

Ser maestros y maestras hoy



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

Número 98 – 2015
Ser maestros y maestras hoy

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
Richard Romo Guacas
Johanna Milena Jiménez Posada
Steven Zabala Correa

Edición
Johanna Milena Jiménez Posada

Coordinación de Comunicación y Editorial
Diana María Prada Romero

Diseño y diagramación
Steven Zabala Correa

Fotografías
Archivo IDEP

Impresión
Subdirección Imprenta Distrital –DDDI
Tiraje: 3 mil ejemplares

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

Correspondencia
Magazín Aula Urbana, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D – 91, Torre 2
Oficina 806 / **PBX** 2 63 06 03
Bogotá D.C. Colombia
idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co

Construcción de saberes: una oportunidad para fortalecer la enseñanza desde la formación docente

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, afirma cada vez más la importancia de la cualificación docente. A través del componente académico responsable de este tema, se adelantan acciones y estudios que aportan a la reflexión de maestros y maestras implementando estrategias de intercambio, acompañamiento in situ, sistematizaciones, apoyo y reconocimiento de saberes. El **Magazín Aula Urbana** en su edición 98, presenta lo realizado en esta línea de investigación, en su diseño y en su estrategia.

El IDEP ha logrado resaltar la importancia del aprendizaje continuo de maestros y maestras; a su vez, ellos siguen demostrando que el compromiso y la dedicación de un educador sobrepasan los límites de las aulas de clase. Los docentes, a través de su actualización y formación en ejercicio, están en constante crecimiento al debatir y reflexionar sobre la pedagogía, la didáctica, los propósitos de la política pública y del sistema educativo en general.

Es así como la presente edición del **Magazín** desarrolla temáticas que evidencian logros y aportes consolidados, durante algo más de dos décadas de labor constante, siempre con el interés de aportar al debate sobre la práctica derivada del ejercicio de la docencia, la investigación y producción de conocimiento educativo y pedagógico. Los artículos aquí expuestos son una evidencia del amplio panorama de posibilidades para profundizar las políticas públicas y su implementación y particularmente las relacionadas con procesos de capacitación, actualización y formación docente en la ciudad, la región y el país.

El IDEP de esta manera continúa apoyando y resaltando los esfuerzos de maestros y maestras para garantizar el derecho a la educación, para reconocer las relaciones que se derivan de concebir la escuela y la ciudad como territorio en el que se potencia la transformación de realidades, en el que se construyen los valores que constituyen la convivencia y la ciudadanía.

En el Componente de Cualificación Docente del IDEP se afirma que la calidad educativa tiene estrecha relación con el desarrollo profesional y personal de maestros y maestras, en concordancia con uno de los objetivos estratégicos que específicamente busca promover la cualificación de docentes y directivos docentes para mejorar las capacidades en el ejercicio de la profesión, de manera que hagan uso social de sus conocimientos, incidiendo en sus comunidades y siendo agentes de renovación y de transformación.

La pregunta sobre ¿qué significa ser maestros y maestras hoy?, en singular y plural, constituye un eje que hemos venido trabajando y del cual esta edición pretende divulgar algunas de las acciones que docentes y directivos del Distrito, con el acompañamiento del Instituto, vienen realizando en el marco de la Bogotá Humana. De ella se deriva nuestra clave para la educación “Reflexionar como maestra y como maestro” para reconocer que el saber y la vida de nuestros docentes promueven la discusión educativa y enriquecen las prácticas pedagógicas.

Una exposición de la realidad, basada en conocimiento

Reflexiones en torno a la cualificación docente continuada



Los maestros y maestras se ven hoy abocados a enriquecerse con aprendizajes diarios, para poder clarificar las necesidades de sus estudiantes y estructurar una educación que beneficie a todos en equidad e igualdad.

El profesor Jaime Parra Rodríguez, investigador IDEP y director del Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de la Universidad Javeriana, ha trabajado desde el año 2012 en el componente de Cualificación Docente junto con un grupo de profesionales en los siguientes estudios:

- Necesidades de desarrollo profesional docente de los maestros y maestras de Bogotá
- Políticas y programas de formación y cualificación docente en 15 países de la región.

Además ha participado en el diseño de las Orientaciones de política para la cualificación de los maestros y maestras de la ciudad. Los resultados de los estudios liderados por el profesor Parra se encuentran condensados en los libros “Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida” (2014) y “Las capacidades docentes” (en edición 2015).

A continuación el lector encontrará tres artículos de autoría del profesor Parra, producto de las reflexiones y resultados de los estudios del componente de Cualificación Docente que abordan la formación como promoción para la equidad educativa, los factores que influyen en los desempeños estudiantiles y la necesidad de desarrollar habilidades prácticas profesoras como necesidad en la formación continuada.

Desigualdad, rendimiento escolar y movilidad social

POR: Jaime Parra

América Latina, así como nuestro país, ha venido creciendo económica-mente de manera sostenida en los últimos años, sin embargo, este crecimiento no ha alcanzado a toda la población de igual manera. La nuestra, es la región más desigual del mundo. Honduras, Bolivia, Colombia, Brasil y Chile, son los países donde ésta brecha es más profunda. Según información del BID (datos 2012), en Colombia el coeficiente GINI¹ es aproximadamente de 0.535, mientras que en Finlandia era de 0.287 (datos 2010).

Los índices internacionales de rendimiento educativo tales como los que miden las pruebas PISA señalan que el rendimiento educativo se relaciona con la rentabilidad promedio de un país, pero también se asocia estrechamente con la desigualdad de la renta. Los países más desiguales en el ingreso tienen peores resultados educativos. Finlandia y Bélgica, países más igualitarios, tienen mejores resultados que el Reino Unido y Estados Unidos, países considerados ricos pero con alta desigualdad. Algunas investigaciones como las de Siddiqi (citado por Wilkinson y Pickett, 2009) encuentran asociaciones interesantes entre altos niveles de competencia lectora y niveles bajos de desigualdad en el ingreso.

La desigualdad social y económica afecta de diferentes modos la manera como vivimos y valoramos la educación. Los procesos de aprendizaje pueden verse profundamente afectados por cómo sentimos, cómo nos ven y juzgan los demás. Cuando nos sentimos inferiores socialmente nuestras capacidades parecen disminuir. Los estereotipos que recaen sobre los estudiantes pobres generalmente hacen que se dispare una especie de profecía del fracaso. De la misma manera las presiones sociales por los altos rendimientos en las evaluaciones generan ansiedad, miedo al error e intolerancia a la dificultad, que pueden ocasionar deserciones educativas prematuras.

Otra manera en que la desigualdad social y económica afecta el rendimiento escolar es el impacto que causan las normas de conducta y los valores en las aspiraciones de las personas pobres (Wilkinson y Pickett, 2009). Muchas veces para las personas de escasos recursos económicos las posibilidades de obtener grados y credenciales educativas están relacionadas con sus esperanzas de éxito financiero y ascenso social más que con expectativas de desarrollo vocacional e intelectual. En los países más igualitarios hay menos estigmatización hacia las labores que no exigen altas cualificaciones educativas, mientras que en los países con alta desigualdad la elección de la profesión está ligada al estatus social y al éxito personal.

En Colombia, en 2010, el 42% de las mujeres que contaban con educación primaria habían sido víctimas de algún tipo de violencia; el 38,1% de aquellas que habían accedido a la educación secundaria también habían sido maltratadas física o psicológicamente, y el 30% de las que accedieron a la educación superior. Pareciera que hay algún tipo de relación entre los niveles de escolaridad y las maneras cómo se evita el maltrato. La educación no sólo contribuye al mejoramiento de los logros académicos de los niños y jóvenes sino también a romper ciertos patrones de desigualdad social y cultural. Sin embargo, los modos de educar también podrían reproducir patrones de desigualdad social: los resultados de las pruebas PISA sugieren que hay diferencias de oportunidades de aprendizaje en matemáticas para niños y niñas de zonas rurales y urbanas. Ser niña en una zona rural y pertenecer a una familia de bajos ingresos significa que sus resultados en las pruebas de matemáticas serán mucho menores que los de un niño de un colegio privado de élite en la ciudad de Bogotá (Parra, 2014).

En Colombia, la desigualdad social y económica está fuertemente asociada con la inequidad educativa (diferencia de calidad educativa según estatus económico). Se encuentra una alta asociación entre los resultados de las pruebas Saber 11 y el nivel de ingreso familiar del estudiante. A los estudiantes de familias pobres les va peor que a los estudiantes de familias ricas. Pareciera

que los resultados de las pruebas Saber 11 reflejan las jerarquías socio económicas en Colombia. En 2002 un estudiante con un ingreso familiar de 1 smlv (salario mínimo legal vigente) tuvo un promedio de 44 puntos, mientras que un estudiante con un ingreso familiar mayor a 10 smlvs tuvo 52 puntos; una diferencia de 8 puntos. En 2011, un estudiante con un ingreso familiar de 1 smlv tuvo un promedio de 43 puntos, mientras que un estudiante con un ingreso familiar mayor a 10 smlvs tuvo 60 puntos; una diferencia de 17 puntos.

No sólo los resultados se asocian con el ingreso familiar, sino que en los últimos años las diferencias de desempeños en las pruebas entre estudiantes de menor y mayor ingreso familiar han aumentado (García, Espinoza, otros, 2013). Si se incluyen en el análisis otras variables socio económicas se encuentra que los datos se siguen comportando de manera parecida: los puntajes en las pruebas se asocian con el valor de la matrícula que paga un niño en el colegio, el nivel de escolaridad de los padres, la zona de residencia rural o urbana, el ser mujer u hombre y los tipos de municipios. El sistema educativo en Colombia se muestra altamente inequitativo al existir asociaciones fuertes entre variables sociales, culturales y económicas con los desempeños estudiantiles. A los hombres, de zonas urbanas, que estudian en colegios de elite les va mucho mejor en la vida escolar que a las mujeres pobres de zonas rurales, se contribuye a esa desigualdad.

La igualdad de oportunidades educativas para niños y jóvenes de diferentes condiciones económicas posibilita la movilidad social: cualquier individuo tiene la posibilidad de conseguir una posición social mejor para sí mismo y para su familia dependiendo de sus méritos personales. Esto significa que independientemente de la situación económica o nivel educativo de los padres es posible que con una excelente educación se puedan conseguir ascensos en el nivel social. La educación en las sociedades democráticas se considera el motor fundamental de la movilidad social, por ello la necesidad de aumentar constantemente el gasto público en educación: las personas ganan más por su actividad productiva y tienen un estatus social más alto cuando mayor es su nivel educativo y su formación permanente.

La relación entre desigualdad social y oportunidades educativas se puede considerar desde dos perspectivas: una centrada en las condiciones de desarrollo de los niños y los jóvenes, por ejemplo, se enfatiza en la alta calidad de la educación infantil y en la garantía de los derechos de los niños, independientemente del status socioeconómico de los padres y de las características particulares de las personas; y otra centrada en los resultados académicos de los individuos, por ejemplo, se promueven los beneficios para aquellos estudiantes que han obtenidos altos logros educativos. En el primer caso, la preocupación se centra en la calidad del proceso educativo (condiciones iniciales, desarrollo y permanencia de todos los niños en el sistema escolar), en el segundo caso en el apoyo a los individuos dependiendo de sus logros (becas, incentivos, etc.). La primera situación, centrada en el desarrollo, es incluyente y valora la calidad de los procesos educativos a lo largo de la vida - una mirada a largo plazo-; en la segunda situación, centrada en los resultados, puede ocasionar que el sistema educativo se organice para mejorar los desempeños de los niños y jóvenes en las pruebas - una mirada a corto plazo - lo que no contribuye mayormente a la democratización de las oportunidades educativas, y privilegia las cualidades intelectuales individuales más que los logros colectivos.

El sistema educativo en Colombia es altamente inequitativo en oportunidades, se centra mayormente en los resultados y no en las condiciones de desarrollo, además, contribuye poco a la disminución de la desigualdad social. Una familia pobre que quiere que su hija “salga adelante” luchará económicamente para que ingrese a un colegio privado con buenos resultados en las pruebas Saber 11, no depositaría sus esperanzas en el colegio público de la vereda.

¹ La medición de desigualdad se hace usando el coeficiente Gini de ingresos que va de 0 a 1. En tanto el indicador se acerca más a 1, la desigualdad es mayor.



Vulnerabilidad social

POR: Jaime Parra

Una de las grandes tensiones pedagógicas que se vive escolarmente es que las metas de la enseñanza del maestro y la maestra no son los motivos del aprendizaje del estudiante. Hay una gran distancia entre los fines educativos y el sentido que le otorgan a la vida los niños y los jóvenes. Los profesores gastan considerable cantidad de energía y tiempo tratando de compatibilizar lo que les importa a ellos enseñar y lo que los estudiantes quieren hacer y aprender. Los contextos familiar y social de los estudiantes hacen que se genere una considerable distancia entre las expectativas que tienen los estudiantes con respecto a sus vidas y lo que se espera educativamente de ellos. A veces se encuentran modos de motivar a los estudiantes temporalmente con algunas actividades escolares pero es complicado desarrollar intereses cognoscitivos a largo plazo, especialmente, cuando sus vidas cotidianas están repletas de conflictos sociales y económicos. La ausencia de motivos, se convierte en una dificultad para el logro de aprendizajes. A esta falta de motivos se le une una vulnerabilidad protegida con hostilidad.

En el libro *Una buena infancia* (Dunn y Layard, 2011) se afirma que en los últimos años han aumentado la ansiedad y los trastornos emocionales y comportamentales entre los jóvenes. Las dificultades emocionales, depresión, ansiedad, trastornos alimentarios, etc., afectan mayormente a las niñas, mientras que los problemas comportamentales, violencia escolar, pandillismo, consumo y venta de sustancias ilegales, robo, etc., afectan a los niños. La mayoría de las causas están relacionadas con la pobreza y la desigualdad pero también con una vida familiar conflictiva, la influencia de los medios de comunicación -entre ellos el internet- que exponen a los niños a influencias comerciales y de consumo perversas, la presión de los exámenes escolares, en sistemas de méritos totalmente competitivos y la intolerancia o exclusión entre pares. (Parra, 2013).

Wilkinson y Pickett en su libro *Desigualdad: un análisis de la infelicidad colectiva* (2009) señalan que la población de muchos países desarrollados, y con una desigualdad social marcada, ha experimentado un aumento sustancial en los índices de ansiedad y depresión. Entre los adolescentes, este fenómeno se acompaña de un aumento de los problemas de conducta, como la delincuencia y el consumo de alcohol y drogas. Así mismo, los autores señalan que tras esta tendencia al aumento de las patologías psicológicas en los niños y jóvenes

existe una situación paradójica: pareciera que al mismo tiempo que aumenta la ansiedad y la depresión se incrementan los niveles de autoestima. Que las personas se vuelvan más seguras de sí mismas no es coherente con el hecho de que también estén más tristes. Sin embargo, esto sugiere que la ansiedad se deriva de una excesiva preocupación por cómo nos ven los demás y qué piensan de nosotros; ante esto surge una reacción de aparente seguridad como medio para combatir una tremenda debilidad. La desigualdad ocasiona una vulnerabilidad hostil: el estar en una escala menor de reconocimiento social y observar a los favorecidos desde la tragedia personal ocasiona una intensa vulnerabilidad que se enmascara con hostilidad y violencia.

Wilkinson y Pickett, en relación con los resultados de diferentes investigaciones, dicen:

Con los años, muchos investigadores que habían centrado su trabajo sobre la autoestima en el estudio de las diferencias individuales [...] empezaron a detectar dos categorías de personas que obtenían puntuaciones muy altas. En una de esas categorías, la autoestima alta iba asociada a valores positivos tales como la felicidad, la confianza, la capacidad para encajar las críticas, la facilidad para hacer amistades, etcétera. Pero además de estos valores positivos, las investigaciones evidenciaron que, con bastante frecuencia, se manifestaba un segundo grupo que obtenían buenos resultados en los medidores de autoestima. Eran individuos que mostraban tendencia a la violencia y al racismo, insensibles a las necesidades de los demás y con malas relaciones personales. (p. 56).

La desigualdad social y económica, la inequidad educativa, mejor educación para los de ingresos altos, peor para los pobres, y un sistema educativo centrado en los resultados (pruebas masivas) más que en las condiciones de desarrollo de los niños y jóvenes hacen que surja una vulnerabilidad hostil. La ausencia de motivos y muchos de los problemas emocionales y comportamentales que viven los niños, incluyendo el trato violento, están asociados a los problemas que se viven al interior de las familias y de las comunidades, especialmente pobres, pero más allá de esto pareciera que la vulnerabilidad hostil se fomenta en sistemas educativos altamente competitivos e individualistas que se centran en los resultados más que en la búsqueda de unas mejores condiciones de vida escolar.

Profesores

POR: Jaime Parra

En el informe *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* (Parra y otros, 2014) se señala la influencia de los diferentes factores que afectan el desempeño estudiantil.

Al estudiar los factores que influyen en los desempeños estudiantiles, habitualmente se hace referencia a aquellos relacionados con calidad de los profesores, recursos escolares y atributos familiares. El peso de cada uno se ha investigado, en especial, para orientar políticas de mejoramiento educativo. Algunos estudios argumentan la poca importancia de los colegios y le dan preponderancia a las familias y a los pares (Coleman, 1966) mientras otros encuentran que los recursos escolares y los profesores son los determinantes (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). En Colombia los resultados de las Pruebas SABER sugieren que hay un peso interesante de las condiciones iniciales (ESE - Estatus Socio Económico) de los estudiantes (p. 21).

El efecto de los factores escolares en el rendimiento académico estudiantil, se ha discutido frecuentemente. Sin embargo, ha sido constante el alto peso asignado a la enseñanza tanto en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes como del efecto distributivo (apalancar a los estudiantes en desventaja). En consonancia se ha estudiado el valor que toman diferentes aspectos de la carrera docente en relación con los desempeños estudiantiles, tales como la formación docente tanto en su preparación profesional como la educación continuada, los años de experiencia, las características personales, los salarios, etc.

En general, se acepta que la enseñanza es altamente influyente de los aprendizajes escolares pero los efectos de la desigualdad social y de la inequidad educativa en los desempeños estudiantiles, más la ausencia de motivos hacia el aprendizaje y la vulnerabilidad hostil hacen que la enseñanza, en muchos sectores sociales, sea una actividad extremadamente desafiante socialmente. Adicionalmente, sistemas educativos centrados en los resultados más que en el desarrollo hacen más difícil la superación de las situaciones de inequidad educativa. ¿Será posible que la enseñanza alcance de modo socio pedagógico compensatorio altos logros de los estudiantes a pesar de aquello que lastima la vida estudiantil y que está fuera de la escuela? ¿Será posible que los maestros logren influir de manera suficiente

en los aprendizajes de los estudiantes (de la mayoría o de todos) dadas las condiciones de desigualdad social y económica, la desmotivación hacia el conocimiento y la vulnerabilidad hostil que viven los jóvenes y niños?

