole, algunas le implican directamente, otras sobrevienen de manera externa.

En el primer caso, la cotidianidad del ejercicio y los retos de la situación social y personal de los estudiantes, son vividos de manera directa; para algunos, esto significa mantenerse igual a pesar de las exigencias (de cambio, de alternativas); para otros, interrogantes por solucionar. De otro lado, las demandas no se sienten como necesidades propias y son des-contextualizadas, aun así se advierte que muchas de ellas tienen que ver con elaboraciones, por ejemplo sobre derechos humanos, cuyas implicaciones en las prácticas muchas culturas aún no están dispuestas a asumir.

### Las tendencias

Las decisiones de formación e intervención para los maestros se hacen desde las demandas. Es necesario establecer un diálogo más directo con las necesidades de formación que dan cuenta de la posibilidad de contextualizar intervenciones.

La participación de los maestros es insuficiente. Se ve con preocupación que la tensión entre demandas y necesidades se desplaza hacia el primer polo, lo que ha llevado incluso a desdibujar el papel del maestro como educador en la sociedad, ubicándolo mayormente como capacitador y no como formador, pretendiendo reducirlo a un lugar de funcionario y no de académico de la pedagogía.

### Las tensiones

- Formación pedagógica vs. formación disciplinar.
- Necesidades vs. demandas.
- Educación para la vida (derechos humanos) vs. educación para la producción.

De acuerdo a estos tres aspectos ubicados en las diferentes actividades académicas, la formación de maestros, significa un complejo campo de relaciones que no queda reducido al sistema en sí, sino que forma parte de las dinámicas sociales en que se instaura.

---

IDEP

Fecha realización: 2012 -2013

Supervisión IDEP: Alba Nelly Gutiérrez

Contacto: agutierrez@idep.edu.co

## Bibliografía

- Alcaldía Mayor De Bogotá. (2009). Plan territorial de formación de maestros y directivos maestros 2009 – 2012. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Bourdieu, P. (1997). Capital Cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- Bustamante, G. (2013). El maestro cuadrifronte. Documento presentado en: Curso magistral. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia.
- Martínez, A. Unda, M. (s.f.). Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. En: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31\\_08inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf). Recuperada: noviembre 15 de 2013.
- Parra, J. (2013). Desarrollo profesional docente y transformación escolar, Cambios que producen cambios. Magazín Aula Urbana 89. Bogotá: IDEP.
- Unesco. (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Avances de investigación del estudio
- Jaimes, G. (8 enero 2014). Documento de avance de investigación. Los premios a la investigación e innovación educativa en el contexto de la política pública de incentivos maestros en Bogotá, D.C. Bogotá: IDEP.
- Martínez, M. Soler C. (2013). Balance del Plan Territorial de Formación Docente 2009-2012 y Lineamientos de política. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.
- Parra, J. (Diciembre 2013). Evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente DPD. Análisis de Datos. Bogotá: IDEP.
- Rodríguez, M. (2013). Análisis de documentos conceptuales y analíticos sobre incentivos maestros, programas de formación permanente de maestros y proyecciones de la consulta con actores claves para la conformación del corpus testimonial del estudio e informe de cumplimiento de obligaciones. Bogotá: IDEP.
- Serrano, J. y López, R. (2013). Caracterización de la educación rural en el Distrito. Bogotá: IDEP.



## Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación

# Relevancia a las voces de los sujetos

La SED le confirió al IDEP la responsabilidad de diseñar el sistema de monitoreo al Plan Sectorial de Educación.

El Plan Bogotá Humana establece entre sus metas el diseño e implementación de un sistema de evaluación de la calidad de la educación unificado y de monitoreo al Plan Sectorial de Educación (PSE). Mientras la SED asumió el reto de seguir consolidando el sistema de evaluación de la calidad, le confirió al IDEP la responsabilidad de diseñar el sistema de monitoreo al PSE. En ese sentido, y para dar cumplimiento a sus compromisos el IDEP viene adelantando la primera fase del establecimiento de un sistema de monitoreo y seguimiento al plan sectorial que se concentra en el diseño conceptual y metodológico, al igual que en la definición de los indicadores correspondientes.

