

**AULA
URBANA**

MAGAZÍN

Edición n.º125 / 2022

ISSN: 0123-4242

125

**EDITORIAL
AULA ABIERTA
AULA VANGUARDIA
EL PROFE SOY YO
AULA A FONDO
AULA INVITA**

CIERRE DE BRECHAS Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA



**Alcaldía Mayor de Bogotá
EDUCACIÓN**

Magazín Aula Urbana
ISSN: 0123-4242 - Edición n.º 125 / 2022
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico,
IDEP

Alcaldía Mayor de Bogotá
Alcalde Mayor
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaría de Educación del Distrito, SED
Secretaría de Educación del Distrito Capital
Edna Cristina Bonilla Sebá

IDEP
Director General
Alexander Rubio Álvarez

Subdirectora Académica
Mary Simpson Vargas

Asesores Dirección
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Óscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Editores y periodistas
David Esteban Pineda Velandia
Daniel Alejandro Taborda Calderón

Coordinación editorial
David Esteban Pineda Velandia
Daniel Alejandro Taborda Calderón

Los conceptos, opiniones y material gráfico (ilustraciones y fotografías) 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. Así mismo, solo publica artículos de los cuales los autores han certificado su autoría y además han adjuntado consentimientos informados para uso del material gráfico que contiene cada uno. Los colaboradores pueden remitirse a idep@idep.edu.co. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Diseño interactivo, diagramación y fotomontajes e iconografía

Sebastián Camilo Leal Vargas
Pablo Emilio Martínez Aldana

Autores y autoras

Anie María Meza Vittorino
Daniel Alejandro Taborda Calderón
David Esteban Pineda Velandia
Carlos Reverón Peña
Edwin Orlando Sierra Carvajal
Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal
Gisell Iveth Mora Mejía
Jesús Rodríguez De Luque
Johanna Rocío Jiménez Jiménez
Juan David Agudelo Botero
Kelly Yojana Pulido
Leonardo Calixto
Lucero Victoria Pacheco Perdomo
María Deisy Sandoval Gaitán
Óscar Alexander Ballén Cifuentes
Patricia Yasmín Velandia Pérez
Sandra Liliana Riaño Palencia

Invitada

María Figueroa

Fotografías

Archivo IDEP y autores(as) de los artículos

Correspondencia

Magazín Aula Urbana, IDEP
Tv 22A n.º 61B-14/San Luis
comunicaciones@idep.edu.co
prensa@idep.edu.co
PBX (+57) 601 2630603
Bogotá D. C., Colombia

EDITORIAL



**AULA
URBANA**
MAGAZÍN

125

**AULA
ABIERTA**

Abriendo oportunidades y cerrando brechas: así lo hace el colegio Enrique Olaya Herrera en Bogotá



Por: David Esteban Pineda
Periodista IDEP
prensa@idep.edu.co

• Fueron ganadores del Foro Educativo Distrital 2021 con su propuesta *Multicampus olayista*.

El saldo que dejó el paso de la pandemia por el colegio Enrique Olaya Herrera, una institución educativa de la localidad de Rafael Uribe Uribe, fundada en 1980, está lejos de ser negativo.

En sus manos, Édgar Riveros Leal, el rector del colegio, sostiene los datos del mayor incremento de matrícula que se haya registrado en la institución en los últimos años, que ahora tiene 5800 estudiantes en cinco sedes.

«Nos posicionamos como una propuesta curricular atractiva incluso para familias que tienen cómo pagar educación privada»

El aumento del 30 % de la población escolar de este plantel, como resultado del creciente interés de la comunidad educativa en esta institución, tiene su base en una transformación iniciada al interior del colegio en el año 2010.

«Nos planteamos **producir valores agregados y diferenciales para nuestra población, que con el tiempo posicionaron al colegio** como una propuesta curricular atractiva, incluso para familias que tienen cómo pagar educación privada», asegura el rector.