Los buenos profesores que manejan los mejores métodos de enseñanza, propician buenos aprendizajes en sus estudiantes, pero también muchos niños y jóvenes fracasan escolarmente no por ausencia de responsabilidad magisterial sino por el efecto global de muchos factores tanto socio económicos como políticos relacionados con la desigualdad social y económica (Parra, 2014).

Los maestros de los colegios públicos en nuestro país, como muchos profesores en países con altos niveles de desigualdad, se enfrentan constantemente a situaciones de enseñanza exigentes desde el punto de vista social, que no pueden ser resueltas con las didácticas tradicionales sino que exigen astucia sociopedagógica y sensibilidad humana. Uno de los grandes desafíos de los maestros y de los procesos de formación docente es resolver la pregunta ¿cómo desarrollar capacidades docentes que les permita a los maestros, especialmente de la educación pública, superar las dificultades de aprendizaje derivadas de la desigualdad social, la ausencia de motivos de los estudiantes para el aprendizaje escolar y la hostilidad infantil y juvenil que esconde la vulnerabilidad?

Para superar este desafío, en un marco de búsqueda de oportunidades educativas centradas en el desarrollo, los maestros se deben enfrentar a cinco retos de su desarrollo profesional:

- Cooperación y diálogo: Desarrollar capacidades docentes que permitan a los profesores diseñar e implementar estrategias sociales, escolares y de aula, de carácter cooperativo y dialogal, que promuevan la inclusión, la igualdad de género y la solución pacífica de conflictos.
- Cordialidad y justicia: Desarrollar capacidades docentes para promover ambientes de aprendizaje cordiales y justos, como apoyo a la superación de conflictos cotidianos de relacionamiento social entre los estudiantes.
- Innovación pertinente al contexto: Desarrollar capacidades docentes para diseñar e implementar currículos y sistemas de enseñanza y evaluación novedosos y útiles, de acuerdo a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los



estudiantes, especialmente de aquellos que viven situaciones de pobreza y vulnerabilidad.

- **Pensamiento superior y disposiciones cognitivas desde una perspectiva incluyente:** Desarrollar capacidades docentes para diseñar e implementar currículos y sistemas de enseñanza y evaluación, que favorezcan el desarrollo del pensamiento superior de los estudiantes (memoria, imaginación, razonamiento, solución de problemas, toma de decisiones, etc.) y sus disposiciones cognitivas (motivación, curiosidad, seguridad psicológica, tolerancia a la incertidumbre, etc.) en un sentido incluyente.

- **Participación crítica y prospectiva:** Desarrollar las capacidades docentes para participar como agente educativo de manera crítica y prospectiva en la definición de los fines educativos y modos de organización escolar, en vías del mejoramiento institucional y de los proyectos culturales educativos de comunidad.

El desarrollo de las capacidades docentes se enmarca dentro del contexto formativo profesional y continuo de los profesores y se centra en la relación estudio - trabajo, que a su vez se orienta por la díada reflexión pedagógica - práctica escolar. Para lograr la promoción de una pedagogía que busque: a) ambientes cooperativos y de diálogo cordiales y justos, b) innovación educativa pertinente al contexto, c) el desarrollo del pensamiento superior y las disposiciones cognitivas de todos los estudiantes y d) una participación política crítica y prospectiva de los profesores, los sistemas de formación docente deben favorecer el desarrollo de unas habilidades prácticas docentes:

1. **Situaciones de aprendizaje:** Organizar y animar situaciones de aprendizaje en las que se pueda relacionar eventos del contexto estudiantil y el conocimiento escolar.

2. **Progresión del aprendizaje:** Gestionar la progresión de los aprendizajes de tal manera que los procesos formativos se estructuren a lo largo de la vida escolar y no sólo por resultados aislados; concebir las dificultades de aprendizaje a largo plazo y en relación con el desarrollo.

3. **Herramientas para el aprendizaje.** Diseñar, implementar y evaluar de manera constante herramientas educativas (textos, software educativo, bibliotecas, apps,

etc.) para asumir las diferencias y dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

4. **Motivación y compromiso con el aprendizaje:** Promover en los alumnos la motivación y el compromiso con el aprendizaje, favoreciendo la responsabilidad estudiantil.

5. **Aprendizaje cooperativo:** Promover el trabajo cooperativo entre los estudiantes de tal manera que el aprendizaje también sea de carácter social y no únicamente de valor individual.

6. **Participación en la toma de decisiones escolares:** Participar en la orientación educativa y gestión de la escuela, sin perder su papel estratégico en el desarrollo social y económico.

7. **Comunidad educativa:** Promover la participación de los padres de familia, cuidadores y/o miembros de la comunidad en los procesos educativos de los estudiantes, de tal manera que se creé una visión de corresponsabilidad en el desarrollo infantil.

8. **Mediaciones tecnológicas:** Reflexionar críticamente sobre el uso de mediaciones tecnológicas en la enseñanza, favorecer su uso en los estudiantes para promover aprendizajes y su apropiación democrática y no discriminatoria.

9. **Reflexión ética:** Reflexionar éticamente sobre las implicaciones de sus acciones educativas y favorecer la consolidación de una comunidad escolar justa en un marco de derechos y deberes.

10. **Autoformación:** Promover y generar de manera permanente acciones de autoformación, de aprendizaje cooperativo entre colegas y de superación colectiva de obstáculos.

11. **Trabajo interdisciplinario:** Promover el trabajo interdisciplinario con colegas de otras profesiones para resolver problemas formativos en los estudiantes relacionados con sus condiciones sociodemográficas y de desarrollo psicobiológico.



Apropiarse de su realidad mientras se produce saber

Diario de maestros, buscando la voz protagónica

Una oportunidad para que maestros y maestras profundicen sobre el tema de derechos de la niñez.

POR: Paulo Alberto Molina Bolívar¹
Luis Ignacio Rojas García²

El estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez” está enmarcado en el componente de Cualificación Docente del IDEP. Son varias las herramientas de indagación que se despliegan con el fin de acopiar información sobre las vivencias de los derechos de niños y niñas en la escuela, entre ellas entrevista-grupo focal, historia de vida, mapa del cuerpo, reportaje de los derechos de los niños y las niñas en la escuela y observaciones no sistemáticas. Pero la herramienta fundamental que busca recoger los saberes de las y los docentes es el Diario de maestros, desde el ejercicio de recuperación de la palabra.

Diría Freire (1983), la palabra tiene poder transformador, cuando se enuncia se está proponiendo un movimiento para quien la escucha. Infortunadamente en el contexto educativo la palabra se siente ajena, casi siempre es tomada de contextos foráneos, traída de otro lugar. Maestros y maestras en muchas ocasiones han tenido que renunciar a su capacidad de decir, pues algunas propuestas formativas están prescritas por agentes externos.

Los programas educativos eficientistas, estandarizados y lineales vienen arrollando desde hace varias décadas el saber producido en la escuela, pues muestran escasa confianza en las habilidades intelectuales del maestro y de la maestra, reduciendo su papel al de un técnico especializado. Esta perspectiva de la educación que somete al profesor a ser un ejecutor apegado al currículo es contraproducente para la naturaleza de la enseñanza porque los aleja de un pensamiento crítico y propositivo y los centra en la instrucción y la evaluación (Girux 1997).

Este tipo de propuestas educativas se olvidan de la condición elemental del ser humano como sujeto diverso, con habilidades innatas y diferenciadas que exigen un currículo flexible. Por eso una propuesta educativa estandarizada no funciona, porque los niños y las niñas tienen condiciones particulares que solicitan unos ambientes de aprendizaje apropiados para su desarrollo (Robinson 2012).

Los seres humanos en su mayoría hacen poco uso de sus habilidades, básicamente porque el modelo de educación industrial aleja a muchos hombres de sus talentos naturales. Robinson (2012) señala que es necesario cambiar la metáfora del modelo industrial de la educación por uno que se basa en los principios de la agricultura. El aprendizaje no es un proceso mecánico, es orgánico y no puede predecirse. La educación como el agricultor debe crear las condiciones para que las y los estudiantes florezcan y desarrollen sus talentos naturales.

Frente a este panorama el diario es un dispositivo de apropiación de la realidad y consolidación del saber pedagógico. La experiencia del estudio busca llevar al maestro y la maestra a la reflexión sobre las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela, aunque el uso habitual del diario se puede convertir en un espacio para la reflexión de los diferentes temas de la educación.

El uso del Diario de maestros como herramienta principal del estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez”:

El diario surge del estudio “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.” durante la vigencia 2014, en la que se desplegaron diferentes acciones comunicativas para incidir en la comprensión de los derechos en los colegios

distritales. Allí emerge una agenda-diario llamada “Palabras tomadas”, distribuida a todos los docentes participantes en el estudio. Tres ejemplares fueron también entregados a todos los colegios oficiales del Distrito.

El estudio mantuvo la herramienta con las y los docentes que se vinculan como investigadores, buscando que ellas y ellos escribieran centrando su ejercicio en las vivencias de los derechos de niños y niñas en la escuela a partir de las categorías de análisis: participación, autonomía, diversidad y territorio.

El diario es un espacio para la escritura reflexiva. Cada maestro y maestra tiene en sus manos una agenda-diario, donde están los meses del año; cada mes tiene una temática orientadora que invita a los maestros y maestras a escribir sobre diferentes temáticas en torno a los derechos. Por su parte la reflexión temática está ambientada por la aplicación de las herramientas de indagación ya enunciadas.

Paralelamente a la reflexión escrita, los investigadores participan en un proceso de cualificación semanal dividido en tres etapas. La primera, promulga la fundamentación en torno a la metodología y las concepciones del estudio. En la segunda, maestros y maestras son instruidos en el uso de herramientas iconográficas, audiovisuales y radiofónicas. Y en la etapa final de producción, culminan sus escritos publicables y un producto iconográfico, audiovisual o radiofónico en conjunto con sus estudiantes, en los que se ponen en evidencia las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en sus prácticas educativas.

Esta herramienta permite que maestros y maestras reporten su diario vivir, la cotidianidad de la escuela, inspeccionen sus vivencias académicas, en esencia, construyan el mapa de sus relaciones en la institución educativa. El estudio básicamente es un pretexto para que los maestros empoderen su conocimiento y lo hagan usando como discurso fundamental los derechos de los niños y las niñas.

Lograr que el maestro escriba es lograr que produzca saber. Muchas veces el docente no reflexiona su práctica, básicamente porque está sumergido en la turbulencia de la rutina escolar. A veces cuando se está muy cerca de un objeto no se le puede ver. Por ello, es sustantivo que el maestro se mire desde afuera y analice sus vivencias escolares mediante la escritura constante.

De otro lado, es bien sabido que la sociedad actual esta mediada por las tecnologías de información, los estudiantes se mueven en esta dinámica, de alguna manera les seduce el uso de medios audiovisuales, iconográficos e incluso radiofónicos. Les gusta el video, el comic, el grafiti, la música, etc. y a partir de allí se puede crear propuestas formativas que generen aprendizajes significativos y permitan a los estudiantes desplegar sus talentos innatos.

Por esta razón el estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez” involucra entre sus estrategias la elaboración de una transmedia que será alimentada por los productos radiofónicos, iconográficos o audiovisuales elaborados por los estudiantes de la mano de sus maestros y maestras. Es necesario advertir que la construcción de estos productos está precedida por la escritura, punto de partida al desarrollo de los lenguajes actuales. Detrás de los videos, los comics, las canciones, los programas radiales, los blog spot, los wikis, los foros, hay un texto escrito y es aquí donde el *Diario de Maestros* se convierte en la columna que sostiene los productos presentados.

¹ Subdirector Académico del IDEP / pmolina@idep.edu.co

² Docente investigador de Uniminuto / na8rojas.g@gmail.com



Educación continuada en maestros y maestras

Formación posgradual en investigación y profesión docente

Siendo una preocupación en diferentes ámbitos educativos del país el promover el mejoramiento profesional de los docentes con programas de formación continuada de calidad, se hace necesario indagar, con más profundidad, acerca de la importancia dada a la investigación en estos procesos de aprendizaje. Aquí una presentación referente.

POR: José Darío Herrera Gonzáles¹
 Violetta Vega²
 Milena Barrios Martínez³

La relación entre formación en investigación y profesión docente ha sido objeto de discusión desde la década de los ochenta en Colombia, tanto en instituciones universitarias como en entidades decisoras de políticas. En Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito ha encontrado en la formación posgradual y en la promoción de premios y convocatorias, una alternativa para continuar la formación de los docentes y directivos del sector oficial y apoyar procesos de investigación planteados por ellos.

Hasta 2013 este interés se convierte en política e inicia formalmente con el Proyecto 894 “Maestros empoderados, con bienestar y mejor formación”, que pretende “promover procesos de mejoramiento profesional de los docentes y directivos docentes, a través de programas de formación de excelencia (maestrías y doctorados)”.

Este artículo muestra los resultados de la investigación “El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito Capital” que se interesó por describir la percepción que tienen los maestros y directivos vinculados al Proyecto, específicamente sobre dos temas:

- Los propósitos de formación en investigación educativa o pedagógica y los ámbitos y estrategias de formación en investigación de los posgrados que cursan.

- La importancia de la formación en investigación en relación con las prácticas educativas y el desarrollo profesional.

Estos aspectos se exploraron a través de una encuesta en línea dirigida al grupo de maestros que ingresó a las maestrías y doctorados en el segundo semestre de 2013 y la realización de 32 grupos focales con docentes enseñantes y estudiantes en 12 de las universidades participantes en la convocatoria.

Resulta fundamental decir que con el encuadre asumido no se pretendió dar cuenta de los procesos de formación docente de manera global. Precisamente, el objeto aquí se ubica en los sentidos que los procesos de formación posgradual atribuyen a la investigación y en los efectos esperables que esa atribución puede tener.

De acuerdo con esto y con la revisión bibliográfica realizada, se encontraron tres categorías centrales: formación docente continua, investigación pedagógica e investigación educativa. La primera ubica el estudio en lo que los programas de formación dirigidos a los profesores en ejercicio proponen y en el horizonte de lo que se podría esperar de estos programas a la zaga de las diferentes orientaciones de formación identificadas. Las segunda y tercera, marcan la necesaria distinción entre las investigaciones sobre la praxis educativa y las investigaciones desde la praxis, que por su carácter y propósitos podemos llamar pedagógicas.

¹ Investigador principal del IDEP / josedarioh@yahoo.com

² Coinvestigadora del IDEP / tamiajvp@gmail.com

³ Apoyo del IDEP / barrios.milena@gmail.com

Resultados del estudio

En total, participaron en el estudio 633 estudiantes de los cuales el 97,6% se encuentra cursando maestría y el restante 2,4%, cursa doctorado. Un 80% tiene formación en licenciatura, el 13% aunque no son licenciados han realizado una carrera profesional relacionada con las Ciencias Sociales, Humanas o la Educación y un 7% declara ser profesional, pero no estar relacionado con las Ciencias Sociales o la Educación. De otro lado, el 64% de la población son mujeres y el 36% restante son hombres.

72 docentes enseñantes diligenciaron la encuesta. De ellos, el 89% es participa de la oferta en investigación en el marco de programas de maestría y el 11% en doctorado. Por otra parte, el 53% de los docentes son hombres y el 47% son mujeres; teniendo una formación académica, en su mayoría, de maestría asociada al área de la educación o pedagogía (30,6%), seguida de maestrías en otras áreas (23,6%) y doctorados, ya sea en educación y pedagogía (20,8%) o en otras áreas (12,5%).

Un elemento decisivo en este aspecto tiene que ver con que el 90,3% de los docentes encuestados afirma pertenecer a algún grupo de investigación, ya que como afirma Jaramillo (s.f.):

Uno de los indicadores importantes en la construcción de capacidades científicas lo conforman los grupos de investigación, dado que estos son las unidades básicas que hospedan a los investigadores, a los programas, las líneas y los proyectos de investigación, a los jóvenes investigadores en formación y a los estudiantes de maestría y doctorado (p. 15, 16).

Nociones de investigación

En- lo que respecta a las nociones de investigación privilegiadas en los programas, un 80,3% de los estudiantes y un 69,4% de los docentes consideran que la formación atiende a la transformación de la concepción que se tiene del maestro y de su labor en la escuela. Este propósito parece, además, estar siendo atendido al privilegiar otras concepciones tales como: la reconstrucción de manera sistemática y crítica del ejercicio docente para reflexionar sobre el mismo, que es considerado un indicador con alta presencia por el 78,2% de los estudiantes y por el 76,4% de los docentes; y el estudio del contexto escolar y social y su relación con la práctica educativa señalado por el 73,5% de los estudiantes y el 76,4% de los docentes, como un indicador con alta presencia.

Por otra parte, llama la atención el porcentaje otorgado a las nociones relacionadas con el desarrollo de competencias investigativas generales aplicables en el contexto educativo (78,5% para los estudiantes y 84,7% para los profesores) y la construcción o verificación de conocimiento de disciplinas particulares (62,6% para los estudiantes y 40,3% para los profesores). Estas nociones responden a perspectivas más académicas y técnicas, que siguen haciendo presencia en las universidades, en las que se parte de saberes estables y predecibles derivados de las ciencias, que pueden ser estudiados y analizados para su posterior aplicación en las aulas.

Objetivos de la formación en investigación

Aunque se postula la necesidad de responder a los requerimientos de las prácticas, aún se plantean como prioridades propósitos un tanto más genéricos y relacionados con la formación general en investigación o el fortalecimiento de las disciplinas; lo que corresponde aún con la creencia de que los programas de posgrado deben formar para la investigación pedagógica y la fundamentación de disciplinas específicas. Asimismo, valdría la pena revisar la razón por la cual las opciones asociadas con el trabajo colectivo de docentes, las mejoras en el currículo y planes de estudio y la transformación de la labor pedagógica a través del uso de las TIC, no parecen ser privilegiadas, a pesar de ser uno de los propósitos claros de la oferta ofrecida por la SED.

Tanto en el instrumento utilizado para docentes como en el de estudiantes se conformó un factor asociado con lo que hemos denominado la práctica y desarrollo profesional, es decir, aquellos propósitos

Tanto estudiantes como docentes estuvieron de acuerdo, en más de un 50%, con que la formación en investigación ofrecida en su programa aportaba significativamente al logro de estos propósitos.

que apuntan a la reflexión y análisis de la práctica y el contexto educativo con miras a solucionar los problemas de aula, transformar las prácticas pedagógicas o desarrollar procesos pedagógicos en las instituciones.

