

# Aula Urbana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP / Magazín Aula Urbana - ISSN: 0123-4242 - Edición N° 105 / 2017



## Comunidades de saber y práctica pedagógica



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

## Apuestas institucionales para la consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica en Bogotá

# Aula Urbana

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

Número 105 – 2017

ISSN: 0123-4242

### Comunidades de saber y práctica pedagógica

#### Directora

Claudia Lucía Sáenz Blanco

#### Subdirectora Académica

Juliana Gutiérrez Solano

#### Asesores Dirección

Edwin Ferley Ortiz Morales  
Martha Ligia Cuevas Mendoza

#### Comité de Publicaciones

Claudia Lucía Sáenz Blanco  
Alexandra Díaz Najjar  
Andrea Josefina Bustamante  
Diana María Prada Romero  
Edwin Ferley Ortiz Morales  
Jorge Alberto Palacio Castañeda  
Luisa Fernanda Acuña Beltrán  
Martha Ligia Cuevas Mendoza  
Ruth Amanda Cortés Salcedo

#### Edición y preparación periodística

Javier Antonio Vargas Acosta

#### Coordinación Editorial

Diana María Prada Romero

#### Diseño, diagramación e ilustración

Andrea Sarmiento Bohórquez

#### Fotografías

Archivo IDEP y Javier Vargas Acosta

#### Impresión

Tiraje: 3.000 ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Instituto 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 N°. 69D – 91 torre 2  
oficina 806 / PBX 263 0603  
Bogotá D.C. Colombia

[idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co) / [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

Reflexionar sobre su saber al tiempo que contextualizan su práctica pedagógica son dos de los elementos que caracterizan a los maestros que se reúnen alrededor de las comunidades de saber y de práctica pedagógica. Este tipo de interacción entre pares se gesta, la mayoría de las veces, por la autogestión de los docentes y en otros casos por iniciativas dispuestas por la **Secretaría de Educación**, el **IDEP** y otras instancias que permiten procesos de investigación, innovación y de fortalecimiento académico de la práctica docente. Otro factor que propician las comunidades de saber y de práctica pedagógica es que con su accionar hacen visible el carácter multidisciplinario de sus integrantes, situación que enriquece las miradas y perspectivas desde las cuales abordan las temáticas alrededor de las cuales giran sus reflexiones. Por lo anterior el **Magazín Aula Urbana N°105** quiere contribuir a hacer visible las iniciativas de las maestras y maestros de Bogotá, que dedican parte de su tiempo a cualificarse para responder a los retos que les impone el acto educativo en la actualidad.

En este número resaltamos la revisión de la evolución histórica y la conceptualización teórica de los conceptos: comunidad, saber, práctica, práctica pedagógica, comunidades de saber, comunidades de práctica y lo que para el Instituto han significado a lo largo de su vida institucional las comunidades de saber y práctica pedagógica.

Igualmente, el tema de la evaluación de los aprendizajes tiene cabida con la presentación del estudio piloto sobre buenas prácticas de evaluación en 30 instituciones distritales, con el que se busca caracterizar el sentido de la evaluación y valorar su significado en el contexto de aula y en sus relaciones con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las voces de las maestras y maestros sobre lo que significan las comunidades de saber y de práctica pedagógica aparecen en el **Magazín** con el artículo titulado '*Tejidos llenos de autodeterminación y reflexión que visibilizan el saber y carácter transformador de los maestros*'. En él se presentan las entrevistas realizadas a cinco docentes del Distrito, quienes conceptúan sobre el significado de estas comunidades como formas de cualificación e intercambio flexible de conocimientos.

En '*Las TIC, herramientas de hoy para el fortalecimiento de comunidades de saber y de práctica pedagógica*', se describe la incidencia que tiene la mediación tecnológica en el trabajo colaborativo que realizan los docentes. Esto como resultado del pilotaje llevado a cabo en la fase 1 del diseño de la estrategia del componente Cualificación, investigación e innovación docente del IDEP.

Caracterizar los proyectos de innovación que adelantan los docentes y directivos en los colegios de Bogotá y la forma como estos impactan a las comunidades de su entorno, es otro de los contenidos del **Magazín**, que muestra la investigación adelantada por el **IDEP**. El artículo '*El camino del IDEP por una ciudad educadora. Más cerca de las direcciones locales de educación*' recolectó información sobre este tema en las 20 direcciones locales de educación de Bogotá.

'*Una ciudad educadora reconoce la producción pedagógica de sus docentes*' expone el resultado del proyecto '*IDEP por una ciudad educadora*', que busca identificar y valorar las iniciativas que realizan los docentes en las instituciones contextos educativos.

El seguimiento a la política pública educativa en los contextos escolares pone el acento en la recolección de la información primaria en los colegios y con los actores del ejercicio educativo. Esta es la iniciativa que da a conocer el artículo '*Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares*'.

Esta publicación igualmente presenta los alcances del proyecto: '*Caracterización de necesidades e intereses de formación y cualificación de maestras(os) de Educación Inicial de los colegios oficiales del Distrito*', producto del convenio suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED), el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Fundación Universitaria Cafam.

El proyecto de la **SED** y el **IDEP** mediante el cual se identificaron y priorización las actividades que deben adelantar los rectores en función de un fortalecido liderazgo pedagógico, que contó con el apoyo de la Fundación Universitaria Cafam, y el Círculo de Investigación de Rectores (CIR). Se resalta en esta edición.

El **Magazín** se completa con la presentación de la política enmarcada en el Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes (SIFEDD) de la Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Distrito (SED), que busca formar más de 12 mil maestros durante el período 2016-2020, mediante la alianza con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y otras instituciones.

Los contenidos de la edición **105** dan cuenta de la profundidad y dedicación con la que los maestras y maestros de Bogotá acometen su labor pedagógica, uniéndose en las comunidades de saber y de práctica pedagógica, pero igualmente se presentan los múltiples proyectos que adelanta el Instituto en forma conjunta con la **SED** y otras entidades, que buscan afianzar las condiciones para hacer de **Bogotá una Ciudad Educadora**.

## Comunidades de saber y práctica pedagógica

Esas diversas formas de reunirse, congregarse o enredarse por las que apuestan los sujetos y colectivos docentes para *reconocer, compartir, fortalecer e incluso transformar* sus saberes en torno a sus experiencias, son indagadas por el IDEP para reconocer su potencia para la cualificación de maestros y maestras, y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

**Por: Liced Angélica Zea**

lazea26@yahoo.es

**Luisa Fernanda Acuña**

lacuna@idep.edu.co

Integrar, articular y potenciar todas aquellas acciones y rutas metodológicas fomentando, impulsando y consolidando las experiencias pedagógicas y redes de maestros concebidas a manera de comunidades de saber y de práctica pedagógica, hacen parte de las acciones que adelanta el IDEP, desde el componente 2, denominado: Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de Práctica Pedagógica. Con esto, aporta al proyecto estratégico del Plan de Desarrollo de la Alcaldía Mayor de la ciudad 'Bogotá Mejor Para Todos 2016 - 2020' 'Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes'.

Una de esas acciones se presenta grosso modo en este artículo. Se trata un trabajo de investigación que logra consolidar un estado del arte que documenta los diferentes lugares para comprender conceptos, como: comunidad, saber, práctica, práctica pedagógica, comunidades de saber y comunidades de práctica. También, se plantean, por un lado, lo que para el Instituto podría sustentar la apuesta por las comunidades de saber y práctica pedagógica y, por otro, con el fin de lograr la viabilidad y sustentabilidad de este planteamiento, se propone una posible ruta metodológica.

### Comunidades de aprendizaje, saber y práctica

Autores como Wegner (2001), Escudero (2009) y Bauman (2006), proponen frente a las Comunidades de Aprendizaje (CA), que es en la interacción entre los seres humanos en el día a día, donde se encuentran elementos e intereses comunes que los identifican en sus formas de pensar y de actuar con otras personas; de manera que comienzan a generar lazos que les brindan y les demandan apoyo, reconocimiento, identidad y compromiso. Este tipo de interacciones le posibilitan al sujeto desarrollar habilidades, capacidades y aprendizajes para hacerse partícipes de colectivos en donde se comparten creencias, formas de pensamiento, de comportamiento y de conocimiento.

En este tipo de CA los docentes deben proponer principios orientados al mejoramiento de la calidad de la educación, en donde estén presentes elementos éticos de quienes las integran. Principios de orden democrático y político dado que al interior se manejan poderes, intereses colaborativos, procesos de concertación que además de promover transformaciones de pensamiento y acción, relacionen el conocimiento externo con el generado por las experiencias internas de la comunidad. Es así como las CA mantienen siempre autonomía, independencia y objetivos comunes. Allí, la socialización recíproca de experiencias, dudas, conceptos, reflexiones y recursos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje promueven prácticas dialógicas que se constituyen como pilar para la asincronía y sincronía comunicativa. Respecto a las Comunidades de Práctica (CdP), Salinas (2003), Wenger y Snyder (2000), afirman



que cuando las personas necesitan aprender algo requerido en el ejercicio de sus labores, normalmente no abandonan su situación normal ni dedican esfuerzos a clases o procesos de capacitación convencionales, sino que espontáneamente se conforman grupos de trabajo en los cuales se enseñan unos a otros, se asignan roles y se generan procesos de apoyo mutuo, estableciendo identidades que son definidas por el papel que cada integrante desempeña en el apoyo al grupo.

De esta manera, el aprendizaje se da naturalmente al convertirse en un miembro participativo de una CdP. Hay allí el establecimiento de unos vínculos, con lo que se evidencia el componente emocional como factor indispensable en su conformación. Por su parte, Martos (2012) plantea que los conocimientos no son individuales, sino que se construyen en colectivo, desarrollando los conceptos de: "cogniciones distribuidas, inteligencia colectiva, multitudes inteligentes

**La concepción de comunidad de saber y práctica pedagógica como sistemas de organización flexibles a través de los que se favorece el intercambio de conocimientos y experiencias desde la vida en el ámbito educativo, donde las interacciones y la cooperación, buscan enriquecer y exaltar contextos de aprendizaje.**

o *sharismo*, son la misma manera de denominar la tendencia humana a compartir conocimiento" (p. 26). Este autor destaca en este proceso el importante papel que juegan las TIC, cuando afirma que la era de la Web 2.0 trae consigo la promesa de una 'nueva filosofía en Internet', en la que se conforman "redes humanas", cuyas "neuronas" se interconectan, rompiendo los límites y las fronteras espacio - temporales; favoreciendo los procesos de aprendizaje colectivo y colaborativo.

El concepto de Comunidad de Saber (CdS) es abordado, entre otros, por Miriam Latorre (2015), quien menciona

la importancia cada vez más evidente de la conformación de comunidades de saber y la producción de diferentes conocimientos a partir de una participación colaborativa. La autora destaca la idea de grupalidad propuesta por Marta Souto, ya que explica la importancia que tiene la construcción de saberes a partir de un grupo frente a la producción individual. Por consiguiente, al hablar de CdS se piensa en el vínculo existente entre ésta y los procesos de aprendizaje, el cual surge a partir de la interacción de los que conforman esta grupalidad, pues su único fundamento no es un contenido específico, a este se suma la capacidad de expresarse con claridad, la argumentación frente a las posturas de los otros participantes de la comunidad, construyendo así nuevos saberes y dándole una importancia significativa a la CdS.

Frente al concepto comunidad, del rastreo y análisis conceptual realizado, se pudo concluir que una comunidad puede ser abordada como: sistemas de organización flexibles a través de los que se favorece el intercambio de conocimientos y experiencias desde la vida en el ámbito educativo, donde las interacciones y la cooperación buscan enriquecer y exaltar contextos de aprendizaje. En este sentido, los autores que han desarrollado los conceptos de comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica y comunidad de saber, convergen en aspectos y características, tales como:

- Parten de abordar un concepto general de comunidades, comprendidas como agrupaciones de sujetos que obedecen a determinadas características sociales y culturales con intereses o necesidades afines que los convocan y consolidan como colectivo.
- Destacan la importancia de la construcción del conocimiento como una práctica social que surge del compartir con otros, transitando de lo intersubjetivo hacia lo intrapersonal.
- Evidencian que la constitución del sujeto en comunidad se desarrolla a partir de diferentes experiencias culturales que vivencia, los conocimientos a los que puede acceder con la guía de los otros y a la experiencia

intersubjetiva que atribuye sentidos y significados al aprendizaje y a la práctica misma.

- Muestran que la práctica y el saber cotidiano se constituyen en fuentes primordiales de reflexión y construcción de nuevos significados.

El estudio adelantado por el IDEP que indaga entre los docentes por la importancia de las CA, las cuales se pueden agrupar en tres ámbitos o dimensiones, y se consideran cruciales para los propósitos del instituto, señala como las principales características de las CA las siguientes:

1. Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado. Las CA conformadas entre maestros surgen de la puesta en común de aspectos sociales relacionados con algunos ámbitos de su vida personal y profesional, para dar paso paulatinamente a las interacciones intelectuales.
2. Deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida respecto de valores, principios, concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de las instituciones. En las CA docente se generan espacios de discusión, reflexión, deliberación y análisis que conllevan a la construcción de una cultura pedagógica en la que circulan saberes, concepciones y prácticas sobre todos aquellos temas de interés de los maestros.
3. Articulación de procesos de investigación sobre la práctica. Este último ámbito podría considerarse como un nivel más avanzado de las comunidades de aprendizaje docente y se relaciona con la construcción de conocimiento pedagógico derivado de la realización colaborativa de procesos de investigación.

Por su parte las comunidades de práctica, de acuerdo con Vázquez (2011), tienen como características centrales:

1. La empresa común: establecimiento de consensos entre los integrantes de una comunidad, con respecto a cuál es esa práctica común que los convoca como colectivo.
2. El compromiso mutuo: se refiere a las reglas que acuerdan los integrantes de la comunidad, que definen los parámetros para su funcionamiento.
3. El repertorio compartido: en este ámbito se hace alusión a la producción conjunta (procedimientos, jerga propia, rutinas, artefactos, documentos, etc.). Este repertorio se construye progresivamente en la discusión de la práctica común.

Con lo anterior se llegó a una aproximación para proponer una definición sobre comunidades de saber y de práctica pedagógica, así como algunas de las características que pueden tener:

Las Comunidades de Saber y Práctica Pedagógica (CdS y PP) pueden concebirse como colectivos de maestros y maestras agrupados por intereses personales y pedagógicos afines, entre los que se destacan: su desarrollo personal (como ser y como ser maestro), saberes disciplinares, procesos de enseñanza y aprendizaje, didácticas y metodologías, convivencia, gestión y organización escolar, entre otros.

## Características de las comunidades de práctica y saber pedagógica

Partiendo de la premisa planteada, la concepción de comunidad de saber y práctica pedagógica como sistemas de organización flexibles a través de los que se favorece el intercambio de conocimientos y experiencias desde la vida en el ámbito educativo, donde las interacciones y la cooperación, buscan enriquecer y exaltar contextos de aprendizaje. Sus características son:

- Parten del ámbito personal y subjetivo de los participantes, por tanto se vinculan a historias de vida, afectos, intereses personales y condiciones específicas de integrantes.
- Se busca la generación de conocimiento en un plano social e intersubjetivo.

- La posibilidad de construir conocimiento a partir de la experiencia y de la práctica pedagógica, proporciona una perspectiva epistemológica a la noción de las CdS y las CdS y PP.
- El liderazgo distribuido y el conocimiento compartido constituyen dos aspectos fundamentales y características de las CdS y las CdS y PP.
- La pertenencia a colectivos que comparten las mismas prácticas, constituirá uno de los más importantes factores de cohesión y será un sello distintivo de las CdS y las CdS y PP.
- El conectivismo aporta elementos muy significativos para la conformación de CdS y las CdS y PP, involucra la conexión de redes de conocimiento.
- Estructuras en las que se comprende la gestión de conocimiento amplia y diversa, posibilitan la comprensión, integración, compromiso mutuo y repertorio compartido, como resultado de prácticas y conocimientos comunes de personas que han conformado de manera espontánea y voluntaria la comunidad.
- Las TIC constituyen estrategias que favorecen procesos de interacción, comunicación y relación virtual sincrónica y asincrónica que complementan la comunicación e interacción presencial entre los integrantes de las CdS y las CdS y PP.
- Las CdS y las CdPP implican entonces un trabajo conjunto, pero no necesariamente homogéneo.
- La flexibilidad es un rasgo característico de las CdS y las CdS y PP. Las dinámicas de funcionamiento se dan de manera cíclica y en espiral.

2. Identificación de intereses afines e interacción pedagógica: la necesidad de que los maestros expresen sus intereses, gustos e inquietudes para encontrar nodos o puntos de convergencia que los consoliden como comunidad de saber y práctica pedagógica.
3. Socialización de experiencias significativas derivadas de las prácticas: las prácticas pedagógicas son una de las fuentes prioritarias de interacción, establecimiento de compromisos e identificación de potencial trabajo colaborativo entre pares.
4. Producción colectiva de saber pedagógico: a partir de los ejercicios de socialización de prácticas y experiencias significativas, los maestros establecerán acuerdos y compromisos para desarrollar proyectos de investigación e innovación en un ejercicio colaborativo que conlleve a la generación de conocimiento pedagógico.

## Procesos y estrategias para su conformación

La estrategia está dirigida a potenciar la integración de docentes inquietos por interactuar alrededor de centros de interés, teniendo como principios la solidaridad, universalidad, diversidad, confianza, participación, tolerancia, justicia y equidad.

En las CdS y PP el principio de la confianza se define como un conjunto de expectativas positivas sobre los demás o, más específicamente, sobre las acciones de los demás (UNESCO, 2006). Se comprende como la posibilidad de mantener intercambios recíprocos, cuya base son principios morales que permiten entender que como pares todos podemos aprender de todos, con la posibilidad de expresar respetuosamente las concepciones y las construcciones.