Fue así como este «polo de desarrollo educativo» para el sur oriente de Bogotá, como él mismo lo define, diseñó junto a sus maestras y maestros un plan decenal que dio origen a la formación focalizada en deporte, arte y cultura (de lunes a sábado), y más recientemente a la **metodología 'multi campus'**.

Una estrategia que **los hizo ganadores del Foro Educativo Distrital 2021** y que consiste en diversificar su plan de estudios desde la educación inicial hasta la media, a través de cinco planes de estudios: el ingenio y la creatividad, la lectura crítica, la música, el cuerpo y el movimiento, y las lenguas extranjeras.

Cierre de brechas y educación atractiva, una combinación ganadora El éxito del multi campus en el colegio Enrique Olaya Herrera radica en que, mediante un **proceso de acompañamiento y consejerías, conformadas por equipos interdisciplinarios de docentes**, los estudiantes recorren cada una de estas líneas durante su trayectoria educativa y tienen la posibilidad de profundizar en una de ellas según sus intereses.

Como resultado, el colegio no solo ha logrado garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes, sino también, **apostarle al cierre de brechas abriendo nuevas oportunidades con múltiples perspectivas**.

«La permanencia y la disminución de tasas de deserción son posibles si desarrollamos un currículo adaptado a las necesidades de la población estudiantil».





En el más reciente análisis del **Índice del Derecho a la Educación (IDE)** en Bogotá, adelantado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se tienen en cuenta cuatro dimensiones para considerar la garantía efectiva del derecho a la educación y se muestran los déficits que existen actualmente en los establecimientos educativos oficiales.

Una de ellas es la **adaptabilidad**, que tiene que ver con la capacidad de los colegios de responder a las necesidades de los estudiantes, y en la cual el colegio Enrique Olaya Herrera está avanzando gracias a su apuesta multi campus.

«Creemos que la permanencia y la disminución de tasas de deserción (variables de la adaptabilidad) en gran medida son posibles si desarrollamos un currículo adaptado a las necesidades de la población, que brinde herramientas para la vida desde pequeños», asegura el rector.

«Si no nos adaptamos al futuro nos vamos a extinguir, o por lo menos vamos a entrar en una inercia muy grande y no vamos a responder a los retos del país».

Convenios con universidades como la Pedagógica Nacional, la Orquesta Filarmónica de Bogotá, el club de fútbol Ayax

de Amsterdam, la Universidad de Granada de España, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el Conservatorio de las Rosas, estas dos últimas en México, son una muestra evidente del cierre de brechas para la comunidad educativa que hace su tránsito hacia la educación superior.

Lo mismo ocurre con la dimensión de la **aceptabilidad, asociada, entre otras al porcentaje de docentes con posgrado, pues, a pesar de que es el segundo colegio del país con más estudiantes en educación media, (después del INEM de Kennedy), más del 75 % de la planta docente cuenta con estudios de maestría e incluso de doctorado.**

De hecho, **la maestra Sindy Carolina Bernal, nominada a mejor maestra del mundo por el Global Teacher Price en 2020, hace parte de este grupo** de docentes comprometidos con el multi campus del Olaya Herrera.

Construir las transformaciones desde la escuela

Incluso, en marzo, un total de 36 entidades nacionales e internacionales, con delegaciones de estudiantes y padres de familia, asistieron al 'Congreso la escuela de la post pandemia, mitos y realidades', organizado por el colegio, en el que se hizo una reflexión profunda de los ámbitos académicos y socioemocionales de la pandemia y sus perspectivas.

Al respecto el rector explica que desde la dinámica de las instituciones se puede no solo cerrar brechas educativas, sino apuntar a las transformaciones que se requieren en la política pública.

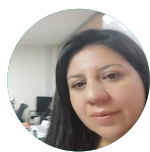
«Queremos compartir cómo **la pandemia nos obligó a replantearnos los currículos de las instituciones** con el criterio que si no nos adaptamos al futuro nos vamos a extinguir, o por lo menos vamos a entrar en una inercia muy grande y no vamos a responder a los retos del país».

