



BOGOTÁ
HUMANANA

Aula Urbana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP / Magazín Aula Urbana - ISSN: 0123-4242 - Edición No. 96 / 2014



IDEP al colegio

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

Número 96 – 2014
IDEP al colegio

Directora

Nancy Martínez Álvarez

Subdirector Académico

Paulo Alberto Molina Bolívar

Consejo Directivo

Gustavo Petro Urrego
Óscar Sánchez Jaramillo
Myriam Lucía Ochoa Piedrahíta
Jorge Iván González Borrero
María Cristina Cermeño

Asesores Dirección

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

Comité Editorial

Nancy Martínez Álvarez
Paulo Alberto 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 Najjar
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

Archivo IDEP

Impresión

Tiraje: 3 mil ejemplares

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

Correspondencia

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

IDEP al Colegio

La segunda edición especial del Magazín Aula Urbana pretende ampliar los desarrollos surgidos de la iniciativa de las “5 Claves para la Educación” propuesta en el 2013 con el interés de comunicar, divulgar y socializar los avances del Instituto en el marco del proyecto misional de Bogotá Humana y como escenario para rendir cuentas a la ciudad.

Las Claves IDEP para la Educación han configurado un interesante y potente pre-texto para hacer presencia en los colegios de la ciudad y son el medio para compartir con las comunidades educativas y académicas los hallazgos y aprendizajes consolidados por el IDEP, a partir de los estudios que adelanta con el concurso de docentes, directivos, investigadores y académicos.

Esta estrategia, que en un principio se pensó como medio de divulgación, ha logrado configurarse en herramienta para extender la acción y los propósitos misionales institucionales definidos en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 – 2016, a través de los proyectos de inversión misional 702 y 907 (código del Banco Distrital de Programas y Proyectos de la Administración Central y Establecimientos Públicos BDPP ACEP) “Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico” y “fortalecimiento institucional”, respectivamente.

En cumplimiento de su misión de “producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico, mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa para avanzar en el propósito de ciudad de hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir en la construcción de saberes”, el IDEP diseñó, desarrolló y formuló tres componentes, Escuela, Currículo y Pedagogía, Educación y Políticas Públicas, y Cualificación Docente, así como una estrategia de Comunicación, Divulgación y Socialización, con los cuales se contribuye a la reflexión sobre la problemática educativa, la garantía del derecho a la educación como garante de la posibilidad de una vida digna y el mejoramiento de la calidad de la educación, para hacer de Bogotá una ciudad más humana con menos segregación y más incluyente.

Reconocemos que centrar la práctica escolar en los sujetos de la educación es fundamental, en la medida que significa tomar postura al considerar la escuela en un microcosmos cuyos protagonistas dialogan y construyen el acto educativo. La escuela es, entonces, un espacio en el que la educación como derecho fundamental de la persona posibilita su realización, como forma y expresión de su dignidad en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, en cada una de las diversidades que ella entraña y en las condiciones y dinámicas que constituyen la vida escolar.

En este sentido, se propone la escucha (activa) como disposición y condición para el diálogo y la conversación para la transformación de la escuela. Apostarle al reconocimiento, apoyo y divulgación de los saberes que circulan y se construyen en la escuela resulta de vital importancia a la hora de recuperar el sentido de la escuela, de la pedagogía, de la acción de las maestras y maestros, en la construcción de ciudadanía y en la apuesta política por una sociedad más democrática e incluyente.

Es así, que el IDEP potencia la escucha (activa) como posibilidad para re-conocer y promover la transformación de prácticas al interior de la escuela y en los contextos de ciudad, unido este hecho a la necesidad de reflexionar como maestro y maestra que implica comprender las realidades de los y las estudiantes, sus saberes, sus expectativas y potencialidades, su condición de personas sujetos de derechos. Todas estas dinámicas e intencionalidades se complementan en el referente de la clave “comprender cómo se aprende”, expresión de la condición de auto reflexión y de transformación de la acción y de oportunidad para valorar los saberes que circulan en los diferentes espacios más allá de las disciplinas, del desarrollo cognitivo o de las competencias, y que se encuentran en las relaciones mismas de los sujetos con las comunidades, reconociendo el hecho que esos otros saberes, que son fundamentalmente relacionales, se encuentran en el aula, pero que mucho más allá del aula o la institución escolar, se encuentran en la comunidad educativa, en las familias y en el territorio mismo que se habita.

Estas nuevas maneras de aproximación a las dinámicas propias de la escuela, del territorio que la circunda, de la ciudad, y el interés por llegar, de manera más directa a los colegios y sus particularidades, son a la vez logro del IDEP y reto para continuar pensando y proponiendo proyectos con los cuales contribuir con la apuesta política de hacer de la educación un medio para la inclusión social, la disminución de la segregación social y la configuración de sentido en la escuela a través de la investigación, la innovación y la producción de conocimiento educativo y pedagógico.

Escuchar a niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades

Escuchar: una disposición y una condición para el diálogo y la conversación



Un paso sencillo pero a la vez complejo para la transformación de la educación. Los límites de la escuela no están en sus muros, de ladrillo y de cemento.

Escuchar, la primera de cinco claves, bien podría ser la fundamental cuando de la educación se trata, pero también cuando pensamos la política, o asumimos la construcción de la sociedad en su conjunto. Desde el arte de la pregunta planteada por la mayéutica, el encuentro y concurrencia en el ágora que evoca a los ciudadanos o la tensión con los poderes hegemónicos que plantea la movilización social, el escuchar como antesala y condición para el diálogo y la conversación sigue siendo tan valioso como necesario para proponer hoy las claves de la educación, donde los actores de primer orden son precisamente, niños y niñas, jóvenes, familias y comunidades.

El escuchar, entonces, en el caso del IDEP, alude a una postura institucional de reconocimiento, de sensibilidad, de opción ética sobre las implicaciones, alcances, límites y posibilidades de su propósito misional centrado en la producción de conocimiento en educación y pedagogía. Escuchar, deviene en un asunto de la mayor relevancia en tanto reconocimiento del otro, de los otros, en el juego de las prácticas y en la configuración de los problemas que se agrupan y tematizan en el conjunto de los estudios y los proyectos que desarrolla.

Del otro en sus procesos de individualización y subjetivación, de los otros en la pasión construida y mediada en el juego de relaciones, de las interacciones, de la emulación y la cooperación. Tanto en la escuela como en los múltiples escenarios de la ciudad, circulan, gravitan, emergen y se potencian diferentes saberes, todos los cuales no han pasado la ritualización curricular, ni tienen una pretensión de formalización, pero reclaman, hoy más que nunca, un espacio que los visibilice.

La escuela como escenario y como epicentro cultural es ante todo un tejido de relaciones, entrelazadas en una y mil voces, un rumor incesante, vivo y dinámico que necesitamos urgentemente aprender a escuchar. Este es el mérito de Tonucci a propósito de su sueño sobre una ciudad de los niños, o la opción de Victoria Regia, que traduce unos principios anclados en la pedagogía de la escucha. Esta clave nos plantea en la cotidianidad de cada momento, en el

compromiso político de hacer del escuchar una disposición y una condición para el diálogo, para la conversación.

Por otro lado, la clave busca hacer resonancia y entrar en tensión con nuestras concepciones sobre el acto educativo, sobre los sujetos y actores allí involucrados, niños, niñas, jóvenes, familias, comunidades, con una intencionalidad anclada en el enfoque de derechos: generando y propiciando las condiciones para la participación real desde la visibilidad, el reconocimiento y el apoyo.

En diferentes estudios realizados por el IDEP, desde la visión de conjunto de los componentes que estructuran el proyecto misional, y de manera particular, en aquellos que han centrado la pregunta por la construcción de saberes escolares, de esos otros saberes, no disciplinares que habitan y constituyen la escuela o que permiten hacer un acercamiento diferente a aquella, se hace evidente la potencia de esta clave, lo sugestiva para la acción, lo necesaria para un Instituto que genera conocimiento y que también quiere ser “escuchado” en las instancias de decisión de la política pública en educación, de la ciudad, del país.

Allí se encuentran las experiencias y proyectos visibilizados y compartidos en los estudios sobre Arte y Corporeidad (2013-2014), Lenguajes y Comunicación (2013), Saberes tecnomedios de niños, niñas y docentes (2013-2014), los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital (2014), los saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia (2014), las prácticas éticas y estéticas para la convivencia en la escuela UAQUE (2013-2014), La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, D.C. (2014). Escuchar también es generar saber sobre el saber, estar atentos al movimiento, a la palabra, al gesto.

