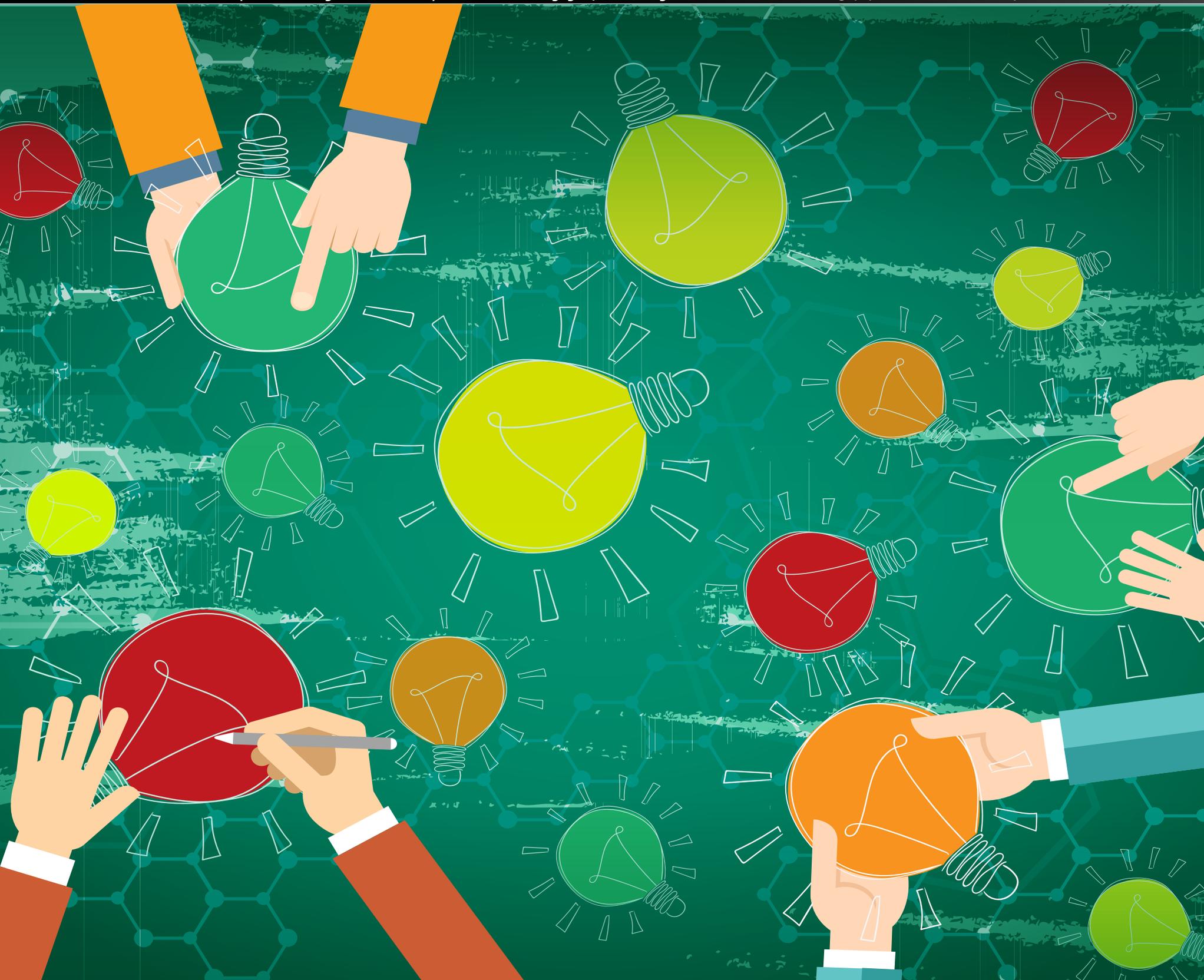


Aula Urbana

108

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP / Magazin Aula Urbana - ISSN: 0123-4242 - Edición N°. 108 / 2017



El IDEP y sus aportes a una
educación de calidad para Bogotá



BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

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

El IDEP y sus aportes a una educación de calidad para Bogotá

Directora

Claudia Lucía Sáenz Blanco

Subdirectora Académica

Juliana Gutiérrez Solano

Asesores Dirección

Edwin Ferley Ortiz Morales
Martha Ligia Cuevas Mendoza
María Isabel Ramírez

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
María Isabel Ramírez
Juliana Gutiérrez Solano

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 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

El IDEP y sus aportes a una educación de calidad para Bogotá

El posicionamiento que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) ha logrado en la comunidad educativa de la ciudad y el país luego de 23 años de trabajo institucional ha sido posible gracias al acompañamiento que ha posibilitado que las maestras y maestros desarrollen procesos de investigación, innovación y cualificación. Tema importante es la manera como el Instituto ha puesto en marcha proyectos que le apuntan al desarrollo y al bienestar personal de los docentes. Igualmente, este legado ha consolidado las redes y comunidades de reflexión en las que los docentes producen formas alternativas de conocimiento. Esto se ha visto reflejado en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas situación que a su vez ha posibilitado que se generen respuestas acertadas a las necesidades de las niñas y niños en sus diferentes etapas de desarrollo.

La edición 108 del Magazín Aula Urbana muestra cómo los estudios y estrategias de los componentes 1 y 2 del IDEP vienen dando respuestas a los retos que plantea el sistema educativo de la ciudad. *La triangulación de métodos: una apuesta metodológica en el seguimiento a la política educativa* presenta la ruta metodológica bajo la cual se desarrolló el proceso de gestión, organización y levantamiento de información de fuentes primarias en esta fase de aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SSPED).

Explorar las emociones que surgen en nuestra interacción con otros a la hora de resolver los conflictos, es un proyecto de investigación del IDEP que plantea el artículo *Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del postconflicto*.

El artículo *Ser alma maestra en cuerpo docente. Un espacio para contar conmigo, con el otro*, expone la manera como la estrategia para el desarrollo personal de los docentes-proyecto del convenio IDEP-SED- hace una oferta de formación, investigación e innovación que permite a maestros y maestras la exploración de su condición personal y profesional.

Igualmente, se muestra cómo los diferentes proyectos que el Instituto viene adelantando están consultando las voces de las comunidades. Esto se patentiza en *Los actores educativos hablan sobre la implementación de la política pública educativa*.

Educación inicial de calidad para una infancia feliz presenta la opinión de dos rectores sobre el Sistema de Monitoreo al cumplimiento de los estándares de Educación Inicial que busca promover el desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia.

En el mismo sentido, esta edición del Magazín da cuenta del acompañamiento de los profesionales de las cajas de compensación, en el marco del convenio SED-IDEP, que viene adelantando el Monitoreo al cumplimiento de los Estándares de Educación Inicial en los colegios educativos distritales, que busca garantizar el fortalecimiento de los componentes de calidad de los colegios educativos distritales que ofrecen los grados del ciclo inicial.

El artículo *Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y práctica pedagógica*, da cuenta de cómo la apuesta que hizo el IDEP en 2017, el *Componente 2 Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y práctica pedagógica*, ha puesto en marcha la articulación de tres grandes acciones de trabajo con los maestros: la investigación, la cualificación y la innovación.

La cualificación dinámica y permanente de los profesores contribuye a su avance personal y existencial y permite encontrar alternativas a los problemas que se viven en la escuela. En este diálogo el investigador Jaime Parra nos habla de los hallazgos en el proceso de caracterización y posibles actividades de cualificación para consolidar las comunidades de saber y práctica pedagógica. Esto lo expone el artículo *Apuestas para enriquecer el capital intelectual y cultural de maestros y estudiantes*.

La ciudadanía sexual: un aporte al disfrute de una sexualidad sana y responsable presenta el testimonio del profesor Luis Miguel Bermúdez, quien con la propuesta *La integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de géneros*, ha logrado que los estudiantes del Colegio Gerardo Paredes se empoderen en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos para lograr la disminución de los embarazos de sus estudiantes, la no discriminación por las diferentes tendencias sexuales y el reconocimiento y la lucha contra el abuso y la violencia sexual.

En síntesis, la edición 108 del Magazín Aula Urbana *Investigación, innovación, cualificación y bienestar bases para una educación de calidad*, la última de 2017, da cuenta de la manera como el trabajo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), con las maestras, maestros, estudiantes y padres está propiciando que Bogotá se empodere de su bagaje cultural y pedagógico y se haga realidad el propósito de Ciudad Educadora. 

La triangulación de métodos: una apuesta metodológica en el seguimiento a la política educativa

El Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos incorporó como una de las metas del Sector Educativo, el ajuste e implementación de un Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SSPED), para comprender la forma en que las políticas se viabilizan en los colegios de la ciudad, a partir de la experiencia vivida por los actores educativos. Este artículo hace una breve explicación de la ruta metodológica bajo la cual se desarrolló el proceso de gestión, organización y levantamiento de información de fuentes primarias en esta fase de aplicación del SSPED.

Por: Luis Ignacio Rojas García¹
na8rojas.g@gmail.com.com
Julián David Rosero Navarrete²
jd.rosero249@uniandes.edu.co
Lina María Vargas Álvarez³
lvlinamariavargas@gmail.com

Desde 2013, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) ha venido desarrollando diferentes ejercicios, utilizando apuestas metodológicas con las que se busca trascender de lo evaluativo y explorar el concepto de valoración en la implementación de la política educativa (Sarmiento, 2010). Más que una medición, en estos ejercicios lo que se busca es constatar la realización y el goce efectivo del derecho a la educación tras la implementación de la política, ya sea en el marco de las 4 A's (Tomaševski, 2001) o desde los 13 fines de la educación (Ley 115/1994, Art. No. 5).

Una de las maneras para lograr trascender el enfoque evaluativo es reducir la visión adulto-céntrica y Estado-céntrica de la política educativa y centrarse en las vivencias situadas y diferenciadas de los sujetos de la política (Amézquita, 2013; Pulido, 2016). Para lograr abordar esto en materia de fuentes primarias, se requirió el ejercicio de triangulación de métodos que, en resumen, es reunir datos tanto cuantitativos como cualitativos, organizados bajo un marco categorial común, con el fin de contrastar los resultados en cada uno de los métodos y dar cuenta de los respectivos objetos de indagación.

En esta línea, se está desarrollando en el presente cuatrienio el Sistema de Seguimiento a la Política Educativa en los Contextos Escolares (SSPED), ejercicio con el cual se pretende indagar sobre la política educativa llevada a cabo, fundamentalmente, en dos líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación (PSE): Calidad Educativa para Todos (CET) y Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconcilia-

ción y la Paz (EERRP). Al igual que en las investigaciones anteriores, en el Sistema también se está empleando la misma apuesta metodológica: estudiar las voces de los sujetos a través de sus vivencias situadas y diferenciadas, y el levantamiento y análisis de información a través de la triangulación de métodos.

Los abordajes cuantitativos y cualitativos en el SSPED

De acuerdo con su tipo de fuentes y con las técnicas a abordar, el SSPED cuenta con módulos específicos para el desarrollo de sus indagaciones. Así, para el despliegue de las indagaciones de fuentes primarias, en la fase actual del Sistema se están desarrollando tres módulos específicos: el de análisis cuantitativo de CET, el de análisis cualitativo del mismo programa y el de análisis temático con método mixto, dirigido a la línea estratégica EERRP. Los dos módulos dirigidos a indagar acerca de la línea estratégica CET lo hacen por ser ésta una de las estrategias cuyos elementos internos involucran aspectos clave de la gestión de la SED y esperan influir directamente en los contextos escolares. Por su parte, el módulo de análisis temático usa un método de investigación mixta dirigida a aspectos focales de interés específico para la educación pública distrital, o bien a realizar análisis de temáticas coyunturales que se consideran de gran importancia para el desarrollo de las políticas públicas educativas. Por ello, y dada la importancia en el momento político y social enmarcado en la etapa de pos-conflicto que atraviesa el país, el SSPED centra su atención en la línea estratégica EERRP.

Las voces de los maestros, estudiantes, acudientes y directivos son el medio por el cual se puede acceder a la experiencia vivida y reflexionada.

¹ Comunicador Social y Periodista de la Universidad Central. Especialista en comunicación-educación. Magister en educación del Tecnológico de Monterrey. Contratista del IDEP, encargado del Análisis cualitativo del SSPED. Catedrático universitario.

² Economista y Magíster en Economía de la Universidad de los Andes. Magíster en Econometría de la Universidad Torcuato di Tella. Contratista del IDEP, encargado del módulo de análisis cuantitativo del SSPED.

³ Socióloga y Magíster en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia. Contratista del IDEP, encargada del módulo de análisis temático con métodos mixtos del SSPED.