Mientras tanto, el colegio Enrique Olaya Herrera sigue preparando más estudiantes para la vida, considerando indispensables las dimensiones que hacen efectivo el derecho a la educación y buscando un equilibrio con una carta de navegación que no pierden de vista: «hacer que el paso por el colegio sea siempre un gozar de la vida». **AI**

[youtube.com](https://www.youtube.com)



Colegio Los Alpes, reencuentros inspirados en el amor



Por: Sandra Liliana Riaño Palencia
sandra.riano285@educacionbogota.edu.co

Soy madre de David y Esteban; abuela de Thiago y Alejandro. Desde niña tuve vocación de maestra. Soy egresada de la Escuela Normal Distrital

María Montessori y desde 1994 trabajo como docente del Distrito. Me formé como licenciada en Educación Básica Primaria en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magíster en Educación en la Universidad de La Sabana. Tengo 28 años de experiencia como docente de aula, fui coordinadora y ahora rectora de la IED Los Alpes.

La escuela es un espacio de reencuentro con la comunidad en el que se construyen diariamente momentos pedagógicos que superan barreras y permiten transformar realidades. En el colegio Los Alpes IED, ubicado en la localidad de San Cristóbal, esos momentos además están inspirados en el amor. Con más de 3000 estudiantes y cuatro jornadas iniciamos la educación presencial con desafíos diversos y la convicción de garantizar el derecho a la educación a niñas, niños y jóvenes de nuestra comunidad.

Renovamos nuestro compromiso de construir la escuela como un espacio de aprendizaje, pero también como escenario protector, empezando por reconocer las nuevas realidades de la comunidad educativa.



Para ello contamos con maestros, orientadores y directivos quienes, desde nuestro saber y voluntad de transformación **nos hemos propuesto avanzar en un trabajo pedagógico con mirada dialógica, reflexiva, crítica, conciliadora y flexible**, que nos permita interactuar mejor con cotidianidades que superan los saberes académicos, casi todas de orden psicosocial, asociadas, principalmente a las secuelas que en todos los órdenes dejaron en nuestro contexto dos años de pandemia.

A esta situación el colegio Los Alpes responde de manera diferenciada en la atención de las diversidades, con nuevos programas, proyectos y articulándose a políticas públicas que apuestan a la educación y la atención integral, abordando también acciones hacia una sana convivencia escolar.



Buscamos materializar el derecho fundamental a la educación con una mirada inclusiva vinculando más de 100 estudiantes con discapacidad, más de 400 estudiantes en jornada nocturna y fin de semana, y grupos de especial protección constitucional. Somos territorio de cuidado

Nos vinculamos al [Sistema Distrital de Cuidado](#) en el cual intervienen diferentes instituciones distritales como las secretarías de Seguridad, Salud, Integración Social, de la Mujer y Educación, lo que **«nos ha permitido que se vivencie el proceso de aprendizaje de una forma más amplia en la que se da la oportunidad a los estudiantes de aprender a través de las vivencias cotidianas, logrando vincular a los estudiantes de nuevo en el sistema educativo»**, aseguran el coordinador y los docentes de la institución.



edad de estudiantes. **Hoy en día los grupos educativos tienen mayor diversidad de edades, pues la dinámica en 2022 nos planteó la necesidad de ampliar los rangos establecidos por el sistema educativo** (edades posibles de estudiantes vs. niveles de educación) y con ellos construimos nuevas maneras de aprender.

Como lo explica el profe Yusepy Rodríguez, además, pasamos de una práctica educativa academicista a una más «centrada en el humanismo, gracias al conocimiento que teníamos de las realidades de los chicos que nos fue acercando cada día más y de las cuales logramos llegar a tener muchos aprendizajes, mediante un *feedback* permanente que, como docentes, nos hace sentir muy orgullosos de nuestra labor».

Lina, estudiante vinculada en 2021 al programa asegura que está «Feliz. Llevábamos tiempo sin estudiar, pero pude terminar mis estudios, y agradezco a los profes por estar ahí pendientes, con nosotros».