Por otra parte, esta clave plantea no pocos retos en la generación y creación de rutas metodológicas que capten la peculiaridad de las voces que habitan la escuela y la ciudad. Escuchar es, entonces, una opción que parte



La escuela como escenario y como epicentro cultural es ante todo un tejido de relaciones, entrelazadas en una y mil voces, un rumor incesante, vivo y dinámico que necesitamos urgentemente aprender a escuchar.

del reconocimiento del otro y de los otros. Quizás a ello se alude cuando de manera reiterada nos preguntamos por los sentidos de la escuela, o por las miradas a experiencias situadas y la relevancia que concedemos a la vivencia, al sujeto en situación y sus procesos de subjetivación. Y es desde esta capacidad de escucha, que además es una actitud investigativa, que podemos redimensionar los límites, las fronteras y los alcances de lo que le es propio al IDEP, la producción de conocimiento en educación y pedagogía.

El ejercicio de la escucha, como disposición y condición para el diálogo y de la conversación, plantea un reto permanente, ineludible: generar formas y modalidades cada vez más audaces que garanticen la participación de niños, niñas, jóvenes, familias y comunidades en el acto educativo, en el proceso de investigación de su propia realidad. Quizás esta sea la clave de las claves, y en ella estén en gran parte las posibilidades para la transformación de la escuela, la cual pasa necesariamente por una transformación de nosotros mismos, de los adultos, de las instituciones, del gobierno de la ciudad en relación con los niños, niñas y jóvenes; pero también de ellos, nuestros escolares, nuestros colegiales, sus familias y comunidades con relación a su participación en el proceso de formación. Quiere esto decir que las fronteras y los límites de la escuela no están en sus muros, de ladrillo y de cemento. Que las fronteras y los límites están ante todo, en nuestras mentes, en unos oídos que no quieren escuchar, en unos ojos que no quieren ver, en una mano que no quiere estrechar otras manos, en un cuerpo que elude el abrazo de otros cuerpos, de otros seres humanos. Paulo Freire ya lo advirtió hace unos años. Nosotros tenemos, hoy el compromiso pedagógico, político por cierto, de hacerlo realidad: escuchar, dialogar, conversar.

A propósito del “escuchar” y como una manera de ilustrar la apuesta IDEP y la articulación y visión de conjunto que los estudios hacen tanto de referentes conceptuales como de opciones metodológicas, bien vale la pena mencionar un estudio pensado, construido y desarrollado a propósito de las cinco claves, pero con un especial énfasis en la primera, denominado “La escuela y la

ciudad. Una mirada desde los derechos de los niños y niñas y jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C”.

En este estudio se ha otorgado especial atención a la voz de niños, niñas y jóvenes quienes han expresado de diversas formas su vivencia con respecto a la garantía, el disfrute, el goce o la vulneración de sus derechos en la escuela y en la ciudad. En consonancia con el propósito central del estudio, centrado en la activa participación de niños, niñas y jóvenes en los procesos centrales de la vida social, y en relación con uno de los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), que reivindica el derecho a la libre expresión y el derecho que tienen a ser escuchados; los instrumentos aplicados permitieron escuchar las voces de los niños, niñas y jóvenes, a partir de la activa participación de los mismos en las actividades propuestas. Estos instrumentos buscan no solo recoger la diversidad de relatos y expresiones de los estudiantes de todos los ciclos, sino la complejidad de sus universos simbólicos y culturales que han quedado plasmados en dibujos, imágenes, formas y objetos de colores que recrearon estas vivencias.

Escuchar a los niños, niñas y jóvenes a sus familias y comunidades ha implicado reconocer y validar las potencialidades de las ideas que los niños y las niñas comparten y entienden sus formas de ser y actuar, con el fin de sintonizarse con sus necesidades y expectativas frente a la escuela y en relación con la ciudad.

Producto de esa escucha atenta, se diseñó para la segunda fase del Estudio, una serie de comunic-acciones, que otorgan un protagonismo especial de aquellos en la elaboración colaborativa de piezas comunicativas y de herramientas didácticas que avancen hacia escenarios de garantía y goce de derechos.

Establecer diálogos estrechos entre adultos y niños y niñas ha sido una experiencia de mutuo aprendizaje y un ejercicio de comunicación que ha permitido entender que las imágenes fijas o en movimiento y las expresiones performativas y de ruptura de espacios cotidianos, son potentes estrategias de comunicación y acción de niños, niñas y jóvenes de hoy.

Reflexionar como maestra y como maestro

La voz de maestras y maestros: un pretexto para conocer y transformar sus realidades en contexto



La experiencia del docente se debe construir desde sí mismo y no solo desde la capacidad e intereses de la institucionalidad que representa.

El debate sobre la calidad educativa y su relación con los desempeños de maestras y maestros está ampliamente documentado en relación con la pregunta sobre qué es necesario hacer en el campo de la formación docente. La discusión se matiza con la preocupación de amplios sectores del magisterio, asociados con el número de horas que deben dedicarse a la enseñanza, con la exigencia de aplicar evaluaciones de desempeño y sobre las formas de aplicar tales modalidades de evaluación, hasta llegar a los más recientes planteamientos sobre qué hacer para atraer a los mejores a una profesión que se considera fundamental para una sociedad más incluyente, democrática, justa y productiva.

Hoy se cuenta con estudios e investigaciones de diversos cortes, la mayoría de los cuales coinciden en la inminente necesidad de mejorar la formación inicial, apoyar con posgrados a docentes y directivos de los colegios, incrementar los planes de incentivos y el diseño de programas de acompañamiento a quienes ingresan a la carrera docente a través de modelos de cualificación en ejercicio, todo ello para mejorar capacidades y aprender desde la reflexión sobre el ejercicio profesional.

En esta dirección, el IDEP, comprometido con la cualificación docente y a propósito de la clave dos “Reflexionar como maestra y como maestro”, contribuyó en el 2013 con estudios que indagan y proponen acciones en relación con la política de formación en ejercicio a partir del reconocimiento de sus realidades y contextos particulares. Así mismo, dedicó gran parte de los estudios del componente misional “Cualificación Docente” a evaluar y valorar los programas que ha venido adelantando la ciudad con el propósito de contribuir en la dignificación de maestros y maestras.

De manera particular, durante el lapso transcurrido del gobierno de Bogotá Humana, el IDEP propuso y realizó tres estudios que dan sentido y proyección a esta clave: el estudio sobre incentivos y reconocimientos a docentes en el período 1996-2013, que aporta un estado de la cuestión docente en algunos países latinoamericanos, incluido Colombia; un análisis documental

de las políticas de formación y de incentivos, que aborda desde las reformas educativas y su trasfondo económico, los planes territoriales de formación, hasta los premios e incentivos a docentes; y referencias particulares obtenidas a través de un trabajo testimonial, resultado de grupos focales con representantes y actores del sector educativo. El informe del estudio aporta conclusiones y recomendaciones para la política pública tales como la importancia de combinar incentivos monetarios con reconocimientos simbólicos de apoyo a la investigación, publicaciones, pasantías y participación en eventos, entre otros, y la necesidad de pensar los programas de incentivos como parte de una política integral, participativa y de desarrollo profesional y no asociado a la evaluación del desempeño docente o al logro de estudiantes.

Por su parte, el estudio titulado “Necesidades de desarrollo profesional docente”, aporta importantes pistas en relación con la necesidad de ligar el desarrollo profesional docente con las políticas de calidad. Así mismo, evidenció como tema prioritario de maestros y maestras el bienestar personal y profesional como elemento esencial para mejorar su calidad de vida, asunto fundamental para todas las profesiones, pero especialmente para una que aporta con la formación de los niños y las niñas del país. El estudio, a su vez, resaltó el interés y el compromiso por asumir la producción de conocimiento pedagógico en la escuela y para la escuela y la necesidad de conocer a profundidad al estudiantado, y por esta vía mejorar la enseñanza y los aprendizajes.