Son múltiples los referentes desde los cuales se viene construyendo el sistema de monitoreo al PSE, todos igualmente importantes. El primer referente está constituido por el objeto mismo a monitorear: el Plan Sectorial de Educación; puesto que sus objetivos, metas y actividades se constituyen en los elementos a ser monitoreados, el sistema de monitoreo resulta de la adecuada interpretación y operacionalización del PSE.

Para el período 2012 - 2016, el gobierno Distrital se ha comprometido, a través del Plan de Desarrollo 'Bogotá Humana' a: Reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad, que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y potencie sus capacidades para la apropiación de saberes.

En segundo lugar se sitúan los referentes de orden legal, como medio para definir las dimensiones desde las cuales se observan los avances del monitoreo. Dichos referentes incluyen la Ley General de Educación, expedida con el propósito de organizar y regular el servicio público educativo y garantizar el derecho a la educación y, en especial, los fines de la educación, entendidos como las aspiraciones de la comunidad educativa respecto de los efectos en la población estudiantil.

Los referentes de orden legal incluyen también el Plan Decenal de Educación, concebido como un pacto social, en la medida en que su formulación y ejecución compromete a todos los agentes responsables, representados en el Estado, la sociedad y la familia.

Un tercer referente está dado por la valoración del derecho a la educación, tema en el cual el IDEP viene trabajando durante los últimos años, tratando de avanzar en una propuesta teórica, conceptual y metodológica que permita enriquecer los ejercicios que hasta el momento se han realizado en el Distrito Capital. Para ello se parte de la perspectiva de las 4 A (asequibilidad, acceso,

aceptabilidad y adaptabilidad), introducida por la relatora de las Naciones Unidas para el derecho a la educación, y de la propuesta de la Fundación para el Derecho a la Educación, además de un marco más amplio relacionado con los derechos de los niños.

Lo anterior se combina en una propuesta que sitúa a los sujetos en el centro de atención, retomando su voz como principal vehículo para valorar el cumplimiento de las acciones implementadas por el Distrito Capital para dar cumplimiento al derecho a la educación.

Por último, se introducen herramientas de orden conceptual y metodológico, aplicadas al campo educativo, principalmente. Ello tiene que ver, en primer lugar, con la Teoría de la Eficacia Escolar que mediante el empleo de modelos Contexto - Insumo - Proceso - Producto, se constituye en elemento para agrupar las diferentes variables y procesos escolares a ser incluidas en el análisis, especialmente de los factores asociados a la calidad de la educación.

Igualmente, se incorporan los principios propios de la Gestión Basada en Resultados (GBR), entendida como una metodología de gestión que busca que el desempeño, medido en términos de los impactos y logros en materia de desarrollo, sea objeto de una medición y mejora sistemáticas, de forma tal que contribuya al mejoramiento continuo de la gestión y sus resultados. Por último, se tiene en cuenta la teoría sobre el Seguimiento y la Evaluación de Proyectos, destacando algunas de las bondades que se derivan de interrelacionar la implementación y los resultados que se van derivando de ella.

El Monitoreo que está siendo diseñado por el IDEP da relevancia a las voces de los sujetos. Para ello utiliza técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección de información y propone la realización de las mismas de manera periódica. Hace uso también de la información que sobre la gestión del Plan ofrece la Secretaría de Educación. Por este año ha centrado la atención en un primer ejercicio de monitoreo con respecto al tema de Hábitat, que sirve para alimentar y poner a prueba el diseño, y ha avanzado en el desarrollo de una plataforma informática a manera de repositorio de la información.

