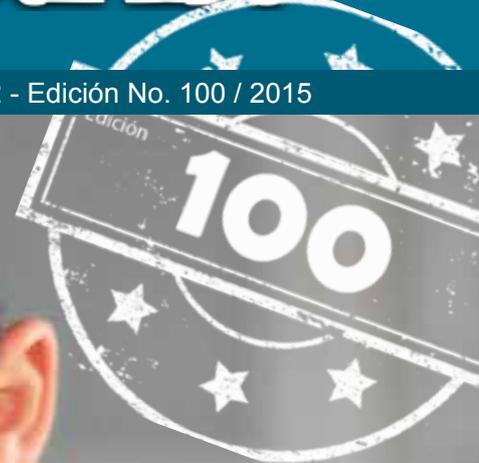




ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

# Aula Urbana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP / Magazín Aula Urbana - ISSN: 0123-4242 - Edición No. 100 / 2015



Comunicación, Socialización y Divulgación  
**IDEP, Hito de ciudad**

Cualificación Docente  
**Formación y cualificación docente,  
una perspectiva de transformación**

Escuela, Currículo y Pedagogía  
**Del saber sobre los saberes,  
la pedagogía y la escuela**

Educación y Políticas Públicas  
**Por la dignidad desde  
el reconocimiento de la  
diversidad**

**IDEP** **Conocimiento  
para la educación**

## IDEP en clave de logros y desafíos

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

Número 100 – 2015  
IDEP. Conocimiento para la educación

**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  
Alba Nelly Gutiérrez Calvo  
Jorge Orlando Castro Villarraga  
Ruth Amanda Cortés Salcedo  
Jorge Alberto Palacio Castañeda  
Luisa Fernanda Acuña Beltrán  
Andrea Bustamante Ramírez  
Alexandra Díaz Najjar  
Dayana Rengifo Flórez  
Diana María Prada Romero  
María del Pilar Rubio Gómez  
Johanna Milena Jiménez Posada  
Richard Romo Guacas

**Edición**

Richard Romo Guacas

**Coordinación de Comunicación y Editorial**

Diana María Prada Romero

**Diseño y diagramación**

Richard Romo Guacas

**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](mailto:idep@idep.edu.co) o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

**Correspondencia**

**Magazín Aula Urbana**  
IDEP  
Avenida Calle 26 No. 69D – 91  
Torre 2 Oficina 806 / PBX 2 63 06 03  
Bogotá D.C. Colombia  
[idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

La edición del Magazín Aula Urbana N° 100 coincide con la finalización del periodo de gobierno 2012-2015: *Bogotá Humana*, razón por la cual se estimó conveniente dedicarlo a la presentación de los avances del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP en clave de logros y desafíos de continuidad.

Con este propósito resulta relevante señalar la importancia del Instituto, derivada de su carácter y su trayectoria, que supera las dos décadas desde su creación en diciembre de 1994. Sobre el primer asunto, el carácter del IDEP se sintetiza en una condición *sui generis*: la de ser una entidad del sector educación encargada de producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico, mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa para hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir con el mejoramiento de su calidad.

La trayectoria institucional ha contribuido al redimensionamiento de la educación como derecho y de la pedagogía como el saber propio de los maestros y maestras, elementos centrales de las políticas públicas desarrolladas en los tres últimos planes de gobierno. Para lograr este propósito el Instituto promueve estudios que aportan a la comprensión crítica de la escuela y su potencial; explora nuevas alternativas de cualificación y formación continua de docentes; plantea reflexiones sobre las políticas y su incidencia en lo local, regional e internacional; y fortalece diversas maneras de socializar y divulgar la producción institucional.

Durante el último cuatrienio el IDEP centró su quehacer misional en la reflexión sobre el derecho a la educación como expresión de la dignidad de las personas; esta condición orientó las acciones hacia el compromiso con la educación como un bien público. La incidencia del Instituto en el fortalecimiento de la educación como derecho deviene del potencial acumulado a partir del trabajo de investigación en educación y del desarrollo pedagógico promovido desde la escuela, gran parte del cual se evidencia en las publicaciones y en el material educativo producido en los últimos veinte años, de igual manera, en el potencial de divulgación y protección de este patrimonio de la ciudad a través de una estrategia de comunicación, socialización y divulgación, consolidada en el actual periodo de gobierno. De ello da cuenta la continuidad en el tiempo de una línea editorial: revista Educación y Ciudad, magazín Aula Urbana, programa Aula Urbana Dial, Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, Centro de Documentación, biblioteca virtual, programas de televisión y página web.

De manera particular durante los últimos años, el IDEP ha desarrollado estudios e implementado estrategias de formación en ejercicio que son clara expresión del pensamiento pedagógico y educativo construido con docentes y directivos docentes a partir de las dinámicas propias de la escuela. Esta condición *sui generis* es legitimada por maestros y maestras de la ciudad a través del acompañamiento en prácticas innovadoras, la sistematización de experiencias, la actualización docente, las estrategias de apoyo, el intercambio de saberes y los incentivos.

En síntesis, el IDEP viene perfilándose como centro de pensamiento crítico en educación y pedagogía y referente distrital, nacional e internacional en los temas relacionados con la escuela, con la formación docente y con la producción de conocimiento que da soporte a la construcción de políticas públicas en educación.

Hoy podemos identificar logros asociados de manera directa con el Plan de Desarrollo 2012-2015 y aportes que se expresan en clave de contribución para la escuela, la ciudad, la región y el país. Precisamente este número del Magazín Aula Urbana presenta una síntesis tematizada de logros y aportes educativos y pedagógicos, que surgen como resultado de los estudios, estrategias y diseños estructurados en el proyecto misional del IDEP y que bien pueden ser leída en clave de continuidad:

**Posicionamiento Institucional:** el IDEP se instauró como espacio alternativo de cualificación de docentes y directivos docentes a partir de proyectos vinculados directamente con la investigación e innovación educativa y pedagógica.

**Reconocimiento Académico:** el Instituto logró un importante reconocimiento como centro de investigación y de desarrollo pedagógico en escenarios de análisis y ejecución de políticas en los ámbitos local, regional, nacional e internacional; mediante convenios, acuerdos y afiliaciones suscritas con diferentes entidades como el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud, IDIPRON de Bogotá; la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá – Alta Consejería de las TIC; la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte – Observatorio de Culturas; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA; Región Administrativa de Planificación Especial RAPE – Región Central, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, entre otras.

**Fortalecimiento administrativo y presupuestal:** el IDEP consolidó la estructura administrativa y presupuestal, obteniendo recursos por fuentes de transferencias que permitieron la conformación de una planta temporal, la operación en una sede digna y mejores resultados en la ejecución del presupuesto asignado.

De esta manera, se confirma una vez más la acción estratégica del IDEP y el potencial que se despliega a partir de la vocación de ciudad por contribuir a la transformación de las condiciones que permiten hacer de Bogotá una ciudad diversa, humana e incluyente.

## Una reflexión situada sobre los saberes

# Del saber sobre los saberes, la pedagogía y la escuela

Como sustento de la política de saberes es procedente pensar en plural, advertir los diferentes planos, aprehender las variadas inteligibilidades, visibilizar múltiples prácticas, generar relatos de experiencias, abrimos a otras narrativas.

**POR: Jorge Orlando Castro Villarraga**

*Componente Escuela, Currículo y Pedagogía  
IDEP*

Los planteamientos aquí expuestos se inscriben en las discusiones más amplias suscitadas a partir de los estudios desarrollados en el IDEP, especialmente en el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, entre los años 2012 y 2015 en torno a los saberes, más exactamente, sobre la construcción de los saberes escolares y las posibilidades que se abren para desarrollar cartografías pedagógicas. El planteamiento hipotético que guió estas pesquisas fue precisamente el de descentrar la mirada de la primacía de las disciplinas en la escuela, usualmente ancladas en las asignaturas, y entonces hacer posible y deseable, como efectivamente lo fue, adentrarse en las prácticas escolares auscultando otro tipo de relaciones indicativas ya no tanto de conocimientos disciplinares como de saberes escolares generados en la escuela. Así, se puede constatar en las relaciones planteadas para cinco estudios: arte y corporeidad, lenguajes y comunicación, saberes tecnomedios, otro sobre los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en la escuela y uno especial centrado en material educativo y didáctico, todos los cuales tuvieron unos desarrollos específicos en la reflexión documentada sobre los alcances y posibilidades para abordar la pedagogía entendida como campo y saber.

Este planteamiento hipotético se nutrió a su vez de unas premisas que comparte con otros estudios desarrollados en el IDEP y que marcan una veta prometedora y rica en posibilidades para futuros proyectos.

### **Primera premisa: la conveniencia de una reflexión situada sobre los saberes**

Esta premisa, además de ser una anotación epistemológica, también tuvo un carácter metodológico, de procedimiento. La invitación a esta reflexión sobre los saberes se planteó, por una parte, a propósito de la escuela y de las experiencias de colectivos de maestros. A través de la modalidad de convocatoria pública por medio de página web, en los cinco estudios referenciados se contó con la participación de más de 100 colegios oficiales de Bogotá, con los cuales se generó una experiencia colectiva de construcción y diálogo de saberes entre los colegios, el IDEP y algunas universidades del Distrito Capital.

Conjugada con la producción de conocimiento generada a propósito de la exploración de las nociones claves planteadas en cada uno de los estudios, a



Los saberes en su pluralidad, en su dispersión, en sus formas de circulación, en las condiciones en que emergen e irrumpen y en sus versiones más o menos formalizadas, se conciben bajo la relación escuela-saberes-territorio; es decir, a propósito de las interacciones y los efectos que se generan.



Los saberes gravitan en la escuela generando fisuras permanentes que a la postre demarcan los sentidos que de ella surgen, se construyen, se bifurcan, evidenciando los intentos de regulación y prescripción.

manera de estado del arte o mapeo documental, la reflexión situada sobre los saberes debía encadenarse con la pregunta por el “*sentido de la escuela*”, aportando elementos desde las rutas de acompañamiento o interlocución con los colectivos de maestros, resaltando la mirada sobre las formas de circulación de aquellas nociones y sobre el saber producido a propósito de las experiencias y proyectos pedagógicos que venían desarrollando maestros y maestras.

Como se ha señalado, los saberes no hacen alusión exclusiva a aquellos conocimientos asimilables a las asignaturas, a los agrupamientos temáticos recogidos en planes de estudio relacionados con las “materias”, de manera preferencial con las disciplinas, con los “saberes disciplinados” o institucionalizados, valga decir, regulados, ajustados a una convención, escalonados y graduados en el tiempo. Esta premisa planteó de entrada la necesidad de advertir y visibilizar otros saberes en terreno, a través del trabajo de campo, involucrando los estudios con la agenda escolar, atentos a captar saberes emergentes, identificando posibles rupturas con lo instituido, evidenciando los agrupamientos y sus regulaciones, explorando las opciones que desde el nicho escolar buscaban ampliar sus fronteras.

La reflexión situada sobre los saberes, como premisa, buscaba además que las elaboraciones de orden conceptual que sustentan cada uno de los estudios se articularán, con diferentes énfasis, como parte de la interacción con cada una de las experiencias y proyectos generados por los colectivos de maestros participantes, señalando tensiones, visibilizando rutas alternas, ofreciendo el espacio para el intercambio y para el fortalecimiento mismo de la experiencia. Se trató en todos los casos, y como una orientación explícita de los estudios del IDEP, de generar un *saber* sobre los *saberes* y hacia ella convergen las propuestas conceptuales y metodológicas de los estudios, la definición de rutas de encuentros en la escuela con los colectivos de maestros y maestras, un diálogo intensivo entre aquellos y los equipos de las instituciones universitarias y del IDEP, de manera presencial o a través de canales virtuales que garantizaron dicha interlocución.

Bajo esta premisa, los saberes en su pluralidad, en su dispersión, en sus formas de circulación, en las condiciones en que emergen e irrumpen y en sus versiones más o menos formalizadas, se conciben bajo la relación *escuela-saberes-territorio*; es decir, a propósito de las interacciones y los efectos que se generan. Cuando hablamos de una reflexión situada no es solo un asunto de contexto, es más bien una condición de la política de saberes, cuando pensamos la escuela y el territorio.

El énfasis en los saberes resalta las prácticas desde la cuales emergen, más allá del tránsito circular de la transmisión o la reproducción.

### Segunda premisa: la pregunta por los saberes, una opción estratégica

La pregunta por los saberes, y de manera particular, sobre los saberes escolares, fue y sigue siendo una opción estratégica. Tanto en el Plan Sectorial de la Bogotá Humana, como en el sustento del Proyecto de Inversión 702 del IDEP Investigación e Innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico (2012-2016), la gestación y configuración de estudios sobre los saberes permitieron conjugar las reflexiones de los equipos de investigación bajo una intencionalidad institucional, explícita desde el diseño estratégico del componente Escuela Currículo y Pedagogía: la de generar saber sobre los saberes. Este propósito se traduce en un levantamiento permanente de cartografías conceptuales que permiten mostrar otros umbrales en la construcción de saberes cuando se amplía su base epistemológica descentrando las preguntas estrictamente disciplinares o de la enseñanza del saber específico, hacia otras que se tejen en la urdimbre de las prácticas y se involucran de una manera explícita con los sujetos, tanto escolares como maestros. Ello muestra el efecto mismo, que en la institucionalidad puede tener este juego estratégico de regulaciones y propuestas alternativas, que en últimas pueden ser leídas a manera de *política de saberes*, como efecto mismo de las relaciones, de los juegos hegemónicos, de las interacciones que confluyen, de las condiciones para la gestación de acciones colectivas. Dicho de otro modo, la pregunta por los “saberes” como opción estratégica es un hecho político anclado en una visión de la pedagogía como campo, en el sentido aportado por Bourdieu (1993).

Por otro lado, y siguiendo los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos y su alusión a las cinco ecologías en oposición a la visión hegemónica hacia la “monocultura” (2009), un aspecto central en esta visión estratégica de los saberes, que a su vez traza una ruta problematizadora y crítica como sustento de toda política de saberes, es la de pensar en plural, advertir los diferentes planos, aprehender las variadas inteligibilidades, visibilizar múltiples prácticas, generar relatos de experiencias, abrimos a otras narrativas.

Dentro de las cinco ecologías propuestas, la primera de ellas hace alusión precisamente a la ecología de los saberes en donde plantea una visión más amplia de la monocultura del saber y del rigor científico, señalando la necesidad de romper dicha hegemonía y reconocer la presencia, la existencia y emergencia de otros saberes, un llamado de atención, en últimas, a las condiciones

1. Uno entre tantos ejemplos disponibles sobre los cuales sería necesario hacer una exploración más exhaustiva se presentó en octubre del 2015 cuando la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá y la U. Jorge Tadeo Lozano convocaron al II Encuentro ‘Creación, pedagogía y políticas de conocimiento’. El propósito central fue el de analizar la pluralidad de saberes y lógicas cognitivas.

en las cuales se genera la política de saberes en una institución como la escuela, en un territorio como la ciudad, problematizándolas y haciéndolas visibles.

En consecuencia con las anteriores premisas y el reconocimiento explícito de la ruta esbozada en el IDEP a propósito de los saberes sobre los saberes, de los sentidos de la escuela y los saberes escolares, de la escuela y la memoria, de la escuela y el territorio, de la escuela el aprendizaje y sus mediaciones, de la escuela y las prácticas éticas, estéticas y afectivas, de la escuela y los saberes tecnomedios, de la escuela, el arte y la experiencia estética, de la escuela y la organización; quizás allí lo que se evidencia es precisamente el juego entre los desplazamientos y los efectos del campo conceptual y narrativo de la pedagogía tal como lo advierte el profesor Echeverri (2015) o la recomposición misma de aquello que designamos pedagogía y escuela, que nos resistimos a reducir a la versión curricularizada del conocimiento en el plano hegemónico de las disciplinas, en el caso de la pedagogía, o la institución reproductora del *statu quo* o de la política educativa del gobierno de turno, en el caso de la escuela.