Un tercer estudio surge a partir del interés compartido con la Secretaría de Educación Distrital por contar con un “Balance del plan territorial de formación docente”. Las premisas que dieron origen a este estudio se relacionan, de una parte, con la necesidad de reconocer el avance de los procesos de formación del magisterio en Bogotá, a partir de lo cual se pretende contar con información cualificada para proponer futuros planes de formación. De otra parte, el estudio permitió valorar diferentes niveles de actualización en clave de adaptabilidad del maestro y la maestra y de configuración de modos de formación en ejercicio. Se parte de aceptar como valiosa la exigencia



Los informes de los estudios IDEP aportan conclusiones y recomendaciones para la política pública educativa.

institucional de convertir en experiencia todo aquello que se pretenda ofertar como proceso de formación. Es decir, de poco sirve para una política de formación docente la actividad repetitiva que no muta a experiencia. ¿Qué sentido tienen los programas de formación sino se traducen en una reconfiguración y reconstrucción, o construcción, de la experiencia de ser maestro? ¿De qué vale ampliar o invertir en programas de posgrado, si este umbral de formación no tiene impacto en las prácticas pedagógicas y en las prácticas de sí en sus entornos institucionales, dentro y fuera del aula?

Para el caso de Bogotá, el estudio precisa que se requiere que la Secretaría de Educación Distrital aplique una política de formación para que las universidades y demás instituciones oferentes la acojan a través de programas planeados y orientados a la construcción de la experiencia de ser docente desde sí mismo y no solo desde la capacidad e intereses de la institucionalidad que representan.

Las líneas orientadoras en la formulación de un Plan Territorial de Formación Docente sugeridas por este estudio orbitan sobre asuntos como:

- La formación de maestros y maestras se asume como un campo de posibilidad para que problematicen y configuren su propia experiencia pedagógica.
- La construcción de la experiencia pedagógica como núcleo de formación es diferente al interés de atender necesidades y demandas.
- La apuesta por problematizar y configurar la experiencia pedagógica encuentra estrecha relación y hace eco a las propuestas del gobierno de Bogotá así: a. La propuesta busca dignificar el trabajo del maestro, b. Persigue formar maestras y maestros empoderados, c. Se encamina a ampliar el horizonte social y cultural de directivos y docentes.
- La construcción de la experiencia pedagógica atraviesa los diferentes umbrales de formación.
- La política de formación de maestros y maestras requiere afirmarles como sujetos potentes y profesionales fuertes, en contraste con profesionales que se asumen como funcionarios con acciones solo técnicas o burocráticas.
- En la política de formación, docentes y directivos docentes adquieren carácter protagónico, no son objetos de formación pensada por otros.
- Las experiencias pedagógicas son múltiples; la multiplicidad de modos de ser maestros y maestras y de hacer pedagogía conjugado con la variedad en modos de hacer escuela, exige aperturas y el reconocimiento de la multiplicidad de experiencias.
- La investigación es el eje central de la formación posgraduada, sin embargo, conviene advertir que no se trata de que maestros y maestras se conviertan en investigadores y no quieran volver al ejercicio de la docencia, sino que asuma la investigación como el lugar donde se puede poner a prueba la configuración de su experiencia, donde objetiva su quehacer y se producen otras experiencias de subjetivación.

• La SED, las Instituciones formadoras, las instituciones educativas, los maestros y maestras reconocen la necesidad de crear planos y líneas de formación descentradas y articuladas, liderados por la SED y en codirección con el IDEP; de promover articulaciones que señalen las tensiones desde una dinámica abierta, que permitan generar corresponsabilidad y participación activa de sus integrantes, que consideren a los colegios como escenario de territorialización y agenciamiento de los programas de formación que ofrecen.

• Pensar un Sistema Descentrado y Articulado de Formación de Maestros (SDAFM) exige instaurar a su interior, y como acción no solo regulativa sino de aprendizaje permanente, un proceso de monitoreo, seguimiento y evaluación constante a todo el desarrollo, en el que participen los diferentes actores corresponsables.

• En esta propuesta, la SED y el IDEP redimensionan su rol, lo enaltecen y se ocupan de la política de formación con otros roles quizá más efectivos y congruentes con los deseos explícitos en sus enunciados misionales.

De otro lado, el estudio “Sistematización de una estrategia de cualificación docente basada en historias de vida de maestros”, aportó un documento de síntesis y estado del arte acerca de la relación entre formación docente, historias de vida y memoria. El estudio describió giros y desplazamientos sucedidos en ella: el primero en torno a la conexión entre las historias de vida, la incursión inicial en la memoria y la formación de maestros, el segundo sobre historias de vida y memoria y el tercero sobre la formación docente.

Así mismo, y como resultado del trabajo colaborativo que propició el estudio, se logró consolidar el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, CVMEP, como patrimonio educativo de la ciudad y como herramienta de cualificación docente.

Desde el proyecto “Maestro, memoria y movimiento pedagógico”, se diseñó un seminario-taller en el que se invitó a los y las participantes a que reconstruyeran la memoria del Movimiento desde su propia historia de vida y se les dio alternativas de relación con el proyecto: como asistentes, como productores de memoria y como autores. Esto pensando en elaboraciones más acabadas de puntos de vista sobre el Movimiento Pedagógico que merecieran su difusión y posible publicación.

En síntesis, se hace evidente que los diferentes espacios de diálogo y conversación con maestros y maestras en los estudios, estrategia, diseño y encuentros de formación organizados desde el componente Cualificación Docente o en los que organizaron universidades y entidades interesadas en temas educativos en los que el Instituto apoya la participación de docentes, contribuyen a fortalecer el discurso académico y encontrar nuevas formas de cualificación y dignificación del maestro y de la maestra.

Comprender cómo se aprende: base para disponer las condiciones de la enseñanza

Un reto y una oportunidad para la escuela



Como consecuencia ineludible del reconocimiento de la diversidad en las formas de aprender, ha surgido la necesidad de explorar y experimentar diversas formas de enseñar.

La reflexión, análisis y comprensión sobre las diferentes formas de enseñanza ha sido a lo largo de la historia una de las áreas de estudio de la pedagogía y específicamente de la didáctica; no obstante, la pregunta sobre la enseñanza resulta incompleta si no va acompañada por la indagación y comprensión de los procesos de aprendizaje.

Es en este sentido que la construcción, diseño y desarrollo de múltiples y variadas formas de enseñanza surgen como consecuencia del reconocimiento de la diversidad asociada con las condiciones, posibilidades y procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como de sus distintas formas de relacionarse con el saber y de construir sus propios conocimientos.

“Comprender cómo se aprende: base para disponer las condiciones de la enseñanza” constituye una premisa que trasciende la simple diversificación funcional de la enseñanza; en esencia significa un reto y una oportunidad para “ponerse desde el lugar del otro”, intentando entender la manera como “ese otro” conoce y se relaciona con el mundo, lo que no es otra cosa que aproximarse a la comprensión de su manera de aprender. También significa una oportunidad para la innovación en las didácticas y en la creación de formas alternativas de ser maestra, maestro y de hacer escuela.

Esta oportunidad puede materializarse a través de procesos de innovación y de desarrollo pedagógico orientados a que las distintas maneras de aprender tengan expresión en la escuela y a garantizar el derecho a un aprendizaje auténtico y pertinente. En esta perspectiva, los estudios realizados por el IDEP en los dos últimos años dan cuenta de otras maneras de concebir los aprendizajes, que trascienden la mirada tradicional de la escuela de un aprendizaje mecanicista y memorístico, hacia un aprendizaje que pasa por el reconocimiento de la historia y el desarrollo del sujeto que aprende, así como del contexto y del entorno en el cual tiene lugar el acto de aprender.

Estudios como: “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial”, realizado durante 2012 y 2013, demuestran que a partir de un sistemático análisis y comprensión de la manera como niños y niñas

en su escolaridad inicial evolucionan, se aproximan al mundo y construyen su conocimiento, le posibilita a las maestras generar propuestas y estrategias didácticas centradas en el juego como actividad rectora de la infancia. Surgen en este contexto de reflexión pedagógica las “ludoestaciones”, como un espacio de juego y aprendizaje infantil, en el que se evidenció la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje acordes con los procesos de desarrollo, los intereses y la actividad rectora de la infancia: el juego.

En esta misma perspectiva, en el desarrollo del estudio: “Investigaciones e Innovaciones”, llevado a cabo en 2013, propició en los participantes profundas reflexiones sobre el proceso de aprendizaje como un acto social, en el que participa el entorno y que trasciende la enseñanza de conocimientos disciplinares haciendo el tránsito hacia una preparación como sujetos sociales. Dichas reflexiones condujeron a los equipos docentes a la puesta en marcha de acciones en la escuela que respondieran ante la necesidad de articular los aprendizajes con la vida social y con el contexto inmediato.