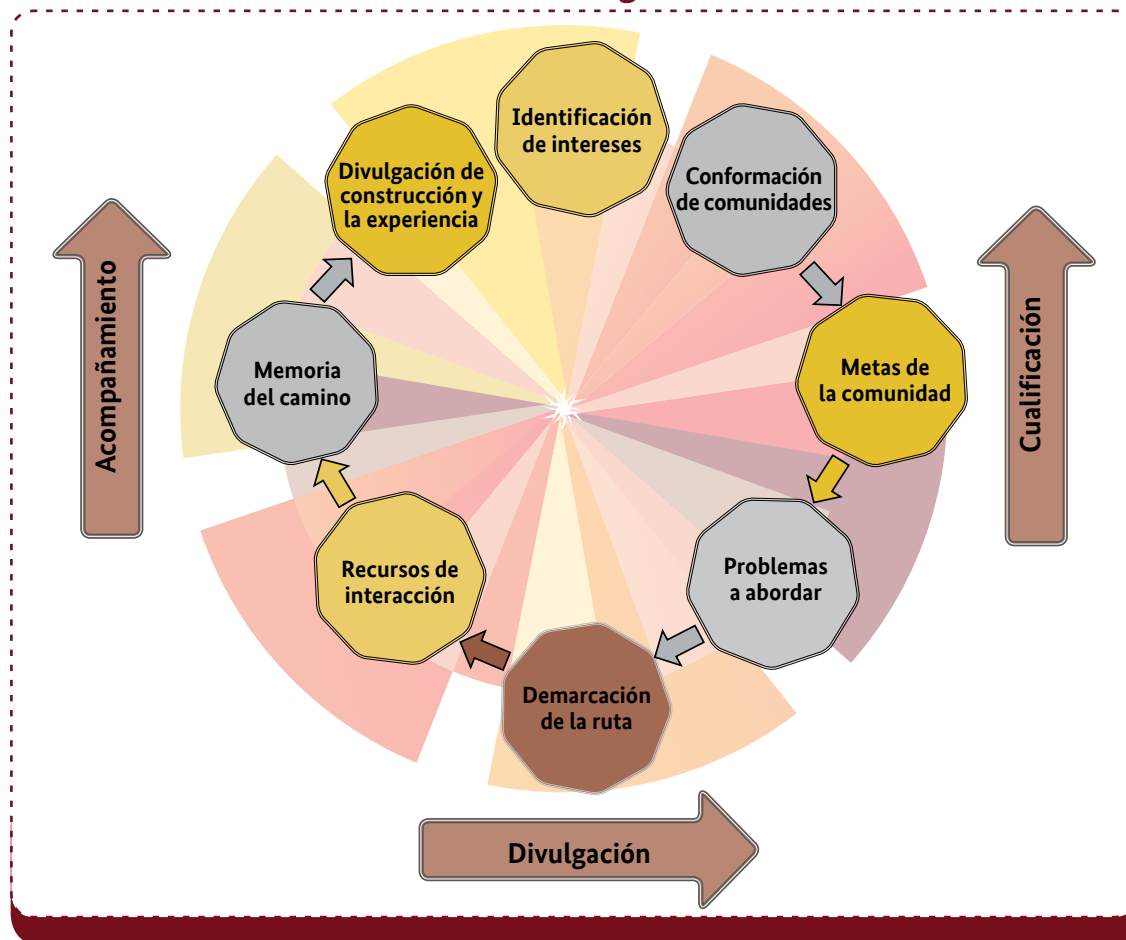
La universalidad hace referencia a las posibles formas de interpretar la realidad y, desde ahí, vislumbrar requerimientos de las comunidades, respondiendo a retos y desafíos mundiales.

La diversidad hace referencia a la riqueza en la multiplicidad y variedad de abundancia, de intereses, inquietudes, problemáticas, deseos, etc.

## Una posible ruta metodológica

1. Establecimiento de relaciones sociales: el reconocimiento del maestro en su esencia personal desde su ser, constituye un fundamental punto de partida para conformar comunidades de docentes basados en la interacción social desde lo personal, antes que en la interacción pedagógica o profesional.

## Ruta Metodológica 2016



Fuente: Zea, L. y Acuña, L. F. 2016.

Frente al **concepto comunidad**, del rastreo y análisis conceptual realizado, se pudo concluir que una comunidad **puede ser abordada como: sistemas de organización flexibles a través de los que se favorece el intercambio de conocimientos y experiencias desde la vida en el ámbito educativo, donde las interacciones y la cooperación buscan enriquecer y exaltar contextos de aprendizaje.**

Con respecto a la tolerancia, se parte de la capacidad de comprensión de la diferencia, caracterizada por una disposición de escucha y análisis de diferentes puntos de vista, con la claridad de que las construcciones realizadas en la comunidad no necesariamente estarán basadas en supuestos individuales, el poder de los argumentos debidamente sustentados; darán la posibilidad de lograr comprensiones de sentido.


Teniendo en cuenta que la participación en una CdS y PP es voluntaria y libre, el carácter de dicha participación no responde a ninguna jerarquía, las responsabilidades y el liderazgo es compartido, por lo que la justicia debe ser lo que prime en las relaciones que allí se establezcan y en las interacciones a las que dé lugar la participación en la comunidad.

### Estrategias de sostenibilidad

Las comunidades de saber y práctica pedagógica tienen tres estrategias de sostenibilidad fundamentales: la cualificación, el acompañamiento y la divulgación.

La cualificación alrededor de los centros de interés y de los requerimientos para abordar las problemáticas planteadas en la CdS y PP. El equipo dinamizador debe mantenerse al tanto del camino recorrido e identificar necesidades de cualificación.

El término acompañamiento viene de la palabra latina “cum-panis” que significa compartir tu pan, es decir “tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo” (MEN, 2009). Desde esta mirada el acompañamiento es un proceso que parte de las necesidades de los y las docentes, de los contextos en los que trabajan. El acompañar a una institución educativa significa ponerse al lado de sus directivos y docentes, compartiendo con ellos herramientas que los ayuden en su quehacer pedagógico e institucional, desde un proceso intencionado. Retomando algunos aportes del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) (2008), se puede entender que la finalidad del acompañamiento es el fortalecimiento de los docentes como líderes de cambio e innovación. Con ello se busca mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, lo que requiere de un proceso de intercambio profesional que se produce a través del diálogo y el análisis de las realidades de los estudiantes, el trabajo de aula y los propósitos a los que se pretende llegar.

Otra de las estrategias de sostenibilidad es la divulgación de los hallazgos y de los procesos de construcción de la comunidad. En la ruta metodológica se planteó una fase a través de la que se va dejando memoria del proceso, esto se constituirá en el insumo para poder dar a conocer a la comunidad académica. A través del componente TIC también se tendrá la posibilidad de visibilizar la producción de las comunidades, así como los medios de difusión con los que cuenta el IDEP con espacios desde los cuales se promueve la amplia socialización de las experiencias y prácticas de maestros y maestras investigadores. Así mismo, la participación en eventos académicos es una opción con la que contarán las comunidades para compartir sus experiencias. 

### Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2020. Bogotá Mejor para todos*. Disponible en <http://www.bogotacomovamos.org/documentos/proyecto-#plan-de-desarrollo>
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI de España Editores. Obtenido de <http://rededucativa.pbworks.com/f/Zygmunt%2BBauman%2BEn%2Bbusca%2Bde%2Bseguridad%2BBen%2Bun%2Bmundo%2Bhostil.pdf>
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>
- FONDEP. (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico en las regiones*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana.
- García, M. (2008). *Las comunidades de aprendizaje en red*. UCAB. Obtenido de [http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblio/texto/COM2010151\\_73-80.pdf](http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblio/texto/COM2010151_73-80.pdf)
- Gadow, F. (2006). “Comunidades de práctica: qué son, para qué sirven y por qué son importantes” en web: [www.materiabiz.com](http://www.materiabiz.com) 1996 – 2006. Extraído el 9 de noviembre de 2016 desde <http://www.materiabiz.com/mbz/capitalhumano/nota.vsp?nid=38603>
- Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona: UOC
- MEN. (2009). *Lineamientos para el acompañamiento a establecimientos educativos en el marco del mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento institucional*. Subdirección de mejoramiento y calidad.
- Salinas, J. (2003). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. CD-ROM Edutec, 54(2), 1-21.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68.
- Valleys, F. (2000). *Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo*. Obtenido de <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/PDF/T4%2001.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Wenger, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press. Wikipedia. (s.f.).
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). *Communities of practice: The organizational frontier*. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-146.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



## La evaluación de los aprendizajes en el Distrito: una mirada a partir de la caracterización de buenas prácticas de evaluación en 30 instituciones educativas

### El punto de partida

El tema de la evaluación está de moda. En los últimos tiempos todas las políticas internacionales y nacionales en educación han centrado sus propósitos en obtener información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan elaborar juicios de valor sobre su calidad y pertinencia para formar en competencias para la vida.

**Por: Alfonso Tamayo**  
tamayoalfonso@hotmail.com  
**Luisa Fernanda Acuña**  
lacuna@idep.edu.co

Sin embargo, estos esfuerzos se han convertido en un discurso oficial que informa sobre los resultados de las pruebas externas y la comparación con los resultados en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sin trascender necesariamente a la reflexión sobre los posibles usos que puedan darse a esos resultados en articulación con los procesos de evaluación que se dan al interior de las instituciones educativas.

En tal sentido, la evaluación como tema central del currículo y de la didáctica, inscrito en el campo intelectual de la pedagogía sigue siendo una 'caja negra' de la que solamente se habla al finalizar el año cuando se enfrenta el tema de la promoción y la deserción a la luz del Decreto 1290 que regula el Sistema Institucional de Evaluación en cada colegio.

Esta fue una de las razones que llevó a la Secretaría de Educación del Distrito, en un esfuerzo conjunto con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), a realizar un estudio piloto sobre buenas prácticas de evaluación en 30 instituciones distritales, con el fin de caracterizar su sentido y valorar su significado en el contexto de aula y en sus relaciones con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trataba de describir las prácticas pedagógicas y su relación con la evaluación en el contexto del aula y de la Institución para interpretarlas y valorarlas de acuerdo con criterios innovadores que se preguntaban por las relaciones entre teoría y práctica, entre didáctica y evaluación, entre currículo, proyecto educativo institucional y formas de evaluación, entre legislación y apropiación de saberes sobre los procesos de aprendizaje, para construir como un gran espejo que permitiera mirar el quehacer de los maestros desde la complejidad de los procesos y no solamente desde las informaciones externas.

### Acerca del marco conceptual

Se diseña y realiza así la primera fase de uno de los estudios más completos, rigurosos y de impacto que se hayan hecho en este campo en los últimos años y que servirá para construir una línea de base que conduzca a generar políticas distritales para el apoyo y fortalecimiento de los procesos de evaluación en todas las instituciones de Bogotá. Completo porque en su desarrollo se elaboró un marco conceptual amplio y profundo que da cuenta de los desarrollos históricos de la evaluación como categoría de análisis, sus corrientes, tensiones y objetos, sus clases

y sus enfoques así como la importancia de la evaluación cualitativa, diagnóstica y formativa orientada siempre al mejoramiento de los procesos tanto de enseñanza por parte del maestro como de aprendizajes por parte de los estudiantes. Las últimas corrientes de la evaluación como mediación, como retroalimentación, como relación con la didáctica, como autorregulación, son presentadas y puestas como referentes conceptuales para la comprensión de las prácticas de aula.

Completo también porque un equipo de investigadores hizo un estudio comparado sobre políticas de evaluación de aprendizajes en cinco países: Argentina, Chile, Ecuador, Uruguay y México para confrontarlo con lo que pasa en Colombia, y en el Distrito, lo que permitió el reconocimiento de tendencias y enfoques comunes así como particularidades y resistencias, propuestas nuevas y tipos de organización para su desarrollo.

Para cerrar el abordaje teórico se consultaron doce expertos en los ámbitos internacional y nacional, con el propósito de identificar su criterio con respecto a las características, tendencias y enfoques de las buenas prácticas en evaluación, a fin de contrastar con los elementos conceptuales y con los hallazgos derivados de las buenas prácticas caracterizadas en las instituciones distritales.

### Sobre el método

Este material configura un horizonte de sentido y significado que, como parte del método de investigación, se utiliza para comprender e interpretar los hallazgos en las prácticas reales de la evaluación en las Instituciones y viceversa. Serán las prácticas reales en el aula las que orientan también reconfiguraciones en el nivel conceptual: estrategia de doble vía que recupera el diálogo de saberes y la praxis como criterio epistemológico a la hora de construir conocimiento. Estudio riguroso por su enfoque metodológico y sus supuestos epistemológicos que van más allá de la tradicional investigación cualitativa y se ubica en la indagación de múltiples formas de representación de la realidad desde la complejidad del lenguaje y sus funciones. Esta investigación se asumió desde el enfoque cualitativo vía Elliot Eisner (1990), quien propone una metodología para la investigación de los acontecimientos educativos de una manera más compleja, que supera las miradas reducidas de los enunciados sobre lo verdadero y lo falso, abriéndose al análisis literario, estético y narrativo a partir de los sujetos y su entorno.



### La caracterización de las buenas prácticas

Gracias al trabajo previo de la Secretaría de Educación, se identificaron 30 instituciones cuya actitud innovadora y de búsqueda de mejoramiento en sus procesos educativos, eran ya garantía de avance significativo en el tema de la evaluación. Para el trabajo de campo se contó con un equipo de investigadores de UNICAFAM quienes aplicaron instrumentos cualitativos basados en los aspectos conceptuales derivados del componente teórico del estudio.

### Experiencias caracterizadas de prácticas de evaluación en el Distrito

Instituciones educativas de Bogotá, donde se caracterizaron las prácticas de evaluación

- Colegio Normal Superior Distrital María Montessori y Anexa (IED)
- Colegio Tomás Carrasquilla (IED)
- Colegio Alfonso López Michelsen (IED)
- Colegio Nuevo Chile (IED)
- Colegio Rural Quiba Alta (IED)
- Colegio Rodrigo Lara Bonilla (IED)
- Colegio Antonio García (IED)
- Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (IED)
- Colegio Magdalena Ortega de Nariño (IED)
- Colegio Morisco (IED)
- Colegio San José Norte (IED)
- Colegio Class (IED)
- Colegio Marsella (IED)
- Colegio Rogelio Salmona/ Gustavo Rojas Pinilla (IED)
- Colegio Benjamín Herrera (IED)
- Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (IED)
- Colegio San Agustín (IED)
- Colegio Juana Escobar (IED)
- Colegio Altamira Sur Oriental (IED)
- Colegio José Joaquín Castro Martínez (IED)
- Colegio San José Sur Oriental (IED)
- Colegio Juan Lozano y Lozano (IED)
- Colegio Nicolás Buenaventura (IED) - Chorrillos
- Colegio Julio Flórez (IED)
- Colegio La Toscana - Lisboa (IED)
- Colegio Delia Zapata Olivella (IED)
- Colegio Manuela Beltrán (IED)
- Colegio Rufino José Cuervo (IED)
- Colegio Diego Montaña Cuellar (IED)
- Colegio Orlando Fals Borda (IED)

1 Caracterización de las prácticas de evaluación en 30 instituciones educativas del Distrito.



Se destaca la preparación académica de los docentes asociada a la práctica evaluativa que llevan a cabo, pues en todos los casos la práctica de evaluación deriva de los estudios de posgrado que realizaron o están realizando en alguna institución de educación superior, apoyados casi siempre por la **Secretaría de Educación del Distrito**.

Una vez analizados los resultados obtenidos, fue posible identificar un consolidado de asuntos comunes que podrían sintetizarse así:

Se destaca la preparación académica de los docentes asociada a la práctica evaluativa que llevan a cabo, pues en todos los casos la práctica de evaluación deriva de los estudios de posgrado que realizaron o están realizando en alguna institución de educación superior, apoyados casi siempre por la Secretaría de Educación del Distrito. Sin embargo, no se encuentra relación importante entre la antigüedad del docente y el desarrollo de la práctica.

Un hecho notable es la falta de articulación de la práctica con elementos conceptuales sobre el campo intelectual de la evaluación. En efecto la mayoría de las experiencias analizadas como importantes tienen que ver más con prácticas pedagógicas y estrategia didáctica centrada en la experiencia, que con un claro referente conceptual, metodología o identificación puntual de un autor o modelo específico de evaluación.

Sin embargo, en todos los procesos presentados como experiencias significativas se resalta el enfoque de evaluación diagnóstica formativa apoyado en el modelo pedagógico constructivista o socio-crítico que implica la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación. Este lenguaje psicológico derivado de la psicología cognitiva y de la teoría de las inteligencias múltiples, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión, sirve como marco de referencia cuando se pregunta por la fundamentación de la experiencia evaluadora. En algunos casos surge de las necesidades concretas del aula y expresan intuiciones o acumulados de experiencias en instituciones privadas o en el ejercicio profesional anterior al de la docencia.

Es común encontrar entre los objetos a evaluar la taxonomía establecida por Edgar Morin y popularizada desde la UNESCO: saber hacer, saber ser y saber convivir, sin mayor profundidad conceptual, epistémica o antropológica. De igual manera, se habla de evaluación continua, permanente y orientada a la formación de sujetos autónomos, conscientes de las necesidades de su entorno, proactivos y colaboradores en la solución de problemas ambientales, de convivencia, de inequidad y exclusión.

De gran importancia es el hecho detectado en las prácticas de evaluación, que cuando superan el modelo tradicional se orientan no solamente a mejorar y autoregular los procesos de aprendizaje sino también a asumir de manera responsable los proyectos de vida y muchas veces a involucrar a los padres de familia y a valorar las capacidades y la autoestima de los estudiantes.

Se involucran los estudiantes en los procesos de evaluación mediante el establecimiento de reglas claras y consensuadas acerca de los procesos y la asignación de responsabilidades individuales y grupales, en las cuales también el docente está comprometido. En todos los casos, el docente se asume como reflexivo sobre su práctica y abierto a la transformación de sus estrategias, de acuerdo con los resultados del diálogo en una real interacción comunicativa y pedagógica.

Los docentes se quejan de la falta de tiempo, carga laboral, número de estudiantes por curso lo que dificulta la retroalimentación constante, detallada, con fines de mejoramiento, más allá de la valoración numérica exigida por el Sistema Institucional de Evaluación.

Existen acumulados de evidencias del trabajo realizado con los estudiantes, algunas publicaciones como producto de los trabajos de grado o de posgrado de los docentes, ponencias y posters en simposios y eventos, pero no hay una sistematización rigurosa como proceso de registro de lo que se ha venido haciendo.

Gracias a las experiencias descritas a la luz del documento base se puede constatar la profunda relación entre las pautas de actuación de los docentes y las estrategias pedagógicas que se expresan en el currículo y la didáctica.

Un aspecto relevante es la notoria insularidad de las experiencias, evidenciada en la escasa referencia explícita de su articulación con el proyecto educativo de las instituciones o con los modelos pedagógicos declarados. Solo en pocos casos hay una explícita articulación de la práctica como un proyecto institucional.