### Tercera premisa: los saberes abren las posibilidades para dar cuenta de los sentidos de la escuela desde las prácticas

Los saberes gravitan en la escuela generando fisuras permanentes que a la postre demarcan los sentidos que de ella surgen, se construyen, se bifurcan, poniendo en evidencia los intentos de regulación y prescripción. Una mirada sobre los saberes permite visibilizar este juego permanente en su configuración. Aquí no se trata de las políticas del conocimiento que se traducen en políticas educativas. Este es un plano de análisis. El énfasis en los saberes resalta las prácticas desde las cuales emergen, más allá del tránsito circular de la transmisión o la reproducción. Nuestra metáfora para dar cuenta de la escuela no es la del círculo o la del cuadrado. Aquella está, más cercana a la del caleidoscopio, en la cual aquello que designamos como escuela, se escinde en múltiples planos, reporta diversas rutas, evoca el movimiento, provoca acciones hacia convergencia y precipita movimientos de ruptura, líneas de fuga. La escuela es un efecto de composición donde cualquier predeterminación se diluye en su propio tiempo y espacio hasta plegarse para mostrar su tensión entre lo dado y lo construido, entre lo tradicional y lo nuevo. Y aunque suene paradójico, su tensión esencial se debate entre su capacidad para adaptarse y su intención transformadora. Invocar los saberes en la escuela no es un inventario de lo que el plan determina como lo enseñable o lo aprendible, advertir las políticas de saberes indica que la escuela es un espacio de fuerzas, de tensión entre discursos y estrategias que hacen de ella un territorio en un sentido político que pudiéramos llamar más exactamente geopedagógico. El territorio no existe sin los sujetos, la escuela como territorio mucho menos. Y es en este entramado que la escuela se hace contemporánea, toda vez que ella es un efecto de las relaciones, de las prácticas de los sentidos construidos por los sujetos que la habitan.

Las opciones planteadas se sustentan en la posibilidad que para la pedagogía y la educación implica visibilizar, reconocer y construir un saber sobre los saberes, sobre el saber pedagógico generado y potenciado desde experiencias colectivas. A la pregunta por la pedagogía, respondemos

Invocar los saberes en la escuela no es un inventario de lo que el plan determina como lo enseñable o lo aprendible, advertir las políticas de saberes indica que la escuela es un espacio de fuerzas, de tensión entre discursos y estrategias que hacen de ella un territorio en un sentido político.

entonces en clave del saber pedagógico, desde la escuela como espacio articulador y eje de las relaciones propuestas para su comprensión crítica. Cabe anotar aquí que cuando hablamos de saber pedagógico se hace alusión a aquel conjunto de nociones y prácticas que han configurado un campo de reflexión sobre la educación, la pedagogía, la escuela y el maestro. El saber pedagógico es un efecto de tales relaciones, de las problematizaciones planteadas y de las opciones generadas que corresponden con una historicidad propia, planteando una relación con los saberes específicos y su enseñanza en el sentido trabajado por Zuluaga, pero ampliándola a los saberes y mediaciones que tienen ocurrencia más allá de las disciplinas en la escuela, en contextos formales y virtuales.

Así puede advertirse en la presentación del Componente ECP en el Magazín Aula Urbana 99 que equivale a una propuesta ampliada, actual y situada del saber pedagógico que sugiere por lo menos ocho relaciones (pliegues) surgidas de la experiencia misma del componente (p. 3-11). Aquí no se encuentra un modelo delimitado para su validación sino una perspectiva, una opción de mirada que opera como una rejilla abierta para visibilizar la pedagogía como campo, desde la óptica del IDEP. Si de alguna tradición bebe esta postura, es de aquella vinculada a los trabajos de Freire, de Fals Borda, de los talleres de educadores liderados por Graciela Batallan y las experiencias aglutinadas en torno a la expedición pedagógica, la Red Iberoamericana de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela (RED DHIE) entre otras, que plantean el reto de repensar lo hecho “en función de un imperativo práctico” (Suárez, 2005, p. 16) sin menoscabo de los efectos e implicaciones políticas hacia la transformación de la escuela en el contexto de una ciudad como Bogotá.

Pensar una política de saberes requiere por tanto un desplazamiento de la mirada advirtiendo la escuela como acontecimiento de saber y de poder, cuando aquella es reconocida desde las prácticas que la constituyen, desde las mediaciones que provoca, desde los intersticios en los cuales los sujetos que la habitan se involucran y desplazan entre la tensión permanente entre la formación y la alteridad.

Estos planteamientos buscan, para el caso del IDEP, abrir y consolidar un espacio para el diálogo y el intercambio entre posturas sobre los sentidos de la escuela y nuestras concepciones de la pedagogía y del saber pedagógico al interior de los colectivos maestros y maestras, haciendo eco a la producción teórica generada desde de la comunidad académica interesada en el tema, pero interpellándola mostrando otras aristas de una discusión apasionante y toda viva, en consonancia con un campo de reflexión apenas explorado, más allá de la escuelas, como se puede constatar en otros ámbitos y sectores en donde la pregunta por la pedagogía y los saberes se ha incluido en su agenda temática o donde su comprensión busca encontrar las claves narrativas de la experiencia pedagógica para sorprenderse del mundo escolar, de la vida de las escuelas, dejando a un lado, el diagnóstico y

las aplicación de indicadores y baterías de instrumentos para verificar su eficiencia o el cumplimiento de metas.

En conclusión, pensar una política de saberes requiere un desplazamiento de la mirada para advertir la escuela como acontecimiento de saber y de poder, y del efecto-escuela cuando aquella es reconocida desde las prácticas que la constituyen, desde las mediaciones que provoca, desde los intersticios en los cuales los sujetos que la habitan se involucran, se desplazan entre la tensión permanente entre la formación y la alteridad.

#### Referencias

- Boaventura de Sousa Santos. (2009). Una epistemología del sur. Siglo XXI.  
 Bourdieu, P. (1993). “La lógica de los campos, en Zona Erógena, n° 16. Afirma Bourdieu: “pensar en términos de campo es pensar relacionamente”.  
 Castro, J.O. y otros. La Escuela y su complejidad. Magazín Aula Urbana No. 99 (2015). Bogotá, IDEP, pp. 3-11.  
 Echeverri Sánchez, J. A. (editor académico). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (2015). Bogotá: siglo del Hombre Editores. pp. 149-200.  
 Suárez, D. H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En: ELISALDE, Roberto; Ampudia, Marina (comp.). (2008). Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Libros, Buenos Aires. p. 193-214.  
 Varios Autores. (2015). Saberes, escuela y ciudad. Bogotá: IDEP.

## El derecho a la educación

# Por la dignidad desde el reconocimiento de la *Diversidad*

La educación podrá servir para muchas cosas, pero mientras no se comprenda que sirve fundamentalmente para garantizar la dignidad humana, no estará cumpliendo su real compromiso como derecho de la persona.

**POR: Fernando Antonio Rincón Trujillo**

*Componente Educación y Política Pública  
IDEP*

La educación es un derecho de la persona que implica, para su realización, el reconocimiento de la dignidad de esa persona, de sus subjetividades y de la diversidad de condiciones y dinámicas en que viva. Esto demanda que al estudiante se le considere en sus dimensiones de *sujeto de derechos*, lo que no ha sido lo común aun cuando en las políticas públicas se enuncie de manera reiterada la aspiración de cumplir ese derecho.

Abordar el derecho a la educación compromete transitar de la noción de *dignidad*, que es la base de los derechos humanos del sujeto, pasando por la de *subjetividad*, a la noción de *diversidad*, que es el atributo del escenario complejo en donde vive y se desarrolla ese sujeto en con-formación.

En esa articulación emerge la persona como *sujeto situado y diferenciado*, que para el caso de la educación, como se ha dicho, se involucran las particularidades propias del estudiante, de su familia y comunidad, así como las condiciones y los escenarios de diversidad en los que esa persona, en su espacio y en su tiempo particular, se forma y desenvuelve; juegan aquí los ambientes naturales y los culturales, sean éstos de origen étnico, de género, de orientación sexual, político, económico, religioso, geográfico, urbanístico o de otros órdenes.

### La dignidad como fundamento del derecho humano a la educación

En el actual mundo tan complejo, como dice Roberto Adorno citado por Torralba (2005, p. 53), “La idea de dignidad constituye uno de los pocos valores comunes de las sociedades pluralistas en que vivimos”, y que “es

una e indivisible. No se da más o menos, sino sólo por completo, o no se da en absoluto” (2005, p. 56), tanto que por acuerdo de los países signatarios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que lo son de todas las corrientes de pensamiento del mundo, no solo del llamado mundo occidental, se estableció como primer frase del preámbulo que “*la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana*” y como artículo 1, que “*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*”.

En consecuencia, si se habla de derecho, la entrada a su comprensión está por la dignidad, la que se encuentra en la base de los mismos compromisos de la humanidad, reconocidos en los más importantes tratados o convenciones internacionales; el mismo sistema de derechos humanos, como nos lo recuerda el peruano Ricardo Cuenca,

Parte del hecho de que la dignidad humana es el fin supremo de las sociedades y de que, para defenderla, se necesita crear instituciones que aseguren su cumplimiento. Una de esas instituciones es precisamente el sistema educativo. Por ello, en la Declaración Universal de Derechos Humanos se indica y delimita las características que debería tener la educación y en la Declaración de los Derechos del Niño se asegura que esta educación debería promover el derecho a la dignidad (Cuenca, 2014, p. 274).

Con esta afirmación se está diciendo que la educación podrá servir para muchas cosas, pero mientras no se comprenda que sirve fundamentalmente para



La noción de dignidad en relación con los derechos en la educación empieza por el trato considerado y respetuoso y el reconocimiento dado al estudiante como persona y como perteneciente a unos colectivos.

Por Fernando A. Rincón Trujillo, Asesor de la Dirección General del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, de Bogotá D.C. Este texto toma como base los documentos “Derecho a la educación: el ser humano situado y diferenciado. Propuesta para la valoración del cumplimiento del derecho en los y las estudiantes en Colombia” y “Diversos desafíos, el mismo derecho, nuevas comprensiones” (Rincón, 2015), que son producto de la construcción colectiva de funcionarios y de investigadores contratistas del IDEP vinculados al componente Educación y Políticas Públicas en el periodo 2012-2015.



garantizar la dignidad humana, no estará cumpliendo su real compromiso como derecho de la persona, donde la dignidad es el atributo esencial de ella, de allí que también en Colombia sea el primer principio fundamental incorporado en la Constitución Política vigente, tal como lo indica el artículo 1°:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, **fundada en el respeto de la dignidad humana**, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general (Constitución Política de Colombia 1991, 2010, la negrita es nuestra).

Además de principio fundante del Estado, la dignidad es considerada “fundamento del sistema axiológico constitucional”. En el primer caso, adquiere “valor absoluto no susceptible de ser limitado ni relativizado bajo ninguna circunstancia”; en el segundo, “indica que el hombre es un ser que tiende hacia su perfeccionamiento, al desarrollar plenamente lo que por naturaleza se le ha dado como bienes esenciales: la vida, la salud, el bienestar, la personalidad, entre otros”. Como señala la Corte Constitucional de Colombia en sentencia del año 1995: “más que derecho en sí mismo, la dignidad es el presupuesto esencial de la consagración y efectividad del entero sistema de derechos y garantías contempladas en la Constitución” (2014).

La jurisprudencia de la Corte considera la dignidad humana de dos maneras: a partir de su objeto concreto de protección y desde el punto de vista de la funcionalidad del enunciado normativo:

1. En el primer caso distingue tres lineamientos: 1) Como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). 2) Como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). 3) Como integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones).

Para relacionar las nociones de dignidad y derecho en la educación, vale mencionar que Gregorio Peces-Barba (2006) expone que todo derecho fundamental tiene sentido en la medida en que gira en torno a la dignidad de la persona y al desarrollo de la personalidad, pero no sólo en un plano estrictamente individual, sino también en su dimensión social por cuanto es el fundamento del orden político y de la paz social. En esa línea se puede interpretar la Ley General de Educación colombiana (Ley 115 de 1994) cuando precisamente fija como mandato que la educación es un proceso fundamentado “en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes” (artículo 1), por lo cual establece, en su artículo 5, como primer fin, que ésta se desarrollará para “el pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico...” y como segundo fin “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad,

Se pretende que la Constitución, la ley y las demás normas estén en clave de derechos humanos, y que en consecuencia, el derecho a la educación sea un derecho cumplido para las actuales y nuevas generaciones de colombianos y colombianas.

así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

Concretamente, y volviendo a la mencionada interpretación hecha por la Corte Constitucional, se puede afirmar que en la legislación colombiana para la educación se contempla la dignidad en sus concepciones de derecho a la educación en estrecha relación con los derechos en la educación y con los derechos a partir de la educación.

El derecho a la educación en el entendido de que es para desarrollar la personalidad y las facultades del estudiante con la pretensión de que cada día sea más autónomo, que pueda configurar su plan o proyecto de vida individual y con los otros, para que pueda vivir y actuar como quiera, como se lo dicten su conciencia, cultura y conocimientos, y por supuesto como lo dice la ley, considerando los derechos de los demás, los acuerdos y el orden jurídico. La preocupación por la autonomía trasciende aquí los asuntos de la ética y de la voluntad, para llegar a considerar además los saberes, los conocimientos y las habilidades que sean necesarios para desempeñarse precisamente como sujeto autónomo, y ojalá auténtico; para vivir bien en sus mundos interior y exterior y en sus ámbitos próximos y distantes sin ser discriminado, segregado o humillado física o moralmente. La noción de dignidad en relación con los derechos en la educación empieza por el trato considerado y respetuoso y el reconocimiento dado al estudiante como persona y como perteneciente a unos colectivos: derechos

que son dinámicos, es decir, de realización progresiva (cada vez mejor) para promover, entre otros, la libertad de expresión, la participación y el aseguramiento de condiciones para crecer y formarse en ambientes de cuidado, afecto, justicia y seguridad, lo que lo prepara para hacerse a otros derechos y desempeñarse más allá de la escuela; a los derechos a partir de la educación, entre ellos, a la creación, a la producción y al trabajo, a la buena salud, a buenos hábitos y mejores condiciones para su vida y para las actividades que libremente decida realizar.

2. Para garantizar lo anterior, vale mencionar la segunda interpretación hecha por la Corte Constitucional, ahora desde el punto de vista de la funcionalidad del enunciado normativo en Colombia. Allí identifica tres lineamientos respecto de la dignidad: 1) Como principio fundante del ordenamiento jurídico y por tanto del Estado, asumiendo la dignidad como valor. 2) Como principio constitucional. 3) Como derecho fundamental autónomo (Torres y Pedraza, 2013, p. 37).

Con esto se pretende que la Constitución, la ley y las demás normas estén en clave de derechos humanos, y que en consecuencia, el derecho a la educación sea un derecho cumplido para las actuales y nuevas generaciones de colombianos y colombianas.

Con base en lo anterior, el IDEP llama a buscar un giro en la comprensión del derecho a la educación, y dentro de él a pensar la escuela como escenario abierto, inserta en el territorio, la cultura, el ambiente y la complejidad de la sociedad tomando como centro a los estudiantes, a sus familias, docentes y comunidades en calidad de sujetos de derecho con base en la dignidad y a partir del reconocimiento de la diversidad.

Con base en lo anterior, el IDEP llama a buscar un giro en la comprensión del derecho a la educación, y dentro de él a pensar la escuela como escenario abierto, inserta en el territorio, la cultura, el ambiente y la complejidad de la sociedad tomando como centro a los estudiantes, a sus familias, docentes y comunidades en calidad de sujetos de derecho con base en la dignidad y a partir del reconocimiento de la diversidad.

# La diversidad como atributo de los escenarios complejos donde ocurre la educación

La escuela, desde el enfoque del derecho, busca la formación progresiva de todos sus estudiantes. La discriminación enfatiza la dimensión ético-política y cultural de la desigualdad, de la negación de la diversidad y la generación de la segregación.

**POR: Fernando Antonio Rincón Trujillo**

Componente Educación y Política Pública  
IDEP

De particular importancia para la comprensión de la dignidad como fundamento de la educación es el asunto del reconocimiento y la atención *a y desde* la diversidad.

Los antecedentes del debate sobre la diversidad en el marco del enfoque de derechos se encuentran en la emergencia de la noción de *inclusión*, ligada al reconocimiento del derecho de las personas en condición de discapacidad. Aunque se puede rastrear desde la declaración de Jomtien, en 1990, fue en junio de 1994, en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales y con la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, cuando se introdujo explícitamente el concepto de inclusión y se relacionó con el de "integración", posteriormente debatido, pero que terminó consolidándose como principio que concreta el resultado de la lucha contra la exclusión: "escuela integradora", "participación", "inclusión social", "educación inclusiva", son los elementos que dan contenido a la idea de "aprender juntos", otro de los aportes de dicha declaración(1994)<sup>1</sup>.