Miradas como las planteadas en los estudios enunciados conducen a un reconocimiento cada vez mayor, por parte de la escuela, de la existencia de diversas formas, procesos y ritmos de aprender. Las condiciones y situaciones particulares que viven en la escuela niños, niñas y jóvenes, además de la libre expresión de sus estilos de aprendizaje, de sus intereses y de sus necesidades hacen que la diversidad orbite las aulas, y que no sea posible continuar con la pretensión de identificar formas homogéneas y universalmente válidas de aprendizaje. Como consecuencia ineludible del reconocimiento de la diversidad en las formas de aprender ha surgido la necesidad de explorar y experimentar diversas formas de enseñar. El principio es sencillo en su formulación, pero complejo en su aplicación: diversas formas de aprender requieren diferentes maneras de enseñar. Se trata precisamente de que las múltiples maneras de aprender encuentren respuestas concretas en distintas formas y condiciones de enseñanza.

Disponer las condiciones de la enseñanza en función de las múltiples maneras de aprender significa adecuar, ajustar y flexibilizar las didácticas

El IDEP ofrece a la ciudadanía en general, un mapa dinámico en el que se pueden consultar los colegios oficiales de Bogotá y las Direcciones Locales donde el Instituto ha llegado con sus estudios, diseños de componente, investigaciones y estrategias, formulados a fin de contribuir en el avance de procesos de transformación pedagógica en el ámbito escolar y la construcción de saberes, la cualificación de docentes y directivos para fortalecer la calidad de la educación y el desarrollo de la Bogotá Humana; así como aportar elementos para la formulación de políticas públicas que promuevan la garantía del derecho a la educación, la equidad, el reconocimiento de la diversidad, la inclusión, la conciencia ambiental y la participación.

Puede consultar el mapa en:
www.idep.edu.co

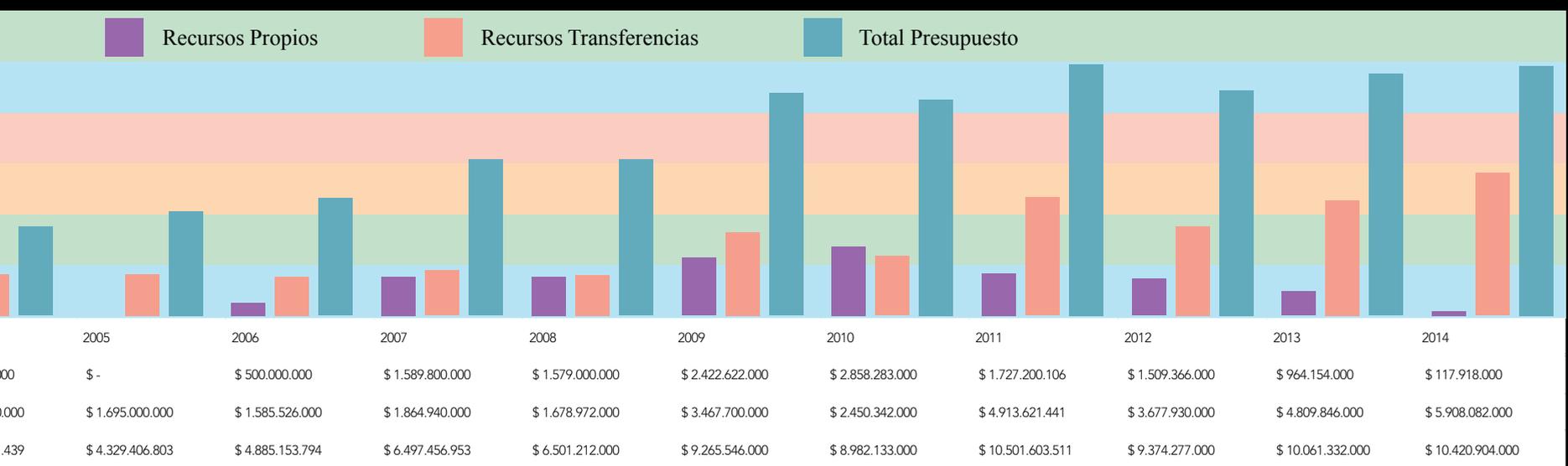
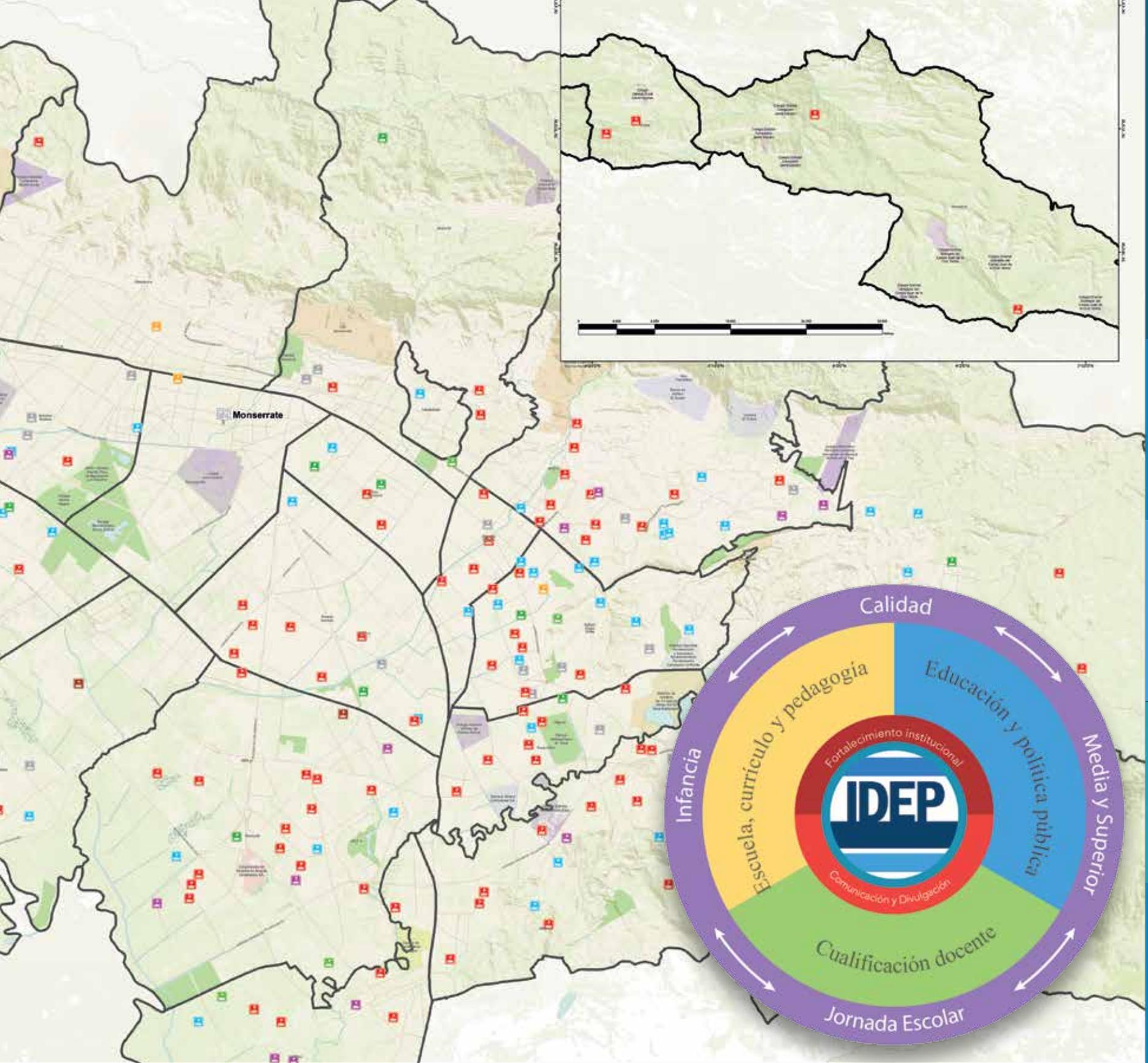
IDEP en la ciudad



Comportamiento histórico presupuesto IDEP por fuentes de financiación vigencias 1996 - 2014



Bogotá Humana apoya la investigación educativa y el desarrollo pedagógico incorporando de manera directa al presupuesto del IDEP los recursos por la vía directa de las transferencias. Esta decisión hace posible que el Instituto cuente desde el inicio las vigencias 2013 y 2014 con los recursos que han garantizado una mejor gestión reflejada en altos niveles de ejecución.