Las experiencias no encuentran un ambiente propicio, una cultura de la evaluación que las rodee de un clima asertivo y potente para su continuidad, ya que los hábitos de

los estudiantes y la cultura de los padres de familia muchas veces van en contravía de las propuestas del docente innovador.

Con todo, se destaca un tipo de maestro emergente, nuevo e innovador que, a pesar de las limitaciones y las tensiones a las que conlleva la evaluación, se posiciona de manera creativa, pedagógica y profesional, reflexiona sobre su práctica y busca elementos para mejorarla. Es un maestro satisfecho y optimista que asume su labor con visión de responsabilidad social y ética, en medio de las dificultades de un país que no resuelve todavía los compromisos más urgentes con la niñez y la juventud.

Estos maestros y su accionar animan a pensar que se está produciendo un cambio paradigmático del modelo tradicional a posturas constructivistas y de formación desde la pedagogía crítica, en la que la evaluación empieza a ser vista como un proceso transformador de la práctica pedagógica, como una mirada comprensiva sobre el sentido y significado de los procesos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los medios y las mediaciones en función de los fines de la educación.

Los resultados obtenidos en esta primera fase son el preámbulo e insumo fundamental para el estudio 2017, en el que se espera realizar una línea de base que identifique y caracterice las prácticas de evaluación de las instituciones del Distrito, de cara a generar una red de la que se deriven estrategias de trabajo colaborativo que lleven a la transformación de la evaluación hacia una mirada integral y renovada. <sup>MEU</sup>

## Referencias

- Eisner, Elliot. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós. Primera edición.
- Porlán, Rafael. (1995). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza — aprendizaje basado en la investigación*. Diada Editora. Sevilla.

...la **evaluación** como tema central del currículo y de la didáctica, inscrito en el campo intelectual de la pedagogía sigue siendo una **'caja negra'** de la que solamente se habla al finalizar el año cuando se enfrenta el tema de la promoción y la deserción a la luz del **Decreto 1290** que regula el Sistema Institucional de Evaluación en cada colegio.



## Comunidades de saber y práctica pedagógica Tejidos llenos de autodeterminación y reflexión que visibilizan el saber y carácter transformador de los maestros

Las comunidades de saber y de práctica pedagógica nacen por la autogestión y deseo de docentes inquietos por cualificar y contextualizar su práctica en las aulas, y se constituyen en laboratorios grupales que les permite aprender de sus pares al tiempo que reflexionan y reconstruyen su saber, dándole un mayor sentido social a su ejercicio pedagógico. El **Magazín Aula Urbana** indagó los conceptos de cinco docentes de Bogotá, sobre lo que significan estas comunidades como formas de cualificación e intercambio flexible de conocimientos.

Por: **Javier Antonio Vargas Acosta**  
vjavier7@gmail.com



**Julián Carreño Díaz**  
docente del Colegio José Francisco Socarrás  
e integrante de la Red de Docentes  
Investigadores del Distrito

**Magazín Aula Urbana:** ¿qué comprende por comunidades de saber y práctica pedagógica?

**Julián Carreño Díaz:** las comunidades de saber y práctica pedagógica son escenarios donde los maestros interactuamos y entramos en diálogo para hacer reflexiones sobre nuestras prácticas pedagógicas. Lo que buscamos los docentes es ser reconocidos y conocer cómo hacemos nuestro trabajo y cómo lo podemos mejorar. Esta interacción nos lleva a desarrollar procesos pedagógicos mucho más pertinentes para darle respuesta a los territorios y contextos en los que interactuamos.



**MAU:** ¿qué aspectos favorecen la conformación de estas comunidades?

**JCD:** se requiere que estas comunidades como espacios de reflexión y formación permanente de los maestros sean reconocidas como ámbitos institucionales. Igualmente que se posibilite la visibilización y el reconocimiento, por parte de todas las instancias involucradas en la educación, del maestro como un investigador de su labor pedagógica. Estas comunidades se convierten en sistemas de formación que, aunque no generan títulos, le permiten al maestro investigar sobre su práctica y mostrarse no solo como aquel que carece, sino como quien tiene la posibilidad de generar conocimiento y superar sus falencias, de allí que si son apoyadas cada vez más maestros querrán formar parte de estas.



**Luisa Pinzón Varilla**  
docente del Colegio Juana Escobar  
e integrante de la Red de Iberoamericana de  
Estudios de Oralidad

**Magazín Aula Urbana:** ¿qué comprende por comunidades de saber y práctica pedagógica?

**Luisa Pinzón:** estas comunidades se inscriben dentro del concepto del conocimiento socialmente distribuido de autores como Michael Gibbons y Pierre Levy, quienes plantean una nueva forma de compartir en donde confluyen redes colaborativas de diferentes áreas del saber que

permiten identificar y buscar soluciones a los problemas. Igualmente, posibilitan la construcción de redes y la democratización del conocimiento. Este trabajo colaborativo permite que trabajemos en la búsqueda de estrategias pedagógicas, didácticas y nuevas formas de construir un conocimiento universal compartido. En mi caso la vinculación a estas comunidades de saber y de práctica pedagógica me ha permitido participar en eventos nacionales e internacionales e igualmente he proyectado mi conocimiento en publicaciones académicas.

**MAU:** ¿qué aspectos favorecen la conformación de estas comunidades?

**LPV:** está claro que la autogestión en la conformación de estas comunidades es uno de los aspectos que nos ha caracterizado a los docentes, pero considero que las autoridades deben darle un mayor impulso a la formación de más comunidades y posibilitar que estas tengan continuidad en su accionar. También es importante que se nos capacite en el manejo de las TIC, pues este es un recurso que dinamiza la interacción de los participantes en estas comunidades. Igualmente, es necesario que se nos dé más tiempo para reunirnos y de esta forma lograr que nuestras reflexiones traigan beneficios a nuestra práctica al interior de los colegios.





**Luis Hurtado Rodríguez**  
docente orientador del Colegio Manuelita Sáenz  
e integrante de la Red Local de Orientación de San Cristóbal

**Magazín Aula Urbana:** ¿qué comprende por comunidades de saber y práctica pedagógica?

**Luis Hurtado Rodríguez:** las comunidades de saber y de práctica pedagógica son espacios y tiempos que permiten compartir lazos comunes, también las dificultades que atravesamos en nuestro ejercicio. Todo lo anterior mediado por una práctica reflexiva y, sobre todo, contextualizada del lugar en el que interactuamos con las comunidades, lo que se traduce en el descubrimiento de nuevos conocimientos. En el caso de la Red de Orientación esta se caracteriza por el carácter multidisciplinar y diverso de sus integrantes y esto enriquece las perspectivas desde las cuales abordamos las problemáticas de las instituciones educativas. En nuestro contexto estas comunidades de saber tienen un reto en términos de fortalecer ese tejido que se establece entre esta diversidad de profesiones, y los distintos contextos y experiencias que en el ámbito distrital nos compete abordar. Esto implica, además, pensar esas prácticas que tienen un sentido pedagógico pero que son intencionadas y pasan por una reflexión frente al hecho educativo en temas referidos a un carácter filosófico frente al ser, frente la existencia y el proyecto de vida de nuestros jóvenes y sus familias.

**MAU:** ¿qué aspectos favorecen la conformación de dichas comunidades?

**LHR:** Un aspecto prioritario es que los aportes que hacemos con nuestras reflexiones se visibilicen y hagan realidad en la política pública educativa para las localidades. Aunque estas comunidades en la mayoría de los casos son autogestionadas, igualmente existe el otro escenario y es aquel dispuesto por la administración. En ambos casos se requiere de unos tiempos, espacios y disposición para que se den esos encuentros. En ese sentido, se necesita del liderazgo, no en el sentido vertical, sino que haya personas encargadas de dinamizar los procesos. Otro requerimiento es que se valoren más los procesos de investigación y el fortalecimiento académico que surge de los encuentros de las redes. Igualmente, se debe propiciar una comunicación que dé pauta a la interacción por medio de las TIC y las redes sociales que permitan compartir las reflexiones cuando no sea posible el intercambio presencial de los integrantes de estas redes.



Entre otros aspectos que favorecen su **conformación y sostenibilidad** están la disponibilidad de recursos económicos, tecnológicos y de tiempo, que consistiría en que como parte de su jornada laboral los maestros dispongan de **espacios** para encontrarse y **calificar su práctica**.



## Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2017

### Pasos para inscribirse a la XI versión



Consulte la información publicada en:  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
[www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co)  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)



Tenga en cuenta las fechas previstas en el cronograma

Lea atentamente la **Cartilla de Orientaciones**, donde encontrará la información más detallada para realizar su inscripción



Ingrese a [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) y diligencie el formulario de inscripción

Prepare los siguientes documentos:

- \* Artículo de la investigación o innovación (15 páginas, tamaño carta, interlineado 1.5, letra Arial 12, formatos word y PDF)
- \* Acta Consejo Académico
- \* Certificación del rector (a)
- \* Declaraciones expresas



Seleccione estratégicamente las evidencias de la investigación o innovación y/o experiencia pedagógica demostrativa.



Antes de iniciar tenga a la mano todos los datos personales, académicos y de la institución, de cada uno de los autores



Las evidencias deben ser enviadas en un único correo a [premio2017@idep.edu.co](mailto:premio2017@idep.edu.co)  
Si requiere enviar archivos de gran tamaño, le recomendamos utilizar plataformas complementarias (Google Drive\*, YouTube, etc.). En el correo enviado haga llegar únicamente el enlace o vínculo de la carpeta con todos los documentos.



Si requiere mayor información no dude en contactarnos:  
[premio2017@idep.edu.co](mailto:premio2017@idep.edu.co)

Tel: 263 0603 Exts. 124 - 125 - 126 - 135  
Tel: 324 1000 Ext. 2171 - 2172 - 2173 - 2179



**Belkis Briceño Ruiz**  
educadora especial del Colegio República Bolivariana de Venezuela e integrante de la Red de Género del Distrito

**Magazín Aula Urbana:** ¿qué comprende por comunidades de saber y práctica pedagógica?

**Belkis Briceño Ruiz:** uno de los aspectos más importantes que nos posibilita la participación en estas comunidades es reflexionar sobre las prácticas escolares, y en mi caso particular en el marco de la educación inclusiva me ha permitido explorar caminos alternativos para la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Mi experiencia me ha llevado a reconocer que en estas comunidades hay muchos docentes inquietos por la investigación de diversos temas que no conocemos, que buscan alternativas pedagógicas para innovar desde la práctica. Otros elementos que caracterizan a estas comunidades son la flexibilidad, la autonomía,



la autodeterminación y la motivación que nos damos los docentes para seguir indagando. Igualmente, las comunidades no se constituyen porque sea una obligación la participación en ellas, sino que nos permite entrar y salir en un movimiento permanente de acuerdo con las tareas que desempeñamos cada uno de nosotros. Pero se crea una relación de interdependencia porque así como yo tengo una experticia en un campo del saber, hay compañeros que tienen otra experiencia y esa relación nos lleva a fortalecer nuestro aprendizaje en la medida en que la motivación que existe entre nosotros impulsa y fortalece nuestro saber.

**MAU:** ¿qué aspectos favorecen la conformación de estas comunidades?

**BBR:** algo definitivo para que estas comunidades no solo se formen sino que permanezcan en el tiempo es la lectura de contextos, ya que nuestras reflexiones van a proyectar las experiencias, necesidades y realidades de mi comunidad, y eso permite a los demás compañeros contrastar y superar las barreras que se les presentan en sus entornos. Ejemplo de esto es la manera como me he beneficiado al participar en proyectos con el IDEP, esto me ha permitido interactuar con experiencias de otros lugares de Colombia y del exterior, conocer otras comunidades y sus necesidades, pero también personas con unas capacidades extraordinarias que nos permiten superar las barreras de nuestros contextos.



**Alexander Ballén Cifuentes**  
docente del Colegio Enrique Olaya Herrera e integrante de la Red de Docentes Investigadores del Distrito

**Magazín Aula Urbana:** ¿qué comprende por comunidades de saber y práctica pedagógica?

**Alexander Ballén Cifuentes:** es un grupo de maestros que se reúnen para dialogar, reflexionar y de alguna manera mejorar la práctica de enseñanza. Esto está relacionado con hacer una reflexión epistemológica acerca del área que se está enseñando, indagar por el sentido de lo que se enseña, por qué, y de qué manera. Entonces, son cuatro aspectos importantes el primero es el tema epistemológico donde hablamos del sentido de lo que enseñamos; el segundo, el aspecto curricular en donde dialogamos sobre nuevos contenidos y cómo abordarlos; el tercero tiene




que ver con lo evaluativo, en donde reflexionamos sobre la forma en que se valora o califica lo que enseñamos, preguntándonos cómo lo hacen los otros docentes; y por último lo didáctico, en donde presentamos qué nuevas metodologías existen para enseñar determinados temas.

**MAU:** ¿qué aspectos favorecen la conformación de dichas comunidades?

**AB:** las comunidades de saber y de práctica pedagógica son muy importantes para el acto educativo, ya que nos permiten interactuar con otros docentes. Uno de los factores que influye en la conformación de más comunidades de este tipo es que los docentes se reúnan voluntariamente, sin

**Este trabajo colaborativo permite que trabajemos en la búsqueda de estrategias pedagógicas, didácticas y nuevas formas de construir un conocimiento universal compartido.**

que nadie los obligue. Entre otros aspectos que favorecen su conformación y sostenibilidad están la disponibilidad de recursos económicos, tecnológicos y de tiempo, que consistiría en que como parte de su jornada laboral los maestros dispongan de espacios para encontrarse y cualificar su práctica. Y por último sería importante la existencia de estímulos que apoyen nuestra iniciativa. Por ejemplo, en la Red de Maestros Investigadores nos reunimos pero no tenemos estímulos como incentivos o pasantías que impulsen más la creación de estas comunidades. 

# Una ciudad educadora reconoce la producción pedagógica de sus docentes

¿Cómo se pueden identificar y valorar las iniciativas realizadas por los docentes en las instituciones si no se conocen en los contextos donde se llevan a cabo? Para responder a esta pregunta la estrategia 'IDEP por una ciudad educadora se propuso visitar, durante el primer trimestre de 2017, las 361 Instituciones Educativas Distritales (IED) de la ciudad y las 20 Direcciones Locales de Educación (DILE).

**Por: Adriana López Camacho\***

adrlopez33@gmail.com

**Andrea Josefina Bustamante\*\***

abustamante@idep.edu.co

**Juan Felipe Nieto Molina\*\*\***

jufemolina@gmail.com

Un equipo de trabajo conformado por 23 personas llevó a cabo un reconocimiento del territorio en el que directivos, coordinadores y docentes dieron a conocer las diferentes experiencias en innovación e investigación que adelantan como proyectos de aula, proyectos institucionales o proyectos con las comunidades.

En menos de un mes, los profesionales de campo realizaron las visitas a las veinte localidades de la ciudad, siendo en unos casos recibidos con los brazos abiertos y en otros con un poco de recelo. No obstante, la experiencia mostró que la ciudad no se limita a los edificios, calles y parques que caracterizan la urbe, sino que en lugares apartados, en localidades como Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz donde la vida crece entre matices de verdes, nuestros docentes de las Instituciones Educativas Distritales, realizan prácticas y experiencias desde el contacto con el campo, los animales y el trabajo rural.

Así, logró llegar al IDEP a instituciones a las cuales hacía mucho tiempo no iba y a otras donde no había llegado. La reacción de los docentes no se hizo esperar y las expectativas y propuestas de trabajo para fortalecer los procesos educativos al interior de las IED salieron a luz.

Con más de 1.186 personas participantes (entre directivos, coordinadores y docentes), se lograron identificar 1.245 experiencias en innovación e investigación en las 20 localidades. Propuestas como apoyo de redes de maestros, acompañamiento a mesas de coordinadores o a proyectos institucionales, apoyo para la formación de maestros y estudiantes, acompañamiento *in situ* -en territorio- espacios de socialización, incentivos para la publicación y comunicación de las experiencias, surgieron en las entrevistas y visitas realizadas por el equipo de trabajo.

## Paso a paso de la estrategia

El desarrollo de la estrategia tuvo en cuenta siete pasos:

1) Diseño de material para la inducción del equipo de trabajo;

- 2) Diseño de piezas comunicativas;
- 3) Establecimiento de la ruta de trabajo de campo DILE-IDEP, IED-IDEP;
- 4) Elaboración y diseño de instrumentos de recolección de datos;
- 5) Organización de materiales para entrega en DILE e IED;
- 6) Seguimiento de visitas;
- 7) Criterios para la elaboración del informe final de la estrategia.

A partir de la ruta anterior, el equipo socializó los resultados de la caracterización de experiencias en innovación adelantadas en 2016, mostrando los porcentajes de participación de las instituciones por localidad y los porcentajes de participación de las localidades a nivel ciudad con propuestas en innovación. Ante los resultados, muchas instituciones dieron a conocer sus experiencias para que fueran tenidas en cuenta en los procesos de acompañamiento que realiza el IDEP.


El trabajo no acabó allí, muchas de las experiencias referenciadas por los docentes no se identificaron sólo en el casco urbano, sino que fue necesario que algunos de los profesionales se desplazaran a zonas rurales y veredas en San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz.