Discusiones más recientes, ubicadas en el enfoque de derechos, han cuestionado seriamente los conceptos de inclusión e integración. Se ha dicho, por ejemplo, que la inclusión y la integración a los sistemas educativos regulares, regidos por intenciones homogeneizadoras, termina buscando una integración "a la fuerza" de los estudiantes pertenecientes a estos grupos, desconociendo sus particularidades étnicas, sociales, culturales, económicas, etc., en la idea de imponer modelos hegemónicos que anulen la diferencia y la posibilidad de distinción y reivindicación de especificidades que no sean afines al modelo oficialmente establecido. De allí que, en el contexto de los efectos de la globalización, se haya producido un movimiento que posicionó la discusión sobre temas como la equidad, la diversidad, el multiculturalismo, la interculturalidad, la etnoeducación, para citar algunos. Entre ellos, el concepto de diversidad es el que ha venido disputando con más fuerza la dominancia del enfoque de inclusión en las políticas educativas. La importancia de esta tensión estriba en que la noción de "atención a la diversidad" engloba todas las variantes mencionadas y sustenta su valor heurístico (Pulido, 2012).

Dietz define la diversidad como un nuevo paradigma que ha sustituido el concepto de diferencia y da cuenta de la variabilidad social y cultural. La diversidad así entendida "no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las líneas de diferenciación" y llama a la interseccionalidad:

La "diversidad de diversidades" culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas, nacionales, de género, generación, edad, orientación sexual, etc., se puede y debe insertar dentro de un proyecto educativo institucional de tal forma que todas estas diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales de diversidad generen nuevos espacios académicos "interseccionales"...y genuinamente diversos. Estos espacios son interseccionales en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos bajo la tradición monológica de la escuela o universidad occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad (Dietz, 2012, págs. 94 - 95).

Es tal su fuerza que "ha desafiado las nociones convencionales de ciudadanía, propiciando además nuevas formas de participación política... que terminarán estableciendo diferentes tipos de pertenencia permitidos en la esfera política".



1 Citado por Pulido, 2012.

2. La Convención fue adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y entró en vigencia el 22 de mayo de 1962. Los países que no ratificaron la Convención son: Bolivia, Colombia, El Salvador, Haití, Honduras, México y Paraguay. También puede verse(UNESCO, 2007).

Por estas razones afirma categóricamente que “la diversidad cultural se ha convertido en un derecho que sustituye y fusiona, a la vez, nociones previas del esencialismo racial” (Dietz, 2012, pág. 24 y 87 y ss.).

Por otra parte, la atención educativa desde la diversidad permite concretar el principio de la “no discriminación”, incluido en la obligación de accesibilidad, considerada dentro de las 4 A con las que se caracterizan las obligaciones del Estado para con la educación. La Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza<sup>2</sup> (1962), establece en su artículo primero que no puede hacerse ninguna...

...distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza, limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos, o colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana (UNESCO, 1960).

Este concepto de no discriminación también ha sido objeto de atención por el Sistema Interamericano de Derechos Humanos mediante el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, y fue considerado en la Conferencia de Revisión de Durban realizada en Ginebra en abril de 2009.

La discriminación enfatiza la dimensión ético-política y cultural de la desigualdad, de la negación de la diversidad y la generación de la segregación. La discriminación va de la mano con la humillación de quien es discriminado, de allí que la reivindicación de la no discriminación resulte enormemente significativa para el reconocimiento de la diversidad y la afirmación de la dignidad de la persona.

Al relacionar la dignidad con el derecho se trata de reconocer y potenciar la diversidad en las vivencias de la participación, en las vivencias del territorio y en las vivencias de la autonomía de los sujetos en los contextos y en las relaciones y procesos que se dan en la educación. La diversidad en los sujetos apunta a las condiciones y situaciones de estudiantes, profesores y profesoras. La diversidad en los contextos tiene que ver con el carácter territorial de los derechos humanos y ambientales, con la interculturalidad, con la inclusión a partir del reconocimiento del otro, con la multiplicidad de formas de hacer escuela, de ser estudiante y de ser maestro y maestra dentro de la escuela y fuera de ella, bien sea en ambientes próximos o muy distantes.

Cuando se afirma que la educación es un derecho de la persona que implica el reconocimiento de la diversidad, se infiere que este reconocimiento es activo y afirmativo, no es solo de contemplación pasiva de la diferencia con cierto tipo de “resignación”, “tolerancia” o “respeto” para “padecerla” sin hacer algo

## La educación a partir de la dignidad implica tomar en cuenta a cada uno de sus estudiantes como sujetos situados y diferenciados en escenarios de diversidad.

especial como tomarla en perspectiva de oportunidad en procura de una formación pertinente a cada caso. Tampoco se trata de reconocer la diferencia que significa cada persona o cada situación para tratar de eliminarla o reducirla con el fin de propender por condiciones de uniformidad u homogeneidad que simplemente hagan más exitoso el proceso educativo con grupos de estudiantes. Aquí se espera que la idea del beneficio de la mayoría no implique la negación o el perjuicio a una minoría numérica en quienes se dan unas condiciones y/o perspectivas de vida menos comunes. La idea del bien general en materia de educación no necesariamente se corresponde con la de dar a todos lo mismo, de la misma manera y a la misma hora; lo general en este caso es que a cada quien, y a todos, se le ofrezca lo que requiere de particular para su formación en un escenario amplio y general, es decir, diverso, como lo es la escuela instalada en un territorio y una cultura, y conectada con el mundo. El beneficio general no subsume o ignora las diferencias y particularidades; parte de ellas para que efectivamente sea general y diverso con base en la dignidad, la solidaridad, la equidad y la libertad.

La escuela, desde el enfoque del derecho, busca la formación progresiva de todos sus estudiantes, pero eso no quiere decir que espere que todos partan con las mismas bases y posibilidades, como que todos vayan a un mismo ritmo; la

escuela del sujeto de derechos demanda una pedagogía de la diversidad, que es algo más que una pedagogía apenas funcional para superar el fracaso o para poner a todos los estudiantes en un mismo tono. La educación a partir de la dignidad implica tomar en cuenta a cada uno de sus estudiantes como sujetos situados y diferenciados en escenarios de diversidad. Así, la atención a la diversidad permite concretar la no discriminación, pues ésta enfatiza la dimensión ético-política y cultural de la desigualdad, de la negación de la diversidad y la generación de la segregación, que es resultado del desconocimiento de la diversidad, lo que de alguna manera ocurre cuando políticas y propuestas pedagógicas en las instituciones educativas ignoran los saberes, condiciones, contextos y posibilidades de los y las estudiantes y sus familias, así no lo hagan de manera deliberada.

De allí que la reivindicación de la no discriminación resulte enormemente significativa para el reconocimiento de la diversidad y la afirmación de la dignidad de la persona. Ya se dijo en un documento del IDEP con una propuesta de cinco claves para la educación de hoy:

El carácter humano del derecho implica que su valoración o seguimiento debe hacerse desde las personas; desde sus perspectivas múltiples, diferentes situaciones, condiciones y contextos naturales y artificiales; es decir, desde la diversidad, y si se acepta, desde las diversidades de diferente origen y orden, en donde entran perspectivas particulares en razón de género, de orientación sexual, de discapacidad y excepcionalidad, de etnias, de culturas, de ambientes geográficos, de situación política, económica y social y muchas otras condiciones u opciones que necesariamente deben ser consideradas en las propuestas pedagógicas y de política educativa; el derecho a la educación implica no solo respetar la diversidad, implica interpretarla y formar desde ella como oportunidad, no a pesar de ella (IDEP, 2013, p. 5).

### Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación.
- Corte Constitucional de Colombia. (2014, mayo 25). Sentencia No. T-211/95. Recuperado el 25 de mayo de 2014, de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-211-95.htm>
- Cuenca, R. (2014). La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América latina. En Feijó, M. y Poggi, M. (coords.). Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2013). 5 claves para la educación. Bogotá: Aula Urbana, Edición especial.
- Naciones Unidas. Asamblea General. (1948). Declaración universal de los derechos humanos.
- Peces-Barba, G. (2006). La Constitución y los derechos. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Pulido, O. (2012). El marco político de la educación inclusiva. Revista Internacional Magisterio (56) 16-20.
- Rincón, F. (2015). Diversos desafíos, el mismo derecho, nuevas comprensiones. En Infancias y juventudes latinoamericanas. Memorias de la I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Manizales, Colombia, noviembre de 2014. CINDE, Universidad de Manizales, CLACSO.
- Torrallba, F. (2005). ¿Qué es la dignidad humana? Barcelona (España): Herder
- Torres, C. y Pedraza, M. (2013). Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá D.C. Bogotá: Consejo Territorial de Planeación. Universidad Nacional de Colombia. Secretaría Distrital de Planeación.

A

## El desafío por los sentidos de la escuela

# El IDEP un patrimonio de Bogotá para la educación y la pedagogía

La configuración misional del Instituto da cuenta de la voluntad política de Bogotá por pensar la educación como derecho fundamental que dignifica la persona y posibilita los cambios que requiere el país

**POR: Nancy Martínez Álvarez**  
 Directora General  
 IDEP

El proyecto misional del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, se ha constituido en fiel reflejo del propósito de ciudad por contar con una entidad autónoma, con patrimonio propio y con capacidad real para incidir en la definición y orientación de la política pública educativa de la ciudad y el país. El IDEP es, sin lugar a dudas, una entidad pública *sui generis*, desde la cual es posible promover y apoyar la investigación y el desarrollo pedagógico con el magisterio y con instituciones de carácter académico y pedagógico.

Hoy el IDEP es el reflejo de un proyecto construido colectivamente, en el que confluyen diversas voces, intereses comunes en torno a la educación y la pedagogía, e historias de vida que se entretajan en una tradición institucional que hoy supera dos décadas desde su creación en 1994. Los logros, el reconocimiento y el posicionamiento del Instituto son resultado, entre otras cosas, de la firme convicción del potencial del saber pedagógico que se construye en la escuela y la ciudad, y de la capacidad reflexiva de maestros y maestras en relación con los saberes, el territorio y la construcción de los sentidos y las prácticas en torno a lo público y particularmente, con la educación como un bien público.

La configuración misional del Instituto, que mantiene la vocación por aportar conocimiento educativo y pedagógico pertinente para contribuir con la materialización del derecho a una educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes, da cuenta de la voluntad política de Bogotá por pensar la educación como derecho fundamental que dignifica a la persona y posibilita los cambios requeridos por el país. La misión institucional mantiene, con matices propios de cambios de enfoque y concepciones, los presupuestos básicos que enmarcan propósitos estratégicos del IDEP y que bien pueden considerarse como desafíos y apuestas de continuidad:

- Conformar una comunidad académica de educación en la ciudad con proyección hacia el país y en vínculo directo con otros países de la región.
- Consolidar la condición del maestro como intelectual y productor de conocimiento educativo y pedagógico desde su saber y su práctica reflexiva.
- Contribuir con la cualificación docente desde enfoques alternativos que

promueven el reconocimiento de los territorios y sus dinámicas y el potencial del trabajo colaborativo con opciones como las redes de maestros que innovan e investigan.

- Aportar conocimiento para la construcción de política pública en educación como expresión de este derecho fundamental e irrenunciable de las personas.

En este sentido, los avances consolidados en el periodo 2012-2015 sintetizan el redimensionamiento de la pedagogía como saber fundante propio de los maestros y maestras, la educación como derecho de las personas y expresión de su dignidad, y el potencial de la relación ciudad-escuela.

### El desafío de la formación continua

Los avances sobre el derecho a la educación y el significativo presupuesto dispuesto para contribuir con la formación docente en Bogotá, empiezan a dar resultados al comparar indicadores con otras entidades territoriales.

Reiterativamente la discusión sobre la formación docente, en clave de formación continua, se valora como esencial en el propósito de disminuir el fracaso escolar y avanzar en el mejoramiento de la educación pública. Es así como emergen posturas que declaran la potencia de la formación de los maestros, explorando caminos innovadores que incluyen la memoria, el trabajo en red y los ejercicios de narrativa y de escritura que a la vez que interpelan también transforman los sentidos y potencialidades de la escuela. Esta línea sinuosa a través de la cual ha transitado la acción del Instituto, se vislumbra como potente y prometedora cuando se piensa desde la escuela, las prácticas situadas e intencionadas de los docentes y los directivos docentes y las formas alternativas de acompañar su cualificación.

El desafío para las políticas de formación continua, a lo largo de la vida profesional de los maestros, puede orientarse con mayor decisión a la generación de conocimiento colectivo a partir de las reflexiones mediadas por la investigación y la innovación. Este desafío supone reconocer el potencial natural de las prácticas y su validación permanente en el aula, la escuela, el territorio.

La vocación de Bogotá por contar con una institucionalidad que contribuya al mejoramiento de la educación puede orientarse en el próximo cuatrienio para consolidar el proyecto histórico de la “casa del maestro” como espacio permanente de formación de docente.





El IDEP encarna la vigencia de un proyecto de construcción colectiva en el que confluyen diversas voces, intereses comunes en torno a la educación y la pedagogía, e historias de vida que se entretajan en una tradición institucional que hoy supera dos décadas

### El desafío de la valoración del derecho a la educación desde la vida de la escuela, los estudiantes y los sujetos situados en el territorio

El derecho a la educación fundamentalmente para los niños, niñas y jóvenes y las aspiraciones de la sociedad en su conjunto por avanzar en derechos asociados a la dignidad de las personas, es fundamental para lograr el propósito constitucional de convertirnos en un estado social de derecho.

Tales consideraciones parten por reconocer los significativos avances en materia de cobertura e inclusión a poblaciones históricamente excluidas, pero también enfatiza sobre la necesidad de comprender lo que sucede en cada contexto particular, en cada territorio, desde las voces de niños, niñas, jóvenes, familias y comunidades. Insistir en estudios que amplíen la comprensión del derecho a la educación como expresión de la dignificación del ser humano, con alta valoración social, colectiva e individual, continuará siendo una veta importante de reflexión que aporta al desarrollo de la política educativa en la ciudad, el país y la región.

### El desafío por los sentidos de la escuela

Reconocer los diferentes sentidos de la escuela, visibilizando su multiplicidad, diversidad, riqueza y movimiento, parte de valorar las prácticas que allí se generan y las voces que en ella convergen, mostrando la producción, circulación y apropiación del saber pedagógico en el territorio.

Es necesario visibilizar y aportar elementos que contribuyan en la comprensión de la escuela como espacio privilegiado para la transformación de la vida de niños, niñas y jóvenes, como espacio para promover la participación activa y valorar todas la forma de vida y todos los saberes que circulan en la interacción consigo mismo, con los otros y con lo otro.

### El desafío del fortalecimiento del IDEP como escenario *sui generis* para la producción de conocimiento educativo y pedagógico y encuentro académico de los maestros de la ciudad, el país, la región

Una ciudad como Bogotá necesita contar con espacios propios para la formación continua de los docentes y directivos docentes. La planta docente de la ciudad, que hoy supera los 30.000 docentes y directivos distribuidos a lo largo de la geografía del Distrito Capital en más de 360 colegios oficiales atendiendo a más de 800 mil estudiantes, bien amerita este esfuerzo de apoyar la formación continua. Las necesidades de cualificación docente habitualmente son asumidas por los propios maestros o a través de las capacidades particulares de cada colegio. Un proyecto educativo para la ciudad debe contemplar la formación de sus maestros desde necesidades situadas y diferenciadas, ancladas al proyecto territorial, a las condiciones y características de los contextos escolares y los territorios, a las necesidades y potencialidades de los proyectos educativos institucionales y a las demandas sociales como la que se vislumbra a partir del “post-acuerdo”.

La vocación de Bogotá por contar con una institucionalidad que contribuya al mejoramiento de la educación puede orientarse en el próximo cuatrienio en el camino de consolidar el proyecto histórico de la “casa del maestro” como espacio permanente de formación de docente.

Complementariamente con esta aspiración, el IDEP ha desarrollado la estrategia de comunicación que incluye la producción de la línea editorial, el fortalecimiento de los medios de comunicación interna y externa y la propuesta de presencia en los colegios denominada “EL IDEP AL COLEGIO: CINCO CLAVES PARA LA EDUCACION”. El paso a seguir es consolidar el espacio físico y las condiciones para continuar con mayor amplitud la estrategia “Acompañamiento in situ”.

## Novedades editoriales

### Los derechos del niño y la niña en el contexto del aula en la gestión de la escuela, 2013 – 2015

Informes del proyecto de cambio del programa Internacional de Capacitación Avanzada

El Programa Internacional de capacitación avanzada presenta en esta publicación 12 informes de proyectos de cambio elaborados y realizados en 6 países de América Latina: Bolivia, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. Los proyectos responden a iniciativas locales, regionales y nacionales. Son proyectos de cambio, cada uno con su enfoque y estilo con el fin común de contribuir con la realización de la Convención de los derechos de los niños y las niñas, a nivel práctico y político.