El impacto de esta articulación también lo reconocen madres de familia de nuestra comunidad como Rocío, quien tiene dos hijos vinculados al programa: «yo les agradezco sobre todo a ustedes los docentes que le dieron la oportunidad a mis hijos de seguir adelante, me siento muy orgullosa de mis hijos para que con esto sea unas mejores personas el día de mañana». También la señora Teresa, cuya hija estudio en Los Alpes: «gracias a todos y cada uno de ustedes como docentes por organizar estos cursos y ayudarnos a nosotros los padres a sacar estas juventudes adelante».

A lo anterior se suma el hecho de que, como parte de las muchas acciones que adelantamos para asegurar la permanencia escolar, en el colegio garantizamos la seguridad alimentaria con comida caliente y refrigerios, entregados por el Programa de Alimentación Escolar (PAE) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED).

Finalmente, y como he tratado de mostrar en este relato sobre el reencuentro inspirado en el amor, **para nuestra comunidad alpina el derecho a la educación es el punto de partida para la garantía de los demás Derechos Humanos y para cuidarnos como comunidad.** Dialogamos permanentemente con el ánimo de releer y adaptarnos a la realidad institucional, de manera que, desde nuestra autonomía, establezcamos una ruta asertiva para resolver conflictos, construir aprendizajes y humanizar la educación pública con una acción pedagógica empática y con flexibilización curricular. [AU](#)

Una escuela más flexible

La nueva presencialidad ha exigido que nos volvamos una escuela más flexible. Por ejemplo, hemos tenido que flexibilizar algunos estándares institucionalizados como la



**AULA
URBANA**
MAGAZÍN

125

**AULA
VANGUARDIA**

Valorar a los maestros garantiza la calidad de la educación



Por: Rubén Darío Cárdenas Ríos

Nació en Armenia, Quindío. Licenciado en Ciencias Sociales y especializado en Derechos Humanos en la Universidad de Santo Tomás. 30 años como profesor y rector rural. Fue elegido como mejor rector de Colombia en 2016 por la Fundación Compartir. Su propuesta innovadora en el colegio rural María Auxiliadora de La Cumbre, Valle del Cauca, es un referente en Colombia y el mundo.

No debes pisar ni siquiera la sombra del maestro.
Proverbio coreano

*Finlandia ha tenido esto durante los últimos 20 años:
elegir a los mejores jóvenes para
estudiar para docentes.*
Pasi Sahlberg



Al revisar los sistemas educativos de los países que continuamente obtienen los mejores promedios en las pruebas evaluadoras internacionales, se evidencia que todos coinciden en una convicción indeclinable: el éxito de sus propósitos educativos está en los maestros. Darle estatus a la profesión implica invertir en la formación de los docentes: «El equivalente a Magisterio en Finlandia es una titulación complicada, exigente y larga, que además incluye entrevistas personales, por lo que los maestros son profesionales muy bien preparados y vocacionales» (Aulaplaneta, 2015). Siempre he pensado que debería exigirse un año de servicio a la comunidad, en escuelas públicas –pagado naturalmente por el Estado–, como prerrequisito para la titulación como «maestro». Es lo que hacen en Nueva Zelanda. Les exigen tres años de estudios universitarios y dos años de trabajo en escuelas bajo tutela de otro docente, tras lo cual deben presentar una prueba similar a las de los médicos internos residentes para alcanzar su título. Luego de tanto esfuerzo viene la gratificación, un promedio de 45 000 euros al año. Con tal esfuerzo y con esa asignación mensual, ser maestro recupera la categoría respetable que tenía en las sociedades antiguas.

De esta manera se quita el imaginario de una profesión a la que «cualquiera» puede ingresar porque las exigencias son mínimas y alguien «que no tenía en mente ser profesor» le toca aceptar el cargo como pago de «favores políticos» por ser lo «único que quedaba». Un manoseo a la imagen de lo que significa ser maestro que se ha ido resarcido, afortunadamente, con



el concurso de méritos para ingresar al servicio educativo. **Cuidar y valorar a los maestros es hacer extensiva esa visión de cuidado extremo que merecen nuestros niños.** En todos estos países quienes ingresan al magisterio gozan del apoyo gubernamental para seguir cualificándose y reciben beneficios económicos a medida que demuestran lo que han CRECIDO en su formación.