Se identifica como segundo factor, en el instrumento de los docentes (enseñantes), la agrupación de ítems relacionados con el saber disciplinar y aquellos que apuntan a tener un impacto en las instituciones educativas. Esto parece indicar que aunque los programas insistan mucho más en los objetivos relacionados con la reflexión de las prácticas, muchos de sus formadores insisten en el saber disciplinar y en su impacto en las aulas de clase.

De otro lado, se exploraron los propósitos privilegiados en el marco de la formación de los programas, para determinar la relación entre la investigación y la práctica de los docentes. Así, es posible observar aquellos enunciados con los que los encuestados mostraron en mayor proporción su acuerdo, encontrando que los siguientes propósitos ocupan los primeros lugares:

- Brindar una educación de alta calidad a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.
- Transformar las prácticas educativas.
- Reconstruir y reflexionar sobre las prácticas de profesores.
- Aprender metodologías y diseños de investigación.
- Construir saber pedagógico desde la reflexión sistemática de su práctica.
- Revisar autores y aplicar referentes teóricos pertinentes al trabajo pedagógico.
- Cambiar la concepción que el maestro tiene sobre su labor en la escuela.
- Conocer sobre epistemología de la investigación.
- Conocer los problemas de investigación propios de un campo disciplinar.
- Aplicar herramientas que permitan solucionar problemas en el aula.

Tanto estudiantes como docentes estuvieron de acuerdo, en más de un 50%, con que la formación en investigación ofrecida en su programa aportaba significativamente al logro de estos propósitos.

Llama la atención en la investigación, que algunos enunciados relacionados con el interés de la SED al apoyar la formación posgradual obtengan bajos porcentajes:

- Recuperar el liderazgo del docente en el desarrollo de la comunidad.
- Participar en redes que propendan por la investigación y/o innovación pedagógica.
- Conocer, analizar y/o implementar las políticas públicas relacionadas con la profesión docente.
- Construir propuestas pedagógicas en ámbitos no escolares.
- Gestar un nuevo proyecto educativo institucional en los colegios donde usted desempeña su labor.
- Diseñar materiales educativos con mediaciones tecnológicas.

El análisis sugiere la existencia de tres grandes propósitos que los programas atienden en lo que respecta a formación en investigación:

- Rol y profesionalización docente.
- Epistemología de la investigación.
- Construcción de materiales y propuestas.

Métodos y estrategias

Al analizar los porcentajes obtenidos por las diferentes metodologías se puede observar que las más reportadas son la investigación mixta (75,5% estudiantes, 75% docentes), la investigación documental (72,7% estudiantes, 75% docentes), los estudios de caso (68,9% estudiantes, 86,1% docentes), la Investigación Acción Participativa (67,6% estudiantes, 59,7% docentes), la sistematización de experiencias (62,6% estudiantes, 59,7% docentes) y la etnografía educativa (55,2% estudiantes, 61,1% docentes). Los dos primeros se asocian mucho más a la investigación de tipo universitario (disciplinar o interdisciplinar), mientras que los 4 últimos suelen estar más relacionadas con procesos *in situ*, en los que el investigador tiene una relación más directa con el contexto de estudio o en los que se investiga a sí mismos.

En tanto que son bajos los porcentajes obtenidos por tipos de investigación relacionados con el análisis e investigación de terceros, tales como la investigación genealógica y arqueológica (25% para

profesores y 11,4% para estudiantes), el método científico (41,7% para profesores y 29,7% para estudiantes), investigación narrativa y biográfica (33,3% para profesores y 41,4% para estudiantes), análisis del discurso (54,2% para profesores y 43% para estudiantes) e investigación cuantitativa (31,9% para profesores y 46,3% para estudiantes).

Por otra parte, se exploraron las estrategias utilizadas en los programas para formar a los docentes, encontrando que las que obtienen mayores porcentajes se relacionan con aquellos procesos desarrollados en el marco de las clases, como lo son el diálogo entre colegas estudiantes del mismo programa, el fortalecimiento de la escritura académica, la formulación de preguntas en torno a la práctica docente en general, los seminarios teóricos y la socialización de preguntas que surgen del quehacer pedagógico diario. También se encuentran estrategias que han sido utilizadas tradicionalmente para la investigación en educación como las entrevistas, las observaciones y otras que tienen como objeto la sistematización de la práctica.

Dos aspectos llaman la atención: el porcentaje obtenido por la opción relacionada con el trabajo en las líneas de investigación de la universidad (67,6% para estudiantes y 79,2% para docentes), y el bajo resultado arrojado referente al concepto del trabajo colectivo tanto con pares de la institución del docente (39,5% para estudiantes y 50% para docentes) como de otras instituciones (42,7% para estudiantes y 40,3% para docentes).

Indagando con mayor profundidad el tipo de estrategias utilizadas al interior de los programas, se preguntó a los estudiantes el grado con el que se hacía uso de cierto tipo de actividades en su formación en investigación. Al respecto, se encontró que las estrategias señaladas como altamente utilizadas fueron:

- Leer críticamente artículos de investigación publicados por investigadores.
- Realizar el trabajo de grado en temas establecidos por las líneas de investigación o la universidad.
- Leer críticamente artículos de investigación publicados por otros docentes.
- Diseñar investigaciones.
- Realizar informes, registros u observaciones de la práctica.

Estas actividades reiteran los hallazgos expuestos hasta el momento, dando cuenta de la necesidad de que los maestros puedan aprender a investigar, en este caso apoyados en los artículos escritos por investigadores y otros docentes, para luego poder hacer sus propios diseños de investigación. Es fundamental también, la importancia que se aporta a actividades propias de los procesos de sistematización de las prácticas, como lo es la realización de informes, registros y observaciones.

De otra parte, reaparece como estrategia altamente utilizada la posibilidad de realizar el proyecto de grado en el marco de temas establecidos por las líneas de investigación de los programas. Esto llevaría a que la relación que se establece entre el acumulado de las líneas de investigación y las inquietudes de los docentes sea una “relación de carácter académico, desde marcos conceptuales y no contextuales” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 38); sin mencionar el hecho de que esto podría llevar a procesos de formación rígidos en los que “priman más los intereses de los investigadores que los intereses de los maestros” (Informe pedagógica, anexo 6, p. 39).

Por último, vale la pena señalar que dentro de las opciones que obtienen los más bajos porcentajes se encuentran las relacionadas con procesos de socialización y divulgación tanto de los trabajos investigativos como de las prácticas pedagógicas. Este resultado se relaciona con las características de la cultura académica de nuestro país, en la que los niveles de publicación y socialización son, en sí mismos, bajos, incluso entre los investigadores y docentes universitarios.

Práctica educativa y desarrollo profesional

En los trabajos de grado, se identificó que los temas a los que se otorga más importancia son: ciudadanía y convivencia; derechos humanos; flexibilidad curricular y primera infancia. Las menos privilegiadas son: salud y nutrición, proyecto 40 horas y jornada única extendida.

Se preguntó a los docentes si consideraban que la formación en investigación ofrecida por los programas se relacionaba con su saber profesional, su práctica pedagógica y el contexto de las instituciones educativas. Aunque, en general, señalaron que, desde su perspectiva se atiende a estos tres aspectos, consideran que hay más relación con

la práctica pedagógica que con los contextos en los que se hallan las instituciones; aspecto que se encuentra íntimamente relacionado con la predominancia de estrategias asociadas con la sistematización de las prácticas y las propuestas de trabajo en el aula y el bajo porcentaje de trabajos que apuntan al desarrollo de la comunidad, la institución o los contextos no escolares.

Conclusiones del estudio

En primer lugar, se identificó que la investigación ocupa un lugar muy importante en el marco de los programas. Se trata de una investigación que acude a elementos de las distintas nociones existentes, predominando aquella asumida como la posibilidad de transformar la concepción del maestro y su labor en la escuela, desarrollar competencias investigativas aplicables al contexto educativo y reconstruir de manera sistemática y crítica el ejercicio docente para reflexionar sobre el mismo y transformar la práctica.

Aprender a investigar es una de las competencias clave que se pretenden formar en los docentes estudiantes. El eje de formación en investigación es casi el único que recorre los posgrados de primero a cuarto semestre. La formación investigativa se incluye en los diferentes espacios de formación: seminarios, talleres, electivas, líneas, asesorías; y no se ocupa sólo de la formación para la tesis.

Es visible un claro interés por generar transformaciones de la práctica docente y aportar al desarrollo profesional atendiendo no solo a la necesidad de reflexionar sobre el quehacer pedagógico sino también dando atención a las características propias de los saberes disciplinares y, en menor medida, a los factores contextuales.

Hay un propósito compartido por todos los programas indagados: resignificar la educación como totalidad, de hacer que la visión y el posicionamiento de los docentes estudiantes respecto de las instituciones en las que trabajan y de los alcances de su labor se desplacen y comprendan nuevos referentes teóricos, metodológicos, axiológicos y contextuales. Las universidades están formando a los docentes para incidir en sus comunidades y les proponen el uso social de sus conocimientos, la acción y la toma social de responsabilidades.

Los programas de posgrado indagados asumen una formación completa y progresiva en investigación y han aprendido que es necesario, por ejemplo, preparar a los estudiantes para leer y escribir académicamente. Se hace énfasis en los procesos de investigación desde la perspectiva cualitativa, en la que el investigador hace parte del contexto a investigar o está muy cerca de este. En este sentido, las estrategias están relacionadas con la lectura crítica de artículos de investigación, el diseño de materiales, la sistematización y registro de las prácticas y el fortalecimiento de los procesos de escritura.

Se identificaron aquí tres focos de reflexión: el poco trabajo colectivo con docentes de la misma institución o de otras; el desarrollo de trabajos de grado que parecieran responder más a los intereses investigativos de las líneas de investigación que de los maestros en formación; y la débil inclusión de temas centrales en el marco de la política pública para el desarrollo de los trabajos de grado.

De otra parte, es notable la necesidad de que las instituciones generen condiciones de apoyo a los procesos de formación de sus docentes estudiantes y espacios en los que puedan desarrollar trabajos colectivos en respuesta a las problemáticas identificados en las aulas; este aspecto también debe ser objeto de reflexión por parte de la SED, para poder plantear alternativas de trabajo personalizado, como se espera, sin ir en detrimento de los procesos colectivos y la constitución de redes de docentes.

Para los docentes la profesionalización se asocia con el hallazgo y el cuestionamiento de conceptos y sentidos que entrecruzan su labor. Parece ser que su concepto no se liga exclusivamente con el aprendizaje de buenas prácticas sino más bien con la posibilidad de saber cómo leer lo hecho y lo que está sucediendo para innovar o cualificar lo que se está haciendo.

Las universidades parecen estar entendiendo la educación como un “saber performativo”, es decir, como un saber que debe adaptarse y reconstruirse al compás del hacer. Un saber capaz de aglutinar los intereses de diferentes actores e instituciones sin definir absolutamente una ruta previa, una manera de llevarse a cabo. El camino para asumir esa postura es, precisamente, la investigación en tanto abona la reflexión, el análisis y brinda posibilidades de mejoramiento ante las problemáticas. La apuesta visible, para incidir en las prácticas de sus estudiantes, es la de pensar el saber educativo, analizarlo y modificarlo, entendiendo que, en el lapso en el que se cursan los posgrados, las universidades no podrán validar los alcances de esos replanteamientos y modificaciones.

Es posible sugerir, entonces, que respecto a los métodos, los diferentes actores de la política de formación establezcan metas y consideraciones mucho más claras y compartidas. Quizá no se trate de ponerse de acuerdo sólo en cuanto a lo táctico-operativo, sino de acordar cuáles son los logros que se esperan obtener de la inversión y qué deben poner y transformar todos los interesados para alcanzar esos logros, recuperando las lecciones aprendidas. Asimismo, es preciso fortalecer la capacidad de las instituciones estatales para asumir y aprovechar los resultados de las investigaciones que están haciendo los docentes, para divulgarlas y cohesionar el gremio de los educadores en torno a asuntos profesionales. Por ejemplo, adoptar y acordar medidas relacionadas con la distribución de los tiempos, las obligaciones

y compromisos de los docentes estudiantes, la realización de pasantías nacionales e internacionales, el acompañamiento personal, la divulgación de resultados, la ponderación de promedios académicos y los métodos evaluativos que se implementan para emitirlos.

Finalmente, hay que insistir en que la incidencia de la formación en las prácticas aún no pudo observarse, describirse; pero sí pudo constatar por la recurrencia de los datos que los objetivos de transformación de visiones y posicionamientos están alcanzándose. Habría que preguntar sobre la coincidencia de las transformaciones que declaran los docentes estudiantes con lo que plantean las políticas por la pertinencia de los procesos ante las necesidades

Bibliografía

- Aravena M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Santiago de Chile: Investigación educativa. Compilación.
- Birnbaum, M. H. (2004). Human research and data collection via the Internet. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-832.
- Cabra-Torres, F, Herrera, J.D, Gaitán, C., Castañeda-Peña, H., Garzón, J.C., Marín-Díaz, D.L... Jiménez, J.A. (2013). La investigación e innovación en la formación inicial de docentes: aportes para la reflexión y el debate. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación; Ministerio de Educación Nacional
- Distrito Capital. Secretaría de Educación del Distrito. (SED). Propuesta para la formación de posgrados por el Distrito de Bogotá para el período 2012-2016.
- Distrito Capital. Secretaría de Educación del Distrito. (SED). Proyecto 894: Maestros empoderados con bienestar y mejor formación - Vigencia 2013.
- Henao, M. y Rueda, I. (1999). La investigación en educación y pedagogía: proyectos de investigación 1989-1999. Bogotá. COLCIENCIAS.
- Jaramillo, H. (s.f.). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 205 (20) Recuperado de: <http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20número%2013/jaramillo.pdf>
- Parra, J. (2014). Enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida. Bogotá: IDEP.
- Sánchez, R. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación. Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM), en *Revista de la educación superior*, núm. 74, abril-junio 1990, pp. 5-50. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista74_S1A1ES.pdf
- Schonlau, M., Fricker, R.D. y Elliott, M.N. (2002). *Conducting research surveys via e-mail and the Web*. Santa Monica, CA: Rand.



En la vida diaria de maestros y alumnos también se puede aprender Investigar educando y educar investigando

Cuestionar y problematizar el diario vivir crea espacios de aprendizaje. Entre quienes enseñan y quienes aprenden hay gran variedad de personalidades y necesidades. El conocimiento de la humanidad es algo acumulable y el que los maestros y maestras transmiten se transforma para siempre dar y recibir más.

POR: Componente de Comunicación, Socialización y Divulgación

La siguiente es la entrevista realizada a Elza Fonseca Falkembach, de Universidad Nacional del Noroeste, Estado de Rio Grande do Sul (Brasil), en el marco del Seminario Latinoamericano “Maestros y maestras hoy: claves para una educación diversa y humana”, organizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

En este diálogo Elza Fonseca expresa de forma clara y contundente su conocimiento acerca de los desarrollos y las aplicaciones en educación que pueden contribuir en su transformación.

IDEP: ¿Cuál se podría calificar como un gran reto para maestros y maestras hoy?

Elza Fonseca: El maestro hoy tiene muchos retos, uno de ellos es estar atento a las culturas, a los conocimientos que salen de los rincones más lejanos de los grandes centros de su país, para que conozcan o qué hacen o qué producen o qué desean allí, cómo se encuentran, cómo dialogan, sus problemas y limitaciones.

IDEP: ¿Es posible enseñar y aprender con las actividades “simples” del día a día?

Elza Fonseca: Hay una gran variedad de cuestiones que pueden ser puestas como objeto de conocimiento, para desafiar a los maestros a investigar educando y educar investigando. Con dichas cuestiones también es posible hacer que la gente, los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos también aprendan investigando y problematizando sus propias prácticas, sus propias vidas.

IDEP: ¿Cómo se llega a pensar en una educación diversa y humana?

Elza Fonseca: Son los maestros que están conectados y ubicados en los estilos de vida y en los contextos específicos de sus países, además los que han recogido los legados que sus antecesores han trabajado y dejado, quienes desarrollan el ejercicio de pensar la diversidad y la educación más humana. Estas actitudes derivan también en la constante renovación para la conservación del mundo común en que vivimos.



IDEP: ¿Cuál sería el desarrollo ideal de la educación actual?

Elza Fonseca: Estar siempre cuestionando y al mismo tiempo creando elementos para que la educación sea viva y sea provocadora para los alumnos, las alumnas y también para los propios maestros y maestras, haciendo que estos últimos puedan hacer contribuciones al conocimiento acumulado de la humanidad.

IDEP: ¿Cuál es el principal aporte de las experiencias Latinoamericanas para mostrar al mundo?

Elza Fonseca: En América Latina tenemos muchas cosas que decirle al mundo, principalmente a este mundo globalizado en que el humanismo no se hace presente, en el que el ser humano no se tiene tema de discusión pero si es evidente una gran preocupación por los temas mercantiles y el consumismo; y en donde las narrativas no se hacen presentes sino todo se simplifica en imágenes. Podemos exponer entonces que hemos venido teniendo más en cuenta que los humanos somos seres de palabra y por esto la educación y la investigación tienen que aportar conocimiento para que los seres de palabra se pronuncien, se comuniquen y se integren.

IDEP: ¿En Brasil, qué nuevo sentido se le ha dado a la educación?

Elza Fonseca: En mi país tenemos una experiencia muy interesante que es la educación del campo. Es una forma de educación rural, que es para quienes viven en el campo y que lucharon para construir un tipo de educación que les beneficiara, transformando esta propuesta de educación en lo que hoy en día es una política pública de educación que le sirve a quienes habitan el campo.

IDEP: ¿Tiene beneficios sistematizar la educación?

Elza Fonseca: La sistematización de experiencias es una forma de contar lo que ocurrió, de contar partes de la lucha, reflexionar al respecto, de llevar al mundo y comunicar las cosas, ya sea en forma de video o textos, es una manera de publicitar las cosas.

En primer lugar la sistematización ocurre sobre prácticas sociales, los sujetos que participan de la práctica son investigadores. Es bueno que exista alguien que coordine los procesos, algún investigador que tenga más conocimiento de procesos investigativos, de técnicas y de principios; ellos serán quienes hagan la interacción entre los conocimientos que están siendo producidos en la práctica y algunos puntos que merecen un diálogo para simplificar el conocimiento que viene de la práctica.

Entonces, la sistematización trata de narrativas y conocimientos ya consolidados. De esta mezcla nace algo que se puede comunicar al respecto de la práctica: Conocimiento nuevo, ubicado, contextualizado. La sistematización es también pragmática, es decir da contribuciones a los métodos en práctica para que se hagan mejoras, se enfrenten las contradicciones y tensiones, para que se conozcan más al respecto de lo que se hace y si hay que cambiar algo.