Colombia presenta dos proyectos:

*Juguemos en serio: en Colombia las niñas y los niños primero*, por Claudia Miilena Gómez Díaz, del Ministerio de Educación Nacional; Nancy Martínez Álvarez, directora del IDEP; Lyda Molina Casallas, UPN.

*Pazeritos y Aprendiendo con alegría*, por Myriam Henao Calderón de la IE Carlos Holguín, Jardín Nacional #2; Luis Carlos Vargas, IE Isaías Gamboa, sede Aguacatal; Alejandra Vidal, Instituto CISALVA, Universidad del Valle.

La Universidad de Lund ofrece el programa, auspiciado por ASDI – Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, a profesionales dentro del área de educación, con posiciones y valentía de ser Agentes de Cambio. Los proyectos presentados son una fuente de inspiración y utilidad para los agentes de cambio y las organizaciones, pero también para quienes quieren impulsar cambios en relación con los derechos de los niños y las niñas en el ámbito nacional e internacional.



# El IDEP, la ciudad y el territorio

El territorio, pensado más allá de su dimensión material y física, se busca entender desde la complejidad de la escuela y la construcción de la política educativa y desde el hábitat de relaciones conjuntamente construidas.

**POR: Jorge Orlando Castro Villarraga**

*Componente Escuela, Currículo y Pedagogía  
IDEP*

La relación con el territorio, tanto en sus implicaciones pedagógicas como conceptuales y políticas, ha estado presente en el IDEP en diversos momentos de su vida institucional. De hecho el mismo IDEP como hito de ciudad (1994), marca de una nueva territorialidad para pensar e incidir en el naciente Distrito Capital, desde la generación de conocimiento relacionado con la educación y la pedagogía. La propuesta del territorio como referente clave plantea como deseable hacer visible este vínculo, y como necesario e imprescindible, retomar los aportes desde los estudios desarrollados hacia su conceptualización y su posicionamiento con respecto a un tema nodal en la agenda de gobierno.

El IDEP se lee en la ciudad y hace su lectura de la misma, desde el campo de la educación y la pedagogía. No en vano el título de la revista Educación y Ciudad o el del Magazín Aula Urbana. A continuación se presentan algunos de los planteamientos suscitados a propósito del seminario permanente, que en alguna medida permiten una primera aproximación de visibilización a propósito del territorio y las territorialidades, invitando a los equipos académicos a discutir sobre estas relaciones, compartir experiencias previas y aportar valiosos elementos.

La pregunta por el territorio se enlaza con la de la territorialidad entendida como una construcción simbólica que los sujetos hacen desde una lectura y apropiación del territorio y concibiendo éste como un espacio para la actuación y ejercicio de la ciudadanía; como un tejido que, de una u otra manera, entrelaza intereses y necesidades de los sujetos -individuales y colectivos- que lo habitan y lo configuran. Además de señalar una geografía, el territorio también designa una urdimbre, un tejido, y a su vez una gramática de los trayectos y los devenires de la vida en relación. En nuestro caso, resulta importante analizar estas dinámicas en relación con los escolares, los maestros, las escuelas en contexto y con ellos la práctica pedagógica y los sujetos del saber pedagógico desde experiencias situadas, con su propia historicidad.

La pregunta por el territorio desde el IDEP resulta crucial para desentrañar tanto el efecto político de la escuela como sus potencialidades.

La experiencia previa del IDEP en proyectos como el de Maestros por el Territorio liderado por María Mercedes Boada (2005) o más recientemente sobre Microterritorios de vida, dignidad y participación coordinado por Fabio Lozano (2011-2012), unido a estudios referidos al monitoreo de las políticas, al análisis comparativo a niveles regional y nacional de políticas de formación de maestros, al análisis de programas de jornada ampliada y su relación con los fines de la educación, trabajo centrado en estrategias de acompañamiento in situ de procesos de innovación e investigación jalonados por colectivos de maestros o cartografías pedagógicas para dar cuenta de procesos relacionados con la dirección de las escuelas, con la producción de material educativo y didáctico, entre otros; plantean la pertinencia de generar espacios para discutir y compartir visiones sobre el territorio y la construcción de territorialidades, atendiendo al tejido complejo y diverso de una ciudad y sus colegios, que exige miradas plurales desde el campo de la educación y la pedagogía.

Queda claro, entonces, que al proponer como referente el territorio, pensado más allá de su dimensión material y física, se busca entender la complejidad de la escuela y la construcción de la política educativa, desde el hábitat de relaciones conjuntamente construidas, donde se desarrolla el habitar humano, el hogar del hombre, el entorno que lo enmarca y lo define. Desde allí el territorio es percibido como un espacio físico y simbólico, pero a la vez como un espacio social, cultural y políticamente construido. Es justamente esta dimensión política del territorio, la que permite entenderlo como el escenario donde actúa la incertidumbre y la contradicción, un lugar de tensiones y de disputas de poder que involucra consensos y disensos y en el que los seres humanos se comprenden como sujetos históricos localizados espacial y temporalmente. La pregunta por el territorio permitió, por ejemplo, que desde la noción de situacionalidad se comprendieran los derechos no solo como atributos de las personas, sino de las personas situadas en un contexto específico en su diversidad y desde la diversidad en la escuela.





La importancia del contexto en la educación, permite relevar la incidencia de los factores territoriales, en la garantía y realización de los derechos, tal como lo sugiere el francés Pierre Champollion a partir de su noción de “efecto territorio”, una noción utilizada para pensar la influencia de los espacios y territorios rurales y montañoses sobre la educación, que puede manifestarse de forma global y trasciende el caso específico de los territorios rurales, para explicar la influencia del contexto territorial sobre la escuela (Champollion, 2011).

En su cruce con la identidad, la noción de escuela – frontera propuesta por Luz Dary Ruiz, plantea la escuela como un territorio frontera desde el límite entre el adentro y el afuera, un híbrido entre el lugar y el no lugar, espacio de reconocimiento y afirmación de identidades. Desde esta perspectiva, se advierte como el territorio no puede existir sin la territorialidad, o sea que el territorio sin la existencia de los sujetos que lo habitan y lo apropian no puede existir. En últimas, no puede haber territorio sin sujetos (Ruiz, 2006, Pulido:2015).

Ahora bien, es posible pensar en habitar el espacio, pero también en que el espacio nos habita. Tiempo y espacialidad se fragmentan y lo que se vive son procesos de bastantes desencuentros no armónicos en el deseo de habitar el lugar, y el deseo que el lugar nos habite. Bajo esta lógica se deben resignificar territorios y cuerpos, entendiendo el cuerpo también como un territorio, un espacio vivido. Al pensar en las múltiples relaciones que se tejen entre la escuela y las diferentes nociones

de territorio, quizá el mérito sea redimensionar la pregunta por la escuela y su sentido, reconociendo los límites y las fronteras de la escuela en tanto espacialidad simbólica. Pensar en una escuela habitada por cuerpos, que a su vez se relacionan a partir

### La noción de escuela – frontera plantea la escuela como un territorio desde el límite entre el adentro y el afuera, un híbrido entre el lugar y el no lugar, espacio de reconocimiento y afirmación de identidades propósitos.

de prácticas concretas, implica entender la escuela como una configuración, donde no existe un modelo constituido o una relación, sino un conjunto de relaciones determinadas por el juego de las hegemonías. Estos elementos le plantean interesantes retos a la pedagogía y potencian con ello, la pregunta por la construcción de política pública.

Esta evocación del territorio evidencia también nuestra comprensión de la escuela muchas veces marcada por lo espacial (el aula, el patio) y por una temporalidad (el horario, la jornada). Y al hacerlo también se ponen en evidencia los límites de tal comprensión, mostrando también la posibilidad

abierta desde otras comprensiones que rompen con las nociones cartesianas del espacio, del tiempo, de las formas rectas y del axioma como eje de la verdad. Estas transformaciones en las comprensiones sobre espacialidad y territorialidad se pueden advertir también en la idea de isometría y transformación topológica, o con el concepto mismo de fractalidad si retomamos los aportes de la teoría del caos, en donde lo espacial y lo temporal funcionan como una representación formal que construimos para pensar la realidad.

En síntesis, pensar el territorio en relación con la escuela y la ciudad, sobrepasa los espacios físicos con los que cuenta el colegio, y remite a la red de relaciones que se tejen y entretejen entre los sujetos que habitan esos espacios y entre ellos y la ciudad. Relaciones a veces armónicas, otras veces conflictivas, pero en permanente tensión. No hay territorio sin sujetos. Por ello interesa auscultar el efecto territorio, valga decir, las territorialidades, las interacciones que hacen de un espacio una condición para el despliegue o no de las capacidades y posibilidades de los sujetos que la habitan, que la transitan. Si bien la escuela es lugar y espacio, también es “uno de los territorios privilegiados de la memoria” (Lomas, 2002, 18) y bajo esta óptica, la pregunta por el territorio desde el IDEP resulta crucial para desentrañar tanto el efecto político de la escuela como sus potencialidades cuando encontramos su gramática o exploramos nuevas narrativas para mostrar la vida en las escuelas, en el barrio, en la localidad o en la comuna, en la ciudad y en la región.

#### Referencias

- Castro J.O. (2014). IDEP: un hito de ciudad. Bogotá. IDEP.  
 Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 15 (2), 53-69  
 Lomas, C. (2002). La vida en las escuelas. Barcelona: Paidós.  
 Pulido, O. (2015). Escuela, memoria y territorio. Bogotá, IDEP. (Artículo Producto 4 Contrato 027 de 2015 próximo a publicar).  
 Ruiz, L. D. (2006). La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado con Bogotá, Cali y Medellín. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación. Corporación de Promoción Popular.



La formación de ciudadanos y ciudadanas es un asunto que se configura como un fin importante de la escuela como institución social.

## La escuela y el panorama de cambio Subjetividades contemporáneas y participación escolar

La identidad moderna buscó la estabilidad y la fijación, mientras que la identidad posmoderna busca justamente evitar esta fijación, garantizando una amplia movilidad y ofreciendo diversos elementos para una construcción subjetiva constante e igualdad.

**POR: Lina María Vargas Álvarez  
Jorge Alberto Palacio Castañeda**

*Investigadores Componente Educación y Política Pública  
IDEP*

Para comenzar, es necesario reconocer que hasta hace pocas décadas, la constitución del sujeto estudiante se basaba en la disciplina y la obediencia a la autoridad escolar. En contraste, los jóvenes contemporáneos han sido y están siendo socializados en el marco del reconocimiento de derechos y en la conciencia y apropiación de los mismos. En ese contexto, la escuela resalta la capacidad crítica de sus estudiantes, su individualidad y la preponderancia de la producción de ciudadanos (sujetos participativos) y se enfrenta a la dificultad de aceptar la singularidad de sus estudiantes, sus demandas y las nuevas formas y espacios que han surgido como expresión de las subjetividades contemporáneas.

Pero, ¿en qué se basan esas subjetividades que están emergiendo? Podemos aventurar algunos elementos importantes: teniendo en cuenta que la conformación de códigos identitarios de diferenciación es básica en la constitución subjetiva de las personas (y de los-as jóvenes en particular), y por lo tanto que el proceso de construcción de identidades es social y colectivo, en la actualidad se ha amplificado la importancia de lo colectivo y lo público en esta conformación. Las subjetividades ahora se afirman individualmente pero pasan al plano colectivo, articulándose más fuertemente con otros sujetos, y exteriorizándose al mismo tiempo (a través del internet, por ejemplo).

Décadas antes, la constitución de la subjetividad se desarrollaba en el plano de lo privado, mientras que en lo público aparecía la uniformidad: las personas se presentaban como eran los demás, lo cual afirmaba a los sujetos en cuanto ciudadanos, más homogéneos. Lo público era más formalizado (el deber ser), desarrollado especialmente en la identidad moral y religiosa, por ejemplo y, más aún, en las acciones y condiciones sociales derivadas de la ciudadanía moderna.

Un segundo elemento importante para la comprensión de la constitución subjetiva es su carácter no fijado (no natural). Esta contingencia en la construcción de la identidad se comprende también como una identidad que siempre se encuentra en construcción. Así, el cambio histórico de los procesos de constitución subjetiva se puede resumir en que la identidad moderna buscó la estabilidad y la fijación, mientras que la identidad posmoderna busca justamente evitar esta fijación, garantizando una amplia movilidad y ofreciendo diversos elementos para una construcción subjetiva constante.

Otro elemento primordial es la condición de consumidor que ubica a los niños, las niñas y en especial a los (as) jóvenes en el centro del mercado, lo cual llega a la escuela de manera contundente. Esta condición no es nueva, ya que ha sido importante para la determinación de las identidades modernas, y lo es para las contemporáneas, y supone un ejercicio de identificación y diferenciación de carácter transitorio, pero presente de manera permanente en la cotidianidad de la vida social y por ende de la escuela.

No obstante lo anterior, consideramos imprescindible el surgimiento de un nuevo espacio para la expresión de las subjetividades contemporáneas y la emergencia de nuevas ciudadanía participativas: el ciberespacio. En el pasado, el carácter de los medios de comunicación, contribuyó a conservar roles y modelos tradicionales, haciendo que los cambios generacionales fueran mucho más lentos, y lentos los procesos de pensar y asumir otras maneras de ser (y aceptarlas).

Así mismo, es importante resaltar que este nuevo espacio propicia un cambio valorativo, de fondo: el mundo que se vive hoy no es el mismo que otros mundos pasados, y los criterios de valoración, por lo tanto, así como los valores mismos, han cambiado también.

Ante este panorama de cambio en las subjetividades escolares, es importante revisar si (y cómo) la escuela ofrece espacios de participación efectiva para estos nuevos sujetos contemporáneos. Podemos discernir entre cuatro aspectos que involucran la participación en la escuela: el primer aspecto nos la presenta como un fin en sí misma, para garantizar el disfrute de un derecho de gran relevancia que ha sido suficientemente sancionado por la sociedad; el segundo, concibe la participación como un medio para el logro de fines concretos en la institución escolar (como la convocatoria para la toma de ciertas decisiones respecto a problemas o asuntos concretos que afectan al colegio); el tercero se da en la cotidianidad escolar, en el reconocimiento de la subjetividad e importancia de cada uno(a) de los-as integrantes del colegio (incluso los-as más pequeños-as), como parte de una comunidad; y el cuarto, la presenta como pretexto educativo para la formación de ciudadanos y ciudadanas, asunto que es un fin importante de la escuela como institución social.

Proponemos hacer una lectura de estos aspectos a través de tres dimensiones de la vida escolar: la educación formal, no formal e informal. Respecto al ámbito formal, entendido aquí como los espacios oficiales de gobierno escolar, parece reducirse a las elecciones anuales del(la) representante ante el Consejo Estudiantil y el Consejo Directivo, y centrarse en brindar algunos elementos para

que los(as) estudiantes, de manera “crítica” elijan a quienes creen serán sus mejores representantes o, en el mejor de los casos, aspiren a representar a sus compañeros(as).

En el ámbito no formal, al contrario, podemos encontrar una veta rica de oportunidades de participación en los escolares: en los colegios existen proyectos e instancias, impulsados en su mayoría por maestros y maestras interesadas en la incorporación de experiencias de aprendizaje productivas, creativas y críticas.

Surgen, además, iniciativas independientes de estudiantes que pueden o no tener apoyo de los colegios.

Por último, el ámbito informal se vive cada vez más tanto en la realidad física de los(as) niños, niñas y jóvenes (en la casa, la calle, el aula, el patio de recreo, el parque, el centro comercial), como en la realidad virtual (el mundo en una tableta o un teléfono celular). Si bien hacen falta muchos estudios para conocer la forma

en que los estudiantes participan de la vida comunitaria y/o de la sociedad global, resulta importante que la escuela comprenda que sus estudiantes han ampliado sus propias agencias para la participación, y que, más que sospechar de estos nuevos espacios, pueden ser apropiados para generar una mayor comprensión de la realidad juvenil actual, de la conformación de subjetividades contemporáneas, y del surgimiento de identidades y nuevas expresiones ciudadanas.