‘Ponerse desde el lugar del otro’, intentando entender la manera como ‘ese otro’ conoce y se relaciona con el mundo.

y las formas de enseñar en concordancia con las posibilidades y las maneras concretas de aprender. Esta generación de condiciones variadas y alternativas para la enseñanza conduce al concepto de mediación pedagógica, el cual ha sido también objeto de análisis de diferentes estudios adelantados desde el IDEP. La mediación pedagógica (Coll, 1988), puede ser definida como el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para estructurar la enseñanza y garantizar el aprendizaje; en este concepto de mediación se incluye también el de mediación tecnológica, el cual abarca herramientas tecnológicas como metáfora de formas alternativas de representación, y en las cuales sus modos de uso modifican al sujeto -psicológica y culturalmente- exigiendo de éste prácticas funcionales definidas a partir de las características estructurales de la herramienta en sí misma (Cole, 1989). El análisis sobre la manera en que estas mediaciones inciden en la construcción de saberes y en los aprendizajes, han sido objeto de indagación de estudios como: “Saberes tecnomediados” y “Lenguajes y Comunicación”, adelantados en 2013 y 2014, los cuales han demostrado que la construcción de saberes ocurre desde diversas posibilidades de interacción con los objetos y sujetos presentes en el aprendizaje.

El abordaje y dimensionamiento sobre los procesos de aprendizaje ha implicado que en el IDEP también se hayan realizado estudios que alimenten este eje temático desde análisis conceptuales y documentales que abarcan precisamente la noción de aprendizaje. El estudio: “Procesos del aprender y sus mediaciones”, realizado actualmente por el IDEP, de manera mancomunada con la Universidad Nacional, ha generado, como uno de sus resultados, un análisis sobre las diferentes connotaciones y acepciones de la noción de aprendizaje. En el marco de esta investigación se ha llevado a cabo un extenso y riguroso rastreo bibliográfico que ha posibilitado dar cuenta de la evolución histórica sobre dicho concepto, identificar las principales tendencias, hallazgos, tensiones y contradicciones presentes en investigaciones realizadas en los ámbitos local, nacional e internacional sobre este eje temático, que constituye la base conceptual de nuestra tercera clave.

Sobre el concepto de aprendizaje se mencionan algunos antecedentes que se originan en la filosofía socrática y platónica, pasando por los aportes de los empiristas. La búsqueda realizada muestra que las teorías del aprendizaje pueden dividirse en dos grandes tipos, las de corte empírico-atomistas; y la de corte organicista, donde aparece la ciencia cognitiva.

La investigación también presenta algunos campos emergentes del estudio del aprendizaje, como la secuenciación de actividades y objetivos educativos, la especificidad del aprendizaje según diferentes áreas, la autoeficacia y las capacidades de autodirección de la persona en el aprendizaje; el aprendizaje significativo; el aprendizaje como conocimiento por reconstrucción personal sintonizada con medios sociales; el aprendizaje asociado al culturalismo y al aprendizaje situado; las neurociencias del aprendizaje; el lenguaje para aprender; y la recapitulación cultural general y específica. También hacen presencia los programas dirigidos hacia el aprendizaje como la enseñanza para la comprensión (EPC); el aprendizaje basado en problemas (ABP); el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y la pedagogía por proyectos, entre otros. Esta amplia gama de perspectivas conceptuales y epistemológicas constituye una evidencia sobre las múltiples formas de aproximación conceptual que a lo largo de la historia se han dado al concepto de aprendizaje.

El recuento y análisis histórico realizado en este estudio, ha estado acompañado de la identificación de investigaciones relacionadas con los procesos de aprendizaje, el sujeto que aprende y sus mediaciones. El estado del arte realizado muestra tendencias conceptuales que abordan el análisis sobre el aprendizaje desde diferentes disciplinas y áreas del conocimiento tales como: la sociolingüística interaccional, la teoría sociocultural, la psicología histórico-cultural o socio-constructivismo, la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, la experiencia de aprendizaje mediado, la cognición distribuida, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, la pedagogía cognitiva, las actividades totalmente abiertas y el aprendizaje significativo, entre otros.

El balance, a manera de síntesis, sobre resultados, avances y hallazgos en esta clave permite apreciar que el camino recorrido hasta el momento es tan solo un paso que marca todo un derrotero, para pensar otras formas posibles de comprender el aprendizaje y resignificar, en consecuencia, la enseñanza.

La educación es un derecho de las personas y reconocimiento de la diversidad

Un giro necesario en la comprensión del derecho



El lugar de las subjetividades y las comprensiones de dignidad, diversidad, interculturalidad y territorio, vitales para asumir la educación como derecho de las personas.

La educación es un derecho de la persona que para ser realizado se requiere el reconocimiento de su dignidad, de las diversidades que ella entraña y de las condiciones y dinámicas en que vive; implica que al estudiantado se le considere en sus dimensiones de sujetos diferenciados y situados. Estas afirmaciones son resultado de la reflexión y la construcción colectiva en el IDEP a partir de varios estudios en torno de los sentidos y los alcances que se demandan hoy a la escuela y a las políticas públicas en educación.

No obstante, lo común es que la educación se procure masificando con propuestas uniformes tras un ideal homogenizado de persona, y se explique y proyecte con estadísticas y fórmulas matemáticas y econométricas, a partir de las cuales autoridades y grupos de presión poderosos determinan las políticas públicas. La mayoría de las veces se mira la educación solo para examinar el curso del modelo económico imperante y los intereses de las instituciones,

y no propiamente para ver la realización de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales de las personas.

Es frecuente encontrar que son unos los intereses de las instituciones de gobierno y de gremio, y otros los intereses de quienes desde diferentes sectores se interesan por conocer vivencias, dramas y posibilidades, necesidades y expectativas de los y las estudiantes enmarcadas en territorios, dinámicas y ritmos particulares. De esto último resultan aportes a las didácticas, pero difícilmente van a las políticas: podría decirse que los derechos de los sujetos reales, y las políticas supuestamente pensadas en ellos, no se encuentran como sería de esperarse. Se hace más seguimiento al servicio escolar que a la realización del derecho en sí, lo cual deja incompleta la mirada sobre el derecho a la educación y los derechos subsidiarios o directos que de este se generan.

Un giro necesario e insustituible: considerar el derecho de las personas en la diversidad

Al considerar las políticas como realización debida para cumplir los derechos, se requiere pertinencia tanto en la perspectivas como en el alcance. En particular, para el caso de la educación, implica además de disponer docentes, aulas y equipamientos para repetir un modelo de escuela desbordado por la complejidad, procurar en los sujetos la configuración de subjetividades libres y auténticas, y con ello la configuración de formas diversas de relación, de construcción de sentido y de definición de proyectos compartidos de vida digna.

Como se trata de considerar los derechos a la educación, en la educación y a través de la educación, a sus familias y comunidades como beneficiarios

directos de su realización, y a sus contextos y territorios como escenarios de vida y posibilidad, desde diversos estudios del IDEP vienen emergiendo con fuerza 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 importancia como referentes para asumir el derecho a la educación y los derechos derivados en la educación y a través de esta, el lugar de las subjetividades y las comprensiones de dignidad, diversidad, interculturalidad y territorio, entre otros conceptos.