Categorías de análisis del SSPED

Para realizar la triangulación es necesario trabajar a partir de categorías comunes. Por ello, para la consulta del SSPED a los programas CET y EERRP, se definió un marco categorial que acopia los elementos clave de estos dos ejes estratégicos descritos en el PSE. De ellos emergen las categorías sobre las cuales el SSPED realizó la consulta. Las categorías fueron definidas a partir de una indagación minuciosa a las bases del Plan Sectorial de Educación, algunas consultas directas a funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital y el análisis de documentos de gestión relacionados con CET y EERRP. Para CET se definieron como categorías para la indagación y el análisis las siguientes: reconocimiento a docentes y directivos docentes desde la formación y la innovación, fortalecimiento curricular de aprendizaje a lo largo de la vida, competencias básicas, competencias para el ciudadano de hoy, oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial, evaluar para transformar y mejorar, acompañamiento pedagógico, talento humano, infraestructura y dotaciones para

los ambientes de aprendizaje en jornada única, bienestar estudiantil, preparación y acompañamiento académico en las IED y preparación para la vida en educación media. Para EERRP se concretaron las siguientes categorías: convivencia escolar, participación ciudadana, planes y manual de convivencia, liderazgo, entornos escolares, relación familia-escuela, protocolos Ruta de Atención Integral y alianzas educación oficial-educación privada. Tener un marco de categorías permitió construir instrumentos para recolectar información susceptible de ser analizada mediante procesos de triangulación de métodos, en la medida que los resultados arrojados, tanto cualitativos como cuantitativos, cosechan datos sobre temas comunes enmarcados en las categorías y sub-categorías definidas por el SSPED.

Plan de Muestreo e Instrumentación

Tras constituir el marco categorial necesario, no sólo para saber qué indagar sino para planear la consecución de información y organizarla para el proceso de triangulación, resultó necesario determinar a dónde y a quién se le

aplicará la instrumentación tanto cuantitativa como cualitativa. En primer lugar, es importante mencionar que para estos procesos de integración metodológica es útil y pertinente el desarrollo de un plan de muestreo multietápico, es decir, que se realice en varias etapas según las necesidades y requerimientos que surjan en los referentes conceptuales del SSPED y de la instrumentación que se decidió emplear. El gráfico número 1 ilustra el plan de muestreo, en donde se contempló un universo de 360 instituciones educativas –excluyendo las de concesión– y cuya primera etapa es la selección de una muestra determinada de colegios en la cual se aplicará la instrumentación. Posterior a eso, se desarrolló una segunda etapa en donde se determinó, partiendo de las instituciones educativas seleccionadas, el universo de estamentos al interior de la comunidad educativa y sus respectivas muestras para la aplicación de la instrumentación cuantitativa. Por último, se desarrolló una tercera etapa en la cual, a través de un plan de muestreo teórico-intencionado, se selecciona una muestra de colegios para aplicar la instrumentación cualitativa.

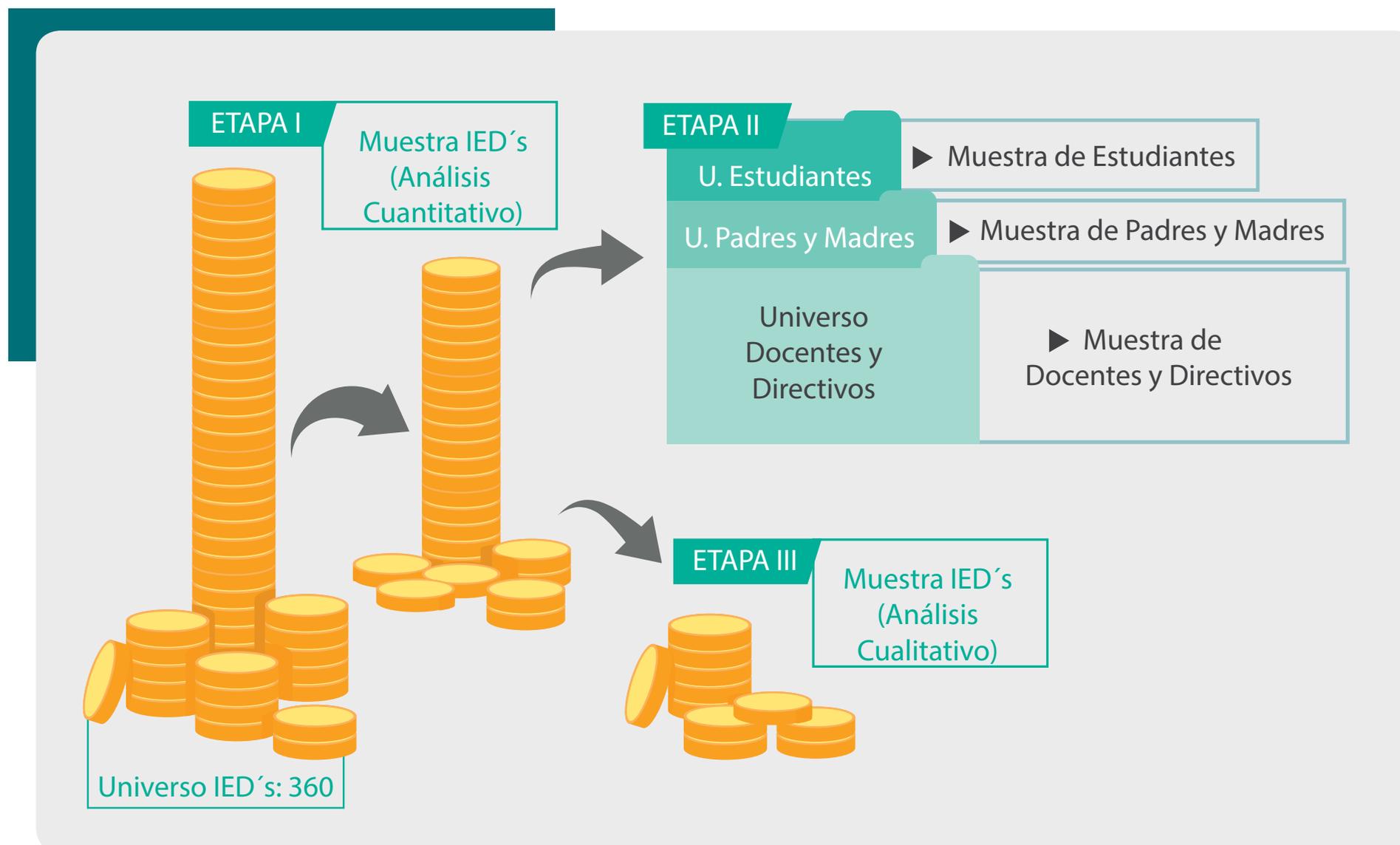


Gráfico No. 1

Fuente: Rosero, 2017, p. 7

Ahora bien, la técnica empleada para las primeras dos etapas fue el *muestreo estratificado de asignación proporcional*, de naturaleza probabilística, en la cual se busca proyectar las proporciones del universo en la muestra. Se eligen tamaños de muestra bajo un nivel de confianza y error, y se hacen las respectivas proyecciones, manteniéndose significativamente similares con las del universo. La distribución de las instituciones educativas de la muestra, se fija, inicialmente, desde un criterio territorial: se dividió la ciudad en 12 zonas de acuerdo a las especificaciones señaladas en el PSE y se procedió a constituir la muestra conforme a las proporciones que se dieran en cada una de estas zonas. También se usaron criterios como el tamaño del colegio –medido por el número de matrículas oficiales–, su zona de ubicación y, de manera transversal, se tuvo en cuenta la proporción de instituciones educativas con jornada única o extendida. Finalmente, se seleccionaron las instituciones de manera aleatoria manteniendo los criterios descritos para conformar la muestra. En cuanto a la segunda etapa, se proyectaron las proporciones del universo de los estamentos en cada institución educativa y se calculó para cada una de éstas un tamaño de muestra de estudiantes, docentes y acudientes. Posteriormente, el operador encargado del trabajo de campo seleccionaría a los encuestados aleatoriamente según estos tamaños de muestra.

Los instrumentos de indagación para cada módulo

En cuanto a la instrumentación, para la indagación cuantitativa se decidió aplicar cinco tipos de encuestas diferentes: a estudiantes –educación inicial, básica primaria y secundaria incluyendo media–, docentes y directivos, y acudientes. Cada una se desarrolló conforme a la información que se quería recabar en cada estamento, tanto para el programa CET como para el programa EERRP, y sus cuestionarios se elaboraron bajo criterios de pertinencia, replicabilidad y extensión. De hecho, surtieron un riguroso proceso de validación, pilotaje y revisión antes de ser aplicados en la muestra de colegios seleccionada.

Para la indagación cualitativa, la fase del aprestamiento general para la exploración de fuentes primarias se centró en resaltar las voces de la comunidad educativa. Por esta razón el módulo cualitativo propuso la entrevista semiestructurada y los grupos focales por ser instrumentos que privilegian la voz de los sujetos. La investigación cualitativa produce datos que emergen de las palabras (las voces) habladas o escritas de las personas y de las conductas observables en terreno. Para el SSPED la centralidad está

en la palabra expresada por los sujetos educativos. El fin es capturar las reflexiones en torno a la política educativa de aquellos sujetos que tienen una relación directa con su implementación, que la viven, que están en el lugar de los hechos y construyen experiencias a partir de la reflexión de la vivencia decantada en cada contexto escolar.

Las voces de los maestros, estudiantes, acudientes y directivos son el medio por el cual se puede acceder a la experiencia vivida y reflexionada. Una experiencia siempre es personal y única, por lo cual solamente se devela cuando se reflexiona. Nadie puede saber cómo es la experiencia de alguien y el único medio para saberlo es cuando la cuenta, la describe, la reflexiona y la transmite de su propia voz. Por esta razón el módulo cualitativo no espera valorar el éxito de la política educativa exclusivamente, sino evidenciar cómo los sujetos educativos la viven, le dan sentido y la apropian en su cotidianidad escolar.

Por su parte, el módulo de análisis temático, además de desarrollar parte de la encuesta, utilizó las técnicas cualitativas de grupos focales y cartografías sociales. Para la selección de colegios, se determinó dentro de la muestra arrojada en la etapa II del muestreo, un colegio por cada una de las seis tipologías de riesgo determinadas en el estudio *Aproximaciones Ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares*, de la SED y la Universidad de los Andes (2016). En conjunto hubo aplicaciones de todas las técnicas a distintos grupos de sujetos, lo cual permite indagar voces diferentes con acercamientos diferentes a la escuela y a la política educativa. Aunque no todas las técnicas se aplicaron a todos los grupos de sujetos, la información recabada permite realizar una primera triangulación tanto entre los grupos de sujetos, como entre las respuestas en las diferentes técnicas, lo que permite tener una visión bastante amplia acerca de las vivencias y las experiencias de los sujetos en los contextos escolares.

Trabajo de campo y proyección de análisis

A partir de la definición de las categorías, el plan de muestreo *multietápico* y los instrumentos de indagación se procedió a realizar el trabajo de campo. De la mano de la Organización y Gestión de Proyectos – DeProyectos S.A.S., entidad experimentada en la recolección de información, se aplicaron los instrumentos en todos los colegios seleccionados. Ello permitió recoger un cúmulo suficiente de datos que están siendo analizados y triangulados por el equipo del SSPED con el fin de develar cuáles han sido las experiencias vividas en torno a la actual política educativa distrital. Se espera que

en los próximos meses se publiquen los resultados del análisis. Primero de manera diferenciada, en la que cada módulo presenta la información, y luego, de manera triangulada, con el fin de contrastar los datos hallados y compartir un conocimiento preciso de las experiencias vividas por los sujetos educativos. Este análisis será socializado usando distintas herramientas comunicativas que permitan una mejor comprensión y apropiación de la información, no solo de las autoridades educativas y decisores de política, sino también por parte de los académicos, maestros y demás personas interesadas por conocer la experiencia vivida por los sujetos educativos en torno a la política educativa en los contextos escolares desde la voz de sus propios protagonistas. 

Referencias

- Amézquita, C. (2013). *Referentes Conceptuales y Estrategias para la Formulación de Políticas desde los Sujetos de la Educación y las Comunidades Educativas*. [Contrato No. 044 de 2013, Producto No. 3], Bogotá DC, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Pulido, O. (2016). *Informe Técnico Final: Estructuración Conceptual y Metodológica del Diseño del Componente Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares*. [Contrato No. 067 de 2016, Producto No. 2], Bogotá D.C, Colombia: Instituto Para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Rosero, J. (2017). *Informe técnico que dé cuenta del trabajo de campo y los resultados del levantamiento de información cuantitativa del programa Calidad Educativa para Todos*. [Contrato No. 016 de 2017, Producto No. 3], Bogotá DC, Colombia: Instituto Para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.
- Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá DC: Gente Nueva Editorial Ltda.
- SED & Uniandes. (2016). *Aproximaciones Ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares*. Documento de circulación interna. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito; Universidad de Los Andes.
- Tomaševski, K. (2001). *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable. Right to Education Primers*, 3.

Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del postconflicto

Somos humanos y el conflicto está... existen varias maneras, desde lo que puedo ver en la práctica pedagógica. Entre estudiantes las emociones las manejan muy desde lo primario. Llamo primario a las reacciones tal vez no muy pensadas... es la rabia... un chico reacciona con rabia frente a otro, a veces se insultan... Pero también está el amor, porque si ellos ven a un compañero triste o llorando, el grupo lo acoge. Algunas veces se abrazan y lloran juntos, se escuchan entre ellos.

Fragmento de grupo focal realizado a 6 profesores del área de Ciencias Sociales IED ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe

Explorar las emociones que surgen en nuestra interacción con otros a la hora de resolver los conflictos, es un proyecto de investigación que nace de dos preocupaciones centrales: la primera, tiene que ver con el interés del IDEP por entender las dinámicas de relacionamiento que se dan en la cotidianidad de la escuela en relación a la forma como se abordan las situaciones de conflicto. La segunda, se basa en entender cómo las formas de solucionar los conflictos en la escuela contribuyen o no a la formación del componente socio-emocional de los estudiantes. Al respecto, ha sido posible identificar algunas perspectivas de trabajo relevantes alrededor de este tema.

Por: **María Isabel Ramírez Garzón¹**
 mramirez@idep.edu.co
Miguel Fernando Moreno Franco²
 miguelmorenof@gmail.com

¹ Licenciada en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster y Doctora en Educación de la Universidad de los Andes (Becaria Fulbright). Asesora Dirección General, IDEP.

² Psicólogo con especialidad en Estado, Políticas Públicas y Desarrollo. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de los Andes. Contratista IDEP, Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del postconflicto.

En una primera perspectiva, el componente socio-emocional se ha venido relacionando especialmente con temas como la convivencia, la ciudadanía y la paz (Cox, C.; Jaramillo, R. & Reimers, F., 2005). Esto parte de la base de considerar que un ciudadano que ha desarrollado inteligencia emocional enfrenta los conflictos de forma pacífica y constructiva, es capaz de tomar una postura asertiva frente a las agresiones de las que es víctima o son víctimas otros, apropia las normas como reguladoras de la convivencia, promueve la construcción de acuerdos y responde con empatía y solidaridad frente a los problemas de su entorno. En este marco, la formación de los actores escolares en identificación, canalización y manejo de emociones es central y cobra relevancia una mirada sobre cómo docentes y directivos docentes se posicionan asertivamente frente a una situación de conflicto en la escuela.

En una segunda perspectiva se circunscribe dentro de tres temas centrales: (a) prácticas de enseñanza y aprendizaje de las competencias socioemocionales en los contextos escolares (Brudevold-Iversen, Peterson & Cartwright, 2013) (b) Evaluación de la efectividad de los programas y las estrategias implementados en los centros educativos para desarrollar este tipo de competencias (Kim, Hyun, Lee, Bertolani, Mortari, Carey, 2015); y (c) Formas de socialización de las emociones (Dinallo, 2016). Los trabajos alrededor de estos temas están basados en la psicología positiva (Goleman, 1995; Bisquerra, 2003) y tienen como propósito promover el desarrollo de elementos socio-emocionales en los estudiantes a partir del reconocimiento de las emociones propias y de los otros para disminuir los niveles de violencia y agresión en la escuela y en la sociedad.

Una tercera perspectiva se basa en la revisión hecha a los reportes de investigación realizados por los maestros y maestras en el marco de sus trabajos de tesis de especialización, maestría o doctorado o en sus propias experiencias de investigación en el aula. Esta se centra en caracterizar y comprender los significados, las percepciones, las creencias y los imaginarios, que los actores construyen en relación con las maneras en la que se maneja el conflicto en la escuela.

Bajo el panorama que ofrecen estas tres perspectivas, el propósito principal del estudio propuesto por el IDEP es explorar algunos aspectos socio-emocionales que pueden afectar los procesos de paz y reconciliación, específicamente, en las maneras en que diferentes actores de la comunidad educativa (directivos, profesores y estudiantes) abordan los conflictos en la escuela. Un supuesto detrás de este objetivo es la idea de que la dimensión socio-emocional es fundamental en las diferentes interacciones en la escuela, de manera que puede -en el mejor de

los casos- facilitar procesos de paz y reconciliación, y en el peor, dificultar o hacer imposible dichos procesos.

Nuestro punto de partida es el momento que vive el país, que se define como postconflicto, y las posibilidades que con él se han abierto para contribuir desde la educación a la construcción de una paz estable y duradera, que se verá reflejada en la justicia social y el bienestar cotidiano en los colegios. A la fecha, el estudio ha sido formulado. Adicionalmente, se adelanta un documento de soporte conceptual a la investigación. Esto se evidencia en la elaboración del estado del arte sobre aspectos socio-emocionales en la escuela y en una revisión de los antecedentes empíricos relacionados con los principales temas del estudio (investigaciones realizadas a nivel internacional, latinoamericano, local y también del Instituto); así mismo, se cuenta con una revisión preliminar de los documentos de política pública y algunos referentes normativos asociados al objeto de estudio.

En relación con la metodología, y en la perspectiva de seleccionar la muestra de las instituciones participantes en el trabajo de campo, se realizó la construcción de una base de datos de instituciones educativas oficiales que han trabajado en proyectos relacionados con convivencia, paz, reconciliación, conflicto, y trabajo socio-emocional. Se incluyó también información de aquellos que no cuentan con iniciativas de esta índole. Por otro lado, se adicionó a esta base de datos un listado de las instituciones educativas que reportan algún tipo de iniciativa desde los proyectos que desarrolla el IDEP. También se incluyeron colegios rurales y urbanos. Como resultado del cruce de esta información, se extendió la invitación a participar en el estudio a 30 rectores de diferentes localidades de la ciudad.

En paralelo, se realizaron tres ejercicios de validación de la metodología y de los instrumentos propuestos para la recolección de información que dará sustento al estudio. Este ejercicio se adelantó con la participación de diferentes colegios distritales.

La reflexión teórica y analítica de la investigación está soportada principalmente en el programa Aprendiendo para la Paz (Learning for Peace) y el marco teórico propuesto busca fortalecer elementos como la resiliencia, la cohesión social y la seguridad humana en contextos que han sido afectados por el conflicto. Este marco teórico (4Rs) ha sido construido en un consorcio de investigación sobre educación y construcción de paz, conformado por la UNICEF, la Universidad de Ámsterdam, la Universidad de Sussex y la Universidad de Ulster (Novelli, Lopes Cardozo & Smith, 2017), y actualmente se utiliza en diversos estudios sobre educación y construcción de paz en la Facultad

de Educación de la Universidad de los Andes (Rodríguez, Gordillo, & Moreno, 2017). Esta propuesta se inspira en la teoría de la justicia de Nancy Fraser y en la reconciliación.

Dado que el estudio es exploratorio, el marco conceptual guiará el análisis desde cuatro asuntos principalmente: 1. El **reconocimiento**, entendido como el respeto a la diferencia y a las maneras en las que el otro se ha constituido. En este asunto es importante abordar el tipo de situaciones que afectan positivamente las relaciones entre los actores educativos y las maneras en las que la comunidad educativa propone procesos de inclusión. 2. La **representación**, comprendida desde dos cuestiones centrales: cómo participan los actores en la toma de decisiones y cómo es la gestión administrativa en la escuela. 3. La **redistribución**, hace alusión a las expectativas que tienen las maestras y los maestros en relación con su propia labor y con el trabajo de sus estudiantes. Aquí se busca también una aproximación a las oportunidades y necesidades que afectan la vida escolar de los estudiantes y que conducen a potenciales situaciones de conflicto dentro de la escuela; por ejemplo, la desigualdad en términos de re-

Bajo el panorama que ofrecen estas tres perspectivas, el propósito principal del estudio propuesto por el IDEP es explorar algunos aspectos socio-emocionales que pueden afectar los procesos de paz y reconciliación, específicamente, en las maneras en que diferentes actores de la comunidad educativa (directivos, profesores y estudiantes) abordan los conflictos en la escuela.



cursos. 4. Un último elemento que orientará el análisis es la **reconciliación**. En este punto se busca centrar la mirada en cómo los manuales de convivencia o las dinámicas de los comités de convivencia posibilitan el abordaje de procesos de restablecimiento de relaciones que han sido resquebrajadas por situaciones de conflicto y la construcción de confianza. A través de estas 4Rs buscamos comprender los asuntos socio-emocionales en el marco de: 1. La construcción de justicia en las comunidades educativas, así como 2. La manera en la que dichas comunidades abordan los conflictos en la escuela (estrategias formales e informales).

Se trata de un estudio exploratorio que para esta primera implementación del proyecto enfatiza en conversar con coordinadores de convivencia, orientadores y otro actor clave que en la institución tenga incidencia en el manejo de conflictos. Así mismo, proyecta realizar algunas observaciones no participantes en los comités de convivencia y desarrollar análisis documental.

Finalmente, con el desarrollo del estudio se espera contar con una primera aproximación de las necesidades de los actores de la comunidad educativa en relación con los elementos socio-emocionales que desde la voz de los sujetos

tienen incidencia en procesos de paz y de reconciliación dentro de la escuela y que como IDEP podemos proyectar un conjunto de acciones para contribuir en el cubrimiento de dichas necesidades. 

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Brudevold-Iversen, T.; Peterson, E. R. & Cartwright, C. (2013). Secondary school students' understanding of the socio-emotional nature of the New Zealand Key Competencies. *Teachers and Curriculum*, 13.
- Cox, C.; Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Education for democratic citizenship in the Americas: An agenda for action*. Washington, D.C.: Interamerican Development Bank
- Dinallo, A. M. (2016). Social and Emotional Learning with Families. *Journal of Education and Learning*, 5 (4), 147. Education.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books Psychology.
- Kim, D., Hyun, J. H., Lee, J., Bertolani, J., Mortari, L., & Carey, J. (2015). Eccomi Pronto: Implementation of a Socio-Emotional Development Curriculum in a South Korean Elementary School. *International Journal of Emotional Education*, 7 (2), 2.
- Novelli, Lopes Cardozo & Smith (2017). The 4rs framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts. *Journal on Education in Emergencies*, 3(1), 14-43.
- Rodríguez, D.; Gordillo, H. & Moreno, M.F. (2017). *Modelo de educación rural para la vereda de La Paz en Arauca, Colombia*. Fase I: línea base. Facultad de Educación, Universidad de los Andes. Documento de trabajo.

Ser alma maestra en cuerpo docente

Un espacio para contar conmigo, con el otro...

La Estrategia para el desarrollo personal de los docentes es un proyecto que se viene desarrollando en el marco del convenio IDEP-SED; consiste en el diseño de una oferta de formación, investigación e innovación que permita a maestros y maestras la exploración de su condición personal y profesional en la dimensión relacional del Ser, más que en las del saber, del hacer o del saber hacer, y que se fundamenta, como ejes principales, en prácticas somáticas y de movimiento, talleres de exploración estética, conciencia y sentido. Este artículo pone en evidencia la manera como este proyecto interpela las emociones y despierta la sensibilidad de los participantes.

La eternidad está en el instante.

El todo se encuentra en el detalle.

Lo significativo se encuentra detrás de lo insignificante.

Se trata de aprender a ver, a oír, a mirar, a sentir a, a vivir

Horacio Calle

Por: Jorge Palacio Castañeda¹
jpalacio@idep.edu.co
Alberto Ayala Morante²
albayam@gmail.com
Mauricio Muñoz Sánchez³
nelsonmunoz@hotmail.com

No sé por qué ahora me pregunto... ¿Qué es esto que sucede conmigo cuando mis estudiantes vuelan, dejándome en medio de este vacío enorme del aula y del envolvente silencio de su ausencia?

La mirada se fuga del aula y se pierde en la lejanía. Rauda, entra por la ventana una iridiscente libélula que se posa sobre las aguas del lago azul que poco a poco se seca entre las montañas acabadas de pintar por una pareja de estudiantes. Sus voces se han ido y la lentitud del tiempo presente devuelve a mi ser la conciencia de haber estado algo así como por fuera —siempre pendiente de otros—, en una rara separación de la que ahora ‘regreso’ a mí, después de la clase. Extrañamente tengo la sensación de que ahora cuento con un poco de tiempo para mí, para mis cosas.