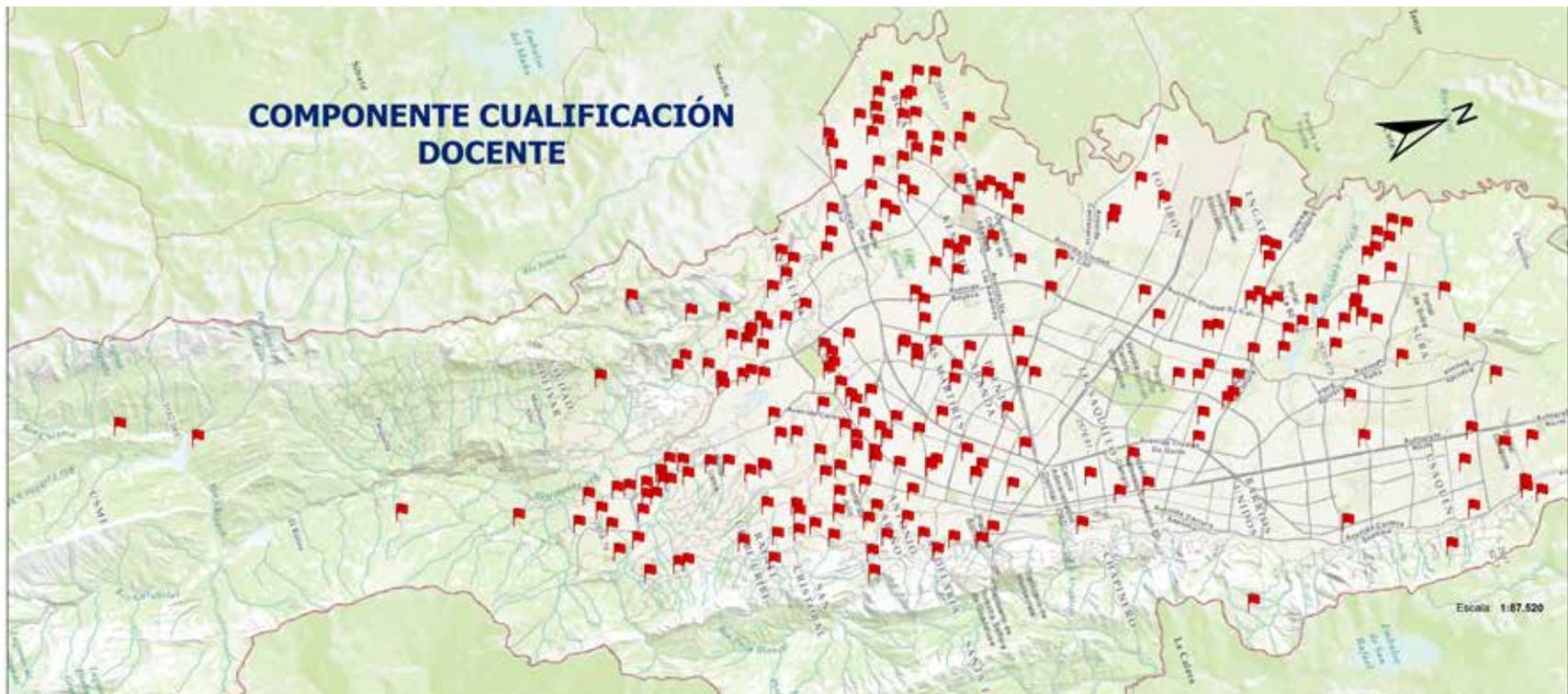
**Resulta de gran importancia que la escuela comprenda que sus estudiantes han ampliado sus propias agencias para la participación y que, más que sospechar de estos nuevos espacios, pueden ser apropiados para generar una mayor comprensión de la realidad juvenil actual**

Consideramos imprescindible el surgimiento de un nuevo espacio para la expresión de las subjetividades contemporáneas y la emergencia de nuevas ciudadanía participativas: el ciberespacio.



# IDEP conocimiento

El IDEP presenta los colegios oficiales de Bogotá, distribuidos por localidades, donde el IDEP implementa estrategias. Estas acciones académicas misionales han sido formuladas con el objetivo de apoyar la participación activa del sector educativo.



El IDEP reitera el compromiso de aportar al mejoramiento de la calidad de educación, reconociendo el rol del docente. Así mismo, aporta conocimiento y acciones intencionadas para la formulación y seguimiento de políticas que promuevan la inclusión social, el derecho a la educación como expresión de la dignidad humana.

# o para la educación

el Instituto ha hecho presencia con sus investigaciones, diseños de componente, estudios y aportar al desarrollo de los procesos de transformación pedagógica y a la dinamización de la sector educativo y académico.



reconociendo y apoyando el potencial de maestros y maestras en colegios y en comunidades. nto a políticas públicas propuestas desde los planes de desarrollo de la ciudad, orientadas a la dignidad humana, el sentido de la escuela y la cualificación docente.



## Componente de Cualificación Docente

# IDEP y la formación de maestros y maestras

La experiencia reflexiva de maestros y maestras: un pretexto para conocer y transformar el aula, la escuela, y el territorio. La reconfiguración de la estrategia de “Acompañamiento *in situ*”, promueve el reconocimiento de la condición intelectual de maestros y maestras

El desafío para las políticas de formación en ejercicio de los maestros y maestras está orientado a la generación de conocimiento colectivo a partir de reflexiones mediadas por la investigación y la innovación. Este desafío supone reconocer la capacidad implícita en las prácticas pedagógicas y su potencial en tanto conocimiento validado, acumulado e intencionalmente orientado a la transformación individual y colectiva en la escuela.

Supone reconocer y valorar el saber y las historias de vida de maestros y maestras, posibilitando un escenario alternativo para la cualificación docente.

### Clave

Reflexionar como maestra y como maestro. El saber y la vida de maestras y maestros promueven la reflexión y enriquecen las prácticas pedagógicas.

Presupuesto de Bogotá Humana para apoyar el Componente de Cualificación Docente



■ 2012 ■ 2013 ■ 2014 ■ 2015 ■ Total

Cifras en millones de pesos / Corte a 31 de octubre de 2015

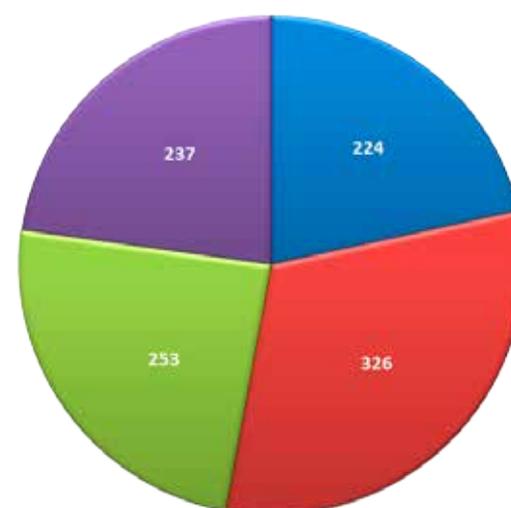
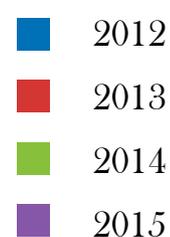


Dimensionar la capacidad intelectual de maestros y maestras, es reconocer la escuela como un escenario natural para la formación continua

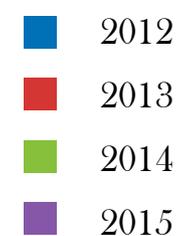
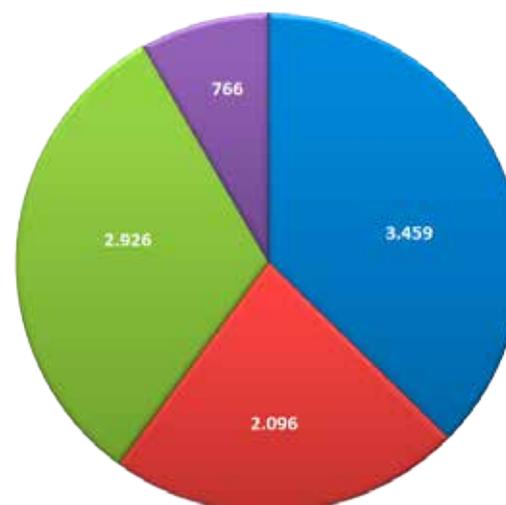
## Aportes del IDEP a la política de formación docente

- Configuración del Diseño del componente en clave de línea de investigación basada en el enfoque de desarrollo de capacidades (Martha Nussbaum, 2011), particularmente relacionadas con la “razón práctica” asociada con la posibilidad de definir la ruta de formación que le da sentido tanto a la vida profesional, como a la personal; y la “afiliación” asociadas a la dignidad del docente que le permite proyectar su futuro.
- Revisión reflexiva y analítica de documentos de política pública sobre la formación docente en Bogotá en las últimas dos décadas, para proponer recomendaciones y plantear desafíos en relación con la formación inicial, postgradual y la formación en ejercicio.
- Fortalecimiento de espacios de formación en ejercicio mediante encuentros con colectivos de docentes y directivos, comunidades académicas y de investigadores, gestores y ejecutores de política pública y maestros en formación, con quienes fue posible dimensionar la capacidad intelectual de maestros y maestras y reconocer la escuela como escenario natural para la formación continua. Estos espacios configuraron propuestas alternativas y pertinentes de acompañamiento y socialización reflexiva sobre la escuela, la docencia, la educación y la pedagogía.
- Generación de conocimiento educativo y pedagógico sobre la formación docente en ejercicio, asociado con el trabajo colaborativo propiciado desde la indagación y la innovación pedagógica a través de redes de maestros, colectivos institucionales y proyectos alternativos.
- Reconfiguración de la estrategia de formación continua “Acompañamiento *in situ*”, como modalidad pertinente para la formación docente que, de una parte, promueve el reconocimiento de la condición intelectual de maestros y maestras y de otra, incide favorablemente en la transformación de la escuela.

Colegios participantes de las actividades de cualificación docente



Docentes y directivos docentes participantes de las actividades de cualificación docente



## Publicaciones e informes

- Maestros enseñantes y aprendices a lo largo de la vida
- Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 – 2012. Un estado del arte
- Entre la historia y la memoria, alternativas en la formación de maestros
- Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996 – 2013
- Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia
- Cartilla IDEP-RED
- Maestros y maestras y derechos de la niñez
- Perfil sociodemográfico y académico de docentes de Bogotá Decreto 1278
- Movimiento pedagógico
- Magazin Aula Urbana No. 95
- Magazin Aula Urbana No. 98

## Componente Escuela, Currículo y Pedagogía

# El IDEP y los sentidos de la escuela

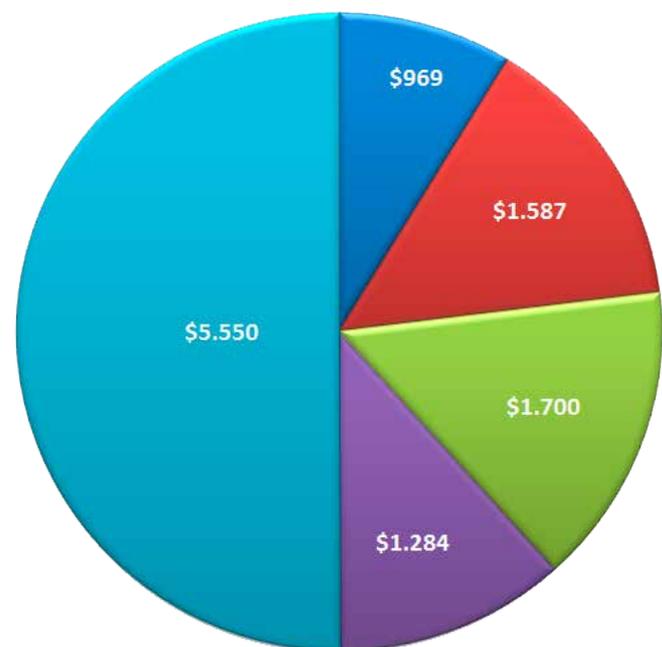
Reconocer los diferentes sentidos de la escuela visibilizando su multiplicidad, diversidad, riqueza y movimiento, parte de valorar las prácticas que allí se generan y las voces que en ella convergen, mostrando la producción, circulación y apropiación del saber pedagógico en el territorio.

### Aportes del IDEP a la política de saberes y prácticas en la escuela

- Generación de estrategias colectivas de producción de conocimiento situado vinculado a la vida de las escuelas, a las prácticas y a los sujetos que la habitan.
- Movilización de la comunidad educativa en torno a la garantía y respeto de los derechos de niñas, niños y jóvenes a partir de procesos investigativos, elaboración de material didáctico y estrategias comunicativas centradas en la relación escuela -ciudad.
- Elaboración de material educativo y didáctico producto de procesos investigativos y base para proponer lineamientos y estrategias colaborativas para su producción, uso y apropiación.
- Interlocución e intercambio de saberes con comunidades académicas y grupos especializados en convivencia, aprendizaje, historia de la educación, saberes tecnomedidos, arte, lenguajes y comunicación, a través de convenios nacionales e internacionales.
- Elaboración de referentes conceptuales para la comprensión crítica de la escuela y su configuración en el mundo contemporáneo.
- Experimentación y validación de rutas alternativas y participativas para el reconocimiento y análisis de los saberes y prácticas en la escuela.
- Consolidación del vínculo necesario y estratégico entre escuela y memoria a propósito del saber pedagógico generado desde colectivos de maestros y del trabajo en torno al Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía.



Presupuesto de Bogotá Humana para apoyar el Componente de Escuela, Currículo y Pedagogía



■ 2012 ■ 2013 ■ 2014 ■ 2015 ■ Total  
Cifras en millones de pesos / Corte a 31 de octubre de 2015

#### Claves

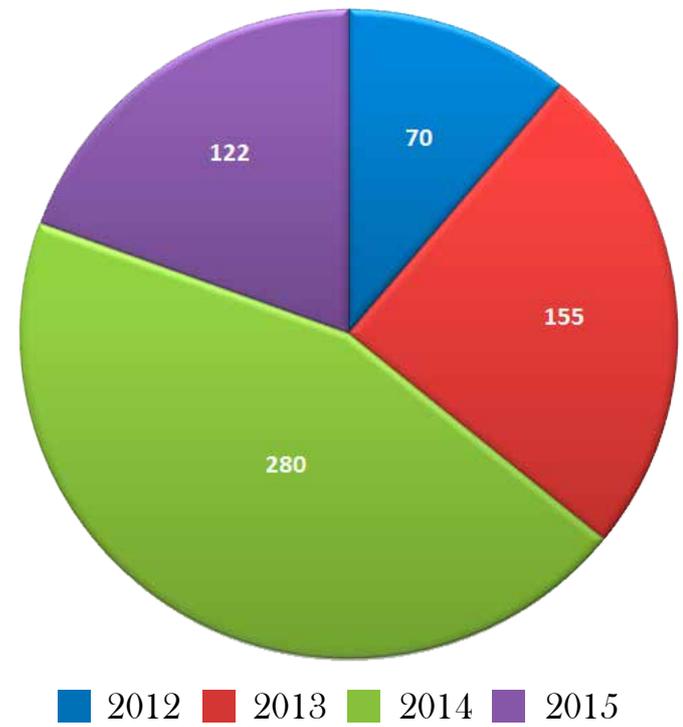
Escuchar a niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades.

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

Disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida.