Llamó la atención el caso de la localidad Sumapaz, que por sus difíciles y distantes condiciones de acceso al territorio permitió que los docentes le abrieran las puertas de sus casas al investigador para vivir en la zona durante una semana, y de esta manera aprovechar los espacios de trabajo en sedes de los colegios Juan de la Cruz Varela IED y Jaime Garzón IED. Otro caso se presentó en la localidad de Usme, exactamente en la IED el Olarte ubicada en zona rural, donde el proyecto de comunicación 'La

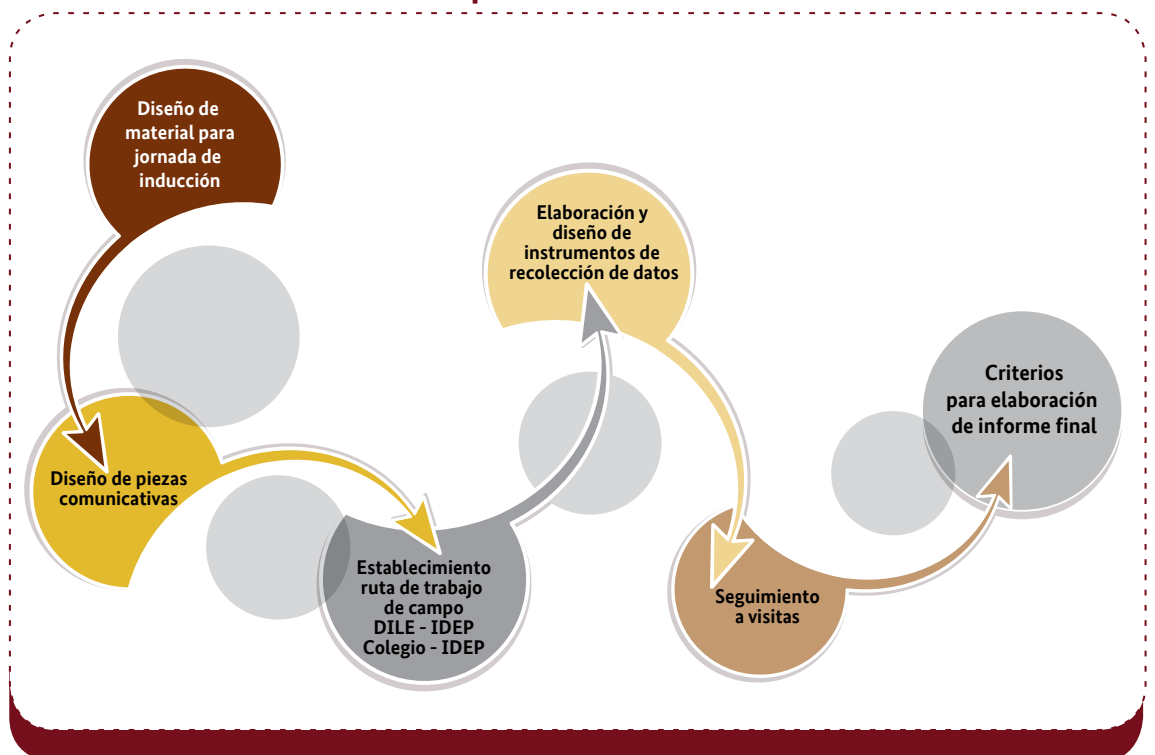
trucha', liderado por docentes orientadores, se planteó la creación de una revista para dar a conocer, en alianza con otras instituciones, los trabajos de los docentes y estudiantes a nivel rural.

Fue así como 'IDEP por una ciudad educadora' logró llegar a docentes a los que no había llegado, generando expectativas para el acompañamiento de sus procesos educativos en innovación e investigación, pero también reconociendo los retos a los que se enfrenta el IDEP en la actualidad.

Finalmente, cabe mencionar algunas propuestas que se plantearon como claves para la integración inter-institucional entre DILE – IDEP – IDEP:

- Pensar estrategias audiovisuales que impacten y permitan la socialización de los proyectos que desarrolla el IDEP.
- Fortalecer los canales de comunicación entre IED – DILE – IDEP.
- Promover el fortalecimiento de las redes de docentes innovadores.
- Participar en los espacios de ferias locales y distritales para conocer los proyectos de primera mano y no por terceros.
- Priorizar el material impreso para las zonas rurales de la ciudad y promover el material digital dentro del casco urbano.
- Acompañar los procesos escriturales en cuanto a redacción y estilo para la presentación de convocatorias.
- Cualificar a los docentes en modelos pedagógicos, competencias, TIC, inglés.
- Promover una red de comunicación que permita el intercambio directo, donde los docentes den a conocer lo que están haciendo en los colegios. 

## Ruta "IDEP por una ciudad educadora"



Fuente: Estrategia 'IDEP por una ciudad educadora'.

\* Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá – Colombia.

\*\* Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, Magister en docencia de la química, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá – Colombia.

\*\*\* Investigador del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, Magister en Comunicación Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá - Colombia.

# Las TIC, herramientas para el fortalecimiento de comunidades de saber y de práctica pedagógica

Estudio adelantado por el IDEP destaca la importancia de la mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, particularmente de las herramientas de la WEB 2.0, para el impulso de la investigación, la innovación y la dinamización de comunidades de saber y de práctica pedagógica, a través del trabajo colaborativo.

**Por: John Pablo Cruz Bastidas**  
jpcruz79@gmail.com  
**Luisa Fernanda Acuña Beltrán**  
lacuna@idep.edu.co

81 docentes, de 30 colegios, participaron en el estudio adelantado por el IDEP: 'Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica - Fase I', con el fin de realizar el pilotaje del diseño de la estrategia mediada por TIC, cuyo objetivo fue medir la construcción de conocimiento pedagógico de manera colaborativa, a través de la participación en las comunidades de saber y práctica pedagógica mediada por las TIC. La selección de los participantes se adelantó atendiendo a varios factores, el primero, aprovechando el estudio llevado a cabo por el IDEP y la Universidad Nacional de Colombia, en el marco del cual se caracterizaron los proyectos de *Ambientes de aprendizaje* y mediaciones pedagógicas. El segundo, el interés común de los docentes por participar en el pilotaje. Por último, la dinámica de interacción que el grupo de docentes había iniciado en el proceso anterior, se constituía un buen punto de partida para la conformación de una comunidad de saber y de práctica pedagógica.

El trabajo permitió evidenciar que al sugerir la interacción de recursos virtuales en la conformación de comunidades de aprendizaje, tal cual se hace en la vida cotidiana, aún existe cierto nivel de prevención por parte de los docentes, incluso reconociendo las posibilidades que la mediación tecnológica tiene sobre el aprendizaje colaborativo, así también a partir del análisis se sugieren estrategias para romper dichas barreras.

Con la intención de facilitar el trabajo colaborativo en torno a las dinámicas de interacción se propusieron inicialmente tres escenarios para la incorporación de TIC en la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica.

## Condiciones y espacios de exploración

Para el desarrollo del pilotaje en primera instancia se planeó usar la plataforma Moodle\*, entorno de aprendizaje dinámico, modular y orientado a objetos (Versión 2.9), dispuesta por el IDEP para apoyar los procesos de investigación e innovación en los que participan docentes del Distrito\*\*. Este espacio fue acondicionado durante un mes (septiembre de 2016), de manera que se constituyera en una herramienta tecnológica que aportara a la conformación y consolidación de una comunidad de saber y de práctica pedagógica entre los maestros y maestras participantes. Es así como se realiza el diseño y puesta en marcha de un ambiente de interacción mediado por TIC para dicho pilotaje, en el cual se pudiera analizar la incidencia que tiene la mediación virtual en el proceso de conformación de una comunidad y evidenciar el trabajo de interacción realizado a través de escenarios colaborativos.

\* Acrónimo de la versión Inglesa Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de aprendizaje dinámico, modular y orientado a objetos).

\*\* Espacio virtual: <http://www.idep.edu.co/procesosymediaciones/moodle/>.

En este espacio se compartió información que serviría de insumo para lograr la interacción requerida entre los docentes participantes. Para ello se habilitaron siete secciones, en cada una se subió el material correspondiente y se habilitaron recursos y actividades de interacción, como: infogramas, videos, foros, talleres, etc. La plataforma se empleó además para recoger las evidencias de las actividades presenciales desarrolladas (dos talleres incluidos dentro del pilotaje).

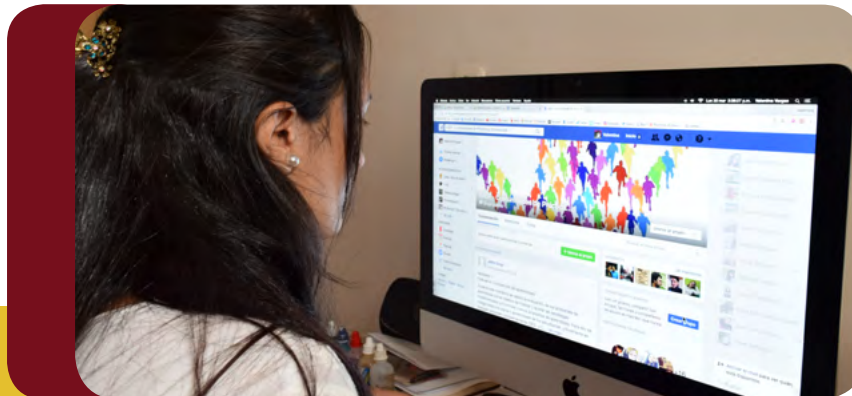
La plataforma Moodle sirvió de espacio oficial de interacción virtual, pero en virtud a que su estructura no es tan flexible para dinamizar procesos de comunicación sincrónica y que, por lo general, demanda contar con un computador conectado a Internet para su acceso, la interacción entre los docentes estuvo representada sólo a través de la participación asincrónica en los foros de discusión, los cuales permitieron establecer un primer espacio de trabajo colaborativo. En el desarrollo del proceso se identificó que al contar desde el inicio del pilotaje con una sola herramienta virtual, no permitió evidenciar una gran participación de los docentes, por ello se consideró habilitar espacios alternos para generar y analizar su interacción.

Si bien el sentimiento de pertenencia a una comunidad garantiza afiliación, también puede conducir a crear divisiones, tal como lo menciona (Escudero, 2009), ya que quienes estaban familiarizados con Moodle se sentían parte de la comunidad, mientras que quienes no tenían afinidad con la misma se sentían excluidos. Por esta razón, se sugirió trabajar con la red social Facebook como segundo espacio virtual de interacción de la comunidad. Para ello se crea en Facebook el grupo IDEP – Comunidades de práctica y aprendizaje.\*\*\*

**Los docentes manifestaron tener una previa preferencia hacia los espacios presenciales como escenarios posibles para conformar comunidad y comenzar a tejer vínculos sociales que, posteriormente, conduzcan a procesos pedagógicos colaborativos.**

Facebook permitió involucrar no sólo a buena parte de los y las docentes que ya venían empleando la plataforma Moodle, también vincula a otros docentes ya familiarizados con esta red social, pero por supuesto ese grado de empatía con la herramienta no estaba dado precisamente por su uso en comunidades académicas. La novedad estaba representada en la conformación de un grupo de trabajo en Facebook con propósitos académicos; en tal sentido, la participación de los docentes se incrementó con respecto a

\*\*\*(<https://www.facebook.com/login/?next=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2Fgroups%2F990146751096654%2F>).



la plataforma Moodle en la medida en que podían acceder de manera más flexible y no sólo a través de un computador conectado a Internet. Evidentemente sentían que podían expresarse de manera más natural y relajada que cuando lo hacían con Moodle; sin embargo, la interacción de la comunidad a través de esta red social no era muy continua y aún requería de un interlocutor para recordar la importancia de participar en actividades sugeridas.

Aprovechando la empatía de la comunidad sobre las redes sociales, se sugirió incluir como tercer espacio virtual a la red social *Whatsapp*, la cual por funcionar particularmente para dispositivos móviles permitiría una interacción diferente a la que podía lograrse con las otras dos herramientas.

Se crea un grupo en WhatsApp denominado Comunidades de saber y práctica, fundamentado en que los usuarios promedio de Internet prefieren usar sus dispositivos celulares para ingresar a las herramientas Web 2.0 como las redes sociales. Esto pudo ratificarse en las entrevistas realizadas a los docentes participantes, en las que se encontró que todos contaban con acceso a WhatsApp. Situación que facilitó el proceso de interacción en la comunidad.

Con la inclusión de este espacio de interacción, los participantes ya contaban con un escenario híbrido (presencial y virtual), toda vez que el proceso de pilotaje incluyó también talleres y sesiones presenciales de encuentro y participación. La mediación TIC en el proceso fue complementada entonces con esta nueva herramienta, con la que se incrementó significativamente la interacción de los docentes.

## Recolección y análisis de la información

Para el proceso de recolección de la información y el análisis de los resultados, durante el pilotaje se emplearon como técnicas e instrumentos: la observación sobre el proceso de interacción presencial y virtual, entrevistas semiestructuradas y mapas conceptuales elaborados por los docentes. Para el pilotaje se adelantó paralelamente un proceso de implementación y uno de investigación que permitió realizar un análisis en tiempo real de la forma en que las TIC incidieron en la conformación de una comunidad de saber y práctica pedagógica entre los docentes participantes.

En la figura 1 se evidencia los componentes de implementación y el investigativo, elementos constitutivos del estudio y la manera como se articularon las TIC al proceso y los instrumentos de recolección de información para el análisis de los resultados derivados del mismo. A partir de unas categorías de análisis *apriori* establecidas desde la revisión conceptual sobre comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica, los resultados de las dinámicas de interacción se organizaron mediante el esquema que se presenta a continuación:



Figura 1: Esquema con el proceso metodológico realizado en el pilotaje.

Fuente: Cruz, J. y Acuña, L. F. 2016.

Categorías	Subcategorías
Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración	- Resistencia frente a la interacción virtual - Establecimiento de relaciones sociales - Concertación de conceptos, acuerdos y establecimiento de relaciones intelectuales de colaboración
Construcción de cultura pedagógica compartida	- Intereses pedagógicos comunes y afinidades - Prácticas pedagógicas y solución de problemas - Construcción de conocimiento pedagógico
Factores que inciden en la conformación de una comunidad de aprendizaje	- Aspectos que facilitan y dificultan la interacción en la comunidad de saber y práctica pedagógica

Tabla 1

Categorías y subcategorías generadas para el análisis de la información.

Fuente: Cruz, J. y Acuña, L. F. 2016.

El trabajo permitió evidenciar que al sugerir la interacción de recursos virtuales en la conformación de comunidades de aprendizaje, tal cual se hace en la vida cotidiana, aún existe cierto nivel de prevención por parte de los docentes, incluso reconociendo las posibilidades que la mediación tecnológica tiene sobre el aprendizaje colaborativo...

### Tendencias identificadas

El análisis de los resultados del pilotaje y su proceso permitió evidenciar algunas tendencias generales: inicialmente había cierto nivel de prevención de los participantes hacia la interacción propuesta utilizando recursos virtuales. Se considera relevante este aspecto, en la categoría asociada con el establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración, por cuanto se espera que las TIC aporten a la construcción y consolidación de este tipo de relaciones entre los docentes.

Es importante tener en cuenta que las experiencias, intereses comunes y afinidades que se presentaron en la interacción entre los maestros y maestras, no estuvo referida exclusivamente a los temas propuestos por el dinamizador, ni por el equipo de investigación que lideró el proyecto, en la comunidad comenzaron a circular informaciones relacionadas con otros procesos de formación de interés común para los participantes.

Tanto en los fragmentos de algunas entrevistas como en los productos colaborativos generados por las maestras y maestros, se evidencia la manera en que las herramientas TIC comenzaron a mediar y a aportar a la conformación de la comunidad de saber y práctica pedagógica.

En la construcción de una cultura pedagógica, al igual que en la conformación de otro tipo de comunidades, la búsqueda de intereses comunes y afinidades se constituye en elemento esencial para esa construcción social y se relaciona con el aprendizaje colaborativo que se evidenció con la puesta en marcha del ambiente de interacción diseñado para éste pilotaje.

Los integrantes de este tipo de entornos deben trabajar mancomunadamente, haciendo uso de un sinnúmero de herramientas y recursos de información que posibiliten la consecución de los objetivos de aprendizaje, así

como de acciones para solucionar los problemas, situación que va generando esa cultura pedagógica compartida (Calzadilla, 2002).

Al implementar las TIC como mediación para la interacción en una comunidad de aprendizaje, se evidenciaron dificultades asociadas a variables endógenas y exógenas a dicha comunidad. En el caso particular de este pilotaje se identificaron las más relevantes como:

- Los docentes manifestaron tener una previa preferencia hacia los espacios presenciales como escenarios posibles para conformar comunidad y comenzar a tejer vínculos sociales que, posteriormente, conduzcan a procesos pedagógicos colaborativos.
- Los docentes, en su gran mayoría, consideraron que la apropiación, uso e implementación de las TIC eran una de las variables que dificultaban en gran medida la interacción debido a que algunos de ellos no contaban con las habilidades informacionales requeridas; otros docentes manifestaban que existe una brecha generacional que, en algunos casos, genera resistencia y paradigmas frente al uso de las tecnologías.
- Un aspecto relevante se refiere a la autonomía requerida y el tiempo que un proceso virtual demanda, a lo que algunos docentes manifestaron no poseer esa autonomía de trabajo ni contar con el tiempo para desarrollar procesos de interacción virtual.
- Otro aspecto que les genera resistencia, se manifestó en el temor que sentían algunos de ellos de emplear las TIC como mediación, en algunos casos debido a experiencias infructuosas y en otros por desconocimiento, asociado a este último se suma una variable relevante manifestada por algunos, relacionada con los problemas técnicos de conectividad a Internet que aún tienen algunas

instituciones educativas, lo cual por supuesto incide negativamente en la apropiación de las TIC.

Para cerrar este texto, se puede destacar un elemento ampliamente valorado por los docentes participantes en el pilotaje: la posibilidad de construir conocimiento pedagógico de manera colaborativa, a través de su participación en la comunidad de saber y práctica pedagógica mediada por las TIC. El empleo de las TIC en la construcción de comunidades de saber y de práctica facilita los procesos de interacción gracias a su flexibilidad de acceso, porque rompen las barreras de tiempo y espacio; permiten generar diálogos sincrónicos (en tiempo real) y diálogos asincrónicos (no simultáneo), también facilitan compartir escenarios mixtos (virtuales y presenciales); son socialmente inclusivas y no excluyentes; facilitan el trabajo colaborativo y permiten sumar sinergias colectivas. <sup>MA</sup>

### Referencias

Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(10).

Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Agora para la EF y el deporte*, 10, 10-11.

Piscitelli, A., Adaime, I., Arribas, A., Balestrini, M., & Ciuffoli, C. (2010). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad*. Madrid: Ariel S.A.

Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC.

# Un recorrido para construir la ruta de la innovación educativa en Bogotá

## El IDEP más cerca de las Direcciones Locales de Educación

Caracterizar los proyectos de innovación que adelantan los docentes y directivos en los colegios de Bogotá y la forma como estos impactan a las comunidades de su entorno, se constituye en una manera de reconocer la importancia de este trabajo para la transformación de las realidades de los estudiantes y el cumplimiento de la garantía del derecho a la educación.

Por: **Adriana López Camacho\***  
 adrlopez33@gmail.com  
**Andrea Josefina Bustamante\*\***  
 abustamante@idep.edu.co  
**Juan Felipe Nieto Molina\*\*\***  
 jufemolina@gmail.com



En el marco del Plan de Desarrollo 'Bogotá Mejor para Todos' y la estrategia *Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos líderes de la transformación educativa*, el IDEP emprendió una investigación cuyo propósito fue realizar un inventario y caracterización preliminar de los proyectos de innovación adelantados en los colegios de las 20 localidades del Distrito Capital. En su ruta de recolección de información, mediante entrevistas realizadas en las Direcciones Locales de Educación, se estableció un diálogo que permitió reconocer las realidades institucionales e identificar posibles acciones conjuntas a adelantar en términos de investigación, innovación, comunicación y gestión.