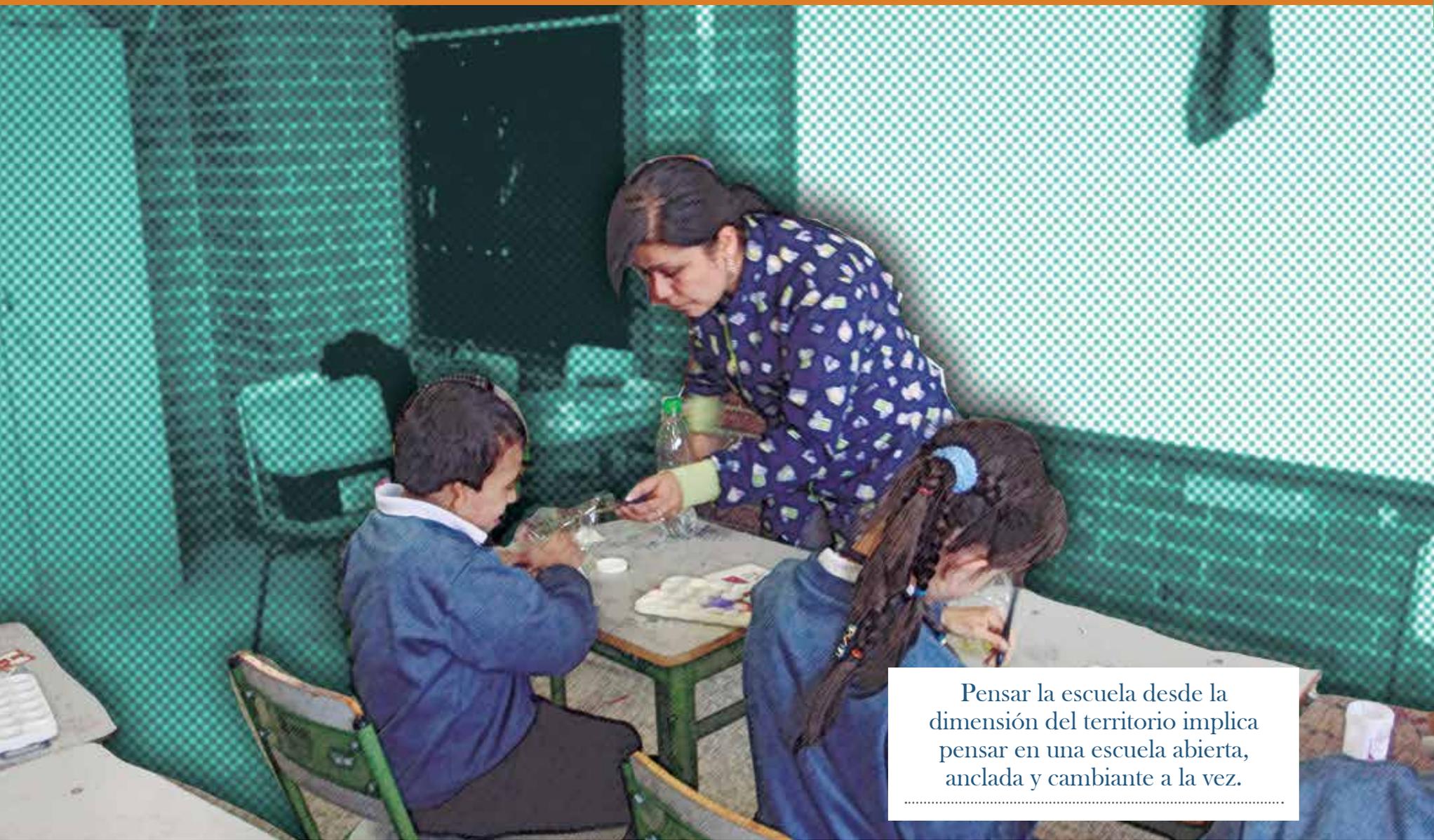
Dignidad

La dignidad como atributo esencial de la persona, como base y justificación de los compromisos asumidos y reconocidos en los más importantes tratados o convenciones internacionales, valorado como el fin último de la sociedad y de las instituciones. En el caso de Colombia es el primer principio fundamental expreso en la Constitución Política del 91 en el artículo 1°:

“Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, **fundada en el respeto de la dignidad humana,**

en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (negrilla fuera de texto).

En este sentido, los avances de los estudios del IDEP valoran teorías que asumen que el derecho fundamental tiene sentido en razón a que su concepción gira en torno de la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad, pero no solo en un plano estrictamente individual, sino también en su dimensión social por ser el fundamento del orden político y de la paz social.



Pensar la escuela desde la dimensión del territorio implica pensar en una escuela abierta, anclada y cambiante a la vez.

Diversidad

La diversidad es de particular importancia para la comprensión de la dignidad como fundamento de la educación integral si se entiende, no como “una suma mecánica de diferencias”, sino desde “un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las líneas de diferenciación” y llama a la interseccionalidad, “en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos bajo la tradición monológica de la escuela o universidad

occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad. (Dietz, 2012). Propuestas educativas desde las diversidades, consideradas como oportunidades más que como obstáculos, permiten concretar la no discriminación y la superación de la desigualdad. Políticas y apuestas pedagógicas que ignoran los saberes, condiciones, contextos y posibilidades del estudiantado y sus familias generan segregación aunque no se lo propongan de manera deliberada.

Interculturalidad

Desde la perspectiva de Ávila y Pohlenz (2012), el enfoque de la interculturalidad parte de principios que pretenden abordar de manera distinta a la diversidad, reconociendo que ésta se ha visto afectada, principalmente, por las condiciones sociales que ha impuesto la desigualdad estructural de los sistemas productivos que polariza los intereses y divide sustancialmente a los diferentes sectores que integran la sociedad. En consecuencia, la interculturalidad debe ser crítica, en el sentido que “reconoce las diferencias pero que también asume el papel transformador de

las relaciones sociales hacia un mundo equitativo y de ejercicio pleno de los Derechos Sociales”.

El interculturalismo crítico llama a construir conceptos, categorías y modelos de análisis desde la perspectiva de los sujetos sociales y sus capacidades para la transformación de las estructuras sociales imperantes. Se busca suprimir “La asimetría social y la discriminación cultural (que) hacen inviable el diálogo intercultural auténtico... para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no diálogo” (Tubino, 2005).

Territorio

El territorio considerado inicialmente en relación con connotaciones de tipo geográfico, comienza a ser entendido como el espacio de la gobernanza, posibilitando el surgimiento de visiones asociadas con la ciudadanía, los cuales pueden poseer un carácter local con extensiones incluso a lo transnacional. Así, el territorio pasó de ser considerado cuestión material a ser un referente simbólico basado en la memoria de los individuos y los colectivos y propiciando así relaciones dinámicas entre los referentes materiales e inmateriales que componen esa noción. El territorio, en tanto constructo simbólico situado, es tiempo, contexto y cultura: está necesariamente ligado a la vida.

Pensar la escuela desde la dimensión del territorio implica pensar en una escuela abierta, anclada y cambiante a la vez; implica pensar en la cultura, en el ambiente, en la complejidad de la sociedad. Entender el sujeto desde la perspectiva de lo situado hace referencia a considerar a las y los estudiantes en sus capacidades para comprender e interactuar con sus entornos (próximos y lejanos), siendo capaces de reflexionar sobre las dimensiones socio culturales, políticas y económicas que componen los ambientes en los que ellos interactúan y, por tanto, interrogarse sobre el devenir del proyecto social y político a procurarse.

Estas nociones permiten la articulación del enfoque de derechos con la política pública en perspectiva de los sujetos, en cuanto las nociones de dignidad, diversidad e interculturalidad hacen concreta su cualidad de “diferenciado” mientras la de territorio hace particularmente concreta su cualidad de “situado”.

Disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida

Territorio: extensión del espacio escolar y escenario de oportunidad



Los actores de la comunidad educativa y barrial hacen parte permanente, periódica o circunstancial de la vida del estudiantado.

Uno de los referentes fundamentales de los avances en el contexto de la política educativa es la búsqueda permanente de la asunción deseable y plena de la educación como derecho, que tiene diferentes formas de entenderse, por lo general, buscando en el Estado la garantía para hacer posible su realización y cumplimiento.

Garantizar el derecho a la educación en términos de su referente situacional inmediato, que es la Escuela, es adentrarse también en la garantía de los derechos en su conjunto en el ámbito escolar y en los ámbitos de la ciudad como escenario próximo.

En horizontes más amplios, se puede hablar del derecho a la ciudad, y desde allí, del derecho al mundo. Los principios de protección, supervivencia, participación y desarrollo considerados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y sus diferentes formas de manifestación implican, necesariamente, su lugar en los discursos y las prácticas de los gobiernos y en la ciudadanía, en quienes se espera los asuman, demanden e incorporen, en todas las manifestaciones, expresiones y relaciones.

Garantizar el derecho a la ciudad en términos de sus referentes microterritoriales como la calle o el barrio, y de su referente territorial más amplio, los confines del imaginario construido de ciudad, es adentrarse en la garantía de todos los derechos en esa escuela grande en que se constituye el ámbito urbano como puente y soporte para residir en el planeta.

Disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida implica asumir al menos tres supuestos: A. La escuela es un espacio de construcción de la garantía de los derechos, tanto por lo que implica su vivencia al interior de los colegios, como por su apropiación en el proceso de formación, cuya consolidación se manifiesta en la vida de la escuela. B. La ciudad es un segundo espacio de realización de los derechos, y que como extensión de la dimensión pedagógica de la formación, contribuye a la apropiación de los mismos en su intención

explícita o en su realidad implícita de escenario formativo. C. Las relaciones entre escuela y ciudad no solo corresponden a una posibilidad fructífera para el proceso de escolaridad, sino efectivamente necesaria para su consolidación y extensión a otros escenarios también educativos. Así, la ciudad potencia saberes promovidos inicialmente en la escuela e instala saberes surgidos desde los espacios urbanos de relación y convivencia, y potencia conocimientos especializados que se construyen desde el contexto escolar y se enriquecen en la experiencia de la ciudad y de la región donde esté instalada.