## Escuela

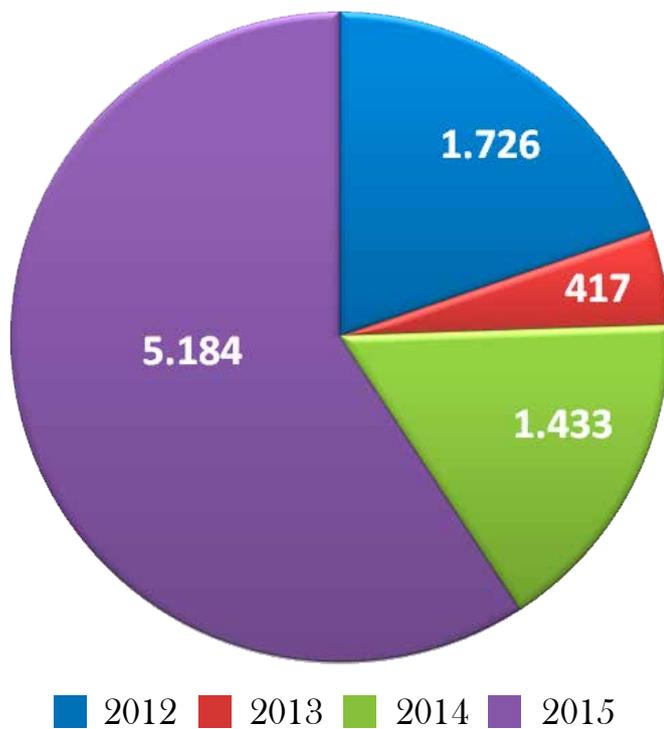
Colegios participantes de las actividades del Componente de Escuela, Currículo y Pedagogía



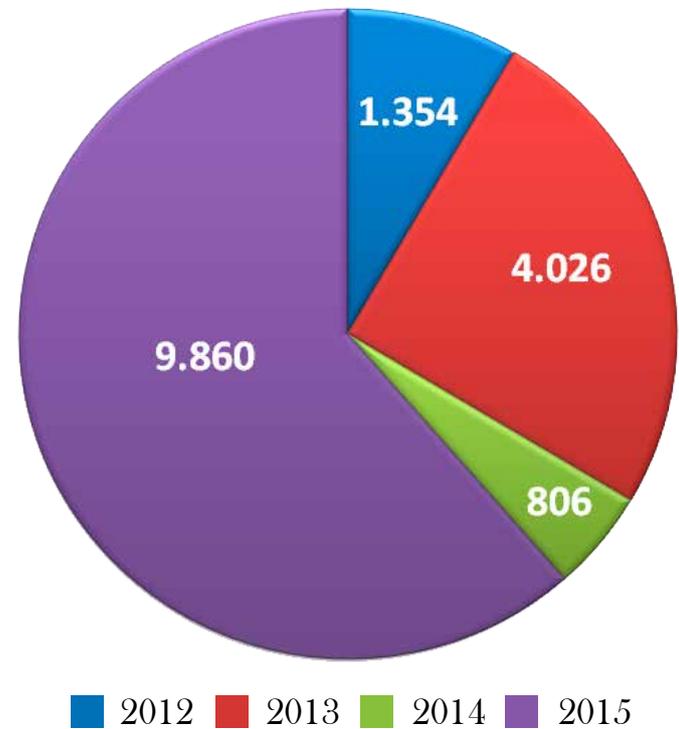
### Estrategias de trabajo colaborativo con docentes, directivos y estudiantes

- Ludoestaciones
- Etnografía performada
- Colaboratorios, redes y grupos
- Comunic-acciones
  - Álbum de los derechos
  - Urna de la Memoria
  - Flash-Mob
- Diarios de maestros
- Café del mundo
- Mapas del cuerpo
- Cartografías

Docentes y directivos docentes participantes de las actividades del Componente de Escuela, Currículo y Pedagogía



Niños, niñas y jóvenes participantes de las actividades del Componente de Escuela, Currículo y Pedagogía



## Publicaciones e informes

- Álbum de los derechos
- Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial: valoración y abordaje pedagógico, una reflexión a partir de la experiencia
- Saberes, escuela y ciudad.- Una mirada de los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital
- Formación investigativa y desarrollo profesional docente: experiencias para el fomento de la ciencia y tecnología en colegios de la localidad de Usaquén
- Innovaciones pedagógicas: nuevas existencias y otras maneras de abordar la política en la escuela
- Magazin Aula Urbana No. 99



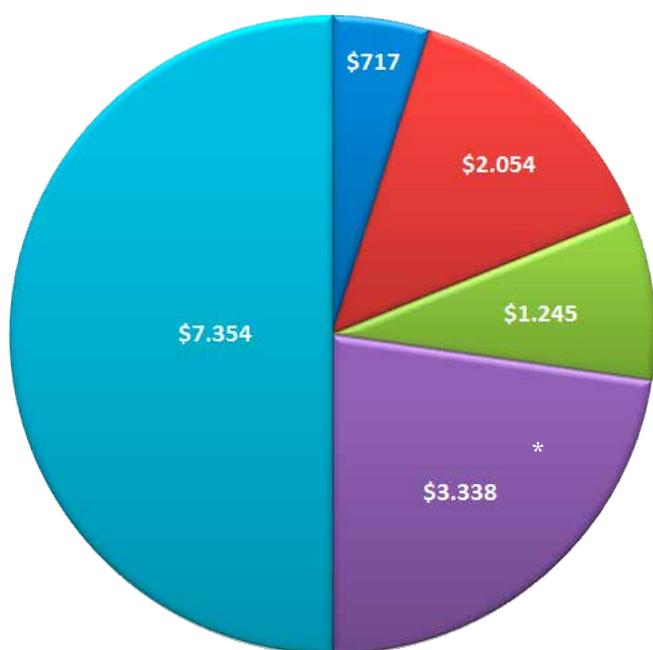
## Componente Educación y Política Pública

# El IDEP, el derecho y la política pública en educación

La política es pública, y el derecho a la educación se cumple, cuando reconoce y promueve el diálogo formativo y participativo con estudiantes, familias y comunidades.

La educación es un derecho de la persona que implica, para su realización, el reconocimiento de su dignidad, de sus subjetividades y de la diversidad de condiciones y dinámicas donde transcurre su vida. Demanda que a cada estudiante se le considere como sujeto situado y diferenciado. Se espera que la educación contemple las particularidades y condiciones de las familias y las comunidades, sus características y potencialidades en los escenarios diversos en los que cada persona se forma y desenvuelve. En la consideración de sujeto de derecho juegan las relaciones y los ambientes naturales y los culturales, sean éstos de origen étnico, de género, de orientación sexual, política, económica, religiosa, territorial o de otros órdenes.

### Presupuesto de Bogotá Humana para apoyar el Componente de Educación y Política Pública



■ 2012 ■ 2013 ■ 2014 ■ 2015 ■ Total

Cifras en millones de pesos / Corte a 31 de octubre de 2015

\* Se incluyen \$2.638 millones de las vigencias 2015 y 2016 provenientes de recursos del convenio interadministrativo No. 546 suscrito entre la Secretaría General de la Alcaldía Mayor, IDIPRON y el IDEP, que tiene como propósito apoyar la formación y capacitación en TIC y/o software libre para jóvenes y desarrollar un estudio que aporte a la política pública.

### Publicaciones e informes

El cuerpo en Colombia – Estado del arte, cuerpo y subjetividad

Derechos humanos y ambientales en los colegios oficiales de Bogotá

Cuerpo y Educación. Variaciones en torno a un mismo tema

Estudio en Colombia: jornada escolar y realización de los fines de la educación en estudiantes colombianos

Estudio en Región Central. Desafíos para un plan educativo regional decenal

Estudio en Bogotá. Efectos de la reorganización curricular por ciclos en colegios estatales de Bogotá D.C.

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

Jornada 40X40: sistematización y análisis de experiencia piloto

Subjetividades y diversidad en la escuela en estudiantes de Educación Media

## Aportes del IDEP a las Políticas Públicas

- Disposición de un aplicativo digital de uso libre de las autoridades, los colegios, las organizaciones sociales y académicas, y los ciudadanos en general, para valorar la realización del derecho a la educación a partir del efecto de las políticas y las propuestas pedagógicas y su relación con los fines de la educación colombiana.
- Disposición de un sistema de monitoreo al Plan Sectorial de Educación que permite conocer y valorar el efecto directo en los estudiantes de las políticas públicas desarrolladas en la ciudad. Este sistema es complementario al sistema de información y evaluación de la SED.
- Caracterización de colegios de las diferentes regiones de Colombia, a partir de las reflexiones de los estudiantes, asociada con la ampliación de la jornada escolar y su relación con los fines de la educación.
- Participación en el proyecto de ciudad “Jóvenes en Paz”, vinculando a más de 1.000 jóvenes en programas de capacitación en TIC y desarrollando una investigación académica que aporta conocimiento para la definición de política pública dirigida a jóvenes en alto grado de vulnerabilidad y exclusión social.
- Generación de conocimiento pedagógico a partir de estudios adelantados con docentes y directivos docentes de Bogotá en relación con temáticas como: emprendimiento escolar, subjetividades, cuerpo, diversidad, interculturalidad, derechos humanos y ambientales, territorios y paisajes culturales.
- Caracterización sobre el efecto de la política de reorganización curricular por ciclos en los colegios distritales, que evidencia la aspiración de saberes de los estudiantes en Bogotá.
- Disposición de documentos académicos que permiten “pensar y transformar” el territorio como escenario del derecho a la educación.

Este logro se configuró a partir del trabajo conjunto con la Región Administrativa y de Planificación Especial RAPE (Bogotá, Boyacá, Cundinamarca, Meta y Tolima) y contiene valiosos elementos para la elaboración del primer Plan Regional Decenal de Educación a partir de reflexiones derivadas de los niveles de autonomía, situacionalidad y participación de estudiantes de colegios en 17 entidades territoriales de la región



### El IDEP y las políticas educativas asociadas con la realización del derecho a la educación

- Consulta y colaboración directa con 27 secretarías de educación certificadas en diversas regiones de Colombia.
- Consulta y participación directa con estudiantes, directivos, docentes, administrativos y familia de 350 colegios de Bogotá (incluye 14 colegios privados).
- Gracias a las secretarías de educación y a las directivas de los colegios, se realizaron 18.707 consultas a estudiantes, 4.697 consultas a docentes y directivos y 722 consultas a familias de estudiantes de colegios participantes.
- Consulta y participación directa con estudiantes, directivos, docentes, administrativos y familias de 109 colegios estatales y privados de 38 ciudades de Colombia: San Andrés, Providencia, Soledad, Santa Marta, Pasto, Buga, Pereira, Rionegro, Arauca, Arauquita, Saravena, San José del Guaviare, El Retorno, Casabianca, Chaparral, Mariquita, Ibagué, Rovira, Rioblanco, Chía, Mosquera, Zipaquirá, Facatativá, Fusagasugá, Soacha, Girardot, Gachetá, Susa, Tenjo, Tunja, Duitama, Sogamoso, San Pablo de Borbur, Aquitania, Villavicencio, Mesetas, Puerto López y La Uribe.

La educación es un derecho de la persona que implica, para su realización, el reconocimiento de su dignidad, de sus subjetividades y de la diversidad de condiciones y dinámicas en las cuales transcurre su vida.



Componente Comunicación, socialización y divulgación

# El IDEP y el conocimiento educativo y pedagógico

El Instituto ha logrado configurar un conjunto de canales de comunicación para promover un novedoso acercamiento hacia maestros y maestras, investigadores e investigadoras y la comunidad en general, pero también hacia otras instituciones académicas, sociales y culturales de orden local, nacional e internacional, con el firme propósito de proyectar la voz de las comunidades educativas.

Cinco Claves para la Educación  
Una estrategia para avanzar en la comprensión de la escuela y su relación con la ciudad y la vida de niños, niñas y jóvenes en Bogotá.

- 1 Escuchar a niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades.
- 2 Reflexionar como maestra y como maestro. El saber y la vida de maestras y maestros promueven la reflexión y enriquecen las prácticas pedagógicas.
- 3 Comprender cómo se aprende: base para disponer las condiciones de la enseñanza.
- 4 La educación es un derecho de las personas y reconocimiento de la diversidad: Un giro necesario en la comprensión del derecho.
- 5 Disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida.



El IDEP ratifica su apuesta por la comunicación educativa, direccionada hacia la producción de mensajes que, más allá de informar, permiten a los maestros y las maestras, y demás actores e instituciones sociales, reconocer la diversidad, riqueza e impacto del conocimiento educativo que se genera desde el Instituto y se irradia.



Comunicación, socialización y divulgación, un propósito para lograr hacer del conocimiento un bien social que transforma la escuela, las prácticas pedagógicas y reconoce maestros y maestras como sujetos de saber.

## Aportes del IDEP al patrimonio educativo de la ciudad

### Fortalecimiento y posicionamiento de la línea editorial

Estructuración de la política editorial del Instituto  
 Publicación de 44 libros  
 Producción e indexación (en agencias nacionales e internacionales) de 8 números de la revista de **Educación y Ciudad**  
 Producción de 17 números del **Magazín Aula Urbana**  
 Disposición pública de 25 documentos para consulta derivados de informes finales de estudios

### Actividades académicas

2 seminarios internacionales  
 2 seminarios latinoamericanos  
 56 actividades “IDEP va al colegio”, estrategia de acciones locales para acercar el Instituto a la vida de colegios y sus territorios  
 Participación en la Feria Internacional del Libro del 2012 a 2015  
 Realización 80 espacios para la socialización de las actividades misionales del Instituto

### Actividades de promoción institucional

Posicionamiento institucional a través de estrategias de comunicación interna y externa  
 IDEP Hito de Ciudad. Estrategia editorial y audiovisual que consolidó el TV Panel como medio de debate y socialización educativa y pedagógica y la publicación del libro ‘IDEP un Hito de Ciudad’  
 Implementación de estrategias tecnológicas para la difusión y socialización de la información institucional  
 Rediseño de la página web: [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

### Fortalecimiento y posicionamiento del Centro de Documentación

Disposición de espacio adecuado para la atención al público y para exhibición y consulta de la producción del Instituto  
 Más de 2.300 visitas y consultas  
 Acceso libre y gratuito de todas las publicaciones (incluye acceso a base: datos nacionales e internacionales) a través del catálogo virtual (Biblioteca en línea)

### Premio a la Investigación e Innovación Educativa

Desarrollo de actividades de comunicación, acompañamiento académico, técnico y logístico de las cuatro últimas versiones del Premio

## Compromiso con la ciudad, la educación y la escuela

- Más de 4.000 seguidores en Facebook y de 12.200 en Twitter
- Entrega de materiales (publicaciones y documentos de consulta) a más de 70.000 personas e instituciones
- Más de 34.300 documentos consultados
- Emisión de 133 boletines externos, 110 internos y 41 boletines de prensa
- Fortalecimiento del equipo de comunicaciones
- Presencia en más de 56 colegios con la estrategia de 5 Claves para la educación

## Presupuesto de Bogotá Humana para fortalecer la comunicación y divulgación del conocimiento producido desde el IDEP



■ 2012 ■ 2013 ■ 2014 ■ 2015 ■ Total

Cifras en millones de pesos / Corte a 31 de octubre de 2015

Clave maestra

C

Con las comunidades educativas

## IDEP, más cerca de la ciudad

Con el fortalecimiento de los canales y medios de comunicación, la web y las redes sociales, el IDEP ratifica su apuesta por la comunicación educativa. El Centro de Documentación ha permitido apoyar el posicionamiento institucional, haciendo presencia permanente en las actividades académicas

**POR: Paulo Alberto Molina Bolívar**

*Sub Director Académico*

*IDEP*

Diffundir, comunicar y socializar el conocimiento pedagógico y educativo promovido o producido por maestros, maestras e investigadores e investigadoras ha sido la función del *Componente de Comunicación, Socialización y Divulgación del IDEP*, durante los últimos cuatro años, para hacer de la investigación, los desarrollos pedagógicos, la cualificación docente y la política educativa hechos públicos.

En este sentido las acciones de comunicación, desde diversas dimensiones, llegaron a los escenarios educativos y también a los sociales, en el orden de lo local, distrital, nacional e internacional. El IDEP, como entidad vocera, hizo eco de la voz de los docentes del sector educativo oficial de la ciudad,

fundamentalmente, y de otros importantes actores sociales y académicos, en los diferentes medios y canales institucionales y en los eventos de socialización.

Así, con la creación y continuidad de canales y medios de comunicación y divulgación como mecanismos para promover un novedoso acercamiento hacia maestros y maestras, investigadores e investigadoras y la comunidad educativa, pero también hacia otras instituciones académicas, sociales y culturales de orden local, nacional e internacional, se puso en marcha y se ha cumplido con el desarrollo de una Estrategia de Comunicación, Socialización y Divulgación, que precisamente hoy permite dar cuenta de una institución fortalecida en sus procesos de comunicación interna y externa.



### Fondo editorial, hoy un patrimonio de conocimiento educativo y pedagógico

Desde 1994 el IDEP ha consolidado su producción editorial con diferentes publicaciones dirigidas a la comunidad académica, educativa e investigativa. Estos veinte años de actividad editorial han permitido visibilizar el conocimiento producto del trabajo de los maestros, académicos y especialistas; que con sus aportes han redefinido el quehacer editorial de la Entidad.

Las publicaciones pertenecientes al fondo editorial del IDEP se enmarcan dentro de la política institucional dirigida a promover la conformación de una comunidad académica en educación integrada por los diferentes agentes vinculados al mundo académico.

El Instituto ha realizado en los últimos cuatro años 42 títulos, los que sumados a las colecciones editoriales, series, libros, Cd-rom y videos, se convierten en un patrimonio para la ciudad, permitiendo dar a conocer y comunicar los avances, resultados y procesos de las investigaciones, sus metodologías, la construcción de nuevos saberes y su validación y, por ende, el fomento a la

investigación en el fortalecimiento de la comunidad de investigadores, como aporte a la construcción social del conocimiento educativo y pedagógico. Con 20 años de tradición en la producción editorial, el IDEP ha logrado en el marco del proyecto de la Bogotá Humana que la revista *Educación y Ciudad* se convierta en la primera producción académica de una institución oficial distrital, en estar indexada en agencias de carácter nacional e internacional. Con un trabajo anticipado de ediciones se ha garantizado la circulación semestral, optimizar la calidad de artículos, así como su calidad gráfica y de contenidos, consolidar instancias académicas como el Comité Científico y Comité Editorial.