Es por ello que la caracterización de los proyectos de innovación educativa desarrollados por docentes y directivos docentes de Bogotá, invita a preguntarse por ¿qué es la innovación? ¿Y cuáles son las características de un proyecto innovador y la relación con la educación? Así, la innovación educativa se relaciona con el ingenio en el uso, apropiación e implementación de insumos, comportamientos, relaciones y estructuras que se entrelazan a intenciones de acciones creativas e investigativas, que aporta a la transformación de la cultura educativa, los currículos y los contextos en los que están inmersos los colegios del Distrito Capital.

La innovación busca provocar cambios en la práctica pedagógica, entendiendo

\* Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá - Colombia.

\*\* Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, Magister en docencia de la química, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá - Colombia.

\*\*\* Investigador del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, Magister en Comunicación Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá - Colombia.

las particularidades y el dinamismo de las realidades, generando acciones colectivas que propendan por una educación de calidad con humanidad. En palabras de Nubia Torres (ex directora local de Tunjuelito), un docente innovador "... plantea el problema; pero también, pero también proponen la solución, no se queda en diagnosticarlo sino que empieza a hacer propuestas de esa realidad que ellos conocen y del contexto educativo en el que nos movemos..." En ese sentido, las experiencias desde su propio espíritu, desde lo que a cada uno le interesa, empiezan a proponer estrategias que mejoren el nivel del servicio educativo en la localidad.

En otras palabras, el desarrollo de proyectos innovadores requiere de docentes innovadores. Es decir, maestros y maestras creativos en la búsqueda del cambio de las realidades, que conciben la educación desde un valor social, generen nuevas ideas, satisfagan las diversas apuestas que se pueden explorar para el aprendizaje, construyan desde la colectividad, tengan un pensamiento holístico y crítico, y estén dispuestos al cambio; pero, sobre todo sean propositivos. Los docentes deben propender por el empoderamiento de sus estudiantes, para que estos sean sujetos activos, aporten a las transformaciones de sus entornos, solucionen problemas, fortalezcan sus contextos con los recursos existentes

y, además, construyan un proyecto de vida que supere sus expectativas.

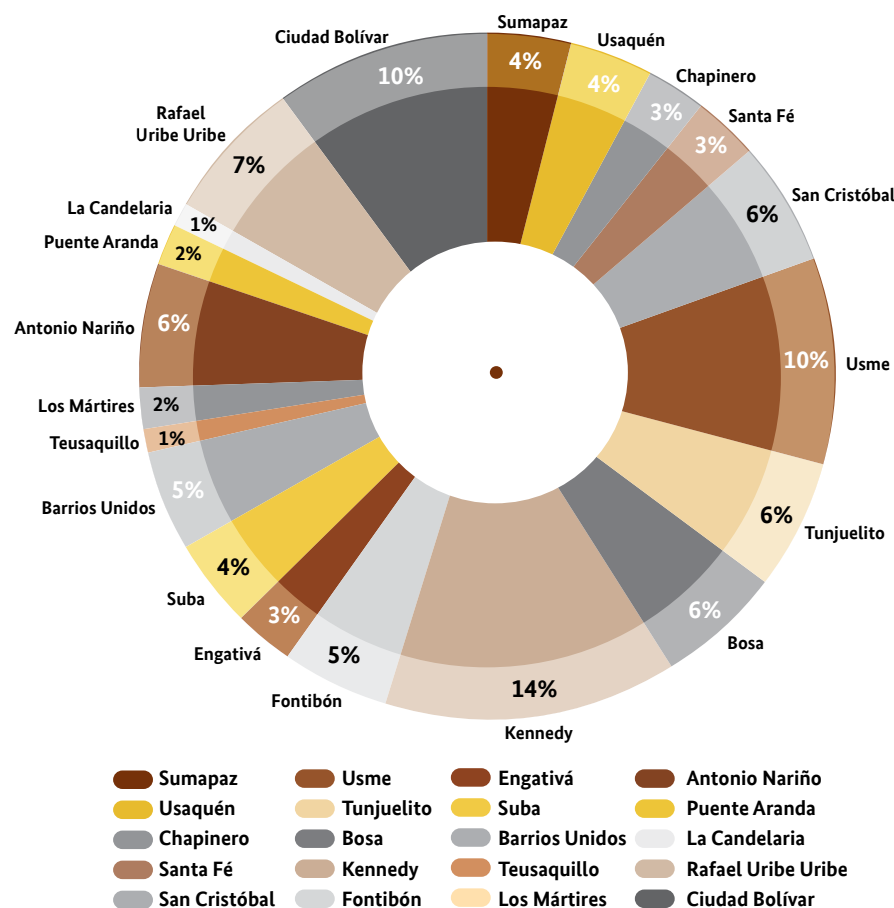
Así, con la participación de los directores locales de educación, profesionales de apoyo de las DILES, docentes, coordinadores y directivos de diferentes instituciones educativas distritales, se reconocieron, preliminarmente\*\*\*\*, 183 experiencias con dichas características (Ver gráfica 1):

Es importante aclarar que el número de proyectos puede estar relacionado con la cantidad de colegios; por ejemplo en Kennedy hay 40 instituciones educativas; mientras que en La Candelaria se encuentran 2; es decir, hay un promedio de un proyecto por IED. Se rescata que Sumapaz ha desarrollado más proyectos por número de Colegios ya que cuenta con 4 instituciones educativas.

Un proyecto innovador, como bien se destaca, propende por el ejercicio de la creatividad hacia la transformación. Es así como la investigación arrojó temáticas de diferentes campos del saber; se rescata que un 18% de las experiencias son de carácter interdisciplinario, lo que brinda una lectura de la

\*\*\*\* Estudio de cualificación docente: caracterización preliminar de experiencias de innovación.

Gráfica 1. Experiencias educativas identificadas por localidad



comprensión de la realidad de manera integral. Entre las temáticas que se rescatan, en orden de mayor frecuencia, están: convivencia, ambiente, áreas de conocimiento específico, ciudadanía y paz, inclusión, comunicación, arte, emprendimiento, pedagogía e inteligencias emocionales. Dichas temáticas varían de acuerdo con las localidades. En el caso de Usme, por ejemplo, el arte es una marca del territorio como lo expresa Ruth Cubillos (ex directora local). Su comunidad es muy comprometida, y con el arte se ha logrado bajar "... los niveles de agresividad en los estudiantes y reducir los índices de violencia". En esta localidad han consolidado alianzas con entidades como la Alcaldía, el proyecto de parques, la Maloka de los clanes del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), la Secretaría de Cultura, y con la Mesa Local de Artes. La convivencia y la paz es otro eje que se resalta con procesos que se han desarrollado de manera integral en todas las áreas. Los proyectos propenden porque "... entendamos que el conflicto hace parte de la vida humana, el no estar de acuerdo, el tener postura diferente, el ser crítico frente a todo lo que pasa en el mundo y que eso no puede confundirse con agresión".

Las temáticas responden a la razón de ser de la educación, buscan el mejoramiento de la calidad de vida y el acceso al conocimiento, partiendo de las particularidades del contexto. En este sentido Jorge Armando Ruiz (ex director local de San Cristóbal) expresa que: "la educación es un derecho constitucional, cuya finalidad es facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología. También la educación debe formar para la paz, los derechos humanos, el ambiente, la cultura del trabajo, la convivencia y la ciudadanía. Ello se debe materializar en la propuesta pedagógica que está escrita en el PEI".

El desarrollo de la investigación evidenció la importancia de socializar y sistematizar para visibilizar y realizar ejercicios colaborativos, pues resalta cómo un 55% de los proyectos caracterizados son de carácter colectivo; se identificó que estas iniciativas trascienden el ámbito escolar e impactan el contexto local. (Ver gráfica 2).

En la investigación se reconoce un avance significativo en el desarrollo de las experiencias. Esto permite comprender que los maestros están adelantando procesos alternativos bastante consolidados, con una gran trayectoria e

impacto en las comunidades de las diferentes localidades. No obstante, existe un porcentaje considerable de experiencias iniciales, recientes, lo que nos lleva a confirmar una realidad vista desde la experiencia del IDEP, que hay maestros jóvenes involucrados en el campo de la investigación y la innovación educativa interesados en realizar trabajos de transformación en la comunidad.

Lograr que los procesos de innovación que buscan garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, desde diferentes escenarios se visibilicen es una tarea fundamental; así lo señalan Eufemia Lozano y Eliana Trejos, funcionarias de la Dirección Local de Bosa. De allí que con la socialización de las experiencias se fortalezca y se motive la generación de redes. Otros mecanismos, son las publicaciones en revistas o periódicos, blogs, videos, galerías fotográficas y la participación en foros locales y distritales. En la localidad de USME, por ejemplo, los rectores aprovechan sus encuentros para dar a conocer y difundir estos proyectos o los PEI, de manera que se visibilicen por lo menos en lo local. También hacen invitaciones a otros colegios, y el cubrimiento que hace la oficina de prensa de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) ayuda a difundir los proyectos.

Las DILE reconocen que el trabajo con las instituciones debe superar el ámbito de lo administrativo y trascender al ámbito pedagógico. Para ello, es necesario que existan apoyos e incentivos con los cuales se puedan llevar a cabo actividades de reconocimiento a las labores adelantadas por los maestros y maestras en el Distrito. Sumado a esto es importante avanzar en el trabajo interinstitucional; es decir, pensar en proyectos colectivos que respondan a las problemáticas presentes entre los diferentes colegios de una misma localidad.

De otro lado, se encontraron innovaciones de docentes, relacionadas con aspectos no solamente referidos a lo disciplinar, sino que abordan problemáticas estructurales de los contextos en los que la participación de la comunidad es de vital importancia para su permanencia y éxito. El trabajo colectivo es un aspecto permanente, en el que las iniciativas individuales congregan, para su ejecución, estudiantes, maestros, directivos y padres de familia.

Los procesos de innovación muestran a los docentes y directivos docentes alternativas para transformar la escuela,

...la **innovación educativa** se relaciona con el ingenio en el uso, apropiación e implementación de insumos, comportamientos, relaciones y estructuras que se **entrelazan** a intenciones de acciones creativas e investigativas, que aporta a la transformación de la **cultura educativa, los currículos y los contextos** en los que están inmersos los colegios del Distrito Capital.

adelantarlos demanda que las políticas públicas atiendan a las necesidades de los proyectos, reconozcan el contexto de las escuelas y los procesos adelantados por los docentes en la ciudad.

Identificados estos diferentes ejes de trabajo, así como algunas propuestas de las DILE, desde el IDEP se ha proyectado emprender estrategias de trabajo conjunto DILE- IDEP, así como de acompañamiento permanente a las experiencias de las maestras y maestros innovadores, que posibiliten espacios de diálogo de saberes para continuar impactando a las localidades de la ciudad.

Referencias

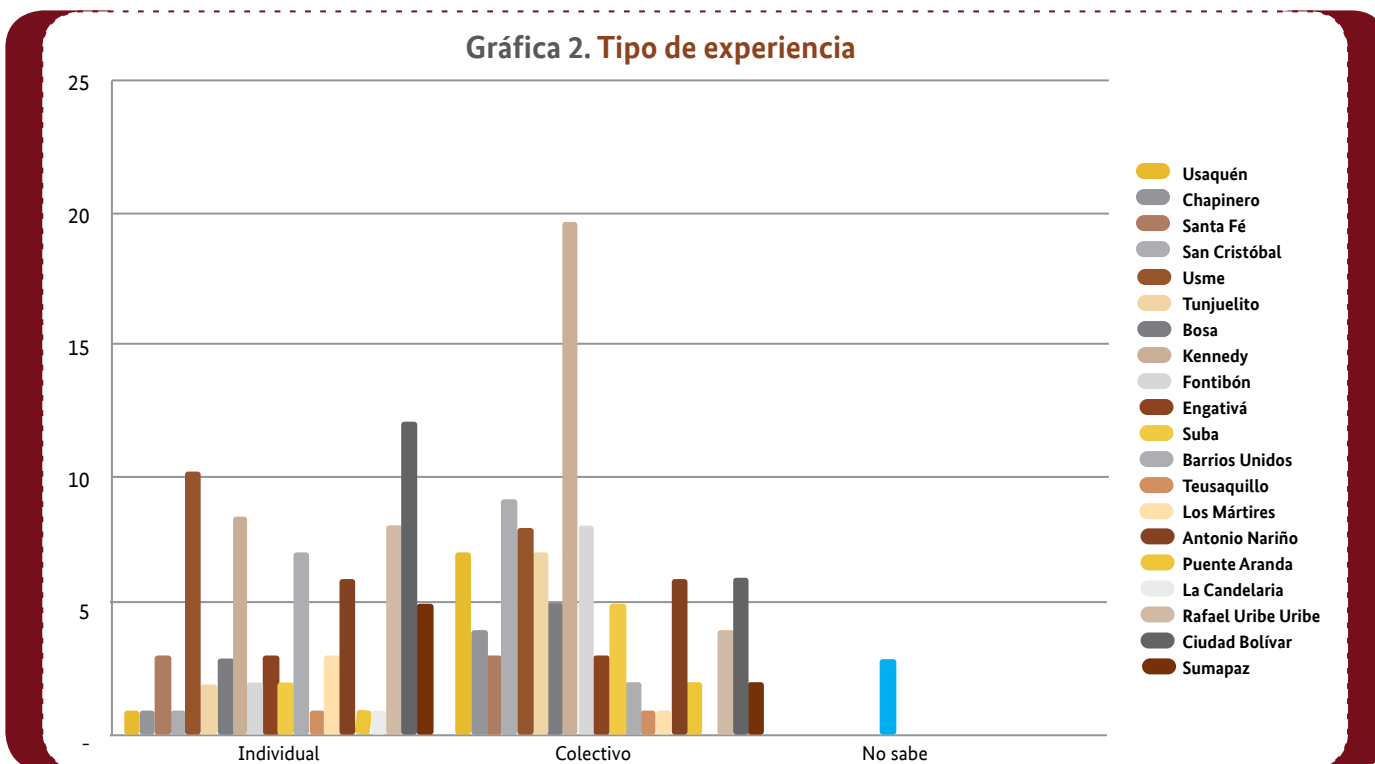
Ángel, C., Amaya, G., Santa, J. C., Orozco, P. A., & Piragua, L. (2010). *Innovación en educación física, innovación en el aprendizaje del inglés, innovación en arte y lúdica, innovación en etnoeducación e interculturalidad*. Bogotá: IDEP.

Branda, M. (2005). *Creatividad y comunicación. Reflexiones pedagógicas*. Buenos Aires: Nobuko.

Bustamante Ramírez, A. (s.f.). *¿Qué ha pasado con la innovación y la sistematización educativa?* Bogotá: IDEP.

Hernández, N. J., Carrillo, C., & Blandón, R. (2013). *Estudio en investigaciones e innovaciones*. Bogotá: IDEP.

Gráfica 2. Tipo de experiencia



Las **DILE** reconocen que el trabajo con las instituciones debe superar el ámbito de lo administrativo y trascender al **ámbito pedagógico**. Para ello, es necesario que existan apoyos e incentivos con los cuales se puedan llevar a cabo **actividades de reconocimiento** a las labores adelantadas por los maestros y maestras en el Distrito.

# Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares

El Plan de Desarrollo ‘Bogotá Mejor para Todos’ incorporó como una de las metas del Sector Educativo el ajuste e implementación del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación en el que había trabajado el IDEP, para contar en este período con un Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SSPED).

## Por: Equipo Sistema de Seguimiento a la Política Educativa en los Contextos Escolares (SSPED)\*

Esta modificación del monitoreo al seguimiento no es solamente un asunto de denominación, sino un ejemplo del reconocimiento de la importancia de construir sobre lo construido. Brindar información pertinente, útil y oportuna sobre la valoración de la implementación de la política pública por parte de la comunidad educativa, en el marco del Plan de Desarrollo ‘Bogotá Mejor para Todos’, es el objetivo principal del Sistema de Seguimiento.

### Definición

Se entiende un sistema como un conjunto de elementos relacionados entre sí que funcionan como un todo. Denota un todo integrado, organizado y organizador, de interconexiones e interdependencias entre sus múltiples y diversos componentes, cuyas propiedades emergentes surgen de la interacción entre ellos (Pérez, 2001). En ese sentido, el SSPED está integrado y organizado por varios componentes, los cuales se encuentran interconectados y funcionan de manera interdependiente para que el sistema cumpla con su función. En otras palabras, el sistema existe como un todo, gracias a la interacción entre sus componentes.

El seguimiento implica valorar la ruta o el camino de un proceso. Es más que un monitoreo, ya que el monitoreo registra día a día las actividades, mientras el seguimiento, realiza un análisis interpretativo del proceso para dar cuenta de su avance o retroceso. En el SSPED se realiza seguimiento al proceso de implementación de la política educativa distrital (Plan Sectorial de Educación) a partir de las voces de los sujetos que la vivencian, pues se considera fundamental su percepción, ya que en ellos se realiza la política pública. En particular, la valoración de la implementación de la política educativa es su función principal. El SSPED también puede dar cuenta del avance de los programas y proyectos que materializan la política y los propósitos formulados en el Plan Sectorial, teniendo en cuenta que la fuente primaria de su reporte se encuentra en las instituciones educativas.

\* Jorge Alberto Palacio Castañeda, profesional especializado subdirección académica.

jpalacio@idep.edu.co

Martha Ligia Cuevas Mendoza, asesora Dirección General

mcuevas@idep.edu.co

Martha Patricia Vives Hurtado, investigadora IDEP

vivesmp@gmail.com

Lina María Vargas Álvarez, investigadora IDEP

lvlinamariavargas@gmail.com

Omar Pulido Chaves, investigador IDEP

opulido2@gmail.com

Gabriel Torres Vargas, investigador IDEP

gabriel.torres@cable.net.co

Luis Ignacio Rojas García, investigador IDEP

na8rojas.g@gmail.com

Julián David Rosero Navarrete, investigador IDEP

jd.rosero249@uniandes.edu.co



Las políticas públicas se entienden como los lineamientos, directrices o programas de un Estado o gobierno que pretenden satisfacer las necesidades o demandas de la población. Comprenden la relación entre Estado y sociedad, o sociedad política y sociedad civil, o entre gobernantes y gobernados (Pulido, 2001). Son públicas en dos sentidos: por un lado, porque es un asunto que le compete a todos los integrantes de una sociedad, y por el otro, porque los integrantes de la sociedad participan en su construcción. Las políticas públicas pueden ser internacionales, nacionales y locales, así como sectoriales. El SSPED se centrará en el seguimiento de la política educativa distrital, manifestada en los planes sectoriales educativos de Bogotá en cada administración.