No se trata solo de ingresos económicos, se trata de una visión de conjunto sobre lo que implica educar, sobre el tiempo del que debe disponer el maestro para preparar escenarios de aprendizaje. Por ello en los países mencionados no se preocupan por llenar al maestro de lo que antiguamente llamábamos «horas tiza». La asignación de horas clase es contrastante con nuestro entorno educativo: en lugar de 22 o 25 horas semanales, se reduce la presencia en aulas de clase para que el profesor dedique buena parte de su jornada laboral a la planeación y al seguimiento de los procesos educativos, entre ellos: intervención a casos de estudiantes con Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), preparación de clases, preparación de evaluaciones y comunicación con las familias.

El maestro, como se observa, no está «perdiendo tiempo», está en función de sus estudiantes, y con esta disponibilidad de tiempo es muy posible que no termine llevándose trabajo a la casa, como ocurre cuando el maestro está saturado de horas de clase. Además de racionalizar la carga académica, **es importante que el maestro cuente con condiciones favorables para realizar su trabajo. Espacios con ayudas tecnológicas actualizadas que le permitan hacer su planeación.** Espacios para la pausa activa y el refrigerio, espacios para la integración con sus compañeros y espacios de encuentro para la reflexión pedagógica. Estos ingredientes son los que configuran el puntal del trabajo docente: el clima laboral. Al igual que lo sentimos con nuestros estudiantes, lo vivenciamos en nuestra vida cotidiana: debemos sentirnos plenos, con mucho gozo, cuando llegamos a nuestro colegio. Aquí está esa segunda familia que nos acompaña a lo largo de nuestras vidas. ¡Pobre de aquel que sufre su trabajo! Generalmente es el mismo que permanece «incapacitado» o que pide constantemente permisos para diligencias personales.

Un ambiente de camaradería, de compañerismo, de trabajo en equipo, aliviana nuestro trabajo y reconoce el esfuerzo y la dedicación que cada uno pone en lo que hace. Los directivos docentes deben tener el tacto para reconocer públicamente estos equipos humanos que se la juegan por sus estudiantes, estos personajes que hacen la diferencia entregando lo mejor de sí mismos y dejando honda huella en su comunidad educativa. **Nada debe escapar para que los docentes se sientan escuchados y apreciados, no solo en los espacios de celebraciones, izadas de bandera o jornadas pedagógicas, es importante crear estímulos y reconocimientos que visibilicen la entrega de los docentes.** Muchas instituciones privadas de nuestro país comparten en sus páginas web los proyectos novedosos de sus profesores, reconocen sus logros en cualquiera de las disciplinas, promueven publicaciones con sus reflexiones pedagógicas y destacan a quienes han participado en concursos convocados a nivel nacional.

Cuando el maestro es bien remunerado, cuenta con condiciones inmejorables para realizar su trabajo y goza de incentivos por su afán permanente de formación y actualización, acepta, de igual agrado, la evaluación periódica de su trabajo. **Un maestro que hace a conciencia su trabajo no evade los procesos de evaluación, por el contrario, entiende que estos espacios en los que otros «observan su trabajo» es una oportunidad para la reflexión compartida, para pensarse el aula de clase como laboratorio de vida y para reinventarse** respecto a estrategias y estilos de aprendizaje.

Singapur, de acuerdo con los procesos de evaluación anual, «incentiva económica y profesionalmente a los docentes que han evolucionado de manera positiva y se da formación a aquellos que lo necesitan. En consecuencia, los docentes avanzan por méritos en su carrera ya sea en un itinerario educativo

(dentro del propio sistema escolar), de liderazgo (puestos de gestión y dirección) o de especialista sénior (docentes que se especializan en ciertas áreas que abren nuevos caminos en la educación)» (Palyedu, s.f.).