A veces, también, en medio de la cotidianidad de la casa, del rebusco de mis papeles y del tráfico de mis horas, mi pequeña ‘Salo’ —y no sé por qué, creo que también mi inquisidora gata— me pregunta en qué pienso cuando me descubre así. ¿Pienso o no pienso?, me pregunto, en medio de ese estado ‘crepuscular’, ese del que no sabemos si somos o no conscientes. Callo la respuesta, no porque mi hija no la merezca sino más bien porque con ella he aprendido que no todas las respuestas se dan con palabras; a veces (no sé si les ha pasado alguna vez), nuestros “pequeños” hijos nos hacen preguntas trascendentales —sí, así como lo oyen—, de esas que no hayan lengua capaz de responderlas; quedan como para el espíritu. Y así, tácitamente, nos comprendemos.

¡Ah!, pero para mis adentros, les confieso que en esos instantes me parece que todo mi cuerpo es tan solo sensación, olvido y a la vez conciencia de mí. Lo raro, de veras les digo, es que enseguida me estremezco, porque es como si tuviera prohibido, por no sé qué tipo de mandamiento, darme un momento, quedarme furtivamente con ‘un tiempito para mí’; para el descanso de mi espíritu, diría más bien. Es apenas un instante, o dos, no sabría cómo contarlos, solo sé que es como un pequeño regalo que me trae el alma al cuerpo, en ese corto pero

grandísimo momento de ocio, de sentir que no hago nada, o que la nada me inunda y me mece como en una hamaca en la que me tiro para mirar el cielo, o para repasar ese libro que años atrás dejé a mitad de camino, y por cuyo final siempre volvía a preguntarme.

Pero rápidamente regreso —¡de no sé dónde!— al salón; ya debo irme, el taller o seminario sobre el «Ser», al que me invitaron, empieza a las dos, y apenas tendré tiempo para almorzar. Así que ordeno las mesas y recojo el suéter fucsia que Isabella dejó olvidado sobre su caballete, en medio de acuarelas rojas y amarillas con las que pintaba una erupción de orquídeas, geranios y hortensias para su clase de biología: “¡Sé-palo, soy un pétalo!”, tituló su cuadro. Camino del taller, vuelve a mi memoria su tersa voz, y tarareo la tonada que alegremente cantaba mientras pintaba:

*“Let it be, let it be, let it be, let it be
whisper words of wisdom,
let it be...”*

Una vieja canción que había aprendido con su joven maestra de inglés, para entender una incomprensible cuestión de la clase de filosofía.

¹ Profesional especializado, Psicólogo, Universidad de los Andes; Master en Ciencias de la Actividad Física, Université de Montréal. Subdirección académica IDEP.

² Arquitecto. Magister en Comunicación y Diseño Cultural. Consultor. Docente universitario.

³ Licenciado en educación física. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana

“El todo está en cada parte, el vacío todo lo contiene, el principio de la vida es el movimiento”... empezó diciendo uno de los talleristas, mientras nos indicaba cómo descubrir algo nuevo y enriquecedor en algunas cosas simples que cotidianamente hacemos, y de las que por la premura no nos percatamos. Así iniciamos el taller, en medio de las estridencias que aún conservaba en mi cuerpo y en mi mente, por el ‘acelere’ del agitado viernes.

Como rara vez lo hago, me dispuse a ‘escucharme’, tal como lo indicaba el maestro que orientaba la actividad. Confieso que no fue nada fácil, mil cosas se desprenden como un torrente cuando se trata de hacer algo para nuestro ser. Pero, paradójicamente nos vimos envueltos en “una ola de sensaciones imposible de definir, y a la vez grata de sentir”, como diría al final de la tarde, en el foro, uno de los maestros. El tiempo había ‘volado’, muy lejos habían quedado aulas, lecciones y estudiantes; comprendí que este es un tiempo para el disfrute, para aprender sobre mí y sobre los demás, de otra forma, sobre el ambiente en el que me movía y sobre el sentido profundo de algunas cosas: “Todo está en uno”, afirmaba una compañera en un texto que escribimos.

Luego entendí un poco más sobre la *experiencia* —elemento fundamental del trabajo—, cuando otro tallerista explicaba los ‘puntos cardinales’ sobre los que había sido diseñado: *Sí mismo, el otro, el contexto, lo trascendente*. Otros eran los ejes: la *conciencia*, la *sensibilidad*, la *voluntad*. Pero más allá de estas disquisiciones, o de la ‘tras escena’, me seguía inquietando la forma como había llegado y como había salido: con la sensación de haber dilatado el tiempo de ocio, un tiempo para mí, del que me ‘culpaba’ cuando, como un ser absorto, no podía traducirle la sensación a mi hija.

Días después, me llegó un correo de Blanca, la conocí en el taller e hicimos ‘buenas migas’, como dicen. Es una maestra con un espíritu inquieto, como el de Orlando, o el de Carlos, que descubrió en el taller huellas del legado de Lévinas⁴, cuyo pensamiento trabajaba mediante relatos, cómics y narraciones con sus estudiantes de la clase de ética. El correo decía cosas que llamaron profundamente mi atención, uno de sus apartes decía:

[...] *El viento de agosto
a una casa española me llevó
allí mi cuerpo se relajó,
mi mente se extasió de tranquilidad y ensoñación.*

*Una varita mágica, invisible como los sueños
me hacía transcender
respira profundo, vuelve otra vez.
El murmullo del silencio me permitió
dialogar, con ese hermoso ser
que habita en mí, llamado MUJER. [...] ⁵*

Me emocioné al leerlo en su totalidad, pocas veces tengo la gracia de saber algo del alma de mis colegas, distinto a los ires y venires del quehacer docente. En este caso, creo que la forma de realizar el trabajo motivó que otros aspectos de nuestra persona salieran a flote, sin resistencias, bien apreciados.

Al final de la sesión me le acerqué a uno de los talleristas, me inquietaba qué había detrás de lo que acabábamos de ejecutar. (Tampoco se crea que, de buenas a primeras, puedo dejar esas ‘deformaciones’ que tengo de tanto preguntarme por la didáctica, los modelos pedagógicos, la metodología, los materiales, los objetivos... en fin). Una sonrisa se dibujó en el rostro de mi interlocutor, miró hacia arriba, como tratando de recoger elementos para responderme, entonces dijo: el secreto está en la *metáfora*, que ha estado presente durante toda la sesión, como una forma de trabajo muy especial con el cuerpo y con el espíritu.

Me quedé como sin saber de qué se trataba aún, entonces le pregunté acerca de los materiales con los que trabajamos. Pensé que se iba a referir a las suaves varas de madera con las que construimos efímeras arquitecturas en el espacio; pero para mi sorpresa habló de cosas intangibles: —Este es el espacio de la “i” —me explicó—, hacemos uso de la *intuición*, la *imaginación*, la *inspiración*, la *invención*, la *improvisación*, esos son los “materiales” con los que trabajamos, entre otros.

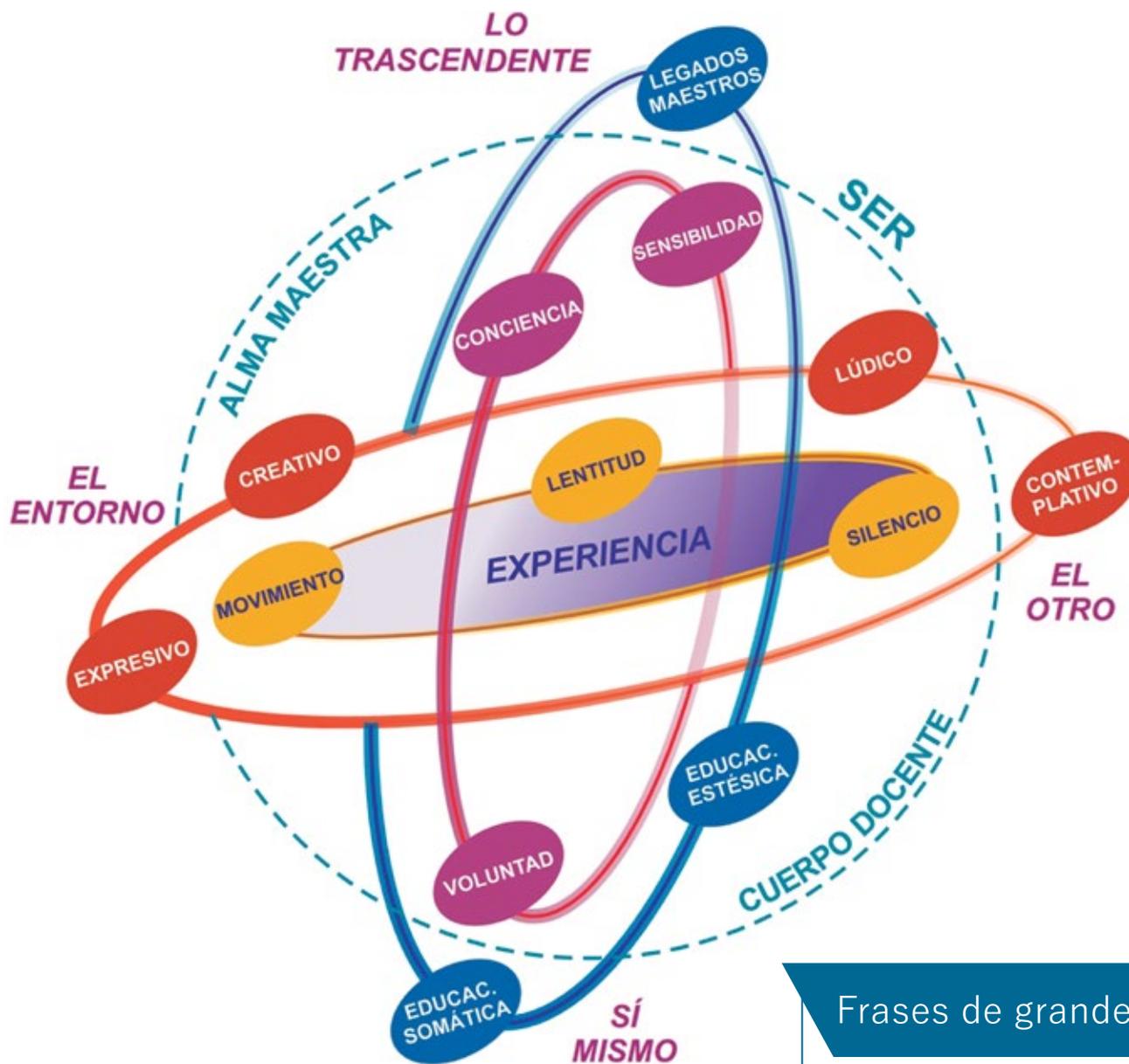
Decidí caminar de regreso a casa sin importarme lo largo del camino, necesitaba ‘hablarme’ un poco, aún en medio de los carros, los peatones y el ruido de la ciudad. Sentí la sensación de querer alargar el tiempo para ‘contar conmigo’ y disfrutar —como mira un extranjero la calle o el atardecer distinto al de su país—, esas misteriosas sensaciones que escalaban mi memoria, mis palabras, mi cuerpo. Pero no solo quise alargar el tiempo por eso, también me inquietaba la forma como iba a responder a la reflexión que debía hacer para compartir mi vivencia a la semana siguiente. Recordé que durante la sesión se habló del relato como forma particular de reflexión, de expresión; en últimas, del modo de darle sentido a mi vivencia. Podíamos realizar el trabajo con entera libertad. Un compañero hizo un fotorrelato, otra, una canción, yo me decidí por algo que todavía no sé qué es, pero he disfrutado mucho al hacer. Ocho días después, luego de haber recogido el maletín de no sé cuál de mis estudiantes, con un poco de pudor pero con satisfacción, empiezo a leer ante el grupo:

“No sé por qué ahora me pregunto... ¿Qué es esto que sucede conmigo cuando mis estudiantes vuelan, dejándome en medio de este vacío enorme del aula y del envolvente silencio de su ausencia?”

⁴ El maestro hace referencia en el taller al filósofo Emmanuel Lévinas y a sus trabajos relacionados con la alteridad y la trascendencia en el mundo contemporáneo.

⁵ Fragmento del texto de Blanca Lilia Medina, docente del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, realizado en el Seminario Taller en Movimiento con maestros y maestras del Distrito, como parte del diseño de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes. El resaltado está en el original.