La política educativa corresponde entonces a los lineamientos, directrices o programas de un Estado o gobierno sobre el sector educativo. Estas políticas inciden de manera sustancial en la configuración de los sistemas educativos y tienen grandes efectos en la construcción de sociedad. Las políticas educativas entran en relación directa con otras políticas sectoriales que las afectan, como las económicas, sociales, de ciencia y tecnología, entre otras y, a su vez, las políticas educativas inciden en estos sectores. El SSPED focalizará su mirada por lo pronto, en la política pública del sector educativo, y en especial, de la ciudad en el período 2016-2020.

El seguimiento a la política pública educativa en los contextos escolares pone el acento en la recolección de la información primaria en las instituciones educativas y destaca la importancia de la apropiación de los programas y proyectos por los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, en términos de la manera en que son comprendidos, integrados y valorados en cada colegio. Destaca también el carácter diferencial que otorgan los contextos, dando valor a la diversidad territorial que genera una vivencia situada y diferenciada. Asimismo, señala el lugar de la voz de los sujetos en los contextos locales, como ejercicio dialogante con el nivel central.

### Descripción

La estructura del SSPED se constituye en varias capas, como procesos que circulan de manera simultánea, entre los que debemos destacar las fases de concepción y aplicación, los niveles de organización, las etapas de investigación, los módulos de indagación y los grados de interdependencia. En las primeras tenemos en cuenta el diseño, la validación, la medición, el análisis, la lectura e interpretación, y la socialización de resultados.

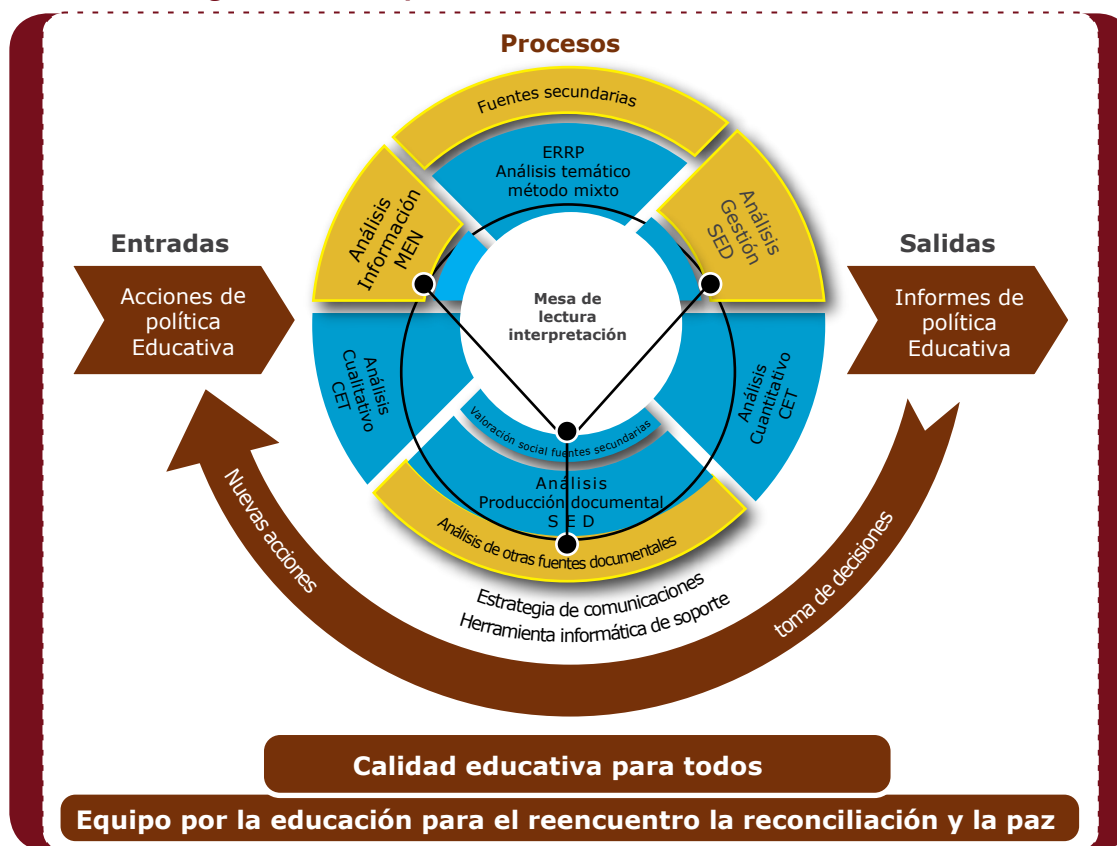
El SSPED tiene cuatro niveles de organización: conceptual, metodológico, técnico-instrumental y operativo. El nivel conceptual da cuenta de los referentes epistemológicos, teóricos y conceptuales del sistema; el nivel metodológico da cuenta de los elementos constitutivos del Sistema, sus relaciones y lineamientos que orientan la indagación; el técnico instrumental establece las formas, mecanismos e instrumentos de cada uno de los módulos que lo componen, para la consulta a las fuentes primarias y secundarias a través de la aplicación de las estrategias metodológicas propias y los instrumentos para la recolección de la información; el operativo señala los procedimientos, tiempos, agendas y requerimientos logísticos para su aplicación.

El SSPED involucra una etapa descriptiva y analítica, que corresponde a los procesos de recolección, sistematización y análisis de la información; y una etapa interpretativa, que corresponde a la lectura crítica de la información técnica, en el marco de una visión histórica y política. La primera se realiza a través de los componentes del sistema que se denominan módulos, tres de ellos dirigidos a la consulta a las fuentes primarias; y tres a la consulta a las fuentes secundarias. La segunda a través de la Mesa de Lectura e Interpretación. La siguiente gráfica presenta estos elementos.

**El SSPED se centrará en el seguimiento de la política educativa distrital, manifestada en los planes sectoriales educativos de la ciudad de Bogotá de cada administración.**



Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares



Fuente: Paéz. 2016.

La interacción entre los diferentes módulos del sistema se establece a partir de su interdependencia. Para el ordenamiento lógico de la relación entre los módulos, el SSPED contará con una matriz categorial a la luz del Plan Sectorial de Educación. La matriz permitirá la relación entre los módulos, a partir de un ejercicio de triangulación de la información que estos generan. La triangulación en el sistema es multinivel, en el sentido que se puede triangular la información de los módulos según las demandas de información que sean solicitadas al sistema. El primer nivel de triangulación se establece entre la información derivada de la consulta a las fuentes primarias. El segundo nivel de la consulta a fuentes secundarias. El tercero se establece en el cruce entre fuentes primarias y fuentes secundarias.

El dispositivo central del SSPED es la Mesa de Lectura e Interpretación, conformada por expertos del sector educativo, que realizará el proceso de interpretación de la información técnica y se enriquecerá del conocimiento, experiencia y experticia de sus miembros. La mesa tendrá un papel dinamizador del sistema, al realizar metacognición sobre la información recolectada y los ejercicios de triangulación.

La integración de un sistema consiste en su estabilidad o autorregulación. Para esto, el sistema debe establecer sus entradas y salidas, ya que estas permiten su retroalimentación y con ella su homeóstasis. En el sistema la entrada será el Plan Sectorial de Educación del Distrito del período vigente, y su salida, la percepción de los sujetos sobre la implementación del plan, a partir de sus vivencias. Se espera que esta relación genere un bucle, ya que brindará información para el ajuste la política educativa, a partir de las acciones de todos los involucrados, y nuevamente, esa política ajustada se vivenciará por parte de los sujetos en su cotidianidad, estableciendo una circularidad en dicha relación.

Por otro lado, un sistema siempre está en relación con su entorno. Por esta razón, el SSPED está en relación con el contexto escolar, pues su función directa es dar cuenta de la vivencia de la política en ese contexto, es decir, desde la voz de los sujetos que hacen parte del mismo. Igualmente, el sistema está en relación con Bogotá como contexto más amplio, pues realiza el seguimiento a la política distrital, lo que implica tener en cuenta la ciudad como contexto educativo y como posibilitadora de la realización de la

política educativa y del derecho a la educación en una Bogotá Educadora.

Referencias

Pérez, T. (2001). *Convivencia Solidaria y Democrática*. Bogotá: Instituto María Cano ISMAC.

Pulido Chaves, O. (2001). *Gobernabilidad, política pública y gestión pública*. Bogotá: Corporación Colombiana de Estudios Antropológicos para el Desarrollo (CEAD).

Paéz, Maribel. (2016). *Informe final correspondiente a la consolidación de la estrategia de recolección, análisis e interpretación de la información del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – Fase 1*. Contrato 066 de 2016.

**El seguimiento a la política pública educativa en los contextos escolares pone el acento en la recolección de la información primaria en las instituciones educativas y destaca la importancia de la apropiación de los programas y proyectos por los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, en términos de la manera en que son comprendidos, integrados y valorados en cada colegio.**



## Caracterización de necesidades e intereses de formación y cualificación de maestras(os) de Educación Inicial en los colegios oficiales del Distrito

288 maestros y maestras de 40 colegios oficiales participaron en el estudio que aporta a la ciudad la creación, desde las voces de sus actores, de una ruta de trabajo para la construcción de los procesos de formación y de cualificación en la modalidad de educación inicial, para el fortalecimiento de las capacidades docentes. Entre sus retos está ahondar en el “diálogo con la política pública y con los avances y los desarrollos académicos, científicos y disciplinares”.

Por: **Javier Antonio Vargas Acosta**  
vjavier7@gmail.com

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) suscribieron el Convenio N°.3712. En el marco de este convenio se encuentra el componente de Formación docente y directivos docentes, en el cual la Licenciatura de Educación Inicial de la Fundación Universitaria Cafam lideró la investigación para caracterizar los intereses y necesidades de maestras(os) de educación inicial en términos de cualificación y formación para aportar a la gestión del conocimiento, investigación e innovación pedagógica en el ciclo inicial. El Magazin Aula Urbana dialogó con Alexandra Mancera y Miguel Peña, investigadores principales de este estudio y pertenecientes a la Escuela de Pedagogía de UNICAFAM, para que nos ampliaran los alcances del mismo.

**Magazin Aula Urbana (MAU):** ¿cuál fue el objetivo de este estudio y en qué se enmarca el mismo?

**Alexandra Mancera (AM):** el primer objetivo del estudio es generar procesos participativos de lecturas críticas de la realidad de los colegios oficiales para que la formación de las maestras y maestros de educación inicial parta de las voces de los sujetos. También, es una indagación para reconocer cuáles son esas capacidades a desarrollar y fortalecer en relación con su práctica pedagógica que se da siempre en un encuentro con las niñas, niños, con las familias y con un territorio que tiene unos hábitos socioculturales que se deben tener en cuenta. Aquí trata es de ubicar una formación y una cualificación que sea situada y no generalizada, en la que se le pregunta a un maestro sobre qué requiere fortalecer en su saber pedagógico que esté siempre hilado a las realidades de las comunidades donde desarrolla su práctica.

**Miguel Peña (MP):** otra de las ideas principales del estudio es no solo identificar esas necesidades e intereses de formación de los docentes de educación inicial, sino demarcarse y ubicarse en la propuesta de las capacidades de Martha Nussbaum. Es decir, preguntarse qué capacidades poseo como ser humano, como profesional y cómo estas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes con los cuales realizo mi labor. Esto implicó la creación de una cartografía pedagógica que permitió situar de manera clara y precisa algunos fenómenos pedagógicos relacionados con estas capacidades de los docentes, situándolos y diferenciándolos de acuerdo con el territorio y los sujetos que lo habitan.

**MAU:** ¿qué ruta metodológica siguió el estudio?

**AM:** la ruta metodológica tiene tres grandes momentos que funcionan de manera simultánea. Un primer momento descriptivo, luego uno comparativo y por último

un momento prospectivo. El momento descriptivo va a dar cuenta de qué sucede en un territorio. El comparativo permite contrastar lo que sucede en un colegio en relación con una institución de otra localidad y en qué lugar se encuentran; y también identificar qué elementos comunes comienzan a forjar en los maestros y las maestras intereses hacia problemáticas y desarrollos que se deben fortalecer en su formación. Y por último, el momento prospectivo nos traza una ruta de cómo y cuáles son las líneas técnicas metodológicas que son más pertinentes y efectivas para los procesos de formación y cualificación que inciden y fortalecen las prácticas pedagógicas en educación inicial.

**MP:** la segunda parte de la ruta tiene que ver con el diseño de los instrumentos y estuvo enfocada a reconocer esas voces de los actores, en este caso las maestras y maestros de educación inicial del Distrito. Tres metodologías se desarrollaron para identificar esas experiencias situadas en un territorio, en unas condiciones y unas características históricas

Igualmente, le permite al sistema educativo reflexionar y preguntarse si está generando las condiciones adecuadas para que los docentes desarrollen sus capacidades, y si están fortaleciendo las capacidades de las niñas, niños y sus familias.

espaciales, y allí visibilizar esos lugares comunes, intereses y necesidades que los docentes de Bogotá encuentran en la formación y la cualificación. Estos tres instrumentos cuyos objetivos eran identificar el pensamiento desde una perspectiva personal en donde el docente se sienta a reflexionar individualmente, nos llevó a desarrollar una encuesta virtual para que respondieran - por categorías - a la pregunta por cómo son los sujetos de la educación inicial, niños, niñas, familias y maestros. También se preguntó sobre los ambientes, y estrategias pedagógicas que están utilizando, por el aspecto diferencial. Otro elemento fue el diseño de un taller en donde se ubicó a los maestros en situación y se les pidió que a través de pequeños grupos construyeran una propuesta de cualificación y formación. Y por último desarrollamos la estrategia *in situ* en donde con el acompañamiento de pedagogos de la Escuela de Pedagogía de UNICAFAM, se realizaron ejercicios académicos con los docentes en sus instituciones.



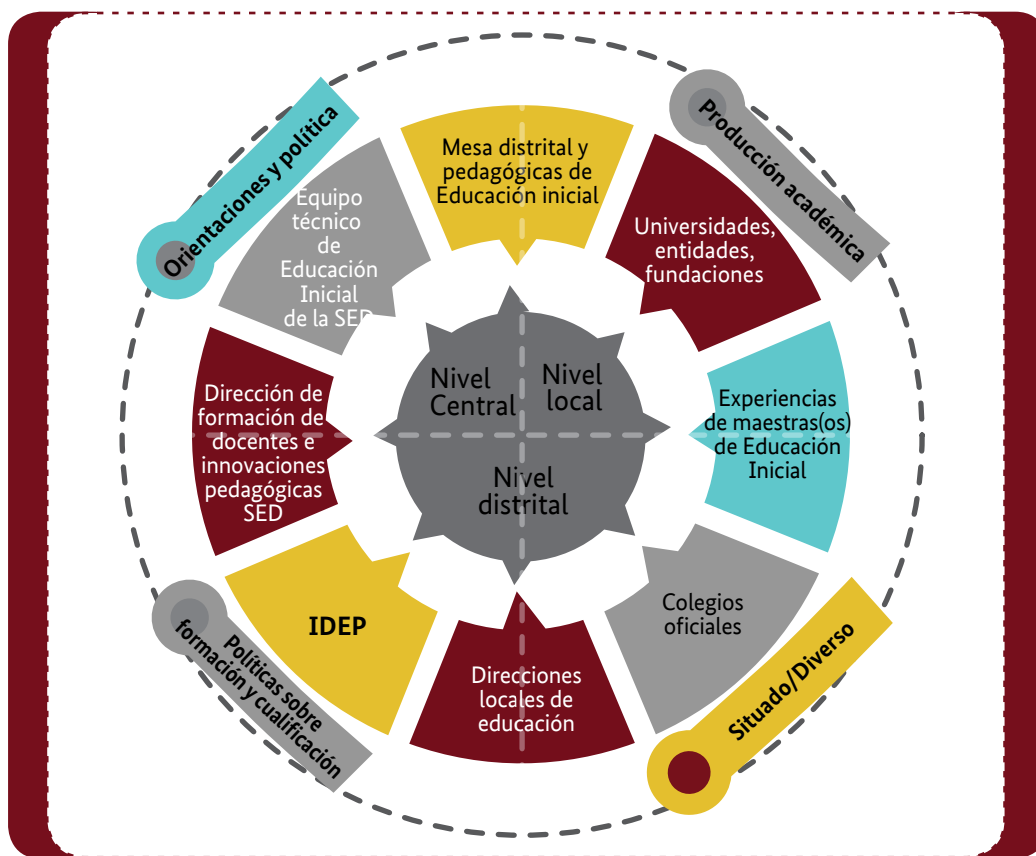
**AM:** al lado de este ejercicio hicimos un trabajo de revisión de antecedentes que nos diera una mirada retrospectiva, el cual nos llevó a la recopilación de material en relación con el tema de la formación y la cualificación, al tiempo que revisamos el material construido por el equipo de primera infancia de la Secretaría de Educación del Distrito. Esto nos permitió la construcción de las macrocategorías.

**MAU:** ante una muestra tan amplia como la que caracteriza a los colegios oficiales de Bogotá ¿cómo hicieron para recoger toda esa diversidad?

**AM:** bueno aquí lo que hicimos fue trabajar con unos criterios de selección y focalización de colegios. Para eso frente a más de 360 instituciones oficiales, nos preguntamos ¿cuáles son los más relevantes? Es así como comenzamos a diseñar variables que nos permitieran ampliar y, si se quiere, complejizar la lectura sobre los colegios. Entonces surgen las preguntas ¿dónde están las niñas y los niños, en qué colegios y cuáles son sus características? Luego cruzamos variables para focalizar colegios como: ¿cuáles son los retos que tiene la pedagogía de educación inicial cuando trabaja con niñas y niños de sectores rurales, qué sucede con las instituciones que atienden a niños de comunidades indígenas o desplazadas, o cuáles son las apuestas que se trazan para un colegio que tiene jornada única? ¿Cuáles son los desafíos para el fortalecimiento de capacidades de los maestros cuando están trabajando con niñas y niños de 4 o 5 años cuyas características de desarrollo son distintas? Y por último ¿qué sucede con estas prácticas cuando están en relación con otros actores del territorio? En este punto encontramos docentes que se articulan con las Casas de Pensamiento Intercultural de la Secretaría de Integración Social que están atendiendo a niñas y niños de comunidades indígenas. ¿Esto implica unos retos para la formación de los maestros?, nosotros pensamos que sí. Estas variables nos resultan muy relevantes porque nos ayudan a hacer contrastes, identificar tendencias en estas realidades y reconocer qué hay de específico que solo atañe a la lógica de un determinado territorio.