IDEP: ¿Qué beneficios trae el trabajo individual y el trabajo colectivo para los educadores?

Elza Fonseca: Una cosa es que los maestros se conozcan a sí mismos, que alimenten sus conocimientos y los cuiden mediante estudios y problematizaciones sobre lo que hacen y sobre sí mismos en lo que hacen. Pero también es bueno que haya la preocupación de hacer cosas en el colectivo, porque sin un colectivo que brinde apoyo se siente soledad, tristeza, demasiada responsabilidad, cansancio... Entonces es necesario un colectivo que apoye y anime para seguir en la labor de maestro.

IDEP: ¿Un consejo para los maestros y maestras hoy?

Elza Fonseca: Yo creo que hay que estar atentos a los procesos de formación que los puedan acercar a lo que los motive para hacer siempre más. También deben escuchar, a los niños y jóvenes, porque ellos traen algo de su generación para nosotros, tenemos que aprender de ellos también y al mismo es nuestro deber entregarles una tradición, como lo diría Hannah Arendt: "Oírlos para que ellos puedan hacer contacto"; cuando se le entrega una tradición a los niños también se les da una responsabilidad, para que ellos mediante un conocimiento acumulado se sientan responsables para sobre esto producir el nuevo y continuar la vida.

Espacios de reconocimiento profesional y personal

Una apuesta por la escritura de maestros y maestras de la ciudad

En medio de la falta de reconocimiento a la importancia de escribir e interiorizar, se crea una posibilidad de reflexión crítica por el quehacer pedagógico, que desemboca en la gratificante producción de un texto de profundidad y calidad.

POR: Alba Nelly Gutiérrez Calvo¹

En nuestro ámbito académico la escritura no es una habilidad que se fortalezca ni en los diferentes contextos de aprendizaje como las universidades, ni en otros espacios en los que cotidianamente se desenvuelven los diferentes actores sociales. Además, escribir no es fácil. Muchos han podido conocer cómo al interior de los colegios se desarrollan proyectos y existen experiencias maravillosas que bien valdría la pena dar a conocer, pero que infortunadamente no se sistematizan, no se escriben y de las que solo quedan relatos orales y recuerdos maravillosos que, en el mejor de los casos, son reconocidos únicamente por algunos de los colegas de área o nivel escolar.

El escribir no es una necesidad que se evidencie en el día a día de la escuela, ni es una práctica reconocida por los mismos maestros y maestras como parte del quehacer docente, tal vez en ello tiene que ver, entre otros factores, el que venimos de un ejercicio docente en el que, podría señalarse, se han privilegiado actividades tradicionales y rutinarias, como las de llenar formatos, hacer cómputos promediales, diligenciar reportes en el observador del alumno y elaborar frases para valorar el logro de objetivos. En otras palabras: no es común que los maestros y las maestras dediquemos tiempo y energía a escribir. El problema no tiene que ver con que, como en otros casos, el docente sea el culpable, que se trata de un ejercicio que no se realiza con frecuencia, en el que a los docentes no les es posible ahondar, dada las actividades privilegiadas en las agendas escolares.

Es así como luego de recibir la solicitud de brindarle a maestros y maestras de Bogotá herramientas para la postulación de sus documentos al Premio a la Investigación Educativa que en 2007 creó el Concejo de Bogotá, el IDEP diseña y desarrolla desde el año 2012 un curso para mejorar los procesos escriturales y desarrollar habilidades para la competencia escritural.

Para la estructuración del taller el IDEP tuvo como aliado a un reconocido grupo de académicos y guías, entre quienes se destaca el profesor Fabio Jurado. Con ellos, fue estructurada una metodología de sesiones teórico-prácticas, en las que los textos de los docentes participantes se convierten en los insumos centrales para el desarrollo de las actividades propuestas en cada sesión. Se parte de la presentación de un contenido temático mediante una exposición teórica que es acompañada con ejercicios prácticos. También, durante los encuentros se resuelven las dudas generadas y se realizan análisis de casos particulares como ejemplos de citación, organización lógica y sintáctica de los textos presentados por los docentes e identificación de estructuras textuales. De esta forma, en el camino cada participante va detectando de manera más efectiva las fallas y fortalezas en sus escritos.

Los talleres han tenido como objetivo principal la reflexión crítica de los docentes alrededor de temas como la lectura y la escritura, en el contexto de la creación de un artículo académico, acompañada de distintos textos teóricos. Este ejercicio estuvo ligado a la reflexión por el quehacer pedagógico. Los talleres se han convertido para los docentes participantes en espacios de análisis crítico alrededor de temas como la lectura y la escritura, la creación de un texto de su autoría y el abordaje teórico y conceptual diverso y rico.

Como lo ha señalado el profesor Jurado (2014), la actividad está ligada al discernimiento por el quehacer pedagógico, con el ánimo de despertar en los docentes asistentes un espíritu de crítica permanente hacia su trabajo, que conduzca a una mejora continua, en la cual la lectura y la escritura sean revaloradas y relacionadas con las diversas disciplinas académicas.

La respuesta de maestros y maestras a la convocatoria para participar en el taller ha aumentado significativamente año tras año. En 2015, 750 docentes y directivos docentes se encuentran inscritos en este proceso de cualificación, cuyos propósitos principales son: revisar la propuesta que en años anteriores enviaron al IDEP postulándose al Premio e identificar posibles dificultades; y aprender herramientas de escritura académica que les permita avanzar en la elaboración de sus informes de postgrado o en el artículo requerido para su culminación.

La posibilidad de asistir al taller en su misma localidad de trabajo o cerca de casa en contrajornada, durante siete sesiones seguidas, con una intensidad de tres horas por sesión, facilita el acceso y comodidad para la participación. Los talleres han sido desarrollados en 18 de las 20 localidades de Bogotá, allí se ha logrado conformar un grupo de mínimo de 25 docentes o directivos docentes interesados.

Para la primera sesión de taller cada participante lleva un escrito o una propuesta que quiere mejorar. En el lapso de actividades realizadas se han podido identificar diversas temáticas de escritura, entre ellas: lo ambiental, las metodologías y didácticas para la orientación de las distintas disciplinas, los conflictos de la escuela (violencia, convivencia escolar) y el balance de programas que se han implementado en los colegios por más de una década.

Las discusiones en los encuentros permiten percibir posiciones críticas, claras y precisas frente a los temas abordados, lo que ha posibilitado que cada taller tenga un desarrollo dinámico y que se pueda entrar en niveles de comprensión respecto a lo que implica construir textos en tonos narrativos, descriptivos, expositivos o argumentativos (Tomado del informe final de Jurado Fabio, 2014.)

Como producto de cada sesión y del taller en general, se tiene la familiarización de los docentes participantes con las herramientas necesarias para crear un texto académico y el reconocimiento de la importancia del uso de estos instrumentos, que se hace evidente en la mejora de algunos de los textos presentados para publicaciones del IDEP. Los docentes ahora resaltan en mayor medida la importancia que tiene generar textos que den cuenta de sus experiencias de investigación e innovación y la necesidad de que sus escritos respondan a los requerimientos y parámetros académicos.

En la evaluación realizada por el Instituto, los docentes participantes reconocen el bajo nivel de escritura argumentada que tienen y, por ello, consideran que el taller les sirve como escenario de reflexión y refuerzo, también sugieren que debe ser un proceso más continuo. Agradecen el compromiso del IDEP con la cualificación permanente de docentes y quedan siempre con el interés de continuar sistematizando todo aquello que atañe a su saber y que sucede en la escuela.

¹ Asesora de Dirección del IDEP / agutierrez@idep.edu.co

El IDEP en

El IDEP presenta un mapa en el que aparecen los colegios oficiales de Bogotá investigaciones, diseños de componente, estudios y estrategias. Estas acciones académicas se relacionan con los procesos de transformación pedagógica y a la dinamización

Continuamos con el compromiso de aportar al mejoramiento de la calidad de educación en la Bogotá Humana, reconociendo y apoyando el potencial de maestros y maestras en colegios y en comunidades. Así mismo, aportamos conocimiento y acciones intencionadas para la formulación y seguimiento a políticas públicas propuestas desde los planes de desarrollo de la ciudad, orientadas a la inclusión social, el derecho a la educación como expresión de la dignidad humana, el sentido de la escuela y la cualificación docente, entre otros.

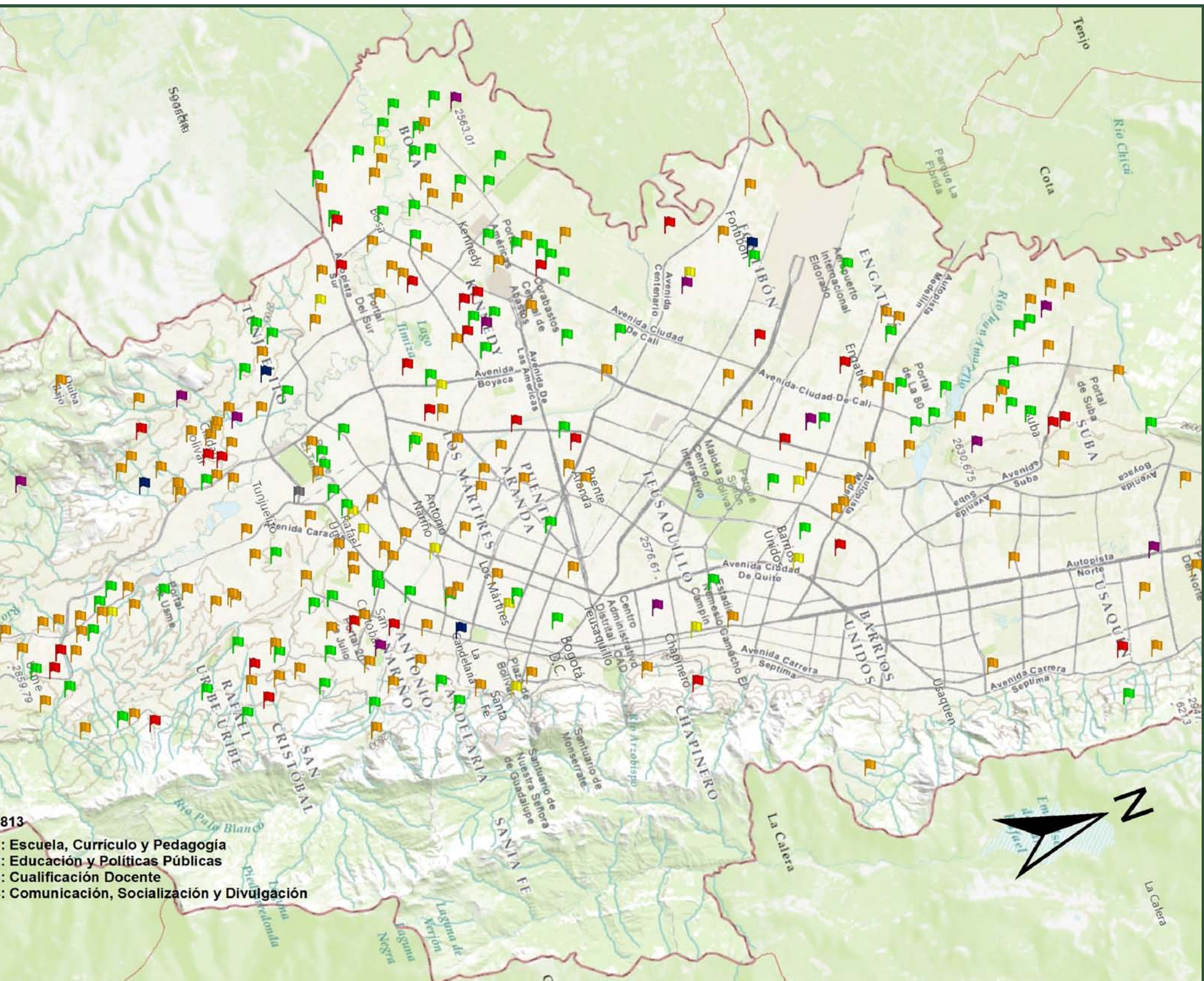
www.idep.edu.co



/ComunicacionesIdep

Los Colegios

...á, distribuidos por localidades, donde el Instituto ha hecho presencia con sus
...émicas misionales han sido formuladas con el objetivo de aportar al desarrollo de los
...de la participación activa del sector educativo y académico.



/idep.bogota



@idepbogotadc



Formación docente de calidad: base de una educación para la paz

Pablo Gentili: Perspectivas sobre educación y políticas públicas

La búsqueda de un cambio en las concepciones educativas, de nuevas prácticas que rompan los esquemas, del uso de estándares diferentes de calidad, de una visión más arriesgada, menos estructurada y basada en las realidades.

POR: Steven Zabala Correa¹

El II Seminario Latinoamericano “Maestros y Maestras Hoy”, llevado a cabo por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en Bogotá, trajo consigo importantes reflexiones. Pablo Antonio Amadeo Gentili, Secretario Ejecutivo de CLACSO, en entrevista para Aula Urbana, deja evidencia las transformaciones y apuestas de la política educativa en América Latina.

Gentili, de nacionalidad argentina, es Doctor en Educación de la Universidad de Buenos Aires y se ha desempeñado como coordinador, profesor, conferencista e investigador en el campo de la educación durante más de 30 años en su país natal y en otras naciones como Brasil y, Alemania. Es reconocido por ser el compilador y el autor de múltiples publicaciones que abarcan el contexto educativo por medio de la crítica y la argumentación. Actualmente se desempeña como el Secretario Ejecutivo Adjunto y Coordinador Académico del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Uno de los temas destacados por Gentili en su visita a Colombia fue el de la precarización de la formación docente, explicado como “un proceso que contiene la oferta privada de aprendizaje de baja calidad a los educadores y una serie de estructuras “predeterminadas” que, en teoría, garantizan a

maestros y maestras una buena predicación de enseñanzas a sus estudiantes”. Para Pablo Gentili es preocupante que “este método no solo se traduce en una forma más de que los profesores y profesoras malgasten sus recursos económicos, sino que termina derivando en la construcción de frustraciones al percibir que no obtienen los resultados que deseaban en su práctica magisterial”.

“Para contrarrestar esta situación es importante, entonces, que la formación docente quede establecida como una política pública de las ciudades; es decir, que se fomente desde el sector público y brinde las garantías necesarias de calidad para que maestros y maestras puedan formarse sin necesidad de acudir a un modelo de negocio privado y con las garantías y certificaciones que lo público les pueda proveer”. Y en la solución de estas necesidades destaca la labor que realiza el IDEP en Bogotá y en muchos otros lugares del país respecto al proceso de cualificación docente con el que se busca adelantar estudios y acciones que aportan a la reflexión de los docentes, gracias al uso de estrategias de apoyo, intercambio de saberes y el reconocimientos del trabajo de los educadores. El Distrito trabaja por mejorar las capacidades y reconocer los aciertos de los maestros y maestras públicos.

¹ Profesional Componente de Comunicación, Socialización y Divulgación del IDEP / szabala@idep.edu.co

“El debate que se da acerca de la formación docente en el IDEP es positivo porque lo pone como prioridad, además presupone el reconocimiento la memoria y el trabajo en las aulas de clase por parte de los docentes (...) El hecho de que docentes compartan sus experiencias supone reconocer a los educadores como sujetos productores de conocimiento”, afirma Gentili.

Además, rechaza “el deseo de muchos de convertir al gremio de la educación en un tipo de corporación”, aseverando que “el corporativismo tiene efectos negativos ya que estos grupos tienden a auto defenderse, a aislarse de cualquier tipo de influencia externa y a abusar del poder que tienen”; Gentili deja entrever que la docencia no puede ser el espacio en el cual se descaracteriza, se humilla y se interpela a los profesores y profesoras por lo que se pueda llegar a hacer mal, más bien, la docencia es un espacio en donde se ejerce la democracia y este gremio de docencia debe aceptar las críticas y promover la evaluación de doble vía en los espacios sociales donde se desempeñan; sin embargo, es más importante enfocarse en reconocer la posibilidad de construir progreso basándose en las experiencias del pasado de todos los docentes.

“Indiscutiblemente hay que recuperar la voz de los maestros y su importancia social. Si bien nos pueden evaluar por ejemplo los empresarios, ¿por qué no podemos nosotros evaluar a quienes nos evalúan? Sin llegar a ser corporativos. Somos un espacio de desarrollo social, reconocidos como un colectivo de trabajadores de la cultura, del arte, de la formación en un sentido amplio.” Pablo Gentili

Por otra parte, el argentino hizo claro énfasis en que “la educación en Latinoamérica no puede convertirse en una herramienta para formar trabajadores cuyo único fin sea contribuir al modelo de desarrollo económico de un país que termina posteriormente convirtiéndolos en una pieza más, quitándoles méritos, discriminándolos y entregándoles salarios paupérrimos. La educación tiene que ser una pieza clave en la construcción del sentido de la vida en cada sujeto de aprendizaje”.

“No es posible que la escuela sea entendida como la única responsable de los malos resultados en pruebas internacionales o la causa de que un país no sea potencia económica.” Para el experto, Colombia debe procurar encontrar en la educación la mejor estrategia para sobrellevar el proceso de guerra que por más de 50 años ha aterrorizado al país. Ahora bien, la guerra debe ser entendida como un proceso de reconocimiento y reconstrucción de la sociedad colombiana materializada en la esperanza, en utopías y en la reafirmación de derechos e identidades de muchos de los afectados (víctimas del conflicto).

“La escuela en Colombia es una de las instituciones más significativas para las víctimas, ya que en ella, encuentran ayuda para poder visualizar un nuevo futuro y esto es sin duda una labor que se le debe reconocer a la escuela.”

“No es posible que la escuela sea entendida como la única responsable de los malos resultados en pruebas internacionales o la causa de que un país no sea potencia económica.”

destaca Gentili. La educación para la paz debe ser el inicio de una nueva sociedad que produzca no solo avances económicos sino también sociales y culturales... Esa batalla tiene que ser librada en las escuelas del país.

La administración de la Bogotá Humana hace hincapié en la promoción de la educación por el respeto de las diferencias que existen entre todos los individuos. Por ello, se han implementado políticas públicas que permiten la sana convivencia ciudadana con miras a la tolerancia y la aceptación del alter ego como sujeto de derechos y deberes. Así mismo, el IDEP trabaja en proyectos de inclusión y perspectivas de género que permean otras realidades sociales en pro de una educación consciente de que la única manera de alcanzar la paz es por medio del respeto hacia los demás.