Durante el período de aislamiento muchos maestros sintieron un «remezón» en sus vidas al encontrarse, de la noche de la mañana, inmersos en la educación virtual sin contar con capacitaciones o espacios de formación para el uso y aprovechamiento de las tecnologías. Sufrieron períodos de estrés, se enfermaron, al sentirse agobiados por la imposibilidad de «conectarse» con sus estudiantes o porque no sabían cómo entrar a una sesión de Zoom y menos cómo utilizar otras aplicaciones para mantener el interés de sus estudiantes, en tiempos que reclamaban nuestra presencia. Las instituciones fuimos puestas a prueba y afloró qué tan fluida era la comunicación entre los docentes y sus directivas para expresar esa conmoción emocional que trajo consigo la pandemia y de qué manera haríamos frente al reto que nos imponía esa etapa inusual. Esto hizo aguas y causó estragos en el proceso formativo de muchas instituciones. Las que salieron avante y respondieron de manera propositiva fueron aquellas donde el sentido de pertenencia –que exige sano clima laboral, empatía, estímulos y reconocimientos- se encontraba fortalecido.

Colombia debe emprender una reforma educativa que incluya mejoras salariales para los docentes; rigurosidad en los procesos de formación y selección de los maestros; procesos de evaluación periódicos que sean vivenciados por los docentes como espacios de reflexión y de reinención de su quehacer pedagógico y cuidado extremo del clima laboral. Desde que se entra a una escuela se siente el ambiente que se respira en la institución: tenso, frío, desobligante, cortante o cálido, acogedor y comprometido con lo humano. **Es el ambiente que habla del proyecto educativo del colegio, de su filosofía, de la calidad humana de sus directivos y de sus maestros.** La escuela ideal festeja el encuentro cotidiano y siembra gozo en la complicidad de seguir soñando mundos y aprendiendo juntos. ■■



Referencias

Aulaplaneta (22 de enero de 2015). Las diez claves de la educación en Finlandia. <https://www.aulaplaneta.com/2015/01/22/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-finlandia/>

Aulaplaneta (21 de mayo de 2015). Las diez claves de la educación en Nueva Zelanda. <https://www.aulaplaneta.com/2015/05/21/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-nueva-zelanda-infografia/>

Aulaplaneta (29 de septiembre de 2015). Las diez claves de la educación en Japón. <https://www.aulaplaneta.com/2015/09/29/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-japon-infografia/>

Aulaplaneta (2 de junio de 2017). Los países que favorecen el aprendizaje activo están a la cabeza de la educación mundial. <https://www.aulaplaneta.com/2017/06/02/noticias-sobre-educacion/los-paises-favorecen-aprendizaje-activo-estan-la-cabeza-la-educacion-mundial>

Decreto 1850 de 2002 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. 13 de agosto de 2002. D. O. No. 44.901 del 15 de agosto de 2002. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf

En Finlandia, el docente goza de respeto y alto status social (11 de octubre de 2016). Otras voces en educación. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/175563>

Gabriel (7 de diciembre de 2020). ¿Cuál es el salario de un Educador en Colombia? Superprof. <https://www.superprof.co/blog/cuanto-gana-profesor-colombia/>

¿Por qué tiene tanto éxito el sistema educativo de Singapur? (s.f.). Playedu. Recuperado el 28 de marzo de 2022 de <https://www.playedu.es/sistema-educativo-singapur/>

Talent.co (s.f.) Salario medio para Profesor en Colombia 2022. Recuperado el 28 de marzo de 2022 de <https://co.talent.com/salary?job=profesor#:~:text=El%20salario%20profesor%20promedio%20en,m%C3%A1s%20experimentados%20perciben%20hasta%20%2436.000>

Torres Menárguez, A. (11 de junio de 2018). El éxito del modelo educativo en Canadá, donde los profesores no se eligen en oposiciones. El País. https://elpais.com/economia/2018/05/28/actualidad/1527526183_441482.html

Torres, R. M. (13 de mayo de 2018). Finlandia: selección y formación docente. Otras voces en educación. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/277383#:~:text=Los%20finlandeses%20han%20logrado%20hacer,formaci%C3%B3n%20docente%20de%20alta%20calidad>



«Los mejores colegios»: una mirada empobrecida de la educación



Por: Juan David Agudelo Botero

rectoria@colegioelcarmelo.edu.co

Rector del Colegio El Carmelo de Bogotá. Es licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, especialista en Psicología Clínica: énfasis salud mental de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín y magíster en Educación de la Universidad de Medellín.