Órbita final



Frases de grandes maestros

"[...] toda educación sin cultura espiritual no tiene utilidad, e incluso puede resultar dañina".
Gandhi.

"No vayas fuera, vuelve a ti mismo. En el hombre interior habita la verdad". San Agustín

"Juntamos treinta radios y los llamamos rueda, pero esta solo es por el vacío que contiene; amasamos la arcilla para modelar una vasija, pero esta solo es por el vacío que contiene; reunimos milladrillos para hacer una habitación, pero esta solo es por el vacío que contiene. Así, hemos de comprender la utilidad de lo que es, debida a la importancia de lo que no es".
Lao Tsé, Tao Te King

Relato de docente

"Al iniciar pensaba con vehemencia en que lo aprendido podría ser llevado al aula, pensaba en los estudiantes, en cómo implementar los ejercicios en el proceso educativo, pero luego me di cuenta que más que pensar en los niños debía empezar por pensar en mí, en mi ser. Muchas veces los maestros nos entregamos tanto a nuestro quehacer que terminamos olvidando nuestro yo, y a pesar de que inundamos de color el ambiente no nos detenemos a observar nuestra propia belleza".

Fragmento del relato del Seminario Taller
Yenny Zoraida Roa-Colegio Juana Escobar.

Los actores educativos hablan sobre la implementación de la política pública educativa

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) viene desarrollando proyectos que indagan directamente con los actores educativos la manera como se viene implementando la política pública educativa. María del Carmen Murcia, rectora del Colegio Gerardo Paredes, nos habla del significado de proyectos como el Sistema de Seguimiento y monitoreo a la política pública distrital en los contextos escolares, el Sistema de Monitoreo al cumplimiento de los estándares de calidad de educación inicial y la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes.

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

Magazín Aula Urbana: ¿cómo percibe el sistema de seguimiento y monitoreo a la política pública distrital en los contextos escolares que se aplica en las instituciones educativas y con los actores educativos?

María del Carmen Murcia: el sistema de seguimiento a la política pública marca una diferencia respecto a otros procesos ya que permite que los actores educativos reflexionen y reflejen en sus discursos las visiones, críticas, aportes y subjetividades sobre su contexto. Considero que esta es una forma de captar el pensamiento de una comunidad, a diferencia de cuando se plantea una encuesta o un cuestionario que responden a un discurso que ya está institucionalizado, en donde el investigador muchas veces no saca las conclusiones por lo que dicen los actores sino por la interpretación que él hace de esos resultados. En el sistema de seguimiento se conjugan las voces de los maestros, quienes centran su discurso desde la pedagogía; los estudiantes desde lo que se les enseña, y los padres de familia dan su opinión en términos de lo que les reportan sus hijos.

MAU: al evaluar la política pública educativa se presentan los resultados paradójicos que se dan cuando a pesar de que se invierten ingentes recursos, un programa no necesariamente tiene una alta aceptabilidad en el contexto escolar; o eventualmente aquello a lo que no se le hace grandes inversiones tiene desarrollos importantes. ¿Por qué cree que sucede esto?

MDM: lo que sucede es que las políticas se deberían implementar con base en las necesidades del contexto pero generalmente esta formulación la realizan unos técnicos quienes en algunos casos no tienen en cuenta esas necesidades y, por eso, cuando se van a concretar

en las comunidades se dan esos resultados paradójicos. Por esto, es necesario que la política pública educativa tenga en cuenta el contexto y el saber que han construido maestros y maestras, padres de familia y estudiantes. Esos resultados paradójicos expresan las incongruencias que hay entre la viabilización de las acciones y las verdaderas necesidades de las comunidades. Además, los constantes cambios que sufren las políticas y los excesivos diagnósticos llevan a que en unos aspectos se avance y en otros se retroceda. En el fondo que se presente este tipo de resultados es saludable porque permite poner la mirada sobre aspectos que no se habían previsto al momento de trazar las políticas.

MAU: ¿qué significa que en este ejercicio todas las voces están siendo escuchadas?

MDM: esta metodología de trabajo del IDEP está llevando a una situación de la que casi nunca se habla y es equilibrar las expectativas de los actores educativos que son quienes están propiciando la construcción de un significado social alrededor del acto educativo. Esto permite además de problematizar desde una visión crítica, clarificar las acciones que se deben adelantar al momento de trazar la política pública educativa. Mi experiencia como maestra de aula y dirigente sindical me permite reconocer que ha sido gracias a las exigencias de los maestros que el Estado ha mejorado las condiciones en las que se educan nuestros niños.

MAU: ¿qué cree que le ha faltado a este proceso de indagación?

MDM: me parece que ni las entidades, ni los maestros nos hemos preguntado suficientemente qué es lo que pasa con los padres de familia, por qué siendo unos actores tan im-

portantes no participan más en el acompañamiento del proceso educativo de sus hijos. Por eso, esperaríamos que en este seguimiento a la política pública les pudiéramos preguntar más a los padres cómo asumen y reciben la educación que reciben los niños. Muchas veces decimos que lo que hace el Estado con los estudiantes y sus familias es una especie de asistencialismo, pero nunca se les ha preguntado si sienten que esto es asistencialismo o se está cumpliendo con el ejercicio del derecho.

MAU: ¿cómo percibe el sistema de monitoreo al cumplimiento de los estándares en educación inicial, estudio en el que está participando el Colegio Gerardo Paredes?

MDM: este estudio juicioso es importante porque le apunta a indagar por uno de los momentos cruciales para el desarrollo de las niñas y niños como es su primer contacto con el sistema escolar y nos permite establecer hasta dónde hemos avanzado. Bogotá ha liderado a nivel nacional los avances que hoy experimentamos y esto se refleja en el hecho de que cuando empezamos a plantear desde 1994 la necesidad de que los colegios tuvieran el preescolar completo nunca nos imaginábamos que podríamos llegar a donde hemos llegado. Estos avances se reflejan en el perfeccionamiento de los procesos pedagógicos, la infraestructura, las dotaciones, situación que redundará en una mejor atención de la primera infancia.

MAU: ¿cómo analiza el énfasis que se le está dando al trabajo con los maestros con proyectos como la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes que busca realzar las dimensiones humanas, enfatizando en el ser antes que en el saber?

Lo que sucede es que las políticas se deberían implementar con base en las necesidades del contexto pero generalmente esta formulación la realizan unos técnicos quienes en algunos casos no tienen en cuenta esas necesidades y por eso cuando se van a concretar en las comunidades se dan esos resultados paradójicos.

MDM: este diálogo que se ha establecido con los maestros ha llevado a las instancias del nivel estatal y distrital a la formulación de una apuesta fuerte por reconocer en ese maestro, en ese rector, a un ser humano que siente, sufre, piensa y crea. En ese sentido, valoro mucho que la Secretaría de Educación nos haya dado la oportunidad de participar en el programa *Rectores líderes transformadores*, que permitió reencontrarnos con nuestro ser y empoderarnos para seguir realizando nuestro trabajo. En algún momento de nuestra vida profesional los maestros también sentimos temores por diferentes circunstancias, y estos acompañamientos permiten que desarrollemos nuestro trabajo con más seguridad, posibilitando otro tipo de relaciones al interior de las instituciones educativas.

MAU: ¿a qué responde esa receptividad del Colegio en el sentido de participar en los proyectos que se le plantean?

MDM: esta relación con los proyectos, la política, con los acompañamientos y seguimientos nos permite indagar y poder respondernos nuestros interrogantes desde otras perspectivas. Esto se debe a que hemos venido construyendo un clima institucional basado en un modelo dialógico, en el que nosotros suponemos que sabemos algo, pero también que los que vienen de afuera tienen un saber que nos puede aportar para mejorar. Para poner un ejemplo, nosotros participamos en un proyecto que se llama Aliados 10, que busca propiciar el intercambio de experiencias exitosas entre instituciones educativas. En el marco de ese proyecto realizamos un encuentro con estudiantes y maestros de un colegio de estrato 6, lo que generó muchas controversias porque se pensaba que solo íbamos a aprender de ese intercambio, pero lo que sucedió fue que se dieron aprendizajes que nos enriquecieron mutuamente. 





Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y práctica pedagógica

Como parte de la apuesta que hizo el IDEP en 2017, el *Componente 2 Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y práctica pedagógica*, ha puesto en marcha la articulación de tres grandes acciones de trabajo con los maestros: la investigación, la cualificación y la innovación. En este artículo se presentan los alcances de estos estudios y los aportes al sistema educativo de la ciudad.

Por: Edwin Ferley Ortiz¹
eortiz@idep.edu.co

De ahí que el papel de la investigación, además de ser una de las actividades que por tradición el IDEP promueve para que los maestros reflexionen sobre su práctica, servirá como insumo para ajustar, complementar o replantear procesos de cualificación.

Dentro de las investigaciones que está desarrollando el IDEP encontramos en primera instancia, una que se centra en la dimensión personal de los docentes. Aquí se promueve la idea de desarrollo a partir del descubrimiento de las potencialidades de la persona, que supone conocer sus elementos sustantivos para propiciar las condiciones de su crecimiento. Esto se traduce en un trabajo con los maestros y maestras que hace énfasis en la corporalidad, en la educación somática, en el ocio y en la educación estética; para promover cuatro esferas de acción a través del movimiento: lo contemplativo, lo lúdico, lo expresivo y lo creativo. Como condición, se hace importante la apertura del sujeto, la búsqueda de la conciencia, accediendo a ella mediante la voluntad y la sensibilidad (Ayala, Muñoz y Palacio, 2017).

Por otra parte, uno de los grandes retos del IDEP y la SED este año fue llegar a todas las instituciones educativas del Distrito para indagar acerca de las prácticas de evaluación. Con el propósito de superar esa idea de la evaluación como un proceso ajeno a las prácticas pedagógicas de los maestros, erradicar las acciones evaluativas como ejercicio de poder y propender por el rescate de la función formativa que tiene consigo el evaluar y que muchos maestros de la ciudad ponderan en sus aulas, se contó con un equipo de profesionales que se dio a la tarea de recoger la información correspondiente a cómo los maestros y las instituciones educativas evalúan. Ya teniendo el 95% de las instituciones visitadas y luego de realizar y sistematizar la información de varios grupos focales, se ha avanzado significativamente en la intención de fomentar la Red de Instituciones por la Evaluación; un espacio virtual donde los maestros y maestras de Bogotá van a compartir y socializar sus experiencias en torno a cómo hacen diagnósticos sobre el aprendizaje de los estudiantes y qué acciones realizan con el conocimiento del proceso y los resultados obtenidos.

¹ Licenciado en matemáticas. Doctor en Educación de la Universidad de los Andes. Asesor Dirección General, IDEP.

Otro de los estudios que hace parte del componente es el de Apropiación social del conocimiento: transmedia educativa. Un conjunto de profesionales expertos en los campos de la educación y la comunicación de la Universidad Minuto de Dios (UNIMINUTO) está trabajando con cinco grupos de maestros para promover la producción de narrativas transmedia, teniendo como punto de partida las experiencias pedagógicas de los grupos. Cada una de las experiencias, incluida la del equipo de acompañamiento del IDEP, tuvo la oportunidad de hacer un registro sonoro y está en proceso de realizar uno audiovisual y otro infográfico. El tema de la convergencia ha sido uno de los principios para las producciones transmedia y es un punto de reflexión para que los maestros no solo produzcan artículos en lenguaje académico, sino que reflexionen y vivan la comunicación pensando en otro tipo de audiencias, y en la manera como pueden abrir caminos para que otros sujetos produzcan, se inspiren e interpeleen tales producciones.

El trabajo en el componente 2 no termina allí; como el gran objetivo del IDEP es construir a partir de las experiencias de los y las maestras, se están adelantando acciones para consolidar una base de datos de las experiencias de innovación, investigación y gestión de Bogotá, de manera tal que se pueda construir una herramienta digital de consulta con el apoyo de la Infraestructura de Datos Espaciales del Distrito Capital (IDECA) y la SED para poder visualizarlas y georreferenciarlas en un mapa de instituciones educativas distritales. En dos frentes de trabajo, uno en el que el diálogo de saberes fue la estrategia para reconocer a los maestros en sus instituciones y localidades, y otro en el cual se esperaba llegar a los maestros vía correo electrónico, llamadas telefónicas y encuentros presenciales como último recurso. A la fecha se cuenta con más de 700 experiencias documentadas. La idea es que esta plataforma virtual sea un insumo para posicionar la producción intelectual de los maestros de la ciudad, al tiempo que se sigue trabajando en promover la práctica pedagógica como campo de conocimiento.