La alianza entre el IDEP y CLACSO es otro tema destacado por Pablo Gentili. El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es una institución internacional no-gubernamental con estatus asociativo en la UNESCO, creada en 1967. Actualmente, reúne 433 centros de investigación y posgrado en el campo de las ciencias sociales y las humanidades en 26 países de América Latina, Estados Unidos, Canadá, Alemania, España y Portugal. En Colombia cuenta con la participación de las principales universidades y centros de pensamiento.

CLACSO ha buscado en los últimos años sobrepasar su estatus de red académica y convertirse en un espacio que permita, gracias a su potencial, aportar al desarrollo de políticas públicas innovadoras por medio de los resultados, insumos y conocimientos que nacen desde la investigación social. En ese sentido, el IDEP es un aliado fundamental en Colombia dado el papel que desempeña desde la esfera pública, haciendo investigación y promoviendo innovación, a la par que se encuentra anclado en el trabajo y la cotidianidad educativa en las propias escuelas. Sin duda, quienes trabajan en investigación educativa deben ser gestores primordiales de políticas públicas en las grandes ciudades y en los países. A lo anterior se suma, que también recae sobre los intelectuales de la educación la responsabilidad de establecer agendas de investigación dado su conocimiento en el campo escolar, ya que hay mucho que aprender de lo que pasa a diario en las escuelas y del dialogo con los que están muy de cerca a esta realidad, como el caso del IDEP.

Para concluir, Gentili destaca la Séptima Conferencia Latinoamericana y Caribeña de CLACSO, la cual se llevará a cabo del 9 al 13 de Noviembre en la ciudad de Medellín. Uno de los coloquios principales de la conferencia sobre Derecho a la Educación, organizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. El espacio será oportuno para reafirmar la intención de CLACSO de ser un propulsor de políticas públicas educativas en los países en los que hace presencia.





Relatos pedagógicos

El sentido de la escuela

Si se enmarca la escuela en generalidades preestablecidas, se pierden muchos aspectos del amplio horizonte de la educación que se vincula a una comunidad, a unas costumbres y a seres humanos a los cuales se debe.

El educador Jorge Alejandro Medellín Becerra¹ presenta a los lectores del *Magazín Aula Urbana* cinco crónicas², de las cuales en esta oportunidad se publican dos: “No sé” y “Las dudas de Adriana”. Los relatos pedagógicos reflejan su experiencia en el sector como Rector del Colegio Claustro Moderno en Bogotá y las tantas respuestas que puede dar acerca del sentido de la escuela.

Las afirmaciones del autor consideran como un inconveniente para la educación y los métodos actuales la generalización. Los planteamientos se centran en la idea de que la escuela ya está inventada y lo que se debe discutir no es su sentido sino su necesidad.

Además, se muestra que si se toma la escuela como un centro de desarrollo y no simplemente de aprendizaje, donde no todo se debería medir y controlar esperando los mismos resultados para un variado grupo que se encuentra en situaciones personales y sociales diferentes, no se lograría establecer claramente un único fin para éstos espacios ya que también serían variadas las razones de ser.

La provechosa introducción de las crónicas, recalca el hecho de que en el ámbito educativo se tiende a unificar, no se atienden las particularidades de las regiones, localidades, tipos de escuela o la comunidad con la que se vincula y a la cual se debe. Así que la lógica de la definición de la razón de ser de la escuela, sería dada, entonces, desde una indagación colectiva al interior de cada institución educativa que atienda su entorno físico, social y cultural.

Con la anterior conclusión es evidente la indispensable tarea de atender las diferencias entre los conceptos de sentido de escuela y sentido de educación, aclarando que el primero no se debe establecer como una definición de aplicación nacional sino que debe ser construido localmente basándose en un proceso de cada una de las instituciones educativas, acercándose a las realidades sociales y culturales. De lo anterior se desprende que el objeto y los fines de la educación, ampliamente definidos en la Constitución y la ley, dan cuenta del sentido mismo de la educación, y actúan como coordenadas generales para que la escuela encuentre, entienda y defina su propio sentido.

Medellín Becerra presenta, además, siete proposiciones pedagógicas que en su concepto facilitan los procesos institucionales que permitirán definir su propio sentido. Éstas son:

1. Los niños, niñas y jóvenes no son sólo estudiantes, sino que tienen un rol y un desarrollo en las demás esferas de la sociedad.
2. La teoría es una caja de herramientas que debe ser saqueada con entera libertad, sugiriendo adentrarse en prácticas pedagógicas para las que valga más la observación sistemática de niños y niñas en su propio entorno escolar, y menos el seguimiento puntual de conceptos o teorías.
3. El desarrollo humano no sucede por grados, ni por áreas ni por programas, ya que con escuela o sin ella, el desarrollo humano sigue siendo el fin por excelencia y por eso los objetivos escolares no pueden hacer menos que promoverlo y posibilitarlo.
4. El rendimiento en la escuela no ayuda a predecir el desempeño fuera de ella, porque la escuela tal como se concibe hoy no se parece a la vida ya que se concentra solamente en un conocimiento académico.
5. El tiempo es un instrumento de trabajo. Se debe tener en cuenta que si la escuela produce siempre una imagen con una concepción estática del tiempo y del espacio, será imposible emprender su tarea por excelencia que el desarrollo humano.
6. La obediencia es diferente a la responsabilidad, las expectativas de los demás frente a los actos y decisiones cobran mayor valor que las expectativas propias sobre las decisiones tomadas. No se está teniendo en cuenta que se debe fomentar el desarrollo no condicionado por los deseos ajenos.
7. La respuesta correcta es dependiente, ya que es así en realidad si se habla de los planteamientos y prácticas de cada institución dependiendo de las comunidades a la que se encuentra vinculada.

Luego de estos aportes, se da cabida a la exposición de las historias, cuya introducción destaca cómo estos “relatos pedagógicos pretenden mostrar, a través de personajes y circunstancias creadas de manera expresa para ellos, algunas propuestas sobre el sentido de la escuela. Adjudicarle a cada uno de ellos una relación directa con las proposiciones ya desarrolladas, sería empobrecerlos. Tienen el propósito de ampliar el rango de lectores, involucrando además de los maestros, a los padres de familia y a los jóvenes mismos, protagonistas todos de los relatos. El sentido de la escuela, en ellos, puede entenderse no sólo en relación con los postulados que proponga, sino también en relación con lo que no aparece, con lo invisible, con aquello que brilla por su ausencia y que puede estar necesitándose de manera urgente”.

¹ Educador, economista, escritor y músico.

² Esta información fue tomada de del informe final del contrato número 80 de 2013, celebrado entre Jorge Alejandro Medellín Becerra y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEPE, cuyo objeto fue la prestación de servicios profesionales para orientar la segunda fase del diseño del Componente de Escuela, Currículo y Pedagogía.

1. No sé

POR: Alejandro Medellín Becerra

Leonardo ingresó al jardín infantil a los tres años contra la voluntad de su madre, una enfermera de turnos prolongados que no le permitían quedarse en casa cocinando a fuego lento la maternidad. Su propia infancia había transcurrido sin mayores afanes y sólo hacia los ocho años fue matriculada en un colegio, después de haber adquirido con su familia algunos de los aprendizajes más relevantes de toda su vida. Sabía amarrarse los zapatos, leer, sembrar y cuidar rosas, sumar, lavarse los dientes, restar, compartir los juguetes con sus hermanos, intentaba ser cada vez más ordenada y alimentaba con rigor y devoción los peces del acuario familiar.

Por eso cuando dejó a Leonardo -su único hijo- en el jardín infantil el primer día de clases, no pudo contener su angustia, y la angustia no pudo contener sus lágrimas. El niño la miraba con una triste incertidumbre, por no saber qué era ese sitio lleno de niños gritando, llorando o corriendo, pero también porque las lágrimas de Amparo -su mamá- le estaban generando una experiencia inédita que muchas décadas después intentaría recordar como un ataque de zozobra o al menos como un cruce de caminos entre la adaptabilidad y la adversidad.

El papá de Leonardo les prometió acompañarlos en un día crucial como ese, pero nunca llegó. Su jornada laboral se iniciaba a la misma hora y no valieron todos los ruegos y explicaciones al jefe inmediato para obtener un permiso no concedido, de la misma manera que no bastaron otros tantos ruegos y explicaciones para que Amparo le creyera: no habían vivido juntos un solo día y su paternidad era un amplio menú de irresponsabilidades, de manera que esa ausencia iba a ser interpretada simplemente como una más.

Así empezó una historia escolar que habría de prolongarse 13 años. La mayor parte de su vida despierto habría de transcurrir dentro de una institución educativa. Con su mamá, en el mejor de los casos, sólo la mitad: por una parte, esa primera hora diaria de velocidades fantásticas en la cual se pasa de estar dormido a estar bañado, vestido y a veces desayunado, todo a la brava, contra sí mismo, contra el reloj, contra la probabilidad, y que sirve de entrenamiento para ejercer de por vida una condición de estrés y afán que no cesa jamás. Por otra parte, las dos horas que empiezan cuando la mamá llega en la noche disminuida por la contaminación y el ruido, frustrada como reflejo de un caos urbano saturado de vehículos sucios, conductores desesperantes y pasajeros desesperados en un clima espeso de intolerancia, y antes incluso de saludar con un beso cansado en la mejilla pregunta con una boca que se mueve sola: ‘¿ya hiciste las tareas?’ y terminan cuando uno a uno se van callando y cayendo por el agotamiento hasta quedar dormidos. Los fines de semana poco cuentan, porque se levantan más tarde, hay que hacer mercado, arreglar las alcobas, la sala, los baños, ir a misa, visitar a los abuelos vivos y a los muertos, hacer el almuerzo, la comida, más tareas escolares y deprimirse los domingos por la tarde en la penosa sensación de sentir agonizante esa paradójica y efímera libertad.

Leonardo aprendía sin tropiezos. Los informes escolares así lo indicaron incluso desde el preescolar. Esa cualidad, visible para todos, le permitió estar siempre dentro de lo esperado por sus maestros cada año, cada área, cada grado. Aprendió a obedecer con facilidad y eso lo mantuvo a flote, sobrellevando la marea, alejado de borrascas y tormentas innecesarias.

Una íntima solidaridad con las angustias cotidianas de su madre le forjaron la convicción de no convertirse en un problema adicional. No estaba entre los más ni entre los menos destacados de su curso y en esa cómoda posición encontró un argumento silencioso para crecer sin llamar la atención. Era reconocido principalmente por su obediencia, su pausado temperamento y por un comportamiento lo bastante correcto como para merecer año tras año la mención de conducta del plantel.

El apego a las normas lo heredó tempranamente de tanto querer parecerse a su mamá, quien en el ejercicio de su profesión hacía todo lo humanamente posible por cumplir, como una estrategia para mantener un empleo estable y un salario que apenas alcanzaba para comida, arriendo, salud, servicios y un colegio privado modesto pero suficiente para apostar a través de la educación por un mejor horizonte familiar. No había para más. De vez en cuando un cine, pagado por una amiga, una hamburguesa o una pizza que no pusiera en aprietos el frágil equilibrio presupuestal y cuando en contadas ocasiones las tareas escolares o laborales lo permitieran, un seguimiento a tuestas de la falsa tragedia propuesta por la telenovela o el reality de turno.

Ese temperamento le permitía a Leonardo administrar el sufrimiento y exigirse al máximo para estudiar sin protestar. El cumplimiento era para él un fin en sí mismo y por eso nunca tuvo cabeza para encontrarle algún sentido a las tareas -aunque se prolongaran hasta las madrugadas- o para debatir una idea o una orden, aun descabellada, de un profesor. Su respuesta favorita era ‘sí señor’ o ‘sí señora’ y eso lo hizo cercano al cuerpo docente que veía en él un modelo de alumno y un prospecto ideal de ciudadano, pero indeseable para sus compañeros que empezaron a evitarlo unos, a ignorarlo otros y no faltaron las agresiones, suspendidas de inmediato no por las acciones o las posturas institucionales tan ausentes en estos casos, sino por la intervención de su padre, quien una vez advertido por Amparo de los episodios de intimidación generados por los compañeros, apareció en las afueras del colegio para amenazar de muerte a los presuntos agresores en un acto mediante el cual intentaba suplir de alguna manera sus prolongadas ausencias y sobre todo el debilitamiento progresivo de la imagen paterna.

Sin embargo, a Leonardo no le faltaron amigos. Tuvo los pocos que necesitaba. Los que encontraba a la hora de hacer trabajos de grupo, aquellos con cuya compañía los recreos dejaban de ser un solitario recorrido de vigilante nocturno, otros “Leonardos” cortados con la misma tijera, más altos, más bajitos, más gordos o más flacos, con más o menos hermanos, en constelaciones familiares de variadas órbitas pero con un común denominador: la incapacidad



de transgredir las normas, de ir más allá de las instrucciones o, incluso, de percibir al menos sus propios intereses personales.

Podría decirse por ello que ese tipo de muchachos poseen un umbral alto de adaptabilidad pero no es así: tan solo se adaptan a las reglas de los adultos, escondiendo sus miedos y posponiendo el encuentro con sus vocaciones para una edad mayor. Escogen el camino del silencio, bien sea por efecto de su temperamento, por comodidad o por alguna cruda experiencia de las que aparecen sin permiso del corazón para recordar o reafirmar una debilidad personal.

Leonardo, por ejemplo, cuando estaba en sexto grado vivió algo así como una amarga revelación. El profesor de español se encontraba revisando en público la tarea que todos los profesores de cuarto siempre ponen, como si se tratara de un ordenamiento constitucional: “escribe una breve composición sobre tus vacaciones”. El niño, por primera vez en su vida escolar, no hizo la tarea. Y no se trataba de un acto de rebeldía. Simplemente se le olvidó. O fue tal vez la monotonía de unas vacaciones de creciente aburrimiento, sin hermanos, sin consolas de videojuegos, sin vecinos de la misma edad en una época en la cual la inseguridad acabó con la vida de barrio y ocultó las vecindades en una espesa nube de sospecha y desconfianza.

Cuando llegó su turno tenía ya las manos sudorosas y la respiración agitada. No había hecho la tarea, no tenía nada escrito porque en el fondo, no tenía nada que contar. Al ser pronunciado, su nombre retumbó en su cabeza con una reverberación singular y ante la perspectiva de quedar mal frente a su profesor y sus compañeros, entró en una especie de trance nunca antes vivido, abrió su cuaderno y con gran aplomo empezó a leer. Contó la llegada extraordinaria de su primer perro al hogar, el debate familiar en torno al nombre, la manera astuta como convenció a su mamá, tíos, primos y abuelos de bautizarlo Enrique, dado que al ser hijo único no tenían por qué impedir que entre ellos dos se desarrollara una verdadera hermandad que bien podría verse afectada desde sus comienzos con un nombre básico como Káiser o Tyson; los distintos procedimientos para eliminar el olor a orina del tapete de la sala, la dificultad para impedir que se tragara las medias de lana y otros detalles relativos a los aciertos y desaciertos en su primera introducción a las normas familiares.

Fue esa la primera y la última vez que Leonardo ostentó un repentino impulso de arrojo y creatividad. Los compañeros siguieron con inusitada atención su relato y el profesor mismo estuvo a punto de aclamarlo con los más elogiosos adjetivos, de no ser porque el esfuerzo de leer un texto inventado en vivo y en directo sobre hojas en blanco le fue provocando una inocultable expresión de agonía que le obligaba a hacer pausas prolongadas o a destiempo, lo cual llamó la atención de un compañero de atrás quien no tuvo la menor dificultad en develar a gritos la farsa magnífica.

Las burlas del grupo, aunque fuertes y desconsideradas fueron lo de menos, comparadas con el ‘0’ en la tarea, y la advertencia de firmar el observador por tramposo y llamar a su mamá en caso de reiteración.

A partir de ese momento Leonardo relacionó la imaginación con la mentira, neutralizó inconscientemente el riesgo y en lo que le restaba de vida escolar jamás se atrevió a llegar tan lejos. El cumplimiento de las órdenes, que tantos réditos le había brindado desde muy pequeño, habría de ostentar una exquisita maduración no exenta de elogios, hasta el punto de disimular su creciente desmotivación por el aprendizaje y una falta de iniciativa personal, inadvertidas ambas en las notas y observaciones escolares donde se describen las relaciones de los alumnos con los programas académicos y los reglamentos pero no con sus propias vidas; inadvertidas también por su mamá como consecuencia de las mismas notas y observaciones, y también inadvertidas por él mismo, exactamente por la misma razón.

De esta manera fue acumulando en una insabora e incolora carpeta personal las menciones de conducta y aprovechamiento recibidas de manera reiterada, sin sospechar siquiera que en realidad estaba germinando una explosiva mezcla de mediocridad y apatía que no llegó a estallar en el entorno escolar, porque las mismas circunstancias que lo condujeron a ingresar prematuramente al jardín infantil y luego al colegio lo hicieron graduar de 16 años recién cumplidos, sin reconocer ni de lejos la geografía de sus deseos, la historia de sus desencantos o la biología de sus pasiones.

Su mayor talento no admitido fue la manera como decidió dejar pasar el tiempo, sin destacarse pero tampoco sin perturbarse. Ya había pintado caballos y paisajes, escrito poemas, talleres, proyectos y ensayos con ideas prestadas y

esquemas de manual. Estaba afinado el amargo arte de contestar aquello que los otros esperan escuchar y había reemplazado para siempre sus propias expectativas por las que se imaginaba o suponía que los demás tenían sobre él.

En una de las últimas reuniones de los profesores del bachillerato, al mencionar su nombre, fue necesario hacer un esfuerzo por saber de quién estaban hablando y reducir el desconcierto colectivo pasando una foto reciente de mano en mano, antes de analizar a esos alumnos que están muy por encima o por debajo del promedio del grupo y que acaparan la atención, agotan la paciencia o exaltan la impotencia del cuerpo docente.

El profesor de español comentó escritos de Leonardo correctos y coherentes, pero aburridos. La de biología comprobó que había entregado todas las tareas. El de música alabó su interés al tiempo que se burlaba de su afinación. El director de grupo comprobó que se trataba de un muchacho solitario pero amable, ‘y juicioso’ -aportó el coordinador de disciplina después de no encontrar su nombre en el observador general. Los profesores de educación física y matemáticas, aun revisando la foto varias veces, no lo recordaron.

Trece años después de haber ingresado al sistema educativo, nadie sabía quién era en verdad Leonardo. Ni siquiera él. Su mamá, trece años más vieja, se identificaba con su hijo en una apatía general por la vida, maquillada por los afanes diarios para llegar temprano, conservar el puesto y quedar bien. Tal vez por eso, el día del grado de bachiller no captó en su mirada las primeras escenas de un combate perpetuo entre la amargura y la rebeldía que habría de enfrentar con variadas contradicciones a lo largo de su vida.