Dos aproximaciones se pueden evidenciar en este sentido: de una parte, la formación que se genera desde la vivencia de la ciudad, que se puede reconocer en la dinámica informal y espontánea, y de otra, la intencionalidad expresa y deliberada de hacer de la ciudad una ciudad educadora, lo que parte del reconocimiento consciente de que la ciudad brinda escenarios que potencializan los saberes y conocimientos adquiridos en la escuela, y se constituyen en recursos para la práctica pedagógica de maestros y maestras, y en oportunidades para el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. Este segundo caso es el que soporta esta clave que propone el IDEP como un llamado a que tanto gestores y autoridades de políticas de educación y de ciudad y de región, como las comunidades escolares, integren escuelas con ciudades y regiones, y dispongan unas y otras, pensando en los estudiantes y sus familias, en sus saberes, expectativas, posibilidades y proyectos de vida posibles y deseables en unos territorios.

Esta clave plantea un horizonte que ya ha sido explorado de diferentes maneras, en los estudios desarrollados por el IDEP, especialmente en la comprensión del territorio como proyección del espacio escolar y como escenario de oportunidad para los proyectos de vida, pero sobretodo, y en consecuencia, como representación del imaginario vital del o la estudiante y en general de la comunidad educativa.



Los territorios, también cambiantes y complejos, si se les aprovecha, son escenarios de vida y de educación.

Ciudad y escuela de derechos

El IDEP, a partir del estudio “Territorios de vida, dignidad y participación”, destacó la importancia de los microterritorios como el contexto próximo vital asociado de manera importante a la cotidianidad de la vivencia de la escuela, lugar de reconocimiento de la garantía o vulneración de los derechos. En ese contexto, se confirma que actores de la comunidad educativa y barrial, hacen parte permanente, periódica o circunstancial de la vida del estudiantado, por las relaciones que se tejen, por las oportunidades que se ofrecen, por los servicios culturales que les brindan, enriqueciendo su experiencia vital.

Por su parte, el estudio “Territorio y derechos en la escuela”, analiza el “efecto” del territorio en la vivencia de los derechos, buscando identificar y caracterizar elementos relevantes, por su presencia o por su ausencia, en la manera en que el grupo de estudiantes de diferentes contextos culturales y situacionales, perciben, apropian y significan la garantía de los derechos y el sentido del derecho a la educación, ya que la constitución de los y las estudiantes como sujetos resulta mediada por la escuela y por su relación con el entorno y con los contextos de interacción en los cuales conviven.

Así mismo, como parte del trabajo de diseño de un Sistema de Monitoreo del Plan Sectorial de Educación de Bogotá, se realizó un ejercicio de observación y estudio respecto de una de las apuestas del mismo y buscó responder a la pregunta sobre cuáles características del hábitat escolar promueven o restringen el cumplimiento del derecho a la educación.

Esta indagación abordó tanto el contexto que se establece entre la casa y la escuela como el colegio mismo. Se encontró que si bien algunos docentes y directivos reconocieron, por distintos motivos, no estar al tanto de las apuestas del Plan Sectorial de Educación, quienes lo conocen señalaron como positiva la perspectiva de derechos que lo anima. A este respecto, surge, sin embargo, en estos mismos actores, la percepción de una suerte de brecha entre los ideales que traza el Plan y la realidad que se vive en los colegios, lo que dificulta de alguna manera su puesta en marcha de manera efectiva.

En materia de la construcción de colegios distritales, por ejemplo, esta brecha se evidencia en los efectos negativos que trae consigo la intervención no ajustada al contexto, realidad y necesidades de los hábitats escolares. Otros aspectos de desencuentros entre el colegio que se diseña y el que se vive, son el ruido de las calles que dificulta la realización de actividades pedagógicas; el inconformismo por la estética “gris” que caracteriza a algunos de ellos; la

percepción de hacinamiento derivada del número de estudiantes por salón, la falta de ventilación y el calor excesivo que se encierra en algunas aulas; entre otros.

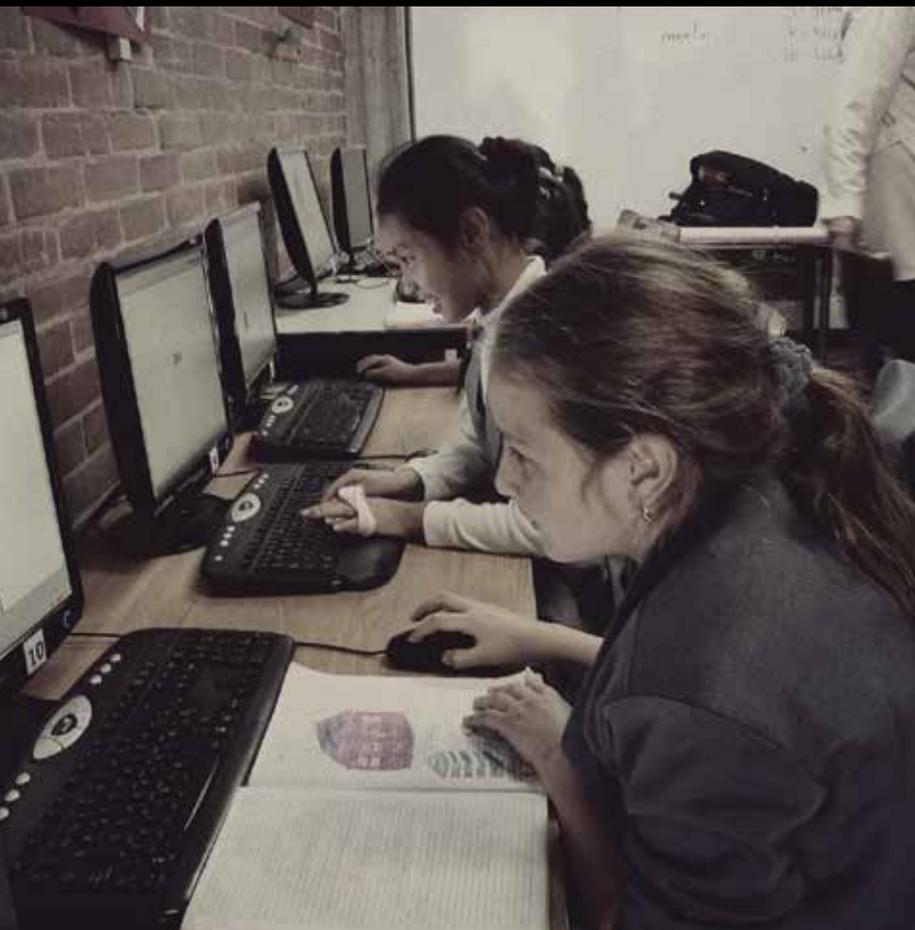
De otro lado, el estudio “Diversidad e interculturalidad en los contextos escolares” intenta comprender la dimensión del sujeto como fundamental en el ejercicio y reconocimiento de los derechos. Por esto la importancia de la reflexión sobre la diversidad, colocando en primer plano los procesos de inclusión, de no discriminación, así como de reducción de la segregación como algo más que un ejercicio de educación diferencial. En este sentido, el estudio ha permitido visibilizar sistemas de pensamiento, trayectorias históricas, culturales y corporales, que confluyen de diferentes maneras con respecto a los órdenes del poder, del saber y del ser.

Este último estudio estuvo antecedido por dos trabajos que pusieron en relación las nociones de cuerpo y subjetividad, los cuales dieron lugar a la publicación del libro “El cuerpo en Colombia”, un estado del arte de la investigación sobre Cuerpo y Subjetividad en los últimos 20 años en el país y a un documento sobre subjetividad y diversidad, como producto de una exploración sobre las manifestaciones de la diversidad en jóvenes de colegios públicos de la ciudad y sobre la constitución de las subjetividades en estos contextos.