Vale la pena exaltar la participación activa del IDEP en la Expedición Pedagógica Distrital. Recuperando el proceso llevado a cabo hace más de 20 años, se han visitado distintas instituciones distritales y entablado conversaciones con cientos de maestros de la ciudad. En este mismo sentido se han gestionado a la fecha tres encuentros con distintas redes y colectivos de maestros, visibilizando aquellos grupos que, a pesar de las vicisitudes y adversidades, se autogestionan, participan en ponencias, producen e incentivan la generación de conocimiento en escenarios distintos a sus instituciones y en jornadas no laborales. De esta manera se han identificado más de 25 redes de docentes que han participado activamente en los encuentros

organizados con la Corporación Editorial Magisterio. La intención al abrir estos espacios es que exista un reconocimiento al trabajo conjunto y que se establezcan conversaciones y acciones de fortalecimiento para que las redes y colectivos de docentes sigan creciendo.

Así mismo, siguiendo la tradición del IDEP, las acciones de reconocimiento pasan tanto por el Premio a la Investigación e Innovación Educativa como por el incentivo a la participación de maestros en encuentros nacionales e internacionales. En relación con el premio, su décimo primera versión deja como balance 183 experiencias inscritas, de las cuales 132 fueron habilitadas: 51 de investigación y 81 de innovación. A la fecha de escritura de este artículo se inician las visitas *in situ* de las experiencias semifinalistas: 10 de innovación y 10 de investigación. En cuanto al reconocimiento, se auspició la participación de docentes en encuentros como el de Fundalectura, realizado en el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá, el Tercer Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria; el Encuentro de geometría y sus aplicaciones y ARNA, en Cartagena, VIII Encuentro Iberoamericano de Redes y Colectivos de Docentes, en México, Forum on the future of the ELT profession in Colombia, Congreso Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE), Encuentro de Rectores: el cuerpo en la educación y la educación en el cuerpo, inmersión de profesores de inglés del Ministerio de Educación en La Tebaida, Quindío.

Igualmente, el IDEP y la SED, junto con la Universidad EAFIT están finalizando un documento que contiene las bases teóricas de lo que sería el Ecosistema Distrital de Innovación, en el cual el IDEP es un actor fundamental, ya que se constituye en uno de los tres centros de innovación que van a promoverse y consolidarse en la presente administración, al lado de Dividendo por Colombia y REDP (EAFIT, 2017). EAFIT hace énfasis en que el Ecosistema Distrital de Innovación debe involucrar diferentes actores como IDARTES, el IDRDR, las universidades y potenciar acciones conjuntas en aras de que Bogotá se constituya como una ciudad educadora.

La estrategia concibe la cualificación como la acción principal; ésta sucede en el marco de un programa cuya oferta estará justificada sobre las recomendaciones expuestas en el Diseño del Componente 2, además de los resultados de las investigaciones/estudios que han sido desarrollados durante los años anteriores. De ahí que el papel de la investigación, además de ser una de las actividades que por tradición el IDEP promueve para que los maestros reflexionen sobre su práctica, servirá como insumo para ajustar, complementar o replantear procesos de cualificación.

Por otra parte, la innovación es concebida como abrir horizontes, generar un interés investiga-

tivo, disfrutar el placer de indagar, descubrir, proponer, reevaluar, pero ante todo inventar. “Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo cuando se convierte en tema de reflexión, investigación, cuestionamiento, es posible la innovación”. (Cortés, Salcedo, 2016, en EAFIT, 2017). Esto se constituye en el objetivo inmediato de los procesos de cualificación. Se pretende incidir en las transformaciones pedagógicas de los maestros, de manera tal que se siga contribuyendo a la superación de las prácticas tradicionales de enseñanza y se motive la generación y fortalecimiento de las comunidades de saber.

De esta manera, en la estrategia de cualificación se va a desarrollar un programa que tendrá como insumo principal los resultados de la experiencia piloto del diplomado de pensamiento crítico, los hallazgos más relevantes del estudio de desarrollo personal docente y las recomendaciones subyacentes al espacio de formación de transmedia.

El programa, en el marco de un espacio de formación para los docentes, agrupa varias ofertas de cualificación, que, desde el enfoque de pensamiento crítico apropiado por el IDEP a partir de la propuesta piloteada en 2017, tiene como objetivo generar espacios que ayuden a que los docentes construyan, consoliden o divulguen experiencias de investigación e innovación. Como nuestro fin último es dinamizar las comunidades de saber y práctica pedagógica, lo que implica fomentar espacios de reflexión colectiva, será una actividad permanente invitar a que los docentes tengan conocimiento de lo que otros maestros hacen, además de motivarlos a que participen y hagan parte de las redes configuradas por iniciativa de los profesores, o que por lo menos las conozcan si su intención es la creación de nuevos grupos.

De esta manera, el 2018 trae para el IDEP grandes retos; la realización de dos estudios, la consolidación de un programa de cualificación y el propósito de promover a través de la innovación, la consolidación y el fortalecimiento de las comunidades de saber y práctica pedagógica. 

Referencias

- Ayala, A; Muñoz, N; Palacio, J. En prensa. (2017). *Alma maestra –ser– cuerpo docente*. Bogotá: IDEP.
- EAFIT. En prensa. (2017). Ecosistema Distrital de innovación educativa: documento de trabajo. Bogotá: IDEP.

Acompañamiento profesional para fortalecer los componentes de calidad de la educación inicial

Para garantizar el fortalecimiento de los componentes de calidad de las instituciones educativas distritales que ofrecen los grados del ciclo inicial, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) suscribieron un convenio en el que el IDEP diseñó el Sistema de Monitoreo al cumplimiento de los estándares de Educación Inicial en las instituciones educativas distritales. Para dar cumplimiento a este proyecto un grupo de profesionales de las cajas de compensación viene acompañando a los colegios que hacen parte del Sistema. El Magazín Aula Urbana entrevistó a los profesionales de Colsubsidio, Mónica Beltrán, líder de inclusión; Sandro Prieto, coordinador zonal, y Andrea Siatoba, profesional de apoyo psicosocial de Compensar, para conocer en qué consiste su trabajo.

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

Magazín Aula Urbana: ¿en qué consiste su apoyo a las instituciones?

Sandro Prieto: el primer apoyo consiste en garantizar la asignación oportuna del personal y verificar que se esté cumpliendo en campo de acuerdo con los estándares de calidad. Por otra parte, el proceso de gestión implica que podamos hacer una articulación institucional con todas las entidades y actores sociales de los 89 colegios distritales que hacen parte del convenio.

Mónica Beltrán: desde mi rol, realizo el acompañamiento directo a los agentes educativos que hacen parte del componente pedagógico del convenio con el fin de articular los procesos

que permitan el cumplimiento de los estándares de calidad en la atención de niñas y niños.

MAU: ¿cómo ha sido la articulación de su trabajo con los docentes, rectores y personal administrativo de las instituciones?

SP: el trabajo de articulación ha permitido la sensibilización de rectores, docentes y equipos administrativos para armonizar los contenidos curriculares y lograr que cada acción cumpla integralmente sus objetivos. Igualmente, el equipo realiza el trabajo de campo con los agentes educativos, auxiliares pedagógicos, profesionales psicosociales y auxiliares de salud y nutrición, quienes verifican que las atenciones propicien que las niñas y los niños gocen de la plena garantía de derechos.

MAU: la Secretaría de Educación en convenio con el IDEP, está implementando el Sistema de Monitoreo a las condiciones de calidad de educación inicial. ¿Cómo se apoya desde su papel en la caja de compensación al cumplimiento de estas condiciones?

SP: teniendo en cuenta que Colsubsidio tiene la misión de generar oportunidades para el cierre de brechas sociales, creamos estrategias de la mano de cada uno de los actores sociales a través de actividades como la revisión de la documentación de los niños, y realizamos reuniones que permitan el encuentro con las familias. Con ellos se desarrolla un proceso pedagógico que tiene en cuenta el factor de inclusión que le apunta a unos factores diferenciales y estratégicos que permitan integrar pilares de la educación como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

MB: el rol de inclusión nos ha permitido visibilizar la diversidad dentro del aula y ya no se ve como una barrera para el proceso de desarrollo de los infantes, sino que permite transformar imaginarios y generar experiencias pedagógicas con el objetivo de dar respuestas a todas y todos. Para ello trabajamos bajo los enfoques neuroeducativo y de neurodesarrollo que permiten el desarrollo de habilidades en los niños y niñas.

MAU: desde su labor ¿qué acciones de mejora recomendaría emprender a las instituciones educativas para aportar a la garantía de una educación de calidad para los niños y niñas de educación inicial?

SP: teniendo en cuenta que uno de los objetivos específicos del convenio es apoyar a la Secretaría de Educación en el fortalecimiento de la educación inicial en el marco de la atención integral en los colegios distritales, esto implica lograr un proceso de articulación permanente con los rectores, docentes y el cuerpo administrativo. Sin embargo, es necesario que ese compromiso sea asumido por todos los actores sociales, sobre todo de los padres de familia, para que asuman su corresponsabilidad y la atención integral se traduzca en el bienestar de los niños y niñas.

MB: hemos identificado que los procesos pedagógicos recaen principalmente en los docentes, y lo ideal es que estos deben trascender a rectores, al cuerpo administrativo y en general a toda la comunidad educativa. En algunas instituciones educativas los docentes no cuentan con espacios para trabajar como equipo y generar escenarios que beneficien la atención de los niños. Este tema de los espacios también incluye a los pro-



fesionales externos que interactuamos con las comunidades. Otra recomendación es apostarle a la inclusión ya que todavía existen resistencias que limitan la atención a los niños y niñas con algunas diferencias. Por último, se debe trabajar para que los padres para que las familias se vinculen a la escuela desde un ejercicio responsable y, a su vez, entiendan que deben aportar más a la atención integral de sus hijos

MAU: si se tienen en cuenta los estándares de calidad ¿cuáles son y en qué consisten esos elementos característicos de la educación inicial que se brinda en Bogotá?

SP: uno de esos elementos es la vinculación de todos los actores sociales y es así como la Secretaría de Educación adelanta acciones de seguimiento y acompañamiento a las instituciones educativas, lo que permite la lectura de realidades para identificar las necesidades de la población infantil. Otra característica es que un importante número de rectores y docentes

le está apostando a nuevas estrategias pedagógicas que implican el reconocimiento de los niños y las niñas dentro de sus entornos.

MB: debo destacar que en Bogotá contamos con un talento humano cualificado y comprometido, unido a la infraestructura y espacios adecuados para el desarrollo de la infancia, lo que propicia que los niños y niñas vivan experiencias pedagógicas que les brindan aprendizajes significativos. Entre ellos tenemos el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, elementos que cruzan transversalmente los lineamientos y estándares de calidad. Otro elemento es que los maestros y las maestras tienen claro que la educación inicial es un espacio donde se aprende a partir de la emotividad, las experiencias, y que más adelante los niños van a tener el tiempo para empezar el proceso de leer, escribir y entrar a otros escenarios. Pero en esta primera etapa le apostamos a que sean niños y niñas sanos, cuidados, felices, y con garantías desde lo afectivo.



Andrea Siatoba Solano

Magazín Aula Urbana: ¿en qué consiste su apoyo a las instituciones?

Andrea Siatoba Solano: como profesional de desarrollo psicosocial acompaño a las familias para generar espacios de acercamiento a las instituciones educativas. También adelanto la verificación de las diferentes atenciones que se deben garantizar a los niños y niñas y realizamos encuentros con familias, lo que nos ha llevado a ejercicios de caracterización que nos permiten decir que muchos de los niños y niñas de los colegios en donde estamos operando

están bajo custodia de tíos, hermanos, primos o de instituciones como el Bienestar Familiar.

MAU: ¿cómo ha sido la articulación de su trabajo con los docentes, rectores y personal administrativo de las instituciones?

ASS: en los colegios que tengo a cargo en la localidad de Ciudad Bolívar, el Rafael Uribe Uribe, León de Greiff y Villamar, se ha adelantado un trabajo comprometido, en el que hemos recibido el apoyo de rectores, docentes y del personal administrativo. Por su parte las orientadoras de los colegios nos sirven de puente entre los rectores y los docentes titulares, quienes conocen la población infantil. En términos generales han sido receptivos, están pendientes de los avances, nos facilitan los espacios y apoyan las estrategias con las que buscamos el acercamiento entre las familias y las instituciones.

MAU: la Secretaría de Educación en convenio con el IDEP, está implementando el Sistema de Monitoreo a las condiciones de calidad de educación inicial. ¿Cómo apoya desde su papel en la caja de compensación al cumplimiento de estas condiciones?