Cuando recibió el diploma, el rector lo felicitó de manera mecánica, le estrechó la mano y procedió a secarse contra el pantalón el sudor de un bachiller sigilosamente emocionado. Leonardo buscó entre el público los ojos de su mamá invocando voluntaria e involuntariamente episodios sagrados de una relación modelada por la paciencia, la ternura y la fe. Hizo después un recorrido visual hacia el cuerpo docente y sus compañeros de promoción, pero por más que se concentró unos segundos, no sintió nada.

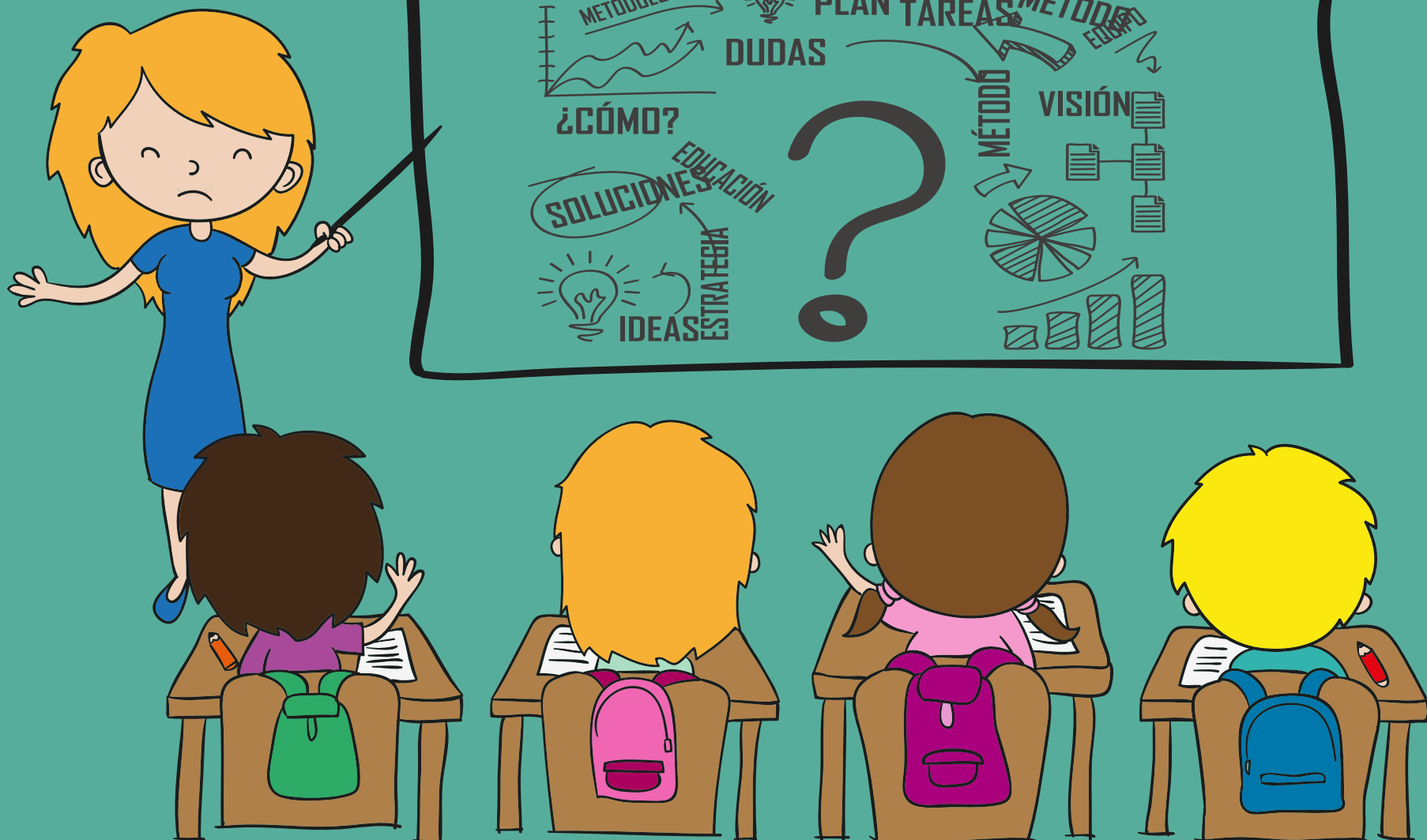
Su papá intentó en vano atraparle la mirada en la esquina anónima del auditorio donde se encontraba, desde la cual vio pasar como una película muda y desenfocada la vida de su hijo. Él quería que Leonardo estudiara Medicina, como una manera de superar una vieja frustración profesional. Pero en las pruebas de aptitud la respuesta preferida de Leonardo era “me es indiferente, pues ni me gusta ni me disgusta” y en consecuencia marcaron una confusa gama de intereses desde lo mecánico y científico hasta lo literario y musical pasando por el servicio social y el trabajo en oficina, emergiendo así las licenciaturas en bibliotecología y ciencias de la información, o en letras hispánicas, como las carreras más afines.

Amparo le recomendó estudiar lo que quisiera, después de no encontrar una opción dictada desde el instinto materno, lo cual agravó la incertidumbre porque a Leonardo en realidad nada le llamaba la atención. Sabía que era indispensable entrar de inmediato a la Universidad, no perder tiempo y ser ‘alguien en la vida’, tal como lo repetían los discursos institucionales y las expectativas familiares, pero en el fondo se sentía en las arenas movedizas de la indiferencia, de las cuales sólo salió gracias a la mano tendida del director de grupo, quien le sugirió seguir un preuniversitario de estudios generales en una de las dos únicas instituciones donde su mediocre examen de Estado le permitía aplicar.

Leonardo no se preguntó por qué después de tantos años de obediencia, cumplimiento y puntualidad, por qué después de haber superado y olvidado más de 800 pruebas y exámenes escolares, después de haberse levantado 2.500 veces antes que el sol, después de haber hecho más de diez mil tareas y de haber portado con rigor su uniforme escolar, se encontraba atascado entre el conformismo y el desinterés, dispuesto tan solo a seguir instrucciones dictadas por los adultos, a concentrarse en la libertad que le iban a regalar incontables horas nuevas con la consola de juegos que estrenó el día del grado y a derrumbarse de cansancio cada noche al regresar a su casa en los próximos años de una vida empecinada en ocultar sus colores y su sentido.

Al terminar la ceremonia de graduación una cariñosa profesora de la primaria le dio un fuerte abrazo y le preguntó qué iba a estudiar en la universidad. Después de un breve silencio impuesto por un largo entrenamiento recalentado de respuestas y carente de preguntas, con una voz apagada contestó mirándose los zapatos nuevos:

“No sé”.



2. Las dudas de Adriana

POR: Alejandro Medellín Becerra

Cuando empezó la reunión de profesores y el coordinador académico preguntó cuántos niños debían repetir el año, los laterales, los pectorales, el esternocleidomastoideo y otros 70 músculos que intervienen cuando hablamos recibimos la orden cerebral de activarse para contestar, pero la profesora Adriana se quedó callada.

La reunión había sido convocada por memorando con varias semanas de antelación para el tercer lunes de octubre ‘con el propósito de revisar los casos de posible repitencia y los listados de alumnos que deben hacer cursos de nivelación’. El memorando hizo énfasis en la posible asistencia del rector.

A pocas semanas de terminar el año, esa reunión se relacionaba no solo con la promoción de los alumnos, sino también con la de algunos profesores. Era de sobra conocido por todos que cuando el rector asistía a una reunión, algo malo podía pasar.

Adriana, la profesora de Transición, había terminado la lectura del memorando con preocupación. Y no tanto por su propia suerte, porque se había ya resignado a la inestabilidad de la profesión docente -muy marcada en el sector privado- sino por dos asuntos que le venían quitando el sueño desde hacía varios días.

Por una parte, la terminación de los programas. Sabía que estaba retrasada, que le había dedicado más tiempo del permitido a los intereses de los niños, a observar y corregir posturas y hábitos, a promover el trabajo en equipo con las familias, razón por la cual los textos escolares estaban a medio camino y el cumplimiento de los propósitos expresamente señalados en los programadores académicos los mismos que ocupan una porción desmedida del tiempo

escolar y del tiempo libre de profesores y coordinadores, se encontraba en un 60 o 70%. Se había prometido no caer en la trampa del afán de fin de año, del famoso ‘síndrome de octubre’ bajo cuyos efectos los profesores saturan de temas y datos a los niños con independencia de sus diferencias, sus problemas y sus posibilidades.

Pero por otra parte le preocupaban de manera especial dos niños de su grupo: Daniela y Juan Felipe. La terminación del año se acercaba como un camión sin frenos en bajada y en su camino por lo general quedaban varios alumnos agonizantes sobre el pavimento. En un sistema escolar apoyado en los programas académicos -y no en los niños- era de esperar por esa época del año un porcentaje de fracasos entre un 5% y un 10% en cada grado. De alguna perversa manera, el prestigio social de esa y otras muchas instituciones se había apoyado en ello y los buenos resultados se veían más que por sí mismos, por contraste con los malos. Como bien lo expuso el pedagogo francés Philippe Meirieu “en la representación tradicional de la institución escolar una escuela tiene valor cuando existen resultados negativos. En realidad no es necesario el fracaso de unos para justificar el éxito de otros. No es una cuestión de que unos tengan el mérito de tener éxito. Todos pueden tener éxito. Nadie está condenado.”

Daniela, por ejemplo, no podía leer de corrido un párrafo, como los demás. A mitad de camino se cansaba, se distraía, se aburría. Dejaba el texto abandonado y contra las expectativas de padres y maestros se ponía a jugar, aunque en ocasiones terminaba llorando. Y era ese precisamente uno de los objetivos predefinidos por el colegio al finalizar el grado de Transición: leer de corrido un párrafo. Daniela, en sus seis años, era sociable, inquieta, líder, pero sus

dificultades en la lectura empezaban a generarle problemas de comprensión, extensivos a muchas otras áreas donde la lectura ocupa un lugar destacado. Con el agravante de concluir las lecturas tanto al hacerlo en voz alta, como al hacerlo para ella misma, ‘mentalmente’, en silencio.

La profesora Adriana había ya hablado varias veces con los padres de Daniela, indicando los problemas que empezaban a manifestarse cada vez con mayor frecuencia. Indagó acerca de las circunstancias del embarazo y el parto, de la salud y los eventuales tratamientos que hubiera podido tener la niña en sus primeros años, de las relaciones con sus padres y entre sus padres, del uso de su tiempo libre y de cómo había recibido la noticia del futuro nacimiento de su primer hermanito. Buscaba a tientas en la niña no escolarizada algo que pudiera explicar su bajo desempeño en la niña escolarizada.

La sospecha de relacionar a Daniela con el síndrome de déficit de atención e hiperactividad llevó a la profesora a conversar en más de una ocasión con la psicóloga de la institución y a documentarse con estudios antiguos que encontró en la biblioteca del colegio y con estudios recientes, comentarios, nuevas hipótesis y chismes que encontró en internet. Supo así que el famoso síndrome no tiene una causa única comprobada, que se pueden distinguir factores biológicos y factores psicosociales-ambientales como posibles agentes desencadenantes, que cuando el padre o la madre tienen o han tenido el síndrome multiplica por 8,2 el riesgo, circunstancia que no obliga, sino que determina apenas una mayor probabilidad de padecerlo. También supo que afecta entre un 5 y un 10% de la población infantil, que en el 60% de los casos llega hasta la edad adulta y que se da con mayor frecuencia en los niños que en las niñas en una proporción de 4:1.

Al comprobar estos datos con el comportamiento y las circunstancias familiares de Daniela, sólo alcanzó a verificar que el padre había sido retirado de varios colegios por indisciplina, ‘por mamá’ tal como lo definió su esposa, pero había tenido un rendimiento sobresaliente en la universidad y se trataba de un excelente profesional en el mundo de los negocios; que la madre había sido una estudiante promedio con marcada vocación y destreza para los idiomas y las artes pero había seguido los consejos paternos y las tendencias del momento matriculándose en una facultad de finanzas y relaciones internacionales sin mayor suceso y se encontraba por el momento auxiliando en parte los negocios de su marido y en parte las necesidades de su hija, todo lo cual había sido puesto entre paréntesis desde que se confirmó su nuevo embarazo.

De tal manera, la familia de Daniela acogió la hipótesis del impacto por el nacimiento de su hermanito -difícil de rebatir- pero la profesora Adriana no terminó de digerirla. Para ella el hecho de que sólo se manifestara cuando la niña leía y no cuando jugaba o hacía otras labores de grupo y además que en otras áreas y actividades académicas su desempeño fuera normal y a veces notable, no cuadraba con las posibles consecuencias derivadas del impacto de no seguir siendo la pequeña y única dictadora de su hogar.

Y para efectos de informes, evaluaciones y promociones había sobre la mesa un hecho objetivo: la niña no cumplía uno de los objetivos fundamentales de su grado, empezaba a retrasarse en relación con su grupo y era una candidata de fácil justificación para repetir Transición. Eso significaba que en relación con la reunión de profesores que se avecinaba, difícilmente alguien podría debatir la repitencia.

Pero Adriana no estaba segura. En su interior sentía que algo no estaba bien, como una pieza de rompecabezas que da la falsa impresión de ser la correcta y a partir de ella otras terminan cuadrando pero el rompecabezas no se deja terminar, hasta que se devela la verdadera identidad y posición de la impostora y, de paso, la torpeza o falta de experiencia del jugador.

Y tal vez por eso en el preciso momento en que el coordinador académico le preguntó el número de repitentes, ella descartó a Daniela y en lugar de dos, quiso decir uno, pero se quedó callada. Alcanzó a repasar en pocos segundos numerosas escenas del año escolar y entendió que si en ese momento había unas razones para poner en duda la repitencia de Daniela, había otras para poner en duda la de Juan Felipe, de 7 años, quien ya leía un párrafo de corrido. Lo hacía incluso con agrado, porque se había acondicionado a recibir elogios por parte de los adultos. No siempre entendía lo que estaba leyendo pero ante la ausencia de preguntas sobre la comprensión, pudo concluir que eso no era tan importante como la lectura en sí misma, como el proceso de mostrar en voz alta el misterio de que alguien organice 27 letras en grupitos y él en su temprana edad pueda

saber qué dicen, haciéndolas sonar para coleccionar caritas felices de padres y maestros.

Pero en cuanto a su desempeño en matemáticas los adultos por lo general hacían mala cara. Su padre empezó a exhibir una notable creatividad para humillarlo con variadas expresiones entre las cuales la más común y menos hiriente era: ‘eso lo puede hacer cualquiera’, lo que le generó a Juan Felipe una prematura confusión en el momento en que alguien menospreció al novio de una prima con el calificativo de que ‘ese es un cualquiera’. Su mamá, mientras tanto, guardaba un prudente silencio que se desbarató para siempre el día que delante de la profesora Adriana y de Juan Felipe dijo sin el menor asomo de vergüenza: ‘pobrecito, salió a mí, yo era igualita...’

A partir de ese momento a Juan Felipe se le creó un complejo perenne frente a las matemáticas, su autoestima sufrió un golpe bajo, irreglamentario, y su motivación por los números una herida mortal. Su actitud frente al área cambiaría para siempre, poniendo en permanente riesgo su aptitud. Y fue tal vez por eso que frente al logro de ‘leer, ordenar y escribir números hasta 100’ –el primero en la lista de evaluación y promoción al siguiente grado- no sólo no era capaz, como sus compañeros, sino que terminaba llorando.

La profesora Adriana había cuestionado oportunamente ese logro curricular de la institución, con el argumento de que no tenía sentido ponerle límite inferior o superior, pues lo importante era la comprensión del concepto de número a partir de su aplicación, usar cardinales y ordinales para contar objetos y ordenar secuencias y además porque los niños de preescolar no incorporan en su vida cotidiana cifras más allá del 40 o el 50, a lo cual el coordinador académico le contestó que, en primer lugar, los logros no estaban en discusión y en segundo lugar, que si los logros del grado primero incluían leer, escribir y ordenar números hasta 999, mal haría la institución en promover a ese grado niños que no llegaran por lo menos a 100.

Las clases de matemáticas empezaron a convertirse en un tormento para Juan Felipe, un deshonor para su familia y una escena de viacrucis para la profesora Adriana, quien veía al niño arrastrando solitario hacia adelante mientras sus compañeros arrastraban hacia atrás una cruz de hierro con el peso su mamá balanceándose en el centro. Adriana vio en Juan Felipe los mismos ojos de súplica y derrota de cientos de niños de muchas edades y épocas y hasta llegó a verse en ellos cuando de pequeña sufrió la tortura de creerse menos que los demás, de no saber por qué los otros podían hacer rápido y sin esfuerzo lo que ella no entendía y asumió el caso como un asunto personal.

Fue así como sugirió para Juan Felipe clases particulares, algo que las familias no siempre atienden con buena voluntad. Para el padre eso significaba una especie de estafa: el colegio estaba obligado a enseñar con eficiencia todos los programas y no veía por qué debía pagarle a otro profesor para que lograra en las tardes o los fines de semana lo que la profesora no lograba hacer de lunes a viernes. En su interior aplicaba una fórmula infalible: si a su hijo le va bien es porque es su hijo; si le va mal es culpa del colegio. Su madre, mientras tanto, miró a la profesora con una mezcla de compasión y agradecimiento. Reconocía su esfuerzo pero le parecía inútil intentar superar una deficiencia que encontraba más en la transmisión de sus propios genes y menos en complejidades pedagógicas.

Juan Felipe inició clases los sábados en la mañana con un tío paterno que estaba estudiando primer semestre de ingeniería. Compartían la pasión por el fútbol y lo que empezaba con una mesa y un tablero portátil terminaba frente al televisor en un clásico de la Premier Ligue. En su condición de tío preferido la atención de Juan Felipe estaba garantizada y en pocas sesiones le enseñó a contar hasta 100 usando las monas del álbum de la liga nacional. Por su cuenta, Juan Felipe siguió aprendiendo primero equipo por equipo y luego de manera continua hasta llegar a las 320 monas de todo el álbum. Para su tío la tarea estaba hecha. Por eso se sorprendieron todos al confirmar que en el colegio los resultados no cambiaban y el niño seguía muy por debajo del nivel del grupo.

Los padres acusaron a la profesora de inepta y para demostrarlo llevaron al tío con el álbum al colegio. Juan Felipe, en efecto, podía hacer un conteo pausado mona por mona pero, por una parte, sabía que una mona era por ejemplo la 71 pero eso no le llevaba a comprender que hasta ahí había 71 monas sino, como él mismo decía ‘muchas’. Y por otra parte, tampoco podía decir y menos escribir los números hasta 100 sin tener una referencia concreta en las manos.

Comprendió que las flores brotan cuando están listas y no cuando el jardinero lo disponga.