Cuando pensamos la calidad educativa de nuestras instituciones de educación básica y media el lugar común en el cual caemos la mayoría de los actores relacionados con el tema son los resultados de las pruebas estandarizadas. En efecto, cuando asistimos a conferencias, charlas, debates, presentaciones de informes o discusiones sobre el avance o retroceso de la educación en Colombia solemos tener como punto de referencia las pruebas Saber y las pruebas PISA, lo cual tiene mucho sentido en la medida en que las mismas reflejan una realidad que da cuenta del desempeño de los estudiantes frente a diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, **quedarse con esta información como base para determinar el avance o retroceso de nuestro sistema educativo es una mirada empobrecida de lo que significa la educación.**

quedarse con esta información como base para determinar el avance o retroceso de nuestro sistema educativo es una mirada empobrecida de lo que significa la educación.

La escuela, lejos de ser un escenario exclusivamente académico, es un espacio de socialización en el cual la comunidad educativa construye una cultura particular, con base en la



(Foto: Pablo Martínez, IDEP)



cual los estudiantes, poco a poco, reconfiguran su realidad y van convirtiéndose en los actores sociales responsables de transformar la misma cultura en la cual se hallan inmersos.

De ahí la importancia en preguntarnos no solo por el desarrollo académico de los estudiantes sino por las demás realidades que circulan en la escuela y que son pilares fundamentales al pensar en una profunda y verdadera transformación de la sociedad.

El año anterior, como colegio, tuvimos la oportunidad de participar en el primer estudio de caracterización y diagnóstico del sector educativo privado de Bogotá con base



Si bien la escuela debe desarrollar de manera importante la dimensión cognitiva de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus capacidades, la formación integral debe incorporar otras dimensiones. Dimensiones como la espiritual, la sociopolítica, la afectiva, la comunicativa, la ética, la estética y la corporal, propuestas por ACODESI (2003) en su texto *La formación integral y sus dimensiones*, deben ser abordadas por la escuela y tenidas en cuenta al momento de evaluar la calidad de la educación.

Es por esto que los proyectos transversales, las cátedras o programas creados para complementar los procesos formativos de los estudiantes, los espacios de diálogo, reflexión y construcción colectiva en torno a las problemáticas o situaciones que emergen en la misma escuela o en la sociedad, los escenarios de formación y acompañamiento con los padres de familia, el acompañamiento al aspecto socioemocional de los estudiantes y sus familias, entre otros, deben ser objeto no solo de preocupación por parte de los equipos directivos de los colegios, sino aspectos a ser evaluados, medidos y tenidos en cuenta al momento de hablar de instituciones educativas de calidad. **AU**

en la metodología del Índice del Derecho a la Educación (IDE), el cual lideró la Secretaría de Educación del Distrito a través de la Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, en articulación con el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) y el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, el cual se convirtió en un cuestionamiento sobre la manera como estamos abordando cuestiones fundamentales sobre las que la escuela debe abrir espacios de reflexión y construcción colectiva para realmente ser el tan anhelado territorio en el cual se generen las lógicas necesarias para realizar verdaderas y profundas transformaciones sociales.

Hablamos mucho de la *formación integral*, sin embargo, en la práctica «los mejores colegios» son determinados por un ranking establecido a partir de los resultados de una prueba académica.

en la práctica «los mejores colegios» son determinados por un ranking establecido a partir de los resultados de una prueba académica.