ASS: tenemos la función de elaborar los planes de acompañamiento que nos permitan realizar la caracterización sociofamiliar, la lectura de realidades y hacer el seguimiento a la Ruta Integral de Atenciones (RIA), que es el medio de gestión que posibilita la atención integral. Con los ejercicios de focalización aplicados a las familias hemos logrado movilizarlas en torno a las atenciones que se les brindan a sus hijos.

MAU: desde su labor ¿qué acciones de mejora recomendaría emprender a las instituciones educativas para aportar a la garantía de una educación de calidad para los niños y niñas de educación inicial?

ASS: las orientadoras hacen un trabajo excelente en las instituciones, pero a veces no cuentan con el tiempo para focalizar la atención de casos en los que se podría hacer más por los estudiantes. Es ahí donde los profesionales apoyamos este tipo de atención pero necesitamos que se empodere más nuestro rol porque este beneficia el trabajo articulado con las familias y la institución educativa.

MAU: si se tienen en cuenta los estándares de calidad ¿cuáles son y en qué consisten esos elementos característicos de la educación inicial que se brinda en Bogotá?

ASS: con base en los estándares de calidad y desde lo que he vivido en los colegios destaco que existe un grupo de docentes cualificados, comprometidos y que enriquecen las diferentes dimensiones de los niños. Con su trabajo están fortaleciendo los pilares de la educación inicial, llevando a que los niños y las niñas se enamoren del aprendizaje a través del arte, actividades lúdicas, literatura y la exploración del medio. Definitivamente la educación y atención integral brindada a los niños y las niñas en Bogotá les está posibilitando una mejor calidad de vida. Igualmente, debo destacar la labor de los agentes educativos de las cajas de compensación quienes aportamos al mejoramiento y fortalecimiento de las estrategias de atención a la primera infancia. 



Educación inicial de calidad para una infancia feliz

El Sistema de Monitoreo al cumplimiento de los estándares de Educación Inicial busca contribuir a la configuración del sentido de la educación inicial en las instituciones educativas distritales, consolidar información para el mejoramiento continuo de los estándares de calidad y generar estrategias de acompañamiento, gestión y seguimiento para promover el desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia. Para conocer lo que implica este estudio para la atención que se brinda en estas instituciones educativas, el Magazín Aula Urbana dialogó con los rectores Martha Molina, del Colegio Atenas y Miguel Solano, del Colegio Hernando Durán Dussán.

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

Miguel Solano León Rector Colegio Hernando Durán Dussán

Magazín Aula Urbana: ¿qué es una educación inicial de calidad?

Miguel Solano León: la educación inicial de calidad es aquella que descansa en dos pilares: el cuidado calificado y el potenciamiento de las capacidades de las niñas y los niños. Para ello se deben propiciar escenarios y experiencias que los formen como seres humanos felices, que se sientan protegidos, acogidos, y que en las instituciones educativas hagamos eco de sus realidades y los anhelos de sus familias. Por supuesto, se debe contar con una planta docente calificada, infraestructura y dotación adecuada, para dar respuestas pertinentes a las necesidades que plantea esta etapa crucial de la vida de los estudiantes.

MAU: de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), una educación de calidad para el ciclo inicial implica la intervención de componentes como familia, comunidad y redes; salud y nutrición; proceso pedagógico; talento humano; ambientes educativos y protectores; y administrativo y de gestión. En su institución educativa ¿cuál de estos habría que reforzar?

MSL: principalmente se debe propiciar una mayor vinculación de los padres familias, pues en la mayoría de los casos se ausentan y no acompañan el proceso formativo y una cercanía y participación propiciaría que entiendan que las instituciones educativas distritales son centros de protección y crecimiento para sus hijos. También se requiere mayor articulación entre las secretarías de Salud y Educación que posibilite la atención integral permanente de los infantes. En el tema de comunidades y redes, en Bogotá existe la Mesa de Primera Infancia y nosotros creamos una mesa propia donde compartimos experiencias con otros colegios. Una alternativa sería crear redes por UPZ o localidad para reforzar el acompañamiento a los esfuerzos e iniciativas de maestros y maestras.

La educación inicial de calidad es aquella que descansa en dos pilares: el cuidado calificado y el potenciamiento de las capacidades de las niñas y los niños. Para ello se deben propiciar escenarios y experiencias que los formen como seres humanos felices, que se sientan protegidos, acogidos, y que en las instituciones educativas hagamos eco de sus realidades y los anhelos de sus familias.



MAU: ¿qué estrategias se adelantan con los y las docentes de educación inicial de su institución para el fortalecimiento de sus capacidades?

MSL: debo decir que si bien Bogotá les ofrece una oferta de formación con maestrías y doctorados y ellos participan en congresos y eventos, esto nos ha llevado a cuestionar si estos programas responden a las necesidades de formación de un maestro de la primera infancia. Este tipo de eventos deberían tener continuidad para que les aporte al mejoramiento de sus capacidades, teniendo en cuenta que la educación para la primera infancia tiene un componente emocional y esto se debe ver reflejado en la formación que ellos reciben.

MAU: ¿qué aporte le hace el Sistema de Monitoreo a las condiciones de calidad de educación inicial a la educación distrital?

MSL: este monitoreo permite que quienes estamos involucrados en la atención de la niñez de la ciudad reflexionemos sobre lo crucial de nuestra labor. Igualmente, ha posibilitado poner la mirada en aspectos que debemos corregir para hacer cada día mejor nuestro trabajo. Con base en los resultados las autoridades tomarán los correctivos y entregarán a las comunidades educativas las herramientas para atender con calidad las necesidades de los niños.

MAU: ¿qué aportes y aprendizajes deja a su colegio el proceso adelantado por el IDEP en el

marco de la aplicación del Sistema de Monitoreo a las condiciones de calidad de educación inicial?

MSL: en particular nos mostró la necesidad de desarrollar un PEI, un manual de convivencia y un plan de emergencia exclusivos para la primera infancia. Nuestros docentes ya los escribieron y estamos perfeccionándolos para implementarlos. Otra cosa importante es que motivó la realización de nuestro propio cuestionamiento y posterior retroalimentación en lo que debemos mejorar. Este ejercicio nos aportó una mirada diferente a la nuestra que construye y ha posibilitado reflexionar sobre lo mejor que como formadores le debemos entregar a nuestras niñas, niños y a sus familias.

Martha Molina Vanegas Rectora Colegio Atenas

Magazín Aula Urbana: ¿qué es una educación inicial de calidad?

Martha Molina Vanegas: es la que partiendo del conocimiento de las particularidades personales, familiares y sociales de los niños y con el Estado como garante tiende un puente entre la institución educativa, la familia y la sociedad para garantizar el desarrollo integral, el bienestar y el goce pleno de los derechos a los niños y niñas de cero a seis años.

MAU: de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), una educación de calidad para el ciclo inicial implica la intervención de componentes como: familia, comunidad y redes; salud y nutrición; proceso pedagógico; talento humano; ambientes educativos y protectores; y administrativo y de gestión. En su institución educativa ¿cuál de estos habría que reforzar?

MMV: en el Colegio Atenas hemos logrado la participación de los padres de familia en las actividades y prácticas pedagógicas institucionales. Esto nos ha permitido el desarrollo de hábitos saludables, rutinas de autocuidado y el establecimiento y seguimiento de normas. Sería conveniente que los profesionales idóneos que llegan a la institución desde los convenios interinstitucionales (nutricionistas, sicólogos, trabajadores sociales) puedan desarrollar un trabajo más directo con los niños y niñas, ya que en el momento están limitados por el diligenciamiento de formatos y observación en el aula para ayudar a la remisión de casos particulares a orientar.

MAU: ¿qué estrategias se adelantan con los y las docentes de educación inicial de su institución para el fortalecimiento de sus capacidades?

MMV: los docentes asisten a las capacitaciones programadas por la Secretaría de Educación, e institucionalmente hay espacios académicos de fortalecimiento como reuniones de ciclo, de área, jornadas pedagógicas; que permiten conjugar el enfoque institucional y la práctica en el aula. También hay una docente de ciclo inicial en el Consejo Académico, y los docentes reciben acompañamiento de los profesionales en el marco de los convenios interinstitucionales.

MAU: ¿qué aporte le hace el Sistema de Monitoreo a las condiciones de calidad de educación inicial a la educación distrital?

MMV: permite hacer el seguimiento a los procesos de recolección y organización de documentación y otros que exige la Secretaría de Educación para verificar las acciones que estamos adelantando como institución para alcanzar el desarrollo integral de los niños y niñas.

MAU: ¿qué aportes y aprendizajes deja a su colegio el proceso adelantado por el IDEP en el marco de la aplicación del Sistema de Monitoreo a las condiciones de calidad de educación inicial?

MMV: fue bien planificado ya que inicialmente asistí a un taller informativo sobre los pormenores de la visita; agradable en el marco de un diálogo constructivo lo que nos ha permitido saber en qué debemos mejorar y que la autoevaluación permanente nos permitirá el mejoramiento continuo de la atención que brindamos en la educación inicial. 

Permite hacer el seguimiento a los procesos de recolección y organización de documentación y otros que exige la Secretaría de Educación para verificar las acciones que estamos adelantando como institución para alcanzar el desarrollo integral de los niños y niñas.





Apuestas para enriquecer el capital intelectual y cultural de maestros y estudiantes

La estrategia de cualificación, investigación e innovación docente busca el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes a través de la formación y el desarrollo permanente de las capacidades de los maestros mediante la investigación educativa. Esta contribución a la cualificación dinámica y permanente de los profesores se convierte en una experimentación social que contribuye a su avance personal y existencial y permite encontrar alternativas a los problemas que se viven en la escuela. En este diálogo el investigador Jaime Parra nos habla de los hallazgos en el proceso de caracterización y posibles actividades de cualificación para consolidar las comunidades de saber y práctica pedagógica.

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

Magazín Aula Urbana: ¿cuál es el objetivo de esta estrategia?

Jaime Parra: la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente tiene como propósito contribuir a la generación de impactos que promuevan la calidad educativa en Bogotá. Para ello, se debe propiciar que los profesores enseñen de mejor manera; no porque lo estén haciendo mal, sino para que los niños aprendan en un ambiente pedagógico donde se plantee una relación valiosa desde el punto de vista humano entre profesores y estudiantes. Igualmente, los docentes deben actualizar

constantemente sus metodologías de enseñanza para responder a las dificultades que presentan los niños.

MAU: ¿cómo está estructurada la estrategia?

JPR: la estrategia tiene tres componentes. El primero, es la cualificación o formación permanente de los profesores; el segundo es la investigación educativa que hace referencia a la manera como se produce conocimiento; y el tercero, la innovación educativa que propicia la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros desde el punto de vista curricular, de la enseñanza y la evaluación que contribu-

yan a mejorar los procesos formativos de los estudiantes.

MAU: ¿qué acciones hay que adelantar para propiciar la calidad educativa?

JP: hay que desarrollar tres elementos. Primero, conocer la realidad y para eso es necesario recoger información de manera sistemática sobre la vida social en las localidades para generar procesos de mejoramiento. Igualmente, se debe indagar sobre las características socio-demográficas y laborales de los docentes y sobre la manera como se están evidenciando los comportamientos educativos de los niños en

términos de deserción, cobertura y progreso o retraso escolar. Segundo, en las indagaciones que realizamos encontramos que las condiciones sociales y económicas pesan mucho en la manera como los niños viven la escuela. En ese sentido hay que tener respuestas curriculares y didácticas contextualizadas. Por último, no es suficiente lo que institucionalmente haga un profesor al interior de las aulas en términos curriculares, sino que debe existir una articulación entre lo educativo institucional, con lo cultural comunitario y entre los sectores de salud y bienestar. Así mismo, se requieren propuestas colectivas de los maestros para responder de manera estructurada a las necesidades del desarrollo de los niños.

MAU: ¿a qué contribuyen la formación permanente, la investigación y la innovación educativa?

JP: la formación permanente contribuye al desarrollo de las capacidades de los maestros; la investigación educativa permite desentrañar de maneja científica y pedagógica la realidad educativa que viven los profesores y los estudiantes en sus contextos. Y la innovación educativa utiliza formas novedosas para identificar estados de la situación educativa que son conflictivos y no dejan que esta avance. Las tres se convierten en espacios de experimentación social que tienen en cuenta las necesidades del contexto y generan modos alternos para la solución los problemas. De esta forma, se enriquece el capital intelectual y cultural de los maestros y sus estudiantes.

MAU: ¿qué hallazgos arrojó el proceso de caracterización?