**MAU:** ¿qué otros criterios se tuvieron en cuenta para escoger los colegios?

**MP:** entre otros criterios de focalización tenemos: la articulación con instituciones con jornada única que demanda un reto para los docentes, colegios con ruralidad, colegios vinculados con otras entidades por aquello de la atención integral a primera infancia, que atendieran a niñas y niños de diferentes grupos de edad por las demandas y características de los distintos tipos de desarrollo, y que hayan



**Actores, roles y responsabilidades.**

En su conjunto se complementan los roles y las responsabilidades de cada actor y nivel frente a las condiciones y disposiciones para que la formación y la cualificación aporten de manera efectiva, pertinente y coherente a promover el desarrollo integral de la primera infancia.

Fuente: Estudio: Caracterización de necesidades e intereses de cualificación y formación de las maestras(os) de educación inicial.

tenido algún acompañamiento pedagógico por el proyecto de primera infancia de la Secretaría de Educación del Distrito y atiendan niñas y niños desde esta perspectiva diferencial.

**MAU:** ¿cuántos y cuáles fueron las características para seleccionar los colegios?

**AM:** se seleccionaron 40 colegios oficiales, cuyos criterios coincidieran para poder establecer estos lugares de tendencias y especificidades. En esas instituciones trabajamos con 288 docentes con los que implementamos los instrumentos antes mencionados.

**MAU:** ¿qué le aporta el proyecto al sistema educativo del Distrito Capital?

**MP:** dentro de los aportes podemos mencionar la creación de una ruta de trabajo para la construcción de los procesos de formación y de cualificación. Todo esto en clave de una pedagogía que reconozca las voces de los actores y las diferencias que existen en cada uno de los espacios donde los maestros y las maestras desarrollan sus procesos pedagógicos. Igualmente, le permite al sistema educativo reflexionar y preguntarse si está generando las condiciones adecuadas para que los docentes desarrollen sus capacidades, y si están fortaleciendo las capacidades de las niñas, niños y sus familias. También, se pregunta si se crean suficientes redes locales que permitan fortalecer las capacidades de quienes participan en la educación inicial.

**MAU:** ¿qué modelo de cualificación se sugeriría para los docentes de educación inicial?

**AM:** el estudio propone una ruta de cualificación dirigida al fortalecimiento de las capacidades de las maestras y maestros con un carácter colaborativo, es decir que se integren sus voces y sus intereses porque son ellos quienes conocen sus realidades y tienen una lectura clara de lo que sucede. Esperamos que esto de verdad suceda. Pero este interés de formación tiene que estar en diálogo con la política pública y con los avances, desarrollos académicos, científicos y disciplinares que hay en la actualidad sobre el tema.

**MP:** lo que estamos señalando es que las capacidades que debe tener un maestro de educación inicial deben estar pensadas alrededor de su saber y su quehacer pedagógico respecto de la primera infancia. Pero se debe tener en cuenta que esa primera infancia vive en una realidad, en un territorio y es por eso que puntualizamos que los territorios y sus dinámicas socioculturales retan al docente sobre su

quehacer, por lo tanto la formación y la cualificación debe mirar esas realidades contextuales y por eso debe ser situada. Aquí, surge el interrogante por la cartografía pedagógica que se pregunta dónde acontece lo que yo realizo, con quiénes me relaciono, cómo se vinculan estas familias, quiénes son los niños y cuáles son sus capacidades. Si un maestro deja de preguntarse sobre lo que necesita y comience a pensar cuáles son aquellas capacidades que requiere fortalecer en esa relación con los otros en donde se desarrolla su labor pedagógica, esto nos ayuda a ampliar su mirada y su lectura crítica sobre lo que se requiere para mejorar la práctica pedagógica en educación inicial. **MP**

**Referencias**

Estudio: *Caracterización de necesidades e intereses de cualificación y formación de las maestras(os) de educación inicial.* Fundación Universitaria Cafam, Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico (IDEP), Secretaría de educación del Distrito (SED).

**El estudio propone una ruta de cualificación dirigida al fortalecimiento de las capacidades de las maestras y maestros con un carácter colaborativo, es decir que se integren sus voces y sus intereses porque son ellos quienes conocen sus realidades y tienen una lectura clara de lo que sucede.**



## Los rectores y su liderazgo pedagógico en Bogotá

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), con el apoyo de la Fundación Universitaria Cafam, adelantaron el proyecto orientado a brindar aportes para reflexionar sobre la situación actual de los rectores de los colegios oficiales de Bogotá y desde este escenario entrar a identificar y priorizar las actividades que deben cumplir estos importantes actores educativos en función de su liderazgo pedagógico; *generar propuestas para el fortalecimiento de su gestión y su participación en los diferentes procesos de diseño e implementación de las políticas públicas educativas*. En este proyecto se trabajó con el Círculo de Investigación de Rectores (CIR), una red conformada por 13 rectores activos, 2 jubilados y 2 directores locales de los colegios del Distrito.

**Por: Javier Vargas Acosta**  
vjavier7@gmail.com

El proyecto 'Propuesta de investigación para priorizar actividades de los rectores en función de su liderazgo pedagógico', deja como resultado la identificación de las percepciones sobre "las situaciones, problemáticas y retos que enfrentan los rectores de las instituciones educativas distritales"; así como el diseño de un proceso de investigación que espera involucrar a otros rectores para su próxima ejecución, y las recomendaciones para la SED y el IDEP que permitan redimensionar su labor. Entre estas, la necesidad de diseñar estrategias para ahondar en el conocimiento de: su historia de vida e identidad profesional; la administración educativa y la gestión escolar innovadoras, y apuestas para el manejo de conflictos y la construcción de consensos sociales.

El **Magazín Aula Urbana** entrevistó a dos rectores pertenecientes al CIR para conocer el aporte que ha dejado su participación en este proyecto.

**No es posible que cuando un maestro le llama la atención a un estudiante, la respuesta de algunos padres es la imposición de tutelas ante los jueces y derechos de petición a veces por banalidades.**



### Jaime Casas Rector Colegio Delia Zapata Olivella

Jaime Casas inició su labor como rector en Bogotá en 1979. Hoy es uno de los más antiguos en el Distrito Capital. Actualmente es rector del Colegio Delia Zapata Olivella. En su diálogo con el Magazín Aula Urbana destaca las implicaciones de su participación en este proyecto.

pedagógico, administrativo, en temas de salud, comunidad, y bienestar. Este aporte le va a permitir a las autoridades educativas no solo contar con un instrumento válido para medir los factores que afectan nuestro liderazgo, también que se convengan de que para ejercer ese



**Magazín Aula Urbana:** ¿cómo fue su experiencia en el desarrollo de este trabajo?

**Jaime Casas:** quiero inicialmente decir que el Grupo de Investigación de Rectores (CIR), nació en 2013 ante la necesidad urgente de un grupo de colegas de Suba amenazados por personas no identificadas, y eso nos motivó a reunirnos para discutir nuestra problemática como seres humanos, más que como rectores. Fue así como comenzamos a trabajar con el apoyo de Francisco Cajiao. Respecto al trabajo realizado en 2016 con el auspicio de la Secretaría de Educación, el IDEP y la Fundación Universitaria Cafam, debo decir que ha sido una experiencia gratificante porque este proyecto tiene un componente vertical y horizontal basado en la investigación que permite la medición y detección de la problemática del rector y cómo ésta afecta nuestro liderazgo y gestión al frente de las instituciones educativas de Bogotá.

**Magazín Aula Urbana:** ¿cuál es el principal aporte del trabajo desarrollado con el grupo CIR?

**JC:** esta iniciativa de rectores antiguos, nuevos y hasta pensionados, nos ha permitido contarnos nuestra vida y hacernos varias preguntas, como: ¿por qué somos rectores?, ¿de dónde provino la intención de ser rector - por un concurso, por dinero, por vocación? Cada uno ha sido capaz de revelar sus acciones pedagógicas y administrativas, despojarse de las urgencias de los colegios para dar a conocer algo de lo que muy poco se habla: de nosotros como seres humanos, de la salud mental y física, no solo de la nuestra sino también de los docentes que nos acompañan, y cómo se ve afectada por nuestro trabajo. Nos reunimos sin exigir a cambio ningún reconocimiento monetario.

**MAU:** uno de los resultados de este trabajo fue una propuesta de investigación desarrollada por el CIR, ¿cuéntenos de qué se trata?

**JC:** Lo más importante, después de 9 meses de trabajo, fue haber logrado construir un árbol de problemas, identificando los factores que afectan nuestro liderazgo en lo

liderazgo se necesitan condiciones para que seamos rectores armónicos, con salud, alegres, propositivos y con altos grados de sinergia.

**MAU:** ¿de qué manera los rectores pueden participar e incidir en el diseño y puesta en marcha de las políticas públicas educativas?

**JC:** No es que nosotros como rectores debamos trazarle la política pública educativa al gobierno y a la administración local, ni más faltaba, pero sí consideramos se nos debe tener más en cuenta al momento de la construcción de la misma. Aunque la política pública educativa la trazan en los escritorios de las distintas administraciones, la verdadera política la hacemos diariamente los rectores en los colegios con las docentes y los demás miembros de las comunidades educativas. Esto nos lleva a decir que hay una incoherencia entre lo que se planea por parte de los hacedores de la política y lo que ejecutamos cuando cotidianamente atendemos las necesidades de los colegios y sus actores. Por eso pedimos que se nos tenga más en cuenta al momento de la construcción de dicha política.

**MAU:** ¿con qué condiciones cuentan los rectores para ejercer el liderazgo pedagógico y administrativo en sus instituciones? ¿Cuáles considera que se requieren?

**JC:** si esa pregunta me la hace la Secretaría de Educación, respondería que sí tenemos herramientas para ejercer el liderazgo. Un colegio, una planta física, desayuno, almuerzo y refrigerio para los estudiantes, docentes, personal administrativo, vigilantes, recursos didácticos; pero allí surge otra pregunta: ¿esos recursos son los adecuados para ejercer exitosamente nuestra labor?, ¡la respuesta es no! Necesitamos un mayor acompañamiento que nos permita resolver los problemas de salud, legales, de acoso, amenazas y demandas a los que estamos expuestos.

**MAU:** ¿qué factores inciden en el liderazgo pedagógico y administrativo que deben desempeñar los rectores?

**JC:** Fundamentalmente tres. El primero, la manera como los factores sociales asociados están desbordados y se

Creo que se requiere una **mayor flexibilidad** que nos permita mediar entre la normatividad que se nos impone, de tal forma que nuestro ejercicio contribuya al desarrollo pleno del **derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes.**

representan en problemas como el pandillismo, la drogadicción, la marginalidad o la falta de empleo, los cuales impactan negativamente a la escuela y nuestro liderazgo. Otro factor es la poca injerencia de las familias en el proceso formativo de sus hijos, y ese es otro reto que los padres se apersonen más de lo que sucede con las niñas y niños dentro y fuera de los colegios y no pretendan que el Estado les solucione todas sus problemáticas. Por último, el más importante es que la misión pedagógica que contribuya la formación de comunidad educativa, para nosotros la más importante, pasó a un segundo lugar porque hemos tenido que asumir liderazgos que aunque parcialmente nos corresponden, no estamos capacitados para ejercerlos cabalmente, como el liderazgo financiero, administrativo y el comunitario.

**MAU:** actualmente, existen orientaciones que abordan el liderazgo pedagógico desde una perspectiva distribuida y un ejercicio colectivo en el que la comunidad educativa comparte responsabilidades y resultados incrementando su capacidad para resolver problemas y lograr sus objetivos misionales, ¿qué opina de esta orientación? ¿Qué le añadiría?

**JC:** considero que los niveles de exigencia no se logran por repartir pobreza, aquí la mayoría de las personas han tergiversado el hecho de la gratuidad y no se están compartiendo responsabilidades. Todos los actores de la escuela nos debemos preguntar ¿cuál es la responsabilidad del maestro, rectores, de los padres de familia, del Estado? La respuesta es que debe existir una comunión y cumplimiento de compromisos para que la construcción de propuestas educativas de calidad sea una realidad. No es posible que cuando un maestro le llama la atención a un estudiante, la respuesta de algunos padres es la imposición de tuteladas ante los jueces y derechos de petición a veces por banalidades. Propondría una renovación del currículo partiendo de los programas de formación de primera infancia. Qué tal nosotros hablándoles a los jóvenes de décimo y once de proyecto de vida cuando en los países que tienen los mejores sistemas educativos del mundo comienzan desde la primera infancia.

**MAU:** ¿Cómo aportaría el liderazgo de los rectores al desempeño de los colegios?

**JC:** los líderes son nombrados en todas las organizaciones para resolver problemas, sepan o no sepan resolverlos. La veracidad de nuestra eficiencia como seres humanos y profesionales está en la resolución de los problemas pero solos no podemos resolverlos y por eso debemos trabajar de la mano con las administraciones, las autoridades y los padres de familia. Creo que la escuela debe sacarse de la escuela y permitir que las familias y demás estamentos de la sociedad se involucren y apoyen más nuestra labor como formadores.

... ha sido una experiencia gratificante porque este proyecto tiene un componente vertical y horizontal basado en la **investigación** que permite la medición y detección de la problemática del rector y cómo ésta afecta nuestro **liderazgo y gestión** al frente de las instituciones educativas de Bogotá.



**Luz Villabona**  
**Rectora Colegio Gonzalo Arango**

Luz Villabona, rectora del Colegio Gonzalo Arango, nos cuenta en la siguiente entrevista el aporte por su participación en el proyecto y lo que significa el que se hayan reunido alrededor del Círculo de Rectores de Bogotá (CIR).

**Magazín Aula Urbana:** ¿cómo fue su experiencia en el desarrollo de este proyecto?

**Luz Villabona:** Valoro mucho esta experiencia porque los rectores que integramos el CIR nos pudimos encontrar alrededor de este proyecto para hablar de las situaciones que nos preocupan, reflexionar sobre nuestras problemáticas y su influencia en el ejercicio del liderazgo que se nos exige al frente de las instituciones educativas. Y todo esto basado en un instrumento investigativo que permite identificar esas situaciones que están afectando nuestro liderazgo.

**MAU:** ¿cuál es el principal aporte del trabajo desarrollado con el grupo CIR?

**LV:** el aporte más importante es que se elaboró un instrumento de investigación que permite identificar nuestros problemas e impulsar las actividades que nos lleve a desarrollar de una mejor forma el liderazgo pedagógico y administrativo. Este ejercicio no se limita a la presentación de quejas, sino que al tiempo que aprendemos estamos dando alternativas de solución a las múltiples situaciones académicas y administrativas que se nos presentan en los colegios.

**MAU:** uno de los resultados de este trabajo fue una propuesta de investigación desarrollada por el grupo del CIR, cuéntenos ¿de qué se trata?

**LV:** Lo más importante es que como equipo pudimos analizar los factores que afectan nuestro liderazgo desde las distintas gestiones que tenemos a cargo, y eso me parece crucial como aporte del CIR. Estas gestiones son muchas, para mencionar algunas tenemos la directiva, administrativa, académica y comunitaria. Quiero recalcar que una de las preocupaciones que ha surgido es que quisiéramos dedicarle más tiempo a la gestión académica, pero las funciones mencionadas absorben nuestro tiempo. Igualmente, el CIR nos ha permitido identificar situaciones ajenas a las instituciones educativas que nos afectan, por ejemplo los sucesivos cambios de administración y de políticas públicas educativas y la forma como inciden en nuestro desempeño institucional.

**MAU:** ¿de qué manera pueden los rectores participar e incidir en el diseño y puesta en marcha de las políticas públicas educativas?

**LV:** algo muy valioso que también identificamos es que tenemos un gran conocimiento sobre las múltiples necesidades de las distintas comunidades a las que pertenecen los colegios; pero necesitamos que se amplíe el número de rectores reunidos en torno a una propuesta como esta del CIR, y que se tenga en cuenta ese conocimiento para incidir de una manera más efectiva a la hora de diseñar la política pública educativa por parte de las administraciones de turno.

**MAU:** ¿con qué condiciones cuentan los rectores para ejercer el liderazgo pedagógico y administrativo en sus instituciones? ¿Cuáles considera que se requieren?

**LV:** contamos con una excesiva normatividad que dificulta el ejercicio de nuestro liderazgo. Por ejemplo, frente a

Quiero **recalcar** que una de las preocupaciones que ha surgido es que quisiéramos dedicarle más tiempo a la **gestión académica**, pero las funciones mencionadas absorben nuestro **tiempo.**

funciones específicas si las ponemos en práctica al pie de la letra nos ganamos la animadversión de algunos miembros de la comunidad educativa, y por otro lado si tratamos de conciliar al aplicar las normas entonces se nos cuestiona porque no las aplicamos como manda la ley. Creo que se requiere una mayor flexibilidad que nos permita mediar entre la normatividad que se nos impone, de tal forma que nuestro ejercicio contribuya al desarrollo pleno del derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes.


**MAU:** ¿qué factores inciden en el liderazgo pedagógico y administrativo que deben desempeñar los rectores?

**LV:** el cúmulo de trabajo producto de la gran cantidad de funciones administrativas que debemos cumplir atenta contra un liderazgo más fuerte por parte de los rectores. Muchas veces se nos exige responder a requerimientos de un día para otro, y eso nos quita concentración en tareas como el análisis del desempeño académico de los estudiantes, o planear el diagnóstico con las coordinaciones de los diferentes ciclos.

**MAU:** actualmente, existen orientaciones que abordan el liderazgo pedagógico desde una perspectiva distribuida y un ejercicio colectivo en el que la comunidad educativa comparte responsabilidades y resultados, y a su vez incrementa su capacidad para resolver problemas y logra sus objetivos misionales, ¿qué opina de esta orientación? ¿Qué le añadiría?