IDEP

Fecha realización: Octubre 2013 – Julio 2014

Equipo: Fase I: Luis Jaime Piñeros, Delvi Gómez, Diego Garzón, Jonathan Linares, CID – Universidad Nacional

Supervisión IDEP: Jorge Palacio

Contacto: [jpalacio@idep.edu.co](mailto:jpalacio@idep.edu.co)

# Centro de Documentación IDEP

Para consultar la base de datos del Centro de Documentación del IDEP puede acceder desde el Catálogo en Línea (<http://logicat.idep.edu.co/IDEP>) También puede consultar las bases de datos académicas especializadas en educación, accediendo al link <http://search.ebscohost.com>

Horario de atención y ubicación:  
Avenida Calle 26 No. 69D – 91, Centro Empresarial Arrecife.  
Torre Peatonal, oficina 806.  
Atención al público: lunes a viernes de 7:00 a.m. a 4:30 p.m.  
[centrodedocumentacion@idep.edu.co](mailto:centrodedocumentacion@idep.edu.co)  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

## Reseñas de libros



**Estudios de educación media. Experiencias sobre articulación y emprendimiento escolar**

La publicación presenta la articulación de la educación media con la educación superior, desde la caracterización de las tendencias, los modelos y las experiencias, en el plano internacional, nacional y local. Además, la caracterización de prácticas de emprendimiento en colegios oficiales del Distrito Capital. Producción colectiva de maestros.



**Territorios de vida, participación y dignidad para niños, niñas y jóvenes (NNJ). Investigación sobre activación y fortalecimiento de redes para la garantía y goce efectivo de los derechos.**

Una investigación que responde a la inquietud ética, política y pedagógica que plantea la vulneración de los derechos de los niños, niñas y jóvenes. De ahí que ha recopilado, propuesto y validado herramientas pedagógicas que tienen la potencialidad de colaborar en la construcción de territorios en los que impera el goce efectivo de sus derechos y que constituyen así insumos de lineamientos pedagógicos que pueden orientar programas y políticas públicas.



**La cultura de la contribución en la escuela. Una experiencia de formación ciudadana y de apropiación pedagógica**

En la experiencias presentadas en este libro, a partir de preguntas generadoras sencillas, como por ejemplo ¿de dónde provienen los recursos para hacer realidad el estado social de derecho? o ¿qué y cuáles son los bienes públicos y privados?, combinadas con principios, estrategias y técnicas pedagógicas innovadoras y bien planificadas, los maestros y autores, con el apoyo del equipo técnico del IDIE de formación docente de la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI - y del IDEP, desarrollan y presentan una propuesta de investigación aplicada, de educación para la ciudadanía activa y de formación de maestros a través de la cual asumen todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos, generadores de conocimiento



**Revista Educación y Ciudad 25**

La revista 25, sobre Nuevos Lenguajes, Cultura Digital y Educación, invita a reflexionar por la presencia de los nuevos lenguajes y la tendencia dominante a su digitalización en la contemporaneidad, hecho que se produce al lado de varias transformaciones (tecnoc)ulturales: el resurgimiento de una cultura de la (hiper)visualidad, la configuración de nuevas formas de circulación, autoría y archivo de saberes, la exaltación de la sensibilidad y de la experiencia estética, y las nuevas formas de consumo de información.



**Revista Educación y Ciudad 26**

El número 26 de la revista Educación y Ciudad se constituye en una ventana pedagógica que muestra posibilidades y perspectivas de diálogo e intercambio con experiencias y reflexiones alrededor de procesos educativos innovadores que centran su atención en los campos, donde la realidad social presenta desafíos a la educación en términos de las diversidades y las diferencias como componentes de los ambientes educativos, a la vez que reta comunicativamente las prácticas desde el aula para la construcción de sujetos democráticos.



# IDEP 20 años

Conocimiento  
para la  
**Educación**  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)



Centro de Documentación  
Biblioteca Virtual  
Centro Virtual de Memoria  
Aula Virtual  
Producción Audiovisual



Av. Calle 26 No. 6 9D-91  
Centro Empresarial Arrecife, Torre Peatonal  
Oficina 806 | Tel 2630562 | Horario L-V 7:00am a 4:30pm  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) | [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**