La visibilización de la publicación se ha logrado, también, con las gestiones para su presentación en diversas fuentes de información como: Bases Bibliográficas con Comité de Selección, Bases de Datos – Directorios Bibliográficos y Catálogos de Bibliotecas, del orden nacional e internacional, logrando su inclusión en el Publindex (Colombia), categoría C; Latindex (México) e Iresie (México). Se encuentra además indexada en Actualidad Iberoamericana (Chile); Donde lo público (Argentina); y Credi (de la Organización de Estados Iberoamericanos). De igual manera, se ha registrado su inclusión en catálogos de bibliotecas nacionales e internacionales.



El Componente propone el diseño de piezas de comunicación, mediante las cuales se concreta el proyecto de fortalecimiento de su imagen institucional.

### Apuestas por contenidos con calidad y oportunidad

Con el fortalecimiento de los canales y medios de comunicación, la web y las redes sociales, el IDEP ratifica su apuesta por la comunicación educativa, direccionada hacia la producción de mensajes que, más allá de informar, permiten a los maestros y las maestras, y demás actores e instituciones sociales, reconocer la diversidad, riqueza e impacto del conocimiento educativo que se genera desde el Instituto y se irradia.

Durante los últimos cuatro años se fortalecieron los medios tradicionales como el Magazín Aula Urbana, que al finalizar el 2015, llega a su edición No. 100; el programa radial Aula Urbana Dial; y la realización de 15 programas televisivos en formato panel.

La ciudadanía cuenta hoy con espacios de acceso a la información institucional e interacción, a través un novedoso espacio web, que opera con software libre, y permite la administración y actualización de contenidos con agilidad y oportunidad; y de redes y canales sociales, como *Twitter*, *Facebook*, *YouTube* y *Spreaker*, a las cuales día a día se vinculan más usuarios.

### Más cerca de los maestros y maestras y la ciudadanía

Para el fortalecimiento de la comunicación interna y externa se han adelantado actividades mediante las cuales se difunde a la ciudadanía y a públicos objetivos las actividades, servicios, resultados de proyectos institucionales. La dinamización de la comunicación interna se promueve con actividades, acciones y campañas que adelantan las diferentes dependencias del IDEP; la



socialización de avances en los proyectos misionales; así como, la agenda de eventos, promoción de medios de comunicación y canales. El boletín explora la información, no sólo escrita, sino también gráfica y audio-visual. Desde el componente, también se han realizado procesos de acompañamiento para el desarrollo de campañas y actividades institucionales.

Desde la comunicación externa se ha promovido el uso de medios de comunicación masiva, la difusión de las producciones académicas de docentes e investigadores, así como de proyectos institucionales. Desde el Componente se han generado propuestas de diseño de piezas de comunicación, para cada actividad y producto, con las cuales se ha fortalecido el manejo unificado de imagen institucional. La presencia institucional mediante actividades de socialización de las acciones del IDEP ha fortalecido la imagen del Instituto. Es así como en los últimos cuatro años se ha hecho presencia en eventos y acciones locales “IDEP va al colegio”, para el desarrollo de acciones de comunicación y cobertura periodística.

### Un bien social que transforma las prácticas pedagógicas

Desde el Centro de Documentación se han adelantado acciones que han permitido el fortalecimiento de la difusión y socialización del conocimiento que se ha producido y se produce desde el IDEP.

Este novedoso lugar de consulta, ha permitido también apoyar el posicionamiento institucional, haciendo presencia permanente en todas las actividades académicas realizadas, brindando información de sus servicios, estrategias para el acceso al acervo documental, distribución de publicaciones, entre otros.

El Centro de Documentación, debido a su acogida por parte de maestros, maestras, estudiantes, investigadores y ciudadanía en general, se establece en un bien social que contribuye con la difusión de información, el conocimiento y el saber.

### Un premio de la ciudad que reconoce a los maestros y maestras

Con el Premio a la Investigación e Innovación Educativa, iniciativa mediante la cual la ciudad reconoce las acciones que maestros, maestras y directivos docentes adelantan investigando e innovando para transformar las prácticas pedagógicas y fortalecer la educación capitalina, en el orden de lo comunicativo el IDEP ha adelantado la difusión y promoción del Premio entre la ciudadanía y los públicos objetivos. Además, del apoyo académico, técnico y logístico, con lo cual se ha posibilitado el posicionamiento y la operatividad de los procesos.

A través de estas acciones y estrategias el Componente de Comunicación, Socialización y Divulgación no solo ha conseguido que la comunidad educativa se apropie de las actividades del Instituto, sino también que el IDEP esté al alcance de la ciudad.

## Formación y cualificación docente

# Una perspectiva de transformación promovida desde el IDEP

“ No sólo asistir a un aula de clase y recibir conceptos teóricos quiere decir formación. Considero que el hecho de que uno pueda reflexionar sobre su propia práctica, mirarse a uno mismo, hacer retrospectiva y tener visión de futuro de lo que se hace en el aula, es también una forma de aprendizaje y aún más valiosa porque ocurre en el propio terreno. ”

**Gloria Johana Quintero Orrego**

Maestra CED Olarte

(Estrategia de acompañamiento in situ en ruralidad)

**POR: Alba Nelly Gutiérrez Calvo**

Componente Cualificación Docente

IDEP

Realizar estudios relacionados con la formación de los maestros supone aproximaciones desde múltiples disciplinas y enfoques temáticos de reflexión. Surgen preguntas y se estructuran posturas a partir de la particularidad de contextos sociales, culturales, económicos y políticos, que a lo largo de la historia se han tejido en torno a la concepción del maestro, la escuela, la educación tanto en Bogotá, como en Colombia.

Desafíos como el que ha venido asumiendo Bogotá asociados a la dignificación docente y el potencial de la transformación de la escuela a partir de la acción directa de los sujetos de la educación en el contexto situado del aula, la escuela, la comunidad, son asumidos en el Plan de Desarrollo 2012-2016 por parte del IDEP y fueron el eje central de la necesaria revisión de la misionalidad institucional y de la configuración del componente denominado Cualificación Docente.

Es así como se ha venido definiendo como línea temática permanente de investigación del IDEP con la pretensión política y académica de superar las habituales dificultades de cambios de gobierno, para proponer estudios relacionados con la formación docente y contribuir de esta manera con la actualización y cualificación profesional del magisterio, factor esencial para el mejoramiento continuo de la educación que se ofrece en Bogotá y en el País.

Asumir la responsabilidad de contribuir a la cualificación de los maestros y maestras de la ciudad, como entidad del Distrito Capital, encargada de la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, implica reconocer y asumir retos que son los que precisamente marcan la diferencia entre el IDEP y cualquier otra modalidad de formación docente. Inicialmente se señalan tres retos esenciales (compromisos) que no debe abandonar el Instituto y son los que lo conectan con la vida de la escuela, la vida del maestro y con la potencial capacidad de incidir en la transformación y fortalecimiento de la educación como bien público:

1. Promover la cualificación de docentes y directivos para mejorar sus capacidades en el ejercicio de la profesión.
2. Diseñar estrategias de acompañamiento estructuradas a partir de la capacidad de los docentes y directivos de transformar su práctica desde la reflexión situada de su quehacer.
3. Estructurar estudios que desde la investigación produzcan conocimiento educativo y pedagógico para garantizar que los estudiantes aprendan más y mejor.

Es así como el equipo académico del componente de Cualificación Docente, a lo largo de estos cuatro años de la administración de Bogotá Humana orientó su labor hacia la definición y el desarrollo de ocho estudios, un diseño del componente y cinco estrategias de acompañamiento a iniciativas en desarrollo propuestas por los maestros y maestras, que dan cuenta de su compromiso, capacidad y potencial de trabajo investigativo en la escuela y en la ciudad.

### Logros y avances de los estudios 2012 - 2015

Un primer logro derivado de los estudios realizados en el actual periodo de gobierno es la publicación del libro *Maestros: Enseñantes y Aprendices a lo Largo de la Vida*<sup>1</sup>. Esta publicación sintetiza los resultados del estudio sobre el rastreo de las políticas de formación y cualificación de maestros en 15 países de la región. Como consecuencia de este primer estudio surge la investigación sobre las necesidades de formación del magisterio en Bogotá. Para este estudio se contó con la participación de 2.177 maestros y maestras que de manera voluntaria accedieron a responder la encuesta diseñada por el equipo de investigación, la cual pretendió establecer desde la mirada de docentes y directivos las prioridades en materia de formación y cualificación en ejercicio -Desarrollo Profesional Docente (DPD).



Los debates académicos propuestos en el desarrollo de estos estudios y la necesidad de adoptar conceptualmente el enfoque desde el cual proponer recomendaciones a la política de formación docente de la ciudad hizo necesario aceptar el concepto de “Desarrollo Profesional Docente”



Se recomienda la formulación de nuevos planes territoriales de formación docente, más pertinentes y consensuados con los intereses y necesidades de docentes, directivos docentes y colegios.

El libro *Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* es una aproximación documentada sobre la realidad de la escuela, los maestros y maestras, sus necesidades y contextos. En la primera parte, los autores plantean la relación entre conceptos como aprendizaje estudiantil, pobreza, desempeño docente y su incidencia en la escuela de hoy, particularmente, cuando a la escuela se le imponen demandas sociales, políticas nacionales e internacionales, sobre los resultados de las pruebas, con las que se da cuenta del logro académico de los estudiantes. La segunda parte presenta los resultados de un estudio de indagación acerca de programas y políticas de formación docente en quince países de América Latina y el Caribe, Colombia y Bogotá, con el fin de proponerle a la ciudad una perspectiva de formación asociada al enfoque del desarrollo de capacidades propuesto por Martha Nussbaum (2011)<sup>2</sup>.

Los debates académicos propuestos en el desarrollo de estos estudios y la necesidad de adoptar conceptualmente el enfoque desde el cual proponer recomendaciones a la política de formación docente de la ciudad hizo necesario aceptar el concepto de “Desarrollo Profesional Docente – DPD”<sup>3</sup>. Este concepto ha venido cobrando significación en referencia con las categorías de formación permanente, continua, cualificación docente, perfeccionamiento docente. La categoría de DPD se asume entonces para diferenciar la formación asociada a la experiencia docente acumulada a lo largo de la vida profesional de docentes y directivos docentes de la formación inicial y postgradual que conduce a titulación y que es propia de las facultades de educación.

Otro logro es el asociado con la publicación del libro *Memoria en movimiento: a propósito de los 30 años del Movimiento Pedagógico 1983 - 2013*<sup>4</sup>. Esta publicación preserva el interés del IDEP por evocar su origen en clave de expresión efectiva de la movilización social que dio origen al que conocemos como Movimiento Pedagógico. Hoy 30 años después del proceso social, cultural y político que el magisterio colombiano convirtió en oportunidad para incidir en la transformación de la mirada marginal de los gobiernos sobre la escuela y la educación, emergen propuestas en torno a la condición intelectual de los maestros y en la capacidad de proponer políticas asociadas con la organización de la escuela, su sentido, la formación docente, la financiación y el papel de la escuela en la transformación del país.

El libro recupera en clave de memoria histórica documentada desde los maestros y maestras el movimiento pedagógico en un periodo nada despreciable de 1983 a 2013. La producción es un homenaje a los hombres y mujeres que hicieron posible el florecimiento del Movimiento Pedagógico, describiendo hitos fundamentales que antecedieron a esta expresión social como la “marcha del hambre” (24 de septiembre - Santa Marta al 23 de octubre de 1966 - Plaza de Bolívar de Bogotá) que en 23 jornadas logró sumar a la marcha maestros y maestras de todo el país, en una protesta pacífica pero contundente en la que se denunció el abandono del gobierno. Este y otras movilizaciones y acciones políticas del magisterio previas al Movimiento Pedagógico se recogen en este valioso libro - objeto, construido a partir de la metodología de historias de vida y narrativas colectivas.

El estudio denominado Balance del Plan Territorial de Formación Docente 2009 – 2012, origina la reciente publicación *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*<sup>5</sup>, la cual se logra a través de la alianza entre la UPN y el IDEP. El estudio que combina en su metodología revisión documental, grupos focales de discusión y entrevistas estructuradas se propuso hacer el balance de cada uno de los programas ofrecidos al magisterio oficial de la ciudad durante el periodo referido.

El resultado del estudio se expresa en un apartado de recomendaciones para la formulación de nuevos planes territoriales de formación docente más pertinentes y consensuados con los intereses y necesidades de docentes, directivos docentes, colegios y los proyectos y programas de la SED y el IDEP. El estudio permitió identificar una serie de situaciones que se constituyen en tensiones para proponer los futuros planes, entre los que se destacan: a) programas que muestran gran dispersión de actividades, b) programas ligados al ascenso que ocasionan la pérdida de su sentido social y educativo c) programas interesados en la profesionalización del maestro y no en su saber pedagógico d) programas alejados de las problemáticas de la escuela. También es significativo encontrar en el informe final que el programa mejor evaluado de este periodo fue “maestros que aprenden de maestros” dada la importancia que tiene aprender del colega, reconocerse como pares y valorar sus enseñanzas.

Con el propósito de complementar los estudios propuestos en el componente de Cualificación Docente y con la plena convicción de la contribución que a lo largo del tiempo ha realizado el IDEP y hoy se constituye como patrimonio de la ciudad, adelantó un estudio sobre las políticas de incentivos docentes en Bogotá durante el periodo de 1996 a 2013. El equipo de la investigación logró identificar convergencias, tensiones y rupturas. El libro producto del estudio que se titula: *Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996-2013: De la educación como servicio a la educación como derecho*<sup>6</sup> es de gran importancia para investigadores, entidades responsables de la política de incentivos docentes, maestros y ciudadanía en general por tratarse de un balance de las políticas desarrolladas en Bogotá durante el periodo referido. La triangulación de resultados y las recomendaciones de política son importantes como referencia en la toma de decisiones sobre la política de incentivos al proponer ideas que transitan entre lo deseable, lo factible y lo posible.

La misión del IDEP incita para que el Instituto tenga reconocimiento a nivel nacional e internacional y la oportunidad se presenta para el componente, realizando el *Estudio comparado de programas y políticas de formación y cualificación docente en diez entes territoriales de Colombia*<sup>7</sup> que permitió no solo llevar al Instituto a diez lugares nuevos, sino elaborar entrevistas y grupos focales que junto con una encuesta permitieron conocer las necesidades de cualificación de los maestros de estas regiones. Visitamos Santander, Tunja, Boyacá, Girardot, Atlántico, Soledad, Medellín, Nariño, San Andrés y Amazonas.

Los resultados del estudio permitieron comparar las necesidades de formación de este grupo significativo de entidades certificadas con las necesidades derivadas del Estudio en Bogotá.

“ En el aula de mi maestría aprendo muchas cosas y me actualizo, pero en estos escenarios de acompañamiento, conocer otras experiencias exitosas, mirar lo que se hace en otro lado... eso no lo dan en la Universidad. El acompañamiento y la interacción entre prácticas pedagógicas y entre maestros son necesarios y válidos para la cualificación docente.”

María Esperanza Ortiz

Maestra Colegio Quiba

(Visita pedagógica a Florida – Valle)

El informe se ha socializado con diferentes instancias asociadas a la ejecución de política de formación docente, los responsables de programas de formación y los colectivos de docentes y directivos interesados en el tema, entre los que se encuentran: secretarías de educación de entidades territoriales, facultades de educación, Comité Distrital de Capacitación, Secretaría de Educación del Distrito, seminarios distritales, nacionales e internacionales, Red de docentes investigadores, entre otros.

Como apoyo a la política del gobierno de la Bogotá Humana, en el 2014 se inicia un estudio que pregunta por la investigación en los programas de especialización, maestría y doctorado dirigidos a los maestros y maestras de la ciudad, producto de la política de incentivos programada para cubrir 6.000 maestros en el periodo 2012 – 2016. El estudio, *El lugar de la investigación en la formación postgradual de los docentes del distrito en la Bogotá Humana*<sup>8</sup> indagó con docentes universitarios y estudiantes de cada una de las 16 universidades y 23 programas que hacen parte del programa, las distintas maneras como se organizaron los planes de estudio, líneas de investigación y el papel que cumple dentro de cada uno de ellos la investigación, a fin de conocer cómo se contribuye en la formación profesional de cada docente. Utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas, como enfoque mixto de investigación y el uso de la triangulación para el análisis, centraron sus principales hallazgos en el propósito compartido por todos los programas de resignificar la educación como totalidad y buscar que los maestros y maestras que participan de los mismos aprendan conocimientos teóricos, metodológicos, axiológicos y contextuales que puedan ser llevados y puestos en práctica en las aulas. Si bien, el estudio no indagó por el impacto de los nuevos aprendizajes, permitió observar cómo las universidades están formando a los docentes para una acción sobre la comunidad, para una acción social. Los distintos programas ofrecidos dejan ver que la investigación se transforma constantemente debido no sólo al influjo y a la presencia de los estudiantes de la SED Bogotá, sino a la dinámica propia de desarrollo del conocimiento que ya se había asumido. El documento final entrega unas recomendaciones de política que, sin duda, se convierten en insumos evaluativos y evidencia las tensiones existentes en los distintos procesos de formación postgradual. Si bien la función de la formación y cualificación docente fue entregada a la Secretaría de Educación del Distrito al inicio del milenio, los estudios, investigaciones y demás proyectos del IDEP no han abandonado la intención formativa.