La profesora Adriana se dio cuenta por primera vez que cuando preguntaba los números Juan Felipe podía decir rápido 1,2,3,4,5,6,7,8,9..., pero no los identificaba aún, es decir, no sabía cuánto es 6 ó 9 y que sólo llegaba hasta 100 con la ayuda del álbum. En su corta experiencia como maestra -no mayor a dos años- no supo qué hacer ni pudo concluir si Juan Felipe, como otros niños, podía contar hasta 100 con el álbum o sin él, configurando una duda clara frente al cumplimiento de un objetivo básico del programa.

Daniela y Juan Felipe eran, entonces, los posibles repitentes, el porcentaje esperado de fracasos anuales de Transición, la neblina pedagógica que por contraste hacía más visible y más brillante el triunfo de los otros 23 niños. La confirmación social del alto nivel académico de la institución y del exigente y cuidadoso trabajo de profesores, coordinadores y directivos. Pero al escuchar la pregunta del coordinador, la profesora Adriana experimentó lo que el diccionario de la Real Academia define como una suspensión voluntaria y transitoria del juicio para dar espacio y tiempo al espíritu a fin coordinar todas sus ideas y conocimientos: se quedó callada y dudó.

-¿Cuántos niños deben repetir el año? Volvió a preguntar el coordinador académico, lo que llevó a concentrar todas las miradas sobre la profesora Adriana en un ambiente mezclado de crecientes murmullos y callados desconciertos. Ella entrelazó las manos y las puso frente a su boca como disponiéndose a rezar. Por unos instantes cerró los ojos y encontró una fuerza interior pocas veces aplicada en sus asuntos privados y menos aún en los profesionales. Una tibia certeza empezó a invadirla, sacando de la escena las dudas que no la dejaban hablar y mirando de frente al coordinador con gran serenidad, contestó:

-Ninguno.

El recinto se llenó de asombro y un intenso silencio estuvo a punto de explotar. Las directivas se miraron perplejas como intentando visualizar las probables consecuencias de esa respuesta en el ordenamiento institucional y con celeridad asumieron una censura común a partir de sus gestos y su lenguaje corporal y cuando estaban a punto de expresar públicamente su desaprobación, la psicóloga se atravesó sin permiso para formular la pregunta obligada que nadie se atrevía a hacer:

-¿Por qué?

-Porque no estoy segura -dijo Adriana. Y en un acto inédito de sinceridad incrementó el estupor colectivo con una insólita petición:

-Tengo dos niños que no cumplen hoy objetivos fundamentales del programa pero por diferentes razones creo que con el tiempo lograrán hacerlo. Y no me refiero sólo a los cursos de recuperación, sino a un proceso más continuo y prolongado. Propongo que sean promovidos a Primero, a pesar de no estar en el nivel de los compañeros, y que yo misma sea también promovida con ellos y con todo el grupo.

-Pero usted es licenciada sólo en preescolar -interrumpió el coordinador- y no tiene la formación ni la experiencia necesarias y suficientes para asumir un grado tan complejo como Primero, y menos para entender el cambio de preescolar a la primaria, que funcionan con procedimientos, lineamientos y propósitos diferentes.

-Precisamente por eso -replicó Adriana. Mientras no conozca y comprenda los cambios a los que se enfrentan los niños cuando no estén conmigo, no seré capaz de contribuir en su formación presente y futura de manera adecuada. -No creo -agregó sin perturbarse- que la diferencia entre uno y otro grado me obliguen a renegar de mi formación o regresar a la universidad.

-Usted está poniendo en duda la coherencia de los programas entre niveles y, de paso, la idoneidad de las profesoras y la directora de la primaria -dijo el coordinador asumiendo una actitud prepotente que él mismo le atribuyó a Adriana y que le resultaba insoportable.

-Yo no he dicho eso -contestó con una calma contenida que le permitía en ese momento tener a la vez al coordinador y a la situación bajo control- Lo que estoy tratando de explicar -y me disculpan si no soy tan clara- es que a pesar de tener una niña y un niño con rendimientos por debajo del nivel del grupo, y de haber probado recursos propios y prestados, no estoy segura de impedir su promoción al siguiente grado.

Por razones que no podía explicar con claridad, y que se relacionaban más con pálpitos, intuiciones y percepciones, Adriana estaba experimentando una indecisión, un titubeo frente al cual no se sentía cómoda y que en su interior,

pensaba, no debía resolverse en perjuicio del desarrollo de los niños.

Lo más fácil -pensaba- lo tradicional, lo comúnmente aceptado era presentarlos como casos de repitencia, junto con las debidas pruebas y justificaciones, y ya. Miles de antecedentes similares en esa y otras instituciones de Bogotá y muchas ciudades de Colombia y el mundo en variadas épocas apoyaban esa posibilidad. Pero no estaba segura y entonces se le ocurrió suponer que un mayor y mejor acompañamiento de los niños podría aclarar el panorama y sacar mejores conclusiones. Sabía, recordaba perfectamente que palabra pedagogo significa etimológicamente 'acompañante de niños', pero no se atrevió a decirlo.

-Por eso solicito mi propia promoción -insistió- y la de ellos, al siguiente grado.

-¿Qué les decimos a los padres? -arremetió el coordinador con un renovado impulso en la voz- ¿Que no están en el nivel del grupo, que no pasaron los exámenes pero que pueden pasar a la brava a Primero? ¿Nos inventamos los resultados? ¿Dónde queda el prestigio de la institución, sus directivas y profesores?

Adriana había tratado de armar una solución a todas las interrogaciones públicas de ese momento, desde cuando previamente ella misma se las había planteado. Leyó y releyó sin mayor suceso teorías antiguas y modernas sobre la evaluación, normas oficiales, lineamientos curriculares, comentó los casos con dos o tres compañeros de trabajo y uno o dos profesores de la universidad con la intención fallida de encontrar aliados para su arriesgado propósito, hasta que en una de sus calladas reflexiones fue interrumpida por su abuela, quien terminaba una cálida sesión dominical dedicada a su pequeño jardín y entró a su cuarto diciendo:

-Tarde o temprano todas florecen.

-¿Quiénes?- Preguntó confundida Adriana.

-Las flores -contestó la abuela. -Si se cuidan con amor y paciencia, todas florecen.

Y eso sonó para Adriana como una revelación. Comprendió que las flores brotan cuando están listas y no cuando el jardinero lo disponga. Que las instrucciones para sembrar y cultivar se relacionan con la tierra, las podas, las fumigaciones pero no establecen un día preciso para el florecimiento.

Se preguntó entonces por qué los niños se organizan por grados y por qué cada grado dura tan solo un año y si eso responde a las necesidades propias del desarrollo humano o más bien a las necesidades propias del desarrollo de los programas académicos y también preguntó, en consecuencia, qué podía pasar si Daniela no aprendía a leer un párrafo de corrido a los seis sino a los siete y si Juan Felipe lograba contar hasta 100 no a los siete sino a los ocho años.

Ella misma no se acordaba cuántos años tenía cuando aprendió a leer y si había logrado contar hasta 1.000 o 10.000 en segundo o tercero pero sí recordaba el momento en que aprendió tempranamente a amarrarse los zapatos como un acontecimiento trascendental muy celebrado en su esfera personal y un poco en la familiar, pero del todo desapercibido en el ámbito escolar. Había intentado hacer una lista de los aprendizajes indispensables de su época preescolar y sin saber se aproximó a algunos de los puntos que el autor norteamericano Robert Fulghum señala en su célebre texto 'Todo lo que necesito saber lo aprendí en la escuela infantil' entre ellos: "compartirlo todo, jugar sin hacer trampas, no pegar a la gente, arreglar mis pro-

prios líos, no coger las cosas de otros, lavarme las manos antes de comer, tirar de la cadena, las galletas y la leche son buenas, vivir una vida equilibrada: aprender algo, pensar algo, dibujar, pintar, bailar, jugar y trabajar algo todos los días, recordar la pequeña semilla en el vaso: las raíces van para abajo y las plantas crecen hacia arriba y realmente nadie sabe cómo ni por qué, pero nosotros somos igual que eso...".

El coordinador académico mostraba en cada milímetro de su expresión facial total desaprobación sobre la propuesta de Adriana y se estaba poniendo de pie para negarla y desautorizarla con nuevos argumentos cocinados de afán en el horno microondas de su propia ira, cuando el rector se tomó la palabra con la simple y silenciosa combinación de su dedo índice señalando hacia arriba, la cabeza ligeramente inclinada y su mirada sobre las gafas dirigiéndose hacia todos y hacia nadie para decir:

-Estoy de acuerdo -y cogió del brazo al coordinador para sentarlo con una enérgica amabilidad antes de sentenciar:

Sabía, recordaba perfectamente que palabra pedagogo significa etimológicamente 'acompañante de niños', pero no se atrevió a decirlo.

-Los niños pasan pero usted, profesora, no-. Un énfasis inusual sobre el brazo del coordinador que aún no había soltado le permitió suponer a éste que en la insólita decisión se escondía una estrategia contra la altanería y la experimentación de la docente y que le fue revelada minutos después de terminada la reunión, en la privacidad de la rectoría:

-Van a fracasar –le dijo. Y cuando lo hagan, ella también fracasará y tendrá que irse. Tengamos paciencia.

Las dudas de Adriana se habían extendido como un aroma nuevo sobre el cuerpo docente. La decisión del rector, saturada en lo salomónico, pretendía engañar al público con un falso escalón entre el cuerpo docente y las directivas, de tal manera que todos entendieran que la había respaldado a ella respaldando al coordinador también.

Daniela y Juan Felipe fueron promovidos a primero, con recomendaciones académicas para desarrollar hasta en el baño de la casa y ese compromiso familiar a prueba de balas que en momentos de crisis brilla como un carro nuevo y se va opacando y ensuciando progresivamente hasta perder su vigencia a los dos meses o 50 tareas, lo que suceda primero.

Sin embargo, ocurrió lo impensable. A los tres meses del año siguiente la profesora de primero, quien había recibido los niños con la doble expectativa de administrar la ilusión de las familias y el desgano de las directivas, reportó que la desnivelación esperada no era tan visible. Que en matemáticas numeraron 100 trozos de cartulina del uno al cien, los mezclaron y desordenaron, les dieron a cada uno de los niños tres o cuatro números para que los decoraran y escogieron un lugar en la pared donde, en grupos, pegaron los 100 números en orden, visualizando paso a paso el concepto de cantidad. Que también jugaron a la búsqueda del tesoro para lo cual la profesora escribió los números del 1 al 100 en pequeños trozos de papel y los escondió en el salón y sus alrededores, pidiéndoles a los niños que los buscaran para acumularlos y ordenarlos sobre una mesa diciendo en voz alta cada vez el número encontrado y también lo hicieron con muchos niños de varios grados, numerados del 1 al 100, quienes debían correr hacia un punto de encuentro a medida que fueran nombrados a gritos para ubicarse de acuerdo con su número a veces en orden y a veces en desorden y que en esas y otras actividades Juan Felipe no solo estuvo en el nivel esperado sino que pudo destacarse por su entusiasmo y dedicación.

La profesora de primero también reportó que Daniela en efecto se cansaba mucho en la lectura de párrafos y que Adriana en su momento había acertado

en descartar problemas de visión porque la niña ya usaba gafas por una precoz combinación de astigmatismo e hipermetropía y por eso el problema se había desviado hacia falta de concordancia entre su edad cronológica y su edad mental, o bien hacia una discrepancia entre el potencial de aprendizaje y el nivel de rendimiento debido a un impactante menú de posibilidades descritas por los psicólogos del colegio y de la EPS, pero también por profesionales de diversas reputaciones ampliamente recomendados por familiares, vecinos y amigos, entre las cuales se destacaban factores hereditarios, dificultades en el embarazo o en el parto, lesiones cerebrales, conflictos emocionales, déficits espacio-temporales, deficiente conexión interhemisférica o diferencias entre las velocidades de funcionamiento entre hemisferios del cerebro, pero también se habló de dislexia adquirida y dislexia evolutiva y hasta de una baja conciencia fonológica y de otras barbaridades impertinentes que germinaron como monstruos conceptuales en los pantanos de la ignorancia pedagógica y la ligereza científica.

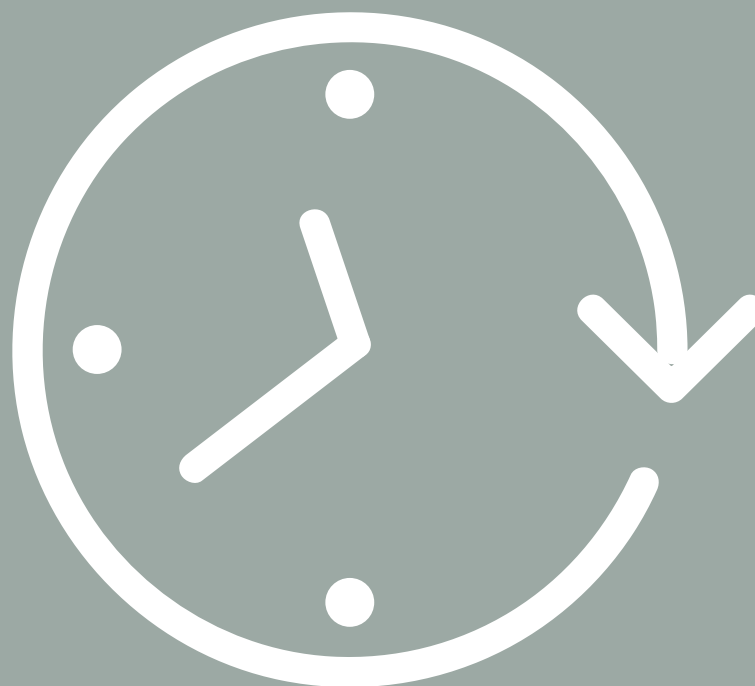
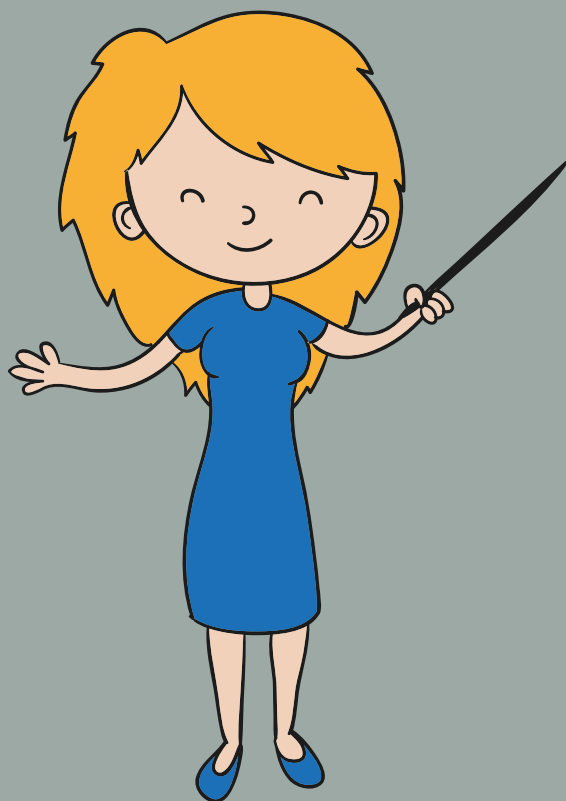
Lo curioso -pensaba la profesora de primero- era que la niña sólo se cansaba al leer párrafos enteros pero no contando números o cortando y pegando materiales y menos cuando jugaba con pequeños juguetes dentro o fuera del salón. Por eso pidió una actualización del examen visual que reveló una insuficiencia de convergencia superada con unas cuantas sesiones de terapia ocular.

Mientras la profesora de primero hacía estas y otras explicaciones, la profesora Adriana –quien repetía Transición por tercera vez- recordó el jardín de su abuela. Se sintió bien por haber ido más allá del cumplimiento de unos objetivos académicos, por haber incursionado sin guía en el terreno del desarrollo humano, por haber puesto en duda la repitencia

de los niños, y mal por no haber tenido los mismos recursos de su compañera de primero, acumulados más en virtud de su mayor edad, de su condición de madre y de haber tenido numerosas experiencias con varias edades y grados.

Adriana pudo concluir que el paso del tiempo es un recurso pedagógico de extraordinario nivel que obra milagros tanto en los niños como en los maestros; que existe -como en los jardines- una gran diferencia entre el tiempo requerido y el tiempo permitido, que existen objetivos pedagógicos de corto, mediano y largo plazo y por último, que quizás el rector tenía algo de razón cuando al terminar el primer periodo de ese nuevo año la apartó de la institución, a lo cual le restó trascendencia porque la vida le había colgado para siempre sobre el cuello sus dos primeros y hermosos trofeos.

El tiempo es un recurso pedagógico de extraordinario nivel que obra milagros tanto en los niños como en los maestros.