**LV:** Eso es importante pero esas situaciones a veces se vuelven en contra de los rectores. Por ejemplo, el consejo directivo es fundamental pero no todas las personas que lo integran tienen la capacidad de aportar ni de conciliar sino que quieren imponer su voluntad pasando por encima de las normas y eso no se puede permitir, si de lo que se trata es de coadyuvar en la solución de los problemas. Otro ejemplo es el del comité de convivencia que desafortunadamente realiza reuniones muy seguidas y eso que es importante le quita tiempo a otros frentes del accionar de la institución. Además hay que reunirse con los comités de tienda escolar, del restaurante, el de mantenimiento, de compras, que tienen su importancia pero quitan mucho tiempo si no funcionan con autonomía. En síntesis lograr la participación de todas las personas de manera crítica y propositiva no es nada fácil.

**MAU:** ¿cómo aportaría el liderazgo de los rectores a un mejor desempeño de los colegios?

**LV:** ser líderes es fundamental porque con nuestro accionar cohesionamos la institución, en este caso presidimos los comités y consejos, conocemos las propuestas que de ellos surgen y debemos dilucidar las normativas emanadas de las políticas públicas educativas de las diferentes administraciones. Para ello debemos tener un perfecto conocimiento de la institución educativa y su entorno. El liderazgo de un rector no es cosa de uno o dos años, se necesita un trabajo fuerte que da sus frutos con una gestión a largo plazo. De eso doy fe en mi labor en el Colegio Gonzalo Arango, donde desde que llegué me propuse con los docentes y demás integrantes de la comunidad educativa mejorar académicamente y lo hemos logrado. Quiero aprovechar para invitar a mis colegas a que aún con las múltiples ocupaciones que tenemos sigamos insistiendo en la visibilización de nuestro liderazgo, reuniéndonos alrededor del CIR y que ojalá sigamos teniendo el apoyo de la Secretaría de Educación, del IDEP y de UNICAFAM. 

## Maestros que inspiran Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes fortaleciendo su formación y cualificación

Enmarcada en el *Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes* (SIFEDD) de la Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Distrito (SED), la principal apuesta de cualificación de la actual administración busca formar más de **12 mil maestros** durante el período 2016-2020, mediante la alianza con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), universidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, redes, colectivos de maestras, maestros y directivos docentes.

**Por: Javier Antonio Vargas Acosta**  
vjavier7@gmail.com

La propuesta creará una red que tendrá como eje fundamental la innovación, buscando el fortalecimiento y la visibilización de las experiencias y el desarrollo de estrategias de formación pedagógica y disciplinar que permitan la transformación educativa.

### 1. Direccionando el SIFEDD hacia la innovación educativa y pedagógica

Para ello el Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes\* dividirá su accionar en subsistemas, componentes y estrategias.

#### Subsistema de formación para el inicio del ejercicio docente

Este subsistema plantea el desarrollo de procesos formativos que tengan en cuenta y resalten la importancia de la innovación en la formación de licenciatura de los docentes normalistas y en los cursos de profesionalización, trabajando de manera conjunta con las instituciones formadoras. Igualmente, se adelantarán procesos de acompañamiento a los docentes recientemente vinculados en el componente de inserción profesional, aprovechando el impulso transformador que caracteriza a los docentes nuevos.

#### Acciones 2016-2020

- 169 maestros normalistas en licenciatura.
- 3.800 maestros de reciente vinculación en procesos de acompañamiento.

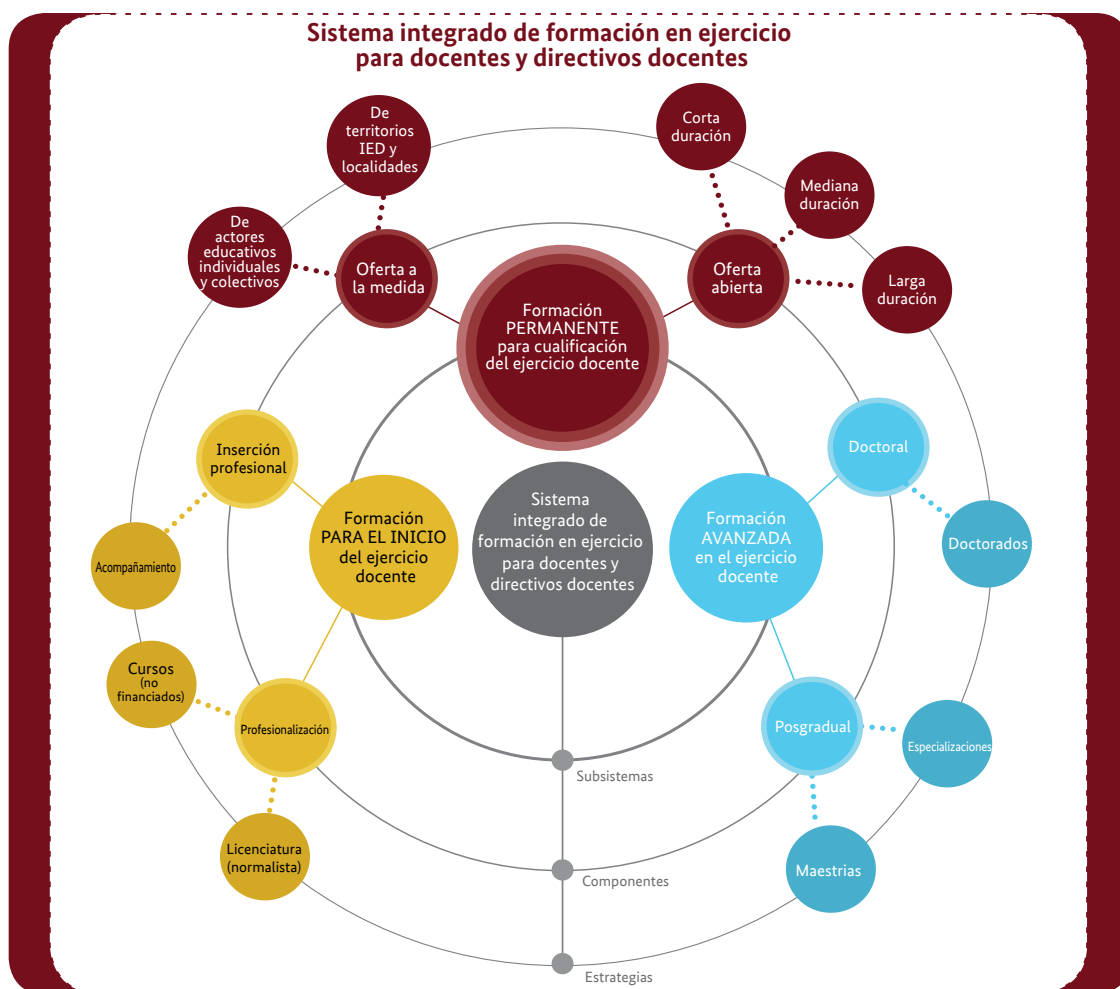
#### Subsistema de formación avanzada en el ejercicio docente

Este subsistema considera la innovación en relación con el componente de investigación que caracteriza la oferta de posgrados y doctorados, perspectiva que se formaliza en las convocatorias programadas.

#### Acciones 2016-2020

- 1.110 maestros en especializaciones, maestrías y doctorados.

\* Documento Sistema Integrado de Formación en Ejercicio (SIFEDD) de la Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Distrito (SED)



Fuente: Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes (SIFEDD). Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Distrito (SED).

#### Subsistema de formación permanente para la cualificación del ejercicio docente

Este subsistema, la principal apuesta de la actual administración, está orientado hacia el fortalecimiento y promoción de la innovación educativa y pedagógica. Sus ejes de trabajo se relacionan con el sujeto maestro, la práctica pedagógica, los procesos de aprendizaje y la cotidianidad escolar. Aquí se proponen tres modalidades para el fortalecimiento y desarrollo de la innovación educativa y pedagógica.

#### Potenciación

Identificación de experiencias de innovación que adelantan los docentes y el acompañamiento de instituciones formadoras para el acompañamiento.

#### Creación

Constitución de espacios de construcción colectiva entre maestros y otros especialistas de las instituciones formadoras para la experimentación y pedagógica creación de innovaciones pedagógicas.

#### Proyección

Visibilizar innovaciones ya formalizadas, de instituciones o colectivos de maestros y otros especialistas, para que sean proyectadas a otros docentes y espacios educativos de la ciudad.

#### Acciones 2016-2020

- 1.492 Maestros formados

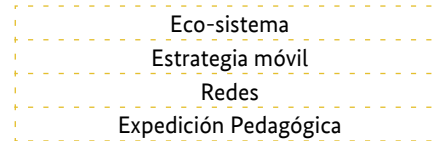
### 2. Articulando el SIFEDD

El sistema logra su mejor expresión con base en la coordinación de los subsistemas de formación, la articulación y relación de sus componentes y los vínculos entre las estrategias.

### 3. Fortaleciendo la innovación educativa y pedagógica en el sistema de formación

Fortalecer esta perspectiva significa entender los procesos innovadores en educación y pedagogía asociados a una cultura escolar y a un ecosistema de ciudad.

#### Acciones 2016-2020



#### Sistema de reconocimientos e incentivos

Permite visibilizar y divulgar las prácticas más significativas de los docentes y directivos docentes que impactan directamente la calidad de la educación y que aborden problemáticas del sector, desde el desarrollo de herramientas y prácticas innovadoras, de procesos de investigación e innovación. En esta estructura se incluye el Premio a la Innovación e Investigación (SED-IDEP), además de beneficiar a cerca de 3.000 docentes con incentivos.

Cómo participar: [www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)



## Educación, escuela y paz\*

El número 31 de la *Revista Educación y Ciudad* trabaja la ineludible relación entre educación, escuela y paz, uniéndose así a un interés común que ha cobrado fuerza gracias a los recientes acuerdos de La Habana. Sin embargo, los motivos que han llevado a esta publicación no se relacionan únicamente con la coyuntura que atravesamos como sociedad, ni se acomodan a un discurso porque está de moda; se dirigen a la raíz del sentido de nuestra profesión, ya que los esfuerzos de profesoras y profesores de todo el país por alcanzar mejores mecanismos de comunicación, de paz y convivencia, no se inscriben en el oportunismo político del presente, en el que “algunos” actores pescan en río revuelto para sacar dividendos y dividir, hacen parte de un esfuerzo continuado por crecer con y en comunidad desde lo cotidiano, desde la libre expresión que nos define como humanos.

Dicho esto, es imposible desconocer que los fenómenos vinculados a la agresión hacen parte de lo cotidiano en la escuela, y que como integrantes de los ambientes escolares los profesores jugamos un papel importante en la construcción de los distintos escenarios, discursos y comportamientos que favorecen o desvirtúan la convivencia y los espacios de paz. Es esa función de participación la que, como academia, guía nuestro intento permanente por estar a la vanguardia de la refrendación de la paz en la escuela, y es en ese sentido que ponemos a disposición del lector una serie de trabajos que le permitirán acercarse a distintas perspectivas de los esfuerzos del magisterio, y del IDEP, por interpretar y acercar a la escuela los múltiples sentidos de la paz y la convivencia.

Hacerlo implica transitar por temas que van, desde la importancia de la recuperación histórica del país en la escuela, hasta las formas de resolver conflictos cotidianos, pasando por las diferentes prácticas que pueden favorecer la comprensión entre los actores educativos; sin olvidar el papel del profesor y del alumno a la hora de incorporar nuevos lenguajes que posibiliten la inclusión de la diferencia, y del otro, en el escenario plural de los ambientes de aprendizaje.

Los textos en este número trabajan, desde diferentes matices, el papel de la escuela como agente de cambio, de reflexión y de tratamiento de la convivencia para escenarios de paz, considerando distintos contextos de los procesos educativos, pues tanto la escuela, como el maestro y los estudiantes, se redefinen desde imaginarios e interacciones que pueden o no favorecer la comunicación con el otro. Así, este tipo de relación implica un estudio interdisciplinar que potencie lugares de encuentro, esa ha sido nuestra intención.

Un recorrido que en primer lugar se detiene en aquellos artículos que trabajan la violencia en el aula desde distintas perspectivas; tal es el caso de “Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria”, texto que expone la humillación como expresión no física presente en la escuela; se complementa con el análisis propuesto en “Hacia una convivencia pacífica en la escuela: Percepciones sobre

\* Este texto corresponde a la nota editorial publicada en el número 31 de la Revista.

violencia escolar y tramitación de conflictos”, que revisa las herramientas de los estudiantes para manejar asertivamente los conflictos y el tipo de enfoques necesarios para favorecer escenarios de negociación. Junto a estas propuestas se ubica “La convivencia escolar, un camino hacia la cultura de la paz”, estudio que busca identificar los factores de agresión para elaborar una propuesta que promueva la cultura de la paz; mientras que “Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía”, determina el vínculo entre dichos elementos para destacar el sentido de lo moral como posible constructor de escenarios de paz.

El segundo punto de encuentro gira alrededor del género como estructura que define comportamientos explícitos e implícitos de agresión en la escuela. En el caso de “Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz”, se busca comprender la forma en que la visión de las identidades profesionales afecta




el ejercicio de la profesión docente, llevando a estereotipos de género que funcionan como agentes de discriminación hacia las profesoras. Como complemento, “Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el sector educativo: una apuesta política para la construcción de paz”, expone las reflexiones que se dan luego de implementar un proceso pedagógico para fortalecer las ciudadanías de las mujeres en la escuela, potenciando sus habilidades para participar, liderar y re-significar su relación con el poder.

En tercer lugar, el número ofrece un bloque que podríamos llamar de formas para ver la violencia en la escuela a través de la palabra, el cual abarca textos como “La lectura en voz alta de cuentos, un camino para cambiar la percepción de agresividad”, que busca incluir la lectura en voz alta como elemento para cambiar la agresividad en los estudiantes, a partir del vínculo entre lectura, escucha y vida cotidiana, entendiendo que la paz, como la lectura, es un acto inmerso en las prácticas sociales. Por su parte, en “La escuela como escenario facilitador de paz” se hace una revisión de documentos que han abordado el problema de la violencia escolar en las escuelas del país, para ofrecer un panorama útil, no solo como bibliografía, sino como mapa de los distintos esfuerzos que demuestran el interés

continuado de los maestros por la paz; en el “Giro Lingüístico hacia la paz” se insiste en la pertinencia de construir tejidos sociales más comprensivos desde la palabra, que se relaciona con la paz al ofrecer la posibilidad de escuchar al otro hasta ser un nosotros.

Un cuarto conjunto que podríamos destacar de todo el cuerpo reunido en esta, su revista, es el que se ocupa del espacio en tanto agente que interviene en la violencia de la escuela. En este sentido, se destaca el texto “La configuración espacial del colegio Nelson Mandela IED”, que analiza a la escuela como escenario que desde sus condiciones físicas afecta los sentidos espaciales de los estudiantes, y como atmósfera que, decretada por lo institucional, promueve situaciones de vulnerabilidad y exclusión a partir de prácticas espaciales que dan lugar a un teatro escolar de regulación constante de la conducta, limitando las posibilidades de participación. Desde otra orilla encontramos “Parchemos: artes, política y comunicación en la escuela”, un artículo que presenta un proyecto de investigación desarrollado para fortalecer las prácticas ciudadanas en el contexto escolar, a partir de ejercicios con artes musicales y visuales, entendiéndolas como agentes que potencian la comunicación y facilitan transformaciones subjetivas que dan paso a la diversificación de voces y al reconocimiento del otro como posibilidad de ampliar saberes y experiencias.

La última parada serían los artículos que trabajan alternativas para manejar la agresión en la escuela; podríamos comenzar con “Yoga para niños: mediación que minimiza la violencia escolar”, cuyo punto de partida es una experiencia que emplea este ejercicio como aparato pedagógico en el aula para potenciar la salud exterior e interior de los niños y la interacción sin violencia. En “Los aprendizajes no intencionados en la complejidad del ambiente escolar”, se revisan las relaciones en la escuela para destacar los aprendizajes que implican lo no explícito pero visible en la convivencia estudiantil, entendiéndolos como esenciales porque pueden potenciar o inhibir actos de paz. “Tras bambalinas” es una propuesta que expone el papel formador del teatro desde su facultad para fomentar procesos de rescate de la memoria histórica de nuestro país, a partir de la puesta en escena de las masacres más determinantes del siglo XX. Por último, “Otra escuela es posible: subjetividades políticas y retos en el post-acuerdo”, expone y analiza cinco experiencias pedagógicas en Bogotá que reflexionan sobre el conflicto armado y la otredad, para transformar las subjetividades políticas de los estudiantes. Nada mejor que terminar con este referente para pensar en un futuro que, desde ya, enfrenta el mejor reto posible, el de la paz desde la escuela.

Nuestro contexto nos obliga a reconocer que la paz es verdaderamente un asunto de todos, y que involucra todos los espacios del saber y todos los escenarios, mucho más el de la escuela, pues ella juega un papel trascendental en el futuro de eso que hoy intentamos construir; nuestro ánimo por llevar a buen término la paz está definido por lo cotidiano en el aula, por la esperanza y el trabajo diario. Es justamente en este marco que se inscribe la presente publicación, buscando responder, desde las reflexiones de nuestros profesores, a los distintos retos que ofrece la convivencia. 



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)



# Servicios IDEP



- Diseño y desarrollo de proyectos de investigación, innovación, seguimiento y evaluación de la política pública en educación.
- Diseño y desarrollo de proyectos de cualificación de docentes y directivos docentes.
- Acompañamiento a procesos de sistematización de experiencias, investigación e innovación educativa y pedagógica.
- Socialización y divulgación del conocimiento en educación y pedagogía a través de: Magazín Aula Urbana, Revista Educación y Ciudad, programa radial Aula Urbana Dial, Libros, Redes Sociales y Página Web.
- Acceso al Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía.
- Acceso al Centro de Documentación del IDEP.

**Centro de Documentación**  
centrodedocumentacion@idep.edu.co  
Horario: lunes a viernes de 7:00 a.m. a 4:30 p.m.



**Magazín Aula Urbana**  
Aula Urbana Dial



**Revista Educación y Ciudad**



**Centro Virtual de Memoria en**  
Educación y Pedagogía



**Página web [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)**  
**Redes Sociales**

 /idep.bogota  
 @idepbogotadc  
 /comunicacionesidep



Avenida Calle 26 N°. 69D - 91 oficina 805/806  
Centro empresarial Arrecife torre 2  
PBX: (57-1) 263 0603 / idep@idep.edu.co  
Línea de atención al ciudadano 195  
Bogotá D.C. - Colombia  
código postal 110931

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