Para la lectura de las relaciones, y configuraciones de subjetividades, entre estudiantes, y entre ellos con otros sujetos en sus escenarios escolares y de ciudad, el IDEP ha acogido la noción de vivencias situadas y diferenciadas, la que permite reconocer las diferentes perspectivas de los actores de la comunidad educativa y particularmente de estudiantes, maestros y maestras, respecto de sus historias personales y de las dimensiones contextuales en las cuales estas experiencias han sido construidas. Esta noción reconoce un lugar principal a la voz de los sujetos y a la multiplicidad de puntos de vista que desde ellos se manifiestan para configurar visiones de colegio y de ciudad que se interpelan cotidianamente en la vida escolar. Esa multiplicidad de voces corresponde a la diversidad presente en la escuela, en términos de las distintas referencias que constituyen a los sujetos, desde el punto de vista de sus procedencias sociales y culturales, como de los elementos que van configurando su identidad.

En consecuencia, la clave que propone el IDEP como “disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida” tiene su base en las personas situadas, con sus particularidades y potencialidades individuales y sociales, en unos territorios también cambiantes y complejos, que si se les aprovecha, son escenarios de vida y de educación.

Relación estudios IDEP



Componente Escuela, Currículo y Pedagogía

2013

- Convivencia escolar.
- Organización y gestión escolar.
- Sistematización del proyecto: Valoración y Abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades.
- Valoración y Abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades.
- Investigaciones e innovaciones.
- Construcción de saberes en la escuela.
- Saberes Tecno-mediados en niños, niñas, jóvenes y maestros.
- Proyecto de ciencia y tecnología en la localidad de Usaquén Convenio 2570 del 2012.

2014

- Estudio general sobre los saberes y las mediaciones escolares.
- Estudio sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital.
- Estudio sobre saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia.
- Estudio sobre liderazgo, participación y gestión en la escuela.
- Uaque: Prácticas éticas y estéticas para la convivencia en la escuela. Fase de implementación.
- Saberes tecnomediados en niños, niñas, jóvenes y maestros (fase II)
- Estudio La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá, D.C.

Componente Educación y Políticas Públicas

2013

- Corporeidad y subjetividad en la escuela (ámbito Subjetividad).
- Estudio general con desarrollos temáticos para recomendaciones a la política educativa.
 1. Efectos de la política de reorganización curricular por ciclos en los colegios distritales.
 2. Derechos humanos y ambientales en estudiantes de ciclos 3, 4 y 5 en Bogotá.
- Estudio sobre subjetividades y diversidad en la escuela.
- Jornada Educativa 40 horas Fase II en el marco del convenio 3302 de 2012 (Actividad del 2012).
- Estudio general con desarrollos temáticos para el seguimiento y recomendaciones a la política de Bogotá Humana en el marco del convenio 3198 de 2012 (actividad del 2012).
- Sistema de monitoreo al Plan Sectorial de Educación (fase I).

2014

- Estudio general con desarrollos temáticos para recomendaciones a la política educativa. Fase II.
 1. Estudio nacional sobre la relación entre la jornada escolar y los fines de la educación en el estudiantado colombiano.
- Sistema de monitoreo al Plan Sectorial de Educación. Fase II.
- Diversidad en la Escuela.
- Territorio y Derechos en la Escuela.

Componente Cualificación Docente

2013

- Planes territoriales de formación, incentivos, impactos y alternativas de cualificación docente en Bogotá.
- Estrategia del componente Cualificación Docente.

2014

- Estudio comparado de políticas y programas de formación y cualificación docente en 10 entes territoriales de Colombia.
- Sistematización de experiencias institucionales de formación docente: IDEP. 1999 - 2013.
- El lugar de la Investigación en la formación postgraduada de los docentes del Distrito en la "Bogotá Humana".

Componente Comunicación, Socialización y Divulgación

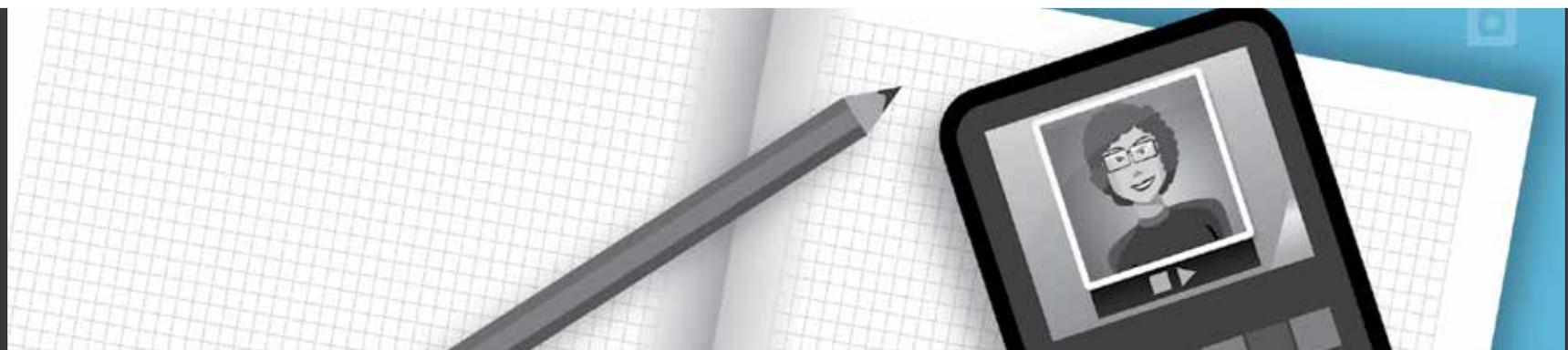
2013

- 10.077 usuarios de redes sociales Facebook y Twitter
- 718 personas atendidas en el centro de documentación
- Consulta de 2.912 publicaciones propias del IDEP y 1.342 documentos de otras instituciones, tanto nacionales como internacionales
- 32.988 publicaciones institucionales entregadas a maestros, maestras, estudiantes universitarios y de colegio, directivos docentes, y ciudadanía en general
- Capacitaciones sobre el manejo de fuentes de información académica (bases de datos) y recuperación de información dirigida a maestros del Distrito Capital
- Presencia del IDEP en Instituciones Educativas Distritales con 14 acciones locales, llegando a 1.268 docentes
- Publicación de cuatro números del Magazín Aula Urbana; 2 números de la revista Educación y Ciudad; 40 programas Aula Urbana Dial
- 7 títulos editados y puestos en circulación a disposición del público
- 40 boletines internos y 9 externos y de prensa, propuestos para el fortalecimiento de la comunicación interna y externa



Presencia académica:

- II Congreso de Evaluación Educativa
- II Congreso Internacional de Investigación
- IV Coloquio de Biopolítica
- Primer encuentro de Rectores y Rectoras del Distrito
- Congreso de Investigación y Pedagogía (Tunja)
- Segunda Tertulia Pedagógica Itinerante (Medellín)
- I Bial Latinoamericana de Infancias y Juventudes (Manizales)



2014 (Datos a 30 de septiembre de 2014)

- 13.365 usuarios de nuestras redes sociales Facebook y Twitter
- Consulta de 1.478 publicaciones del IDEP
- Localización y entrega de 918 documentos electrónicos a usuarios, relacionados con educación y pedagogía de bases de datos especializadas
- 618 personas atendidas por el Centro de Documentación
- 20.250 personas que consultan el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, a través de la página web.
- 32.988 publicaciones institucionales entregadas a maestros, maestras, estudiantes universitarios y de colegio, directivos y directivas docentes, y ciudadanía en general
- Indexación de la Revista Educación y Ciudad en Publindex de Colciencias (Categoría C), Ulrichs, EBSCO y E-revist@s.
- Participación en la Feria Internacional del Libro, donde se atendieron a más de 1.300 visitantes interesados en conocer acerca de los servicios y las publicaciones del IDEP
- Realización de nueve eventos de socialización de estudios realizados por el IDEP para la difusión del conocimiento.
- Diálogo Pedagógico en Educación y Ciudad, con la participación de 338 docentes, investigadores e investigadoras
- Capacitación sobre el manejo de fuentes de información académica (bases de datos) y recuperación de información dirigida a Investigadores.
- Presencia del IDEP en 19 Instituciones Educativas Distritales (Acciones Locales) llegando a más de 1.100 docentes y directivos docentes de la ciudad capital.
- Publicación de cuatro números del Magazín Aula Urbana; 2 números de la revista Educación y Ciudad; 33 programas Aula Urbana Dial
- 14 títulos editados y puestos en circulación a disposición del público.
- 41 boletines internos, 39 externos y 19 boletines de prensa, propuestos para el fortalecimiento de la comunicación interna y externa
- 30 apariciones en medios de comunicación alternativa, educativa y masiva