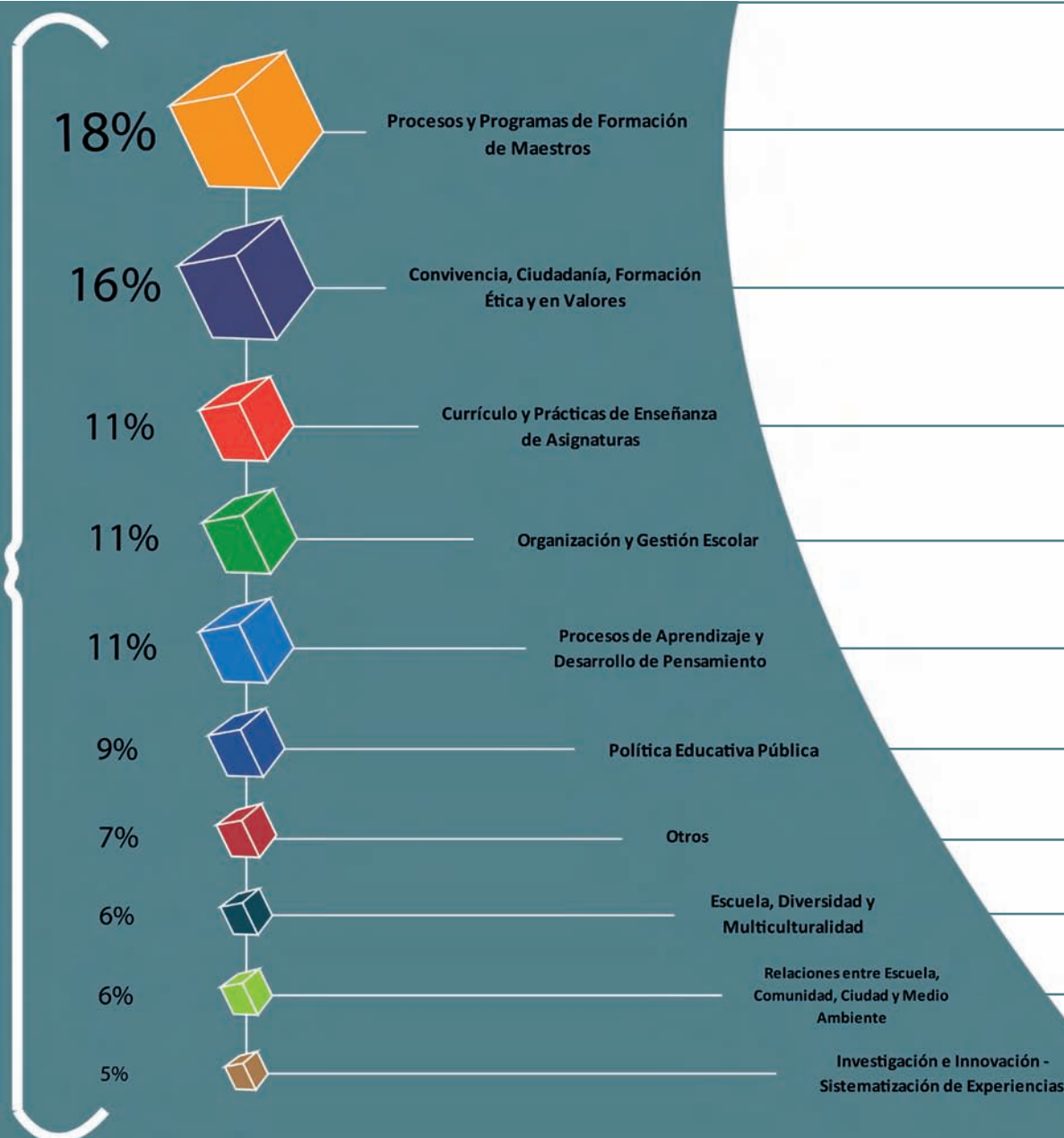


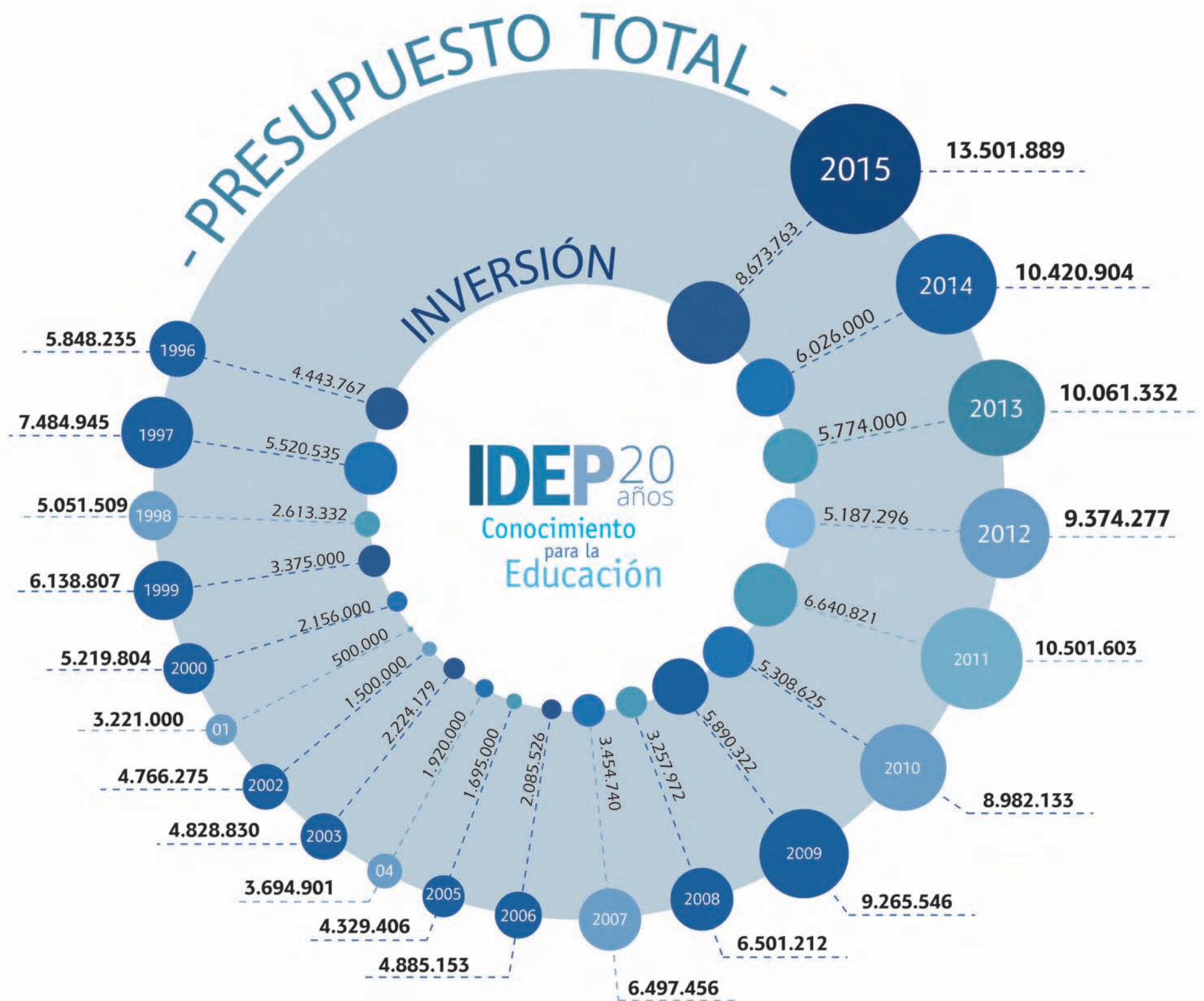
Cifras que dan cuenta de la gestión

El IDEP: Franjas e hilos temáticos

La densidad del IDEP se hace visible desde la multiplicidad de puntos de vista, de perspectivas teóricas, de tradiciones y paradigmas con aproximaciones diversas en torno a la pedagogía, la educación, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, los escolares, la infancia, los jóvenes, los maestros, unida a la variedad de los enfoques metodológicos, a las variantes en el uso de herramientas e instrumentos, a las múltiples formas de aproximación al aula, a la escuela, a los saberes, a las mediaciones que allí se constituyen. Siendo parte de un trabajo de mayor envergadura que ya está en curso, aquí unas pistas que sugieren que incitan a reflexiones posteriores a partir de los estudios o proyectos realizados en estos 20 años. Se trata aquí, de hacer un boceto preliminar de esta densidad tomando como base los descriptores o palabras clave y un agrupamiento según los registros documentales que dan cuenta de los tópicos en los cuales a gravita de la producción de conocimiento en el IDEP.

Lineas Temáticas IDEP 2012-2015

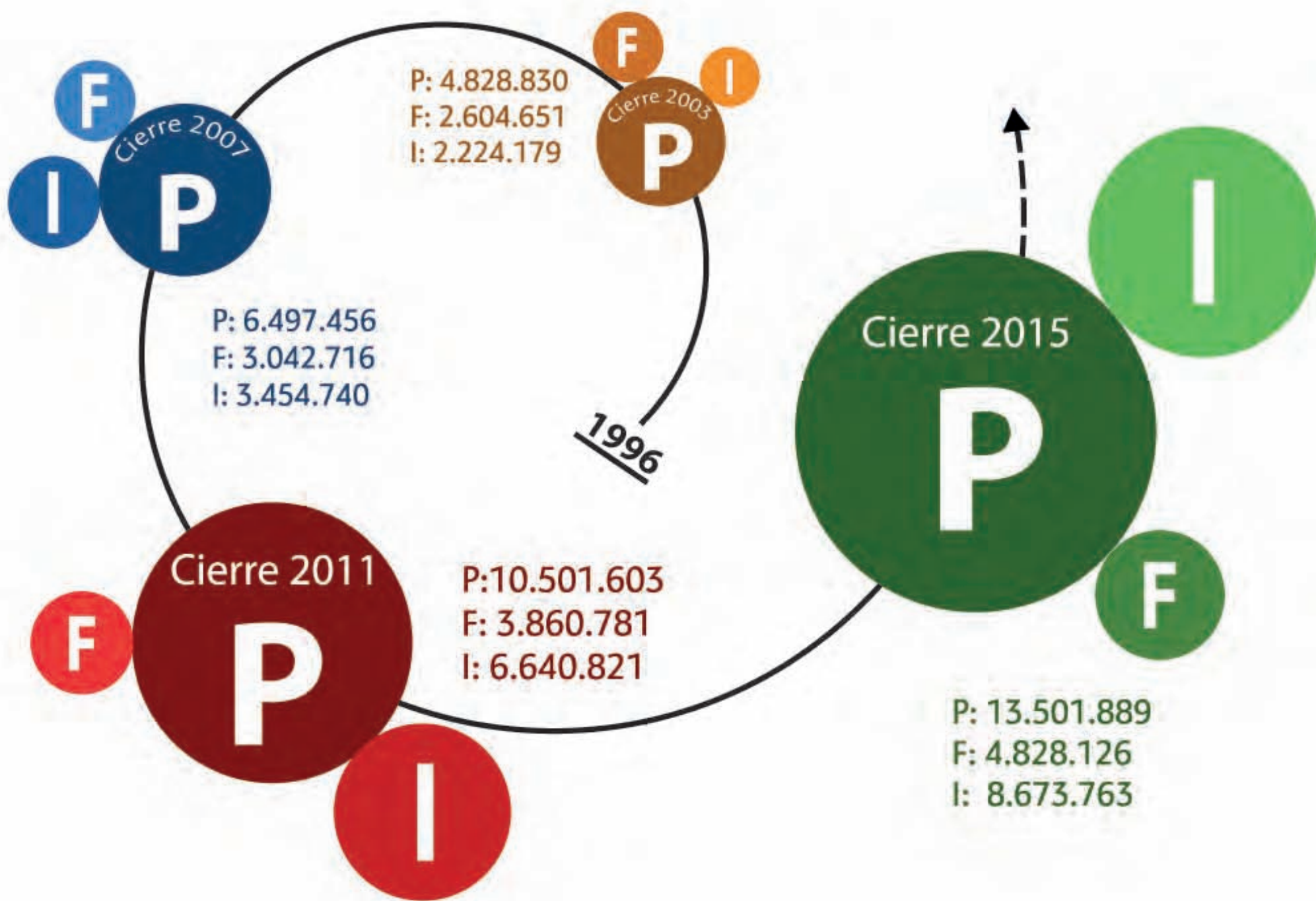




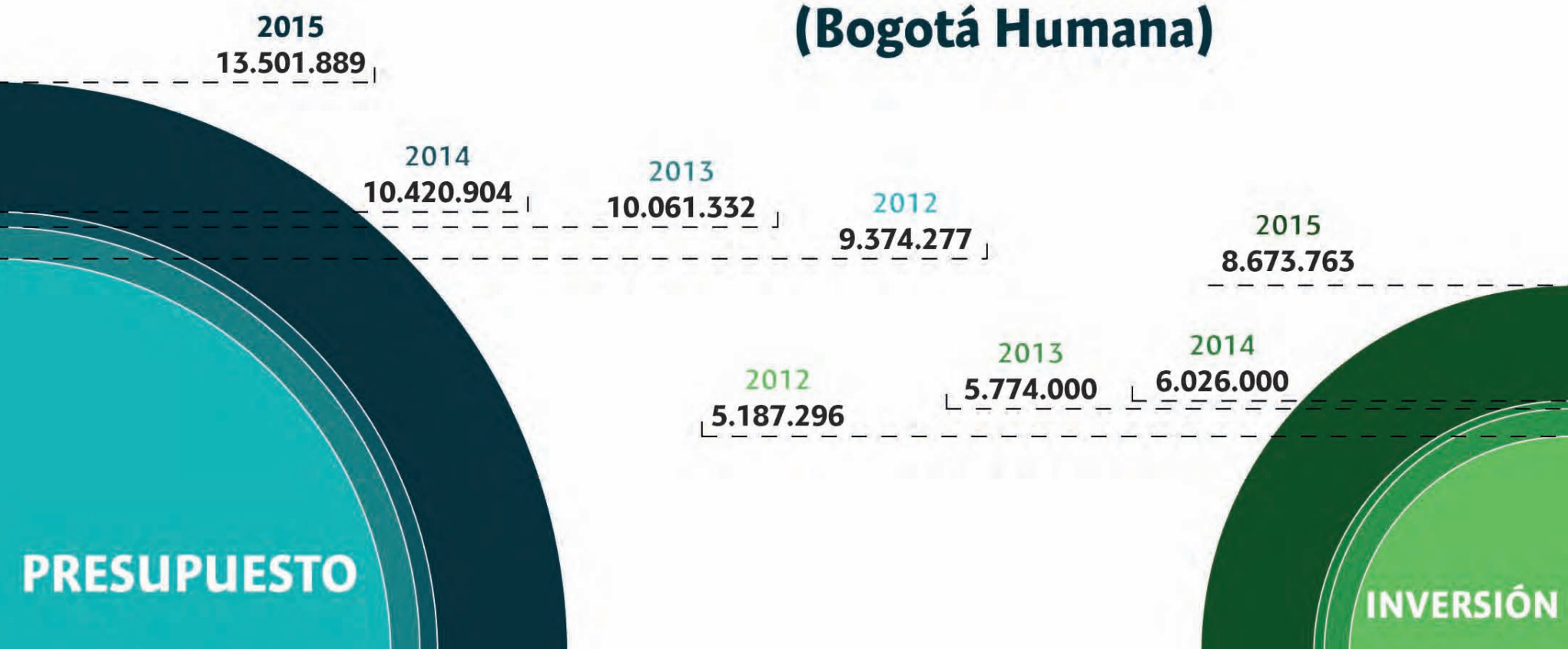
La asignación presupuestal del IDEP en sus veinte años es un buen referente para mostrar el respaldo a su gestión y también aquellos momentos en los que incluso se auguraba su desaparición. En la siguiente gráfica se diferencia el presupuesto asignado según rubros de inversión y funcionamiento. Cabe resaltar la pobre asignación a inversión en el año 2001 y el impulso sostenido y creciente especialmente en el año 2015.

Esta gráfica muestra las asignaciones presupuestales al cierre de los últimos años de gobierno de las cuatro últimas administraciones, una asignación sostenida y creciente que se espera siga siendo incrementada en posteriores administraciones.

Relación Presupuesto-Inversión-Funcionamiento Cierres Administración (2003-2007-2011-2015)



Aumento del Presupuesto y la Inversión del IDEP en el periodo 2012-2015 (Bogotá Humana)



En la Bogotá Humana, la asignación presupuestal del IDEP se consolidó de manera significativa. La posibilidad de contar con recursos de transferencia garantizó el desarrollo y ejecución de los estudios, obteniendo altos niveles de ejecución y garantizando su posicionamiento académico y autonomía institucional.

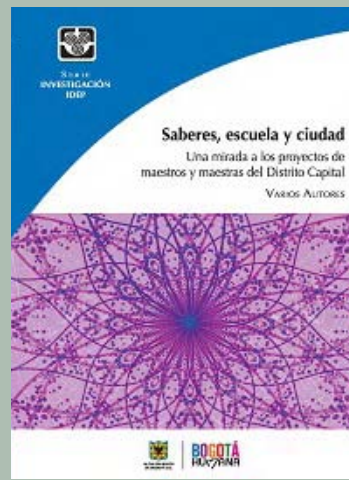


Novedades Editoriales



Entre la historia y la memoria

Reconstruye varias experiencias sobre formación de docentes con una magistral narrativa que permite ver continuidades y rupturas, que aún para el experto no son evidentes (...) a partir de la sistematización de experiencias busca entender y explicar un acontecimiento académico: la historia de vida y la memoria para los procesos de formación de docentes



Saberes, escuela y ciudad: una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital

Éste libro recoge las reflexiones de tres estudios desarrollados por el IDEP entre 2013 y 2014, alrededor del tema de la construcción de saberes escolares.



Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 a 2012: Un estado del arte.

El Estado del Arte presenta la descripción de las tendencias en innovación e investigación de las propuestas de docentes y directivos docentes inscritas al Premio entre 2007 y 2012.



Formación investigativa y desarrollo profesional docente

Esta obra compila las experiencias de investigación adelantadas por los 11 colegios de la localidad de Usaquén, en el marco del proyecto Investigación Pedagógica en el Aula-IPA: arquetipo para fomentar la ciencia y la tecnología en la cultura escolar”.



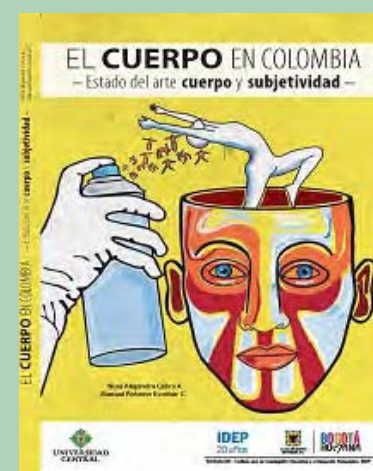
Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá

El libro presenta la caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia: lecciones del panorama internacional, nacional y distrital, los modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial en Bogotá; y las recomendaciones en el tema para Bogotá, D.C.



Memorias del Seminario Internacional Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía

Recoge las memorias del Seminario y continúa en la línea establecida por el Instituto de generar espacios de la reflexión en torno a los retos que asume la Bogotá Humana.



El Cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad

Este libro compila los resultados de la investigación adelantada por el IDEP y la Fundación Universidad Central, referente al panorama de los estudios sobre el cuerpo en Colombia, en las últimas dos décadas.

Consulta y descarga las publicaciones a través de la página www.idep.edu.co



IDEP: Hito de Ciudad, está en Canal Capital. Son ocho programas que están siendo emitidos desde agosto hasta noviembre de 2015. En este espacio, el IDEP presenta a toda la comunidad temas de interés ciudadano y académico.

Los invitamos a seguirnos todos los miércoles de cada semana a las 11:00 a.m. (con repetición el siguiente sábado a las 9:00 a.m.).

Vea *IDEP: Hito de Ciudad* a través de los canales 2 de Claro, 116 de Claro Avanzado, 107 de UNE, 143 de Direc TV, 256 de ETB. También en la Televisión Digital Terrestre (TDT), o conectándose a la web, señal on-line de www.canalcapital.gov.co

IDEP: Hito de Ciudad
Estamos en la
televisión capitalina

Av. Calle 26 No 69D-91
Centro Empresarial Arrecife, Torre Peatonal
Oficina 806 - Tel 2630603 - Horario L-V 7:00 a.m. a 4:30 p.m.
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.