JP: al analizar el perfil sociodemográfico y económico de los profesores y los rendimientos académicos de los niños, encontramos que desde el coeficiente de Gini, que mide el grado de desigualdad en la distribución del ingreso de una región, encontramos que en las localidades donde se viven altas desigualdades y bajas condiciones de vida por carencias económicas se presenta asociación con bajos desempeños de los estudiantes. Esa vivencia de la desigual-

dad socioeconómica que los niños traen desde sus entornos hacia la escuela ocasiona que la realidad personal y la realidad académica de la escuela no coincidan. En cuanto a los perfiles socio-laboral docente no hay asociación con el desempeño académico de los estudiantes. Es decir, las condiciones de vida y la desigualdad en las localidades explican el desempeño académico más que las características sociolaborales (formación) de los docentes. Esto se convierte en un factor que atentan contra su desempeño académico, de allí la importancia de implementar una enseñanza contextualizada. Respecto del capital cultural y pedagógico del IDEP, lo más importantes es que no hay asociación entre las investigaciones e innovaciones (cantidad y tema) con los desempeños educativos por localidades.

MAU: ¿qué estrategias se proponen para desarrollar las capacidades de los maestros y mejorar los rendimientos de los estudiantes?

JP: se debe generar la formación permanente de los profesores mediante el fomento de la investigación y la innovación educativa para encontrar pistas que permitan desarrollar un currículo y una enseñanza contextualizada.

Al formarse de manera permanente sobre los temas que aquejan a los niños, los maestros podrán crear modelos educativos, curriculares y pedagógicos pertinentes para el tipo de población que asiste a las escuelas. Igualmente, se debe lograr una mayor participación de los padres de las familias y una articulación entre las propuestas culturales y comunitarias con el sistema de salud, que permitan asumir los problemas de desarrollo de los niños desde el punto de vista escolar, socioeconómico y biológico. 

Se debe generar la formación permanente de los profesores mediante el fomento de la investigación y la innovación educativa para encontrar pistas que permitan desarrollar un currículo y una enseñanza contextualizada.





La ciudadanía sexual: un aporte al disfrute de una sexualidad sana y responsable

Con la propuesta *La integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de géneros*, el profesor Luis Miguel Bermúdez ha logrado que los estudiantes del Colegio Gerardo Paredes se empoderen en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, para lograr la disminución de los embarazos, la no discriminación por las diferentes tendencias sexuales y el reconocimiento y la lucha contra el abuso y la violencia sexual.

Por: Javier Vargas Acosta
vjavier7@gmail.com

Magazín Aula Urbana: ¿qué es la ciudadanía sexual?

Luis Miguel Bermúdez: la ciudadanía sexual hace referencia a la extensión que se ha hecho de los derechos humanos hacia el campo de la sexualidad y, especialmente, hacia el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de la población adolescente que es la que tradicionalmente había sido excluida por tabú y cuestiones culturales. Entonces, lo que hace la ciudadanía sexual es reconocer que en el campo de la sexualidad los seres humanos tenemos derechos y responsabilidades para que podamos disfrutarla de una manera sana, responsable, libre de prejuicios y reconociendo que en ella hay una función de placer.

MAU: ¿qué es y qué implica una educación para la sexualidad con enfoque diferencial y de géneros?

LMB: la educación con enfoque diferencial y de géneros reconoce que históricamente al actor social que más le han vulnerado sus derechos es a la mujer, y por ello prioriza que estas generaciones salden esa deuda que se tiene con ellas. Igualmente, enfatiza en que como seres humanos tenemos diferencias étnicas, raciales, en nuestras creencias, y que estas diferencias también configuran la sexualidad. Por otra parte, contribuye a entender que en las instituciones educativas hay niñas y niños de diferentes regiones del país y que la concepción de cuerpo y sexualidad que tienen responde a su lugar de origen. En los colegios encontramos estudiantes con discapacidad visual, otros con síndrome de Down y síndrome de Asperger, de allí que esas diferencias exigen que se les atienda también en el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

MAU: ¿qué lo lleva a implementar esta propuesta?

LMB: en el Colegio Gerardo Paredes atendemos más de 4 mil estudiantes que representan un porcentaje significativo de los jóvenes de la localidad de Suba y mientras los docentes nos enfocábamos en lograr que tuvieran un proyecto de vida productivo nos dimos cuenta que no lo

estábamos logrando. Entre las causas de esta problemática estaban los embarazos a temprana edad, la discriminación por las diferentes tendencias sexuales, así como episodios de abuso y violencia sexual. Esto se convirtió en la principal causa de deserción de los estudiantes y fue lo que nos llevó a preguntarnos por ¿qué hacer para afrontar esos episodios que vulneraban los derechos de la población estudiantil? Así fue como en el marco del programa de formación avanzada de docentes aproveché mi proyecto de grado, y basado en la investigación y no en intuiciones como siempre se había hecho desarrollé esta propuesta que me permitió responder contundentemente a la problemática.

MAU: ¿en qué se fundamentan los tres lugares de análisis de la propuesta: la educación para la sexualidad, el ejercicio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos en adolescentes y jóvenes, y el currículo?

LMB: en el tema de la educación para la sexualidad adelantamos una investigación que consultó las necesidades y realidades de los agentes de la escuela, ya que la mayoría de las indagaciones externas que se han realizado sobre el embarazo adolescente se quedan en el diagnóstico y por eso son rechazadas por los estudiantes ya que las sienten ajenas a su contexto. En cuanto al ejercicio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos en adolescentes y jóvenes, los empoderamos para ejercer sus derechos y cambiamos el enfoque preventivo, biológico y genital basado en el miedo. De esta forma reafirmamos que la sexualidad se cimienta en el derecho que tenemos a desarrollar la función erótica de placer y afecto, siendo estos los motivos principales por los que un ser humano inicia sus relaciones sexuales y no por un afán de reproducción. En el tema del currículo nos alejamos del concepto de cátedra y del proyecto momentáneo en el tiempo y la volvimos una asignatura permanente, de allí que la educación sexual tiene una intensidad de dos horas semanales con todas las características del sistema de evaluación y logros de otras asignaturas. Y quiero agregar otra condición y es que si es-

tamos hablando de derechos humanos sexuales y reproductivos esos temas deben ser guiados por profesionales formados para este fin. Cabe anotar que anteriormente hicimos una articulación con el programa nacional Servicios amigables para los adolescentes, una propuesta con enfoque diferencial. ¿Cuál diferencia? Que es distinta la sexualidad de un adulto respecto a la de un adolescente. Esta alianza generó confianza en los estudiantes, ya que se les estaba dando respuesta a las necesidades de su desarrollo sicosocial en un período crucial en el que se generan preguntas sobre los cambios que experimentan en su cuerpo.

MAU: ¿qué estrategias se pusieron en marcha en el desarrollo del proyecto?

LMB: basados en un diagnóstico, resultado de una encuesta de caracterización, desarrollamos evaluaciones y material didáctico para responder a los intereses y necesidades de los estudiantes. Lo anterior estuvo acompañado de espacios de reflexión y autocrítica, en donde los jóvenes se expresaron libremente sobre cómo entienden la educación para la sexualidad. Lo más importante es que implementamos un currículo flexible basado en sus vivencias, lo que nos permitió proponer soluciones a los interrogantes que plantea un ejercicio responsable de la sexualidad.

MAU: ¿cuáles son los resultados más importantes de la propuesta?

LMB: el más importante es poder mostrarles a los estudiantes que con procesos de investigación se puede propiciar el disfrute de la sexualidad alejada de prejuicios y reconociendo que en ella tenemos el derecho al placer si se ejerce de una manera responsable y sana. Por supuesto, los índices de embarazos han disminuido drásticamente y hoy en el colegio existe un diálogo abierto acerca del significado de la se-

xualidad humana. También se ha experimentado una disminución en los episodios de violencia de género y hay un ambiente de respeto y tolerancia hacia las diferentes tendencias sexuales.

MAU: ¿cómo recibe el estudiantado este tipo de propuestas?

LMB: los estudiantes han aceptado el proyecto de una forma positiva, ya que les ha devuelto la confianza, porque lo que sucede es que ellos tienen los mismos temores que experimentamos los adultos en el tema de la sexualidad, y con este trabajo hemos dejado de lado los juzgamientos, y algo muy significativo es que los jóvenes han contribuido a consolidar el currículo que estamos aplicando en el Colegio.

MAU: ¿qué opina de la aseveración de que educar para la sexualidad incentiva a los y las estudiantes a tener más relaciones sexuales y a exponerse a riesgos. ¿Eso es lo que usted ha visto en su experiencia?

LMB: las relaciones sexuales entre adolescentes y los embarazos a temprana edad han existido antes de mi proyecto -y a pesar de que hoy nos rasguemos las vestiduras- siempre han estado presentes en nuestros entornos. Esta es una situación arraigada culturalmente y forma parte de los mitos y prejuicios sociales que desconocen que las múltiples formas de relaciones sexuales han existido en todas las épocas. Ejemplo de esto es que las abuelas y padres de familia de muchos de estos jóvenes se casaban siendo muy jóvenes y cuando la niña comenzaba a tener su menarquía los padres le iban buscando con quién iba a contraer matrimonio. En desarrollo de esta experiencia lo que hemos visto es que basados en el ejercicio de los derechos cuestionamos el acervo cultural de una sexualidad no controlada en la adolescencia y los estamos empoderando para que la ejerzan de manera responsable.

MAU: ¿por qué la educación para la sexualidad con enfoque diferencial y de género, y el ejercicio de la ciudadanía sexual, generan polémica y en algunas ocasiones resistencias en la sociedad y al interior de la escuela? ¿Qué hacer ante esto?

LMB: esta polémica surge porque en nuestra sociedad cultural e históricamente nos han enseñado que lo que marca el fin de la infancia y el inicio de la adultez es el comienzo de la actividad sexual. Y, por otra parte, hay escozor y resistencia hacia la educación para la sexualidad con el enfoque de derechos porque estos reconocen que los seres humanos desde los 14 años pueden tener un ejercicio libre de su sexualidad. Esto le permite a un adolescente acceder a cual-

quier servicio de salud sexual y reproductiva sin tener que ir acompañado de sus padres.

MAU: en particular, ¿por qué se ha tergiversado el tema de la ideología de género, qué hay detrás de esta tendencia?

LMB: lo que existe es un miedo infundado hacia la ideología de género y hacia proyectos como este porque erróneamente se cree que buscan homosexualizar a la población. Cuando se presentó la polémica por las cartillas que quiso poner en circulación el Ministerio de Educación, nuestro proyecto estaba en pleno auge y esa coincidencia atrasó y entorpeció los avances. La ideología de género se convirtió en un distractor frente a un proceso político que estaba llamando al plebiscito y esto movió políticamente a una parte de la sociedad.

MAU: esta alcaldía le ha dedicado especial atención a la prevención del embarazo. ¿Cómo entra este tema en la Educación para la Sexualidad y cómo podría abordarse?

LMB: precisamente este fue uno de los aspectos que me motivó a desarrollar esta propuesta y es así como los embarazos se han disminuido en la población estudiantil. Pero sí quisiera recalcar que es necesario que estos proyectos se aborden con el acompañamiento de entidades y profesionales en el área de la salud sexual y reproductiva para que las propuestas tengan una base científica.

MAU: ¿cuál es el aporte más significativo que le hace este proyecto al Colegio Gerardo Paredes, a la comunidad de su entorno y a Bogotá?

LMB: le estamos entregando a la sociedad jóvenes con un proyecto de vida que responde al ejercicio de una ciudadanía sexual que no es otra cosa que el cumplimiento del derecho que tenemos como seres humanos de ejercer la sexualidad en una forma placentera, pero responsable.

MAU: ¿qué significado tiene el Premio Compartir que lo reconoce como el mejor maestro del país?

LMB: es el reconocimiento a un trabajo constante que he adelantado para reducir las incidencias de un fenómeno que siempre ha estado en la agenda política, pero nunca había impactado positivamente la vida de los jóvenes como lo hemos hecho con esta propuesta. Con este proyecto he superado obstáculos y señalamientos demostrando la calidad del trabajo intelectual de los docentes del sector oficial, quienes a pesar de las difíciles condiciones en las que trabajamos le seguimos brindando posibilidades de reivindicación y de vida digna a la juventud del país. 

La educación con enfoque diferencial y de géneros reconoce que históricamente al actor social que más le han vulnerado sus derechos es a la mujer, y por ello prioriza que estas generaciones salden esa deuda que se tiene con ellas.

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, Libros, Redes Sociales y página Web.
- Acceso al Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía.
- Acceso al Centro de Documentación del IDEP.



www.idep.edu.co


Avenida Calle 26 #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