### Las Universidades están formando a los docentes para una acción sobre la comunidad, para una acción social

La pregunta sobre el cómo se aprende a ser maestro y cómo se concibe la idea de sujeto - maestro y su relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje está siempre presente y toma forma en los procesos de innovación y de investigación que históricamente el Instituto sigue realizando. Para sistematizar ese saber, el IDEP realiza un convenio de cooperación con el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que entrega como producto final el libro: *Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros*<sup>9</sup>, que contribuye a acrecentar la memoria que Bogotá y el país tienen acerca de los procesos de formación de maestros. En las experiencias recolectadas por la alianza IDIE (OEI) e IDEP se identificaron como elementos centrales: los saberes implicados en la profesión y la manera como se constituyen y relacionan; el sujeto – maestro como eje de formación; la cotidianidad escolar, y los procesos mismos de formación criticados como cursos de capacitación o perfeccionamiento que

hacen a un lado las experiencias de innovación e investigación que emergen de las problemáticas escolares. El texto aborda otras posibilidades de formación que tienen nuevas concepciones en torno a la formación, sus finalidades y escenarios, así como los contenidos y metodologías que a través de la historia han hecho parte de las instituciones. A propósito del creciente número de docentes que ha ingresado a la planta docente oficial de la ciudad bajo el Decreto 1278 surgió la necesidad de actualizar los datos que fueron publicados en el libro “Perfil de los

docentes del sector público de Bogotá” en el 2011. Se acude nuevamente al Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional el cual se inicia el proceso de validación y aplicación de una encuesta que le permite al IDEP y a la ciudad contar con los datos que determinan el perfil sociodemográfico y pedagógico de los docentes que pertenecen a esta categoría<sup>11</sup>.

Un último estudio que inicia en 2015 con gran proyección para los años siguientes se llama IDEP RED. Nace por solicitud de maestros y maestras que adelantan formación postgradual y quieren asociarse alrededor de núcleos temáticos conformando redes. IDEP RED analiza la interacción de redes como estrategia de cualificación de maestros y consolida un referente conceptual proponiendo rutas para su sostenibilidad. “El trabajo en red se constituye en un espacio de cualificación dado que responde a un proceso intencionado en el que se definen unos intereses, necesidades y expectativas que sirven de base para plantear apuestas metodológicas compartidas que permiten alcanzar los propósitos planteados (Cartilla IDEP RED 2015)<sup>12</sup>.”

#### Referencias

1. Parra, Jaime. (2014). Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Bogotá: IDEP.
2. Nussbaum, Martha C. (2012). Crear capacidades. propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
3. Plan Decenal de Educación 2006-2016.
4. González, Mireya; Jiménez, Absalón; Neira, Ángela y Cortés, Ruth Amanda. (2015). Bogotá: IDEP.
5. Martínez, María Cristina; Calvo, Gloria; Martínez Boom, Alberto; Soler, Carolina y Prada, Maximiliano. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica. Bogotá: IDEP.
6. Jaimes, Gladys y Rodríguez, María E. (2015). Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996 – 2013. De la educación como servicio, a la educación como derecho. Bogotá: IDEP.
7. Duarte, Nohora y García, Alba I. Informe final de estudio. En: Centro de documentación IDEP, 2014.
8. Herrera, José Darío; Vega, Violetta; Martínez, Milena y Garzón, Juan Carlos. Resultados del estudio El lugar de la investigación en la formación posgraduada de los y las maestras de la Bogotá Humana. En: Centro de Documentación IDEP, 2014.
9. González, Mireya; Jiménez, Absalón; Neira, Ana V. y Cortés, Ruth A. (2015). Entre la historia y la memoria: Alternativa para la formación de maestros. Bogotá: IDEP.
10. Londoño, Rocío; Sáenz, Javier y otros. (2011). Perfil de los docentes del sector público de Bogotá. Bogotá: IDEP.
11. Tognato, Carlo y Sanandrés, Eliana. Informe final del estudio Perfil socio-demográfico y académico de los maestros y maestras del estatuto 1278 del 2002”. En: Centro de Documentación IDEP, 2015. (En publicación).
12. IDEP – UNICAFAM. Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras IDEP RED. En: Centro de Documentación IDEP, 2015.

# Acompañamiento *in situ* como estrategia de cualificación docente

El Acompañamiento *in situ* como estrategia de cualificación ha considerado cinco fases: la primera, la convocatoria que a través de la página web permite que los colegios inscriban los proyectos desarrollados al menos por dos años y que cuentan con el aval de sus consejos académicos; la segunda, la selección por parte del IDEP de los acompañantes, quienes son los pares académicos que visitan la escuela; la tercera, el acompañamiento, las visitas que con una frecuencia de cada 15 días se realiza al colegio para conocer el proyecto a profundidad; la cuarta, que inicia con la reconstrucción histórica del proyecto, sus antecedentes y el proceso escritural que conlleva a la sistematización final; y la quinta, la producción textual de un documento académico que da cuenta del proyecto.

La estrategia visibiliza los proyectos, los potencia y facilita su sistematización. Los maestros y maestras revisan los conceptos y categorías, en compañía de un tercero (acompañante) y resignifican su práctica. Ese tercero, como par académico, ayuda a observar lo invisible y a potenciar las fortalezas. Cumple una función académica, su formación

aporta a los proyectos visitados; una función política, se relaciona con distintas tensiones y actores educativos; y una función investigativa, conjuga su saber con el proyecto que se desarrolla en cada colegio con metodologías de corte investigativo.

El ejercicio de formalización de la experiencia es un asunto que requiere de claridad conceptual, académica y pedagógica por parte del acompañante. Significa el soporte del ejercicio pedagógico, hacer conciencia de manera retrospectiva del trabajo desarrollado y de las perspectivas que le acompañan en el hacer. Por demás, demanda distanciamiento de la tradicional metodología de la investigación, dado que la concreción de los aspectos que configuran las experiencias, se han construido en la incertidumbre. Surgen en este lugar, los no objetivos, a saber, aquellas cosas que no estaban previstas pero que acontecen por efecto de las acciones emprendidas, Richards (1982); también hará su presencia, la conceptualización que permita ubicar al maestro no solo en los soportes del campo de intervención que ha emprendido, sino de la misma pedagogía. Hay que decir que los maestros viven el ejercicio de

sistematización, pero no necesariamente requieren registrar o fundamentar la sistematización como herramienta de formación (Unda 2015).

Una vez los proyectos están sistematizados, los maestros y maestras acompañados por un directivo docente, preferiblemente su rector(a) tienen la oportunidad de visitar experiencias de la misma temática en otra ciudad del país. Definitivamente como ellos mismos lo expresan, no vuelven a ser los mismos. Visitar otras experiencias en otras ciudades con miradas de expedicionarios de la mano con la Universidad Pedagógica Nacional ha permitido crecer y cualificarse.

Así el acompañamiento *in situ* se instala como una estrategia más de formación para los docentes de la ciudad que debe ser tenida en cuenta como ruta potente de cualificación. No hay duda que hoy el movimiento de maestros, maestras y otros intelectuales de la educación construyen escenarios de trabajo colectivo en el cruce, en la intersección de puntos de ruptura con respecto a modos convencionales de pensar el tema del maestro y de su formación. Y allí como un actor principal está el IDEP.

*El viaje en lancha duró aproximadamente dos horas, tiempo suficiente para apreciar el río, su anchura, su relación con el bosque circundante. Los delfines, aunque tímidos, saltaron para saludarnos y todos emocionados intentábamos capturarlos en nuestras cámaras. Pasamos por algunos lugares típicos y conocidos como la Isla de los Micos y Macedonia, pero no nos detuvimos. Hubo tiempo hasta para soñar con el río, porque algunos recuperamos minutos de sueño que la madrugada nos había arrebatado.*

**Edwin Andrés Toro Rengifo. IPN**

*Considero que uno de los aprendizajes más valiosos que construí a través de este viaje, ha sido el conocer a maestros que, como yo, piensan que hay mucho por hacer, mucho por enseñar y sobretodo, mucho por dar y aprender. A todos ustedes muchas gracias, por querer saber; por sus palabras, por su escucha y por dar una parte de sí.*

**Sandra Ruíz. Colegio José María Carbonell**

*Pasaron varios días antes de tener noticias de nuestro viaje, la incertidumbre se apodera de mí, hasta que llega un correo electrónico donde nos confirman la fecha y la hora, nuestro destino el Amazonas, un lugar al que nunca habíamos ido, y se puede afirmar, que este viaje se convierte en una expedición de nuestras primeras veces, es decir, era la primera vez en el Amazonas, la primera vez viajando en avión, la primera vez en estar tan cerca de la vida silvestre, pero también la primera vez que estaría lejos de mi hijo.*

**Henry Ortiz. Colegio José Francisco Socarrás**

*Al empezar a escuchar su apuesta pedagógica, disfruto cada uno de estos momentos de intercambio, porque su experiencia se asemeja mucho a la nuestra, puedo creer que este el nivel de creación y de autonomía al que yo siempre he anhelado, me deleito mientras escucho la valiente forma en que este grupo de maestros asume retos y se atreve a romper los esquemas. Me asombra la forma en que este grupo es liderado por este magnífico rector, el señor Jaime Sierra, del que podría decirse que es un genio en pedagogía, un gran líder, un maestro irreverente, y en definitiva un constructor de sociedad.*

**Maritza Quiroga.  
Colegio Guillermo León Valencia**



*Iniciar el proceso de escritura fue muy difícil, cometimos muchos errores y tuvimos que modificar el documento en reiteradas ocasiones, propusimos varias maneras para escribir, iniciamos escribiendo entre las tres pero el tiempo no era suficiente, dividimos el trabajo para que cada una hiciera una parte, sin embargo, los estilos no conectaban. Nos sentamos a trabajar en parejas pero los tiempos eran muy cortos así que nada de ello sirvió, fracasábamos constantemente y la frustración se hacía más y más grande, pues nada de lo que hacíamos llenaba completamente lo que queríamos narrar en nuestro documento, sentíamos mucha inseguridad y en ocasiones desesperación. Sin embargo, el maestro Juan Carlos nos animaba y proponía lecturas para facilitar la escritura referenciada. Hasta que un día decidimos que sin importar terminaríamos entre las tres nuestro trabajo y así lo hicimos.*

**Yised Núñez Franco. Colegio La belleza - Los Libertadores**

*Ana María, luego de repartir los almuerzos se percató de que no tiene dónde sentarse. Plan B, al lado de mi bulto de arroz está el bulto de papa, se acomoda y empieza el viaje en chiva al resguardo indígena de Honduras, en el municipio de Morales. El paisaje no puede ser mejor, el clima fresco, el sol está brillando. Ana María menciona que en Honduras está lloviendo. Una vez llegado al camino destapado, el polvo se levanta. Ana María es una extranjera que vive en Colombia hace 30 años. Es la representante legal de la Fundación Amalaka, escuela que visitaremos el viernes. Sentados en los bultos de comida, rodeados de frutas, comenta sobre su trabajo, sus hijos, lo significativo del viaje.*

**Miguel Ángel Moreno. IPN**

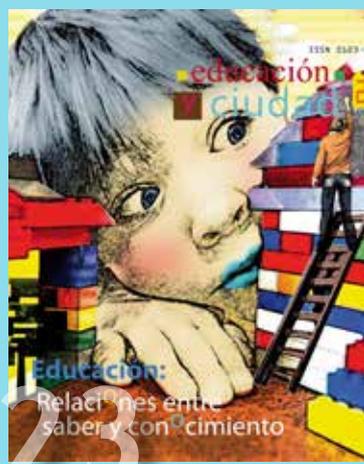
# educación y Ciudad

La revista *Educación y Ciudad* es una publicación educativa de carácter científico. Sus contenidos promueven, difunden, y socializan el conocimiento educativo y pedagógico, permitiendo el mejoramiento de la calidad de la educación. *Publicación Indexada en Publindex – Colciencias, Categoría C y en Ulrich’s y EBSCO.*



## Saberes y conocimientos: un debate necesario en la escuela

Un debate a partir de la relación entre saber y conocimiento es importante y necesario en el contexto actual de la educación, a nivel local y regional, más aún cuando se reconoce que tal relación genera desacuerdos y controversias.



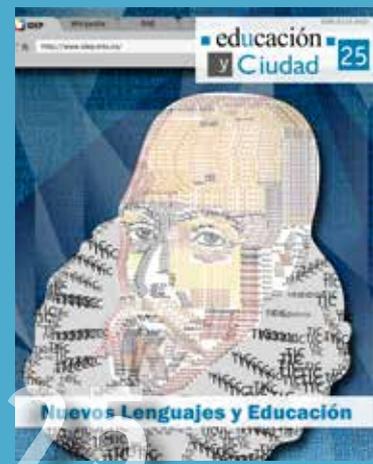
## Educación: relaciones entre saber y conocimiento

Registra temas relacionados con el saber y el conocimiento escolar, debido al interés de amplios sectores académicos y magisteriales por presentar reportes de investigación, informes de experiencias e innovaciones y, en general, artículos que dan cuenta de las preocupaciones educativas.



## Educación para la primera infancia

El tema de la educación inicial y la primera infancia se encuentra como primer punto en las agendas de gobierno, un tema de amplia tradición en el campo de la educación y la pedagogía. Es importante señalar un aspecto nodal en la historicidad de la pedagogía, que olvidan los decisores de política.



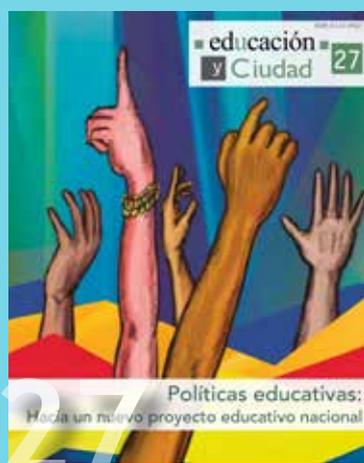
## Nuevos lenguajes y educación

Invita a reflexionar acerca de los nuevos lenguajes, la tendencia dominante a su digitalización en la contemporaneidad, y la configuración de nuevas formas de circulación, autoría y archivo de saberes y las nuevas formas de consumo de información.



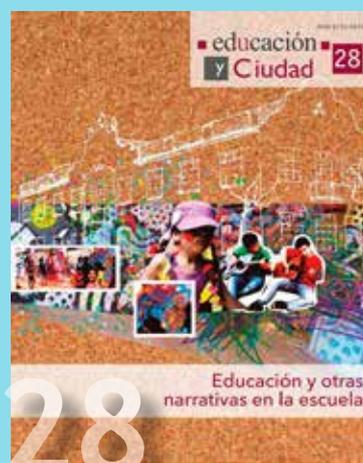
## Pedagogías otras: diversidad e inclusión

Se constituye en una ventana pedagógica desde las perspectivas de diálogo e intercambio con experiencias y reflexiones alrededor de procesos educativos innovadores, especialmente aquellos que centran su atención en los campos donde la realidad social propone desafíos a la educación.



## Políticas educativas: hacia un nuevo proyecto educativo nacional

Permite abrir un ciclo de reflexión sobre el sentido no solo de la Ley 115 sino de toda la política educativa aplicada en el país durante los últimos 20 años y, lo más importante, sobre lo que se debe hacer a la luz de los efectos producidos por la Ley General de Educación.



## Educación y otras narrativas en la escuela

La escuela es un escenario social cambiante y complejo. En ella convergen múltiples formas, los lenguajes que hacen posible el contacto y la comunicación en un entorno cada vez más dotado de capacidad para reconocer y legitimar las formas de ser, de sentir y de identificarse..



## Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región

Los artículos y las reseñas plantean, desde diferentes enfoques, ideas, propuestas, continuidades y rupturas a partir de las cuales es posible extender y matizar el debate sobre el sentido de la educación y de la escuela.