Si bien, como se ha dicho, este es un aspecto importante y fundamental de un proceso educativo, son múltiples las dimensiones sobre las cuales la escuela debe realizar un trabajo consciente, direccionado, pertinente y constante, para formar, realmente, de manera integral, a esas niñas, niños y adolescentes que la sociedad ha puesto en sus manos.



(Foto: Pablo Martínez, IDEP)

Infraestructura educativa y cierre de brechas



Por: Carlos Alberto Reverón Peña

Bogotano, papá de Manuela y Jerónimo. Economista de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), en la que estudió gracias al Programa de admisión especial de mejores bachilleres del país. Especialista en Desarrollo Humano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) con estudios de Maestría en Sociología de la UNAL y de Desarrollo Humano en FLACSO. Tiene más de 20 años de experiencia profesional en temas educativos, de gestión y de política pública. Actualmente es el Subsecretario de Acceso y Permanencia de la Secretaría de Educación del Distrito.

En América Latina las condiciones de equidad social de las oportunidades educativas se han convertido progresivamente en un elemento central en el ejercicio de la ciudadanía. La educación incide no solo en los procesos de apropiación de los bienes culturales y materiales, sino en el logro de otras realizaciones y en el ejercicio de la libertad (Sen, 1997). Por tal motivo, se ha convertido en un campo relevante en la discusión sobre equidad social en la sociedad contemporánea (Muñoz, 1996; Rama, 1987).

En Colombia, sumados a los cambios derivados de una nueva Constitución Política, que consagró en 1991 la educación como derecho y generó diversas medidas orientadas a cumplir dicho propósito, los últimos 30 años han estado marcados por diversas transformaciones sociales y económicas, en los que, sin duda, el papel de la educación ha adquirido un rol de gran relevancia en medio de una sociedad de la información (Castells *et al.*, 2016).

Uno de los aspectos centrales en ese cierre de brechas es el relacionado con la infraestructura educativa para contribuir a la equidad social y al desarrollo humano¹. La calidad de la infraestructura se ha visibilizado en temas tan diversos como el resultado de pruebas (Earthman, 1998), los procesos de enseñanza (OCDE, 2016), la percepción sobre la calidad (Temple, 2007), la matrícula (Krishnaratne, 2013) o la estética educativa (Errázuriz (2015). Incluso, en un estudio que hicimos para Bogotá hace algunos años, se evidenciaron impactos en temas como la motivación para asistir a clase, la participación, la comodidad o la pertenencia con el colegio (IDEP-UNAL, 2012).

En Bogotá, si bien, en el siglo XX existieron importantes avances en la infraestructura educativa, tales como las colonias

escolares del gobierno de López Pumarejo, la implementación del modelo de «Escuelas Alianza» en la década de los 60, los INEM de comienzos de los 70, o el modelo Barco, es claro que mucha de la infraestructura educativa se construyó con poca intervención Estatal, y solo hasta hace cerca de 30 años la situación de la infraestructura se convirtió en un reto permanente de la política pública en término de recursos, metas y normas técnicas orientadas a subsanar dichas problemáticas.

En la actualidad, las limitaciones de infraestructura se manifiestan en una distribución desigual de la oferta educativa en la ciudad, con zonas deficitarias producto de la histórica falta de planeación de infraestructura social en zonas de crecimiento poblacional y desarrollo urbano. De igual forma, situaciones de infraestructura física vetusta en algunas zonas de la ciudad mientras que en otras han ocurrido procesos de mejoramientos y renovación. De otro lado, según la Encuesta Distrital de Deserción Escolar (EDDE) de la SED, en el 2019 el 10,3 % de los estudiantes de los grados 5.º a 11.º que alguna vez había desertado lo hicieron porque consideraban que las instalaciones del colegio eran desagradables. Así mismo, el 28,3 % desertaron porque el colegio quedaba lejos de sus viviendas.



(Foto: Juan Pablo Duarte, SED)

¹ El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 coincide con dicho propósito al buscar: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (ONU, s. f.).

Ante estas problemáticas, en el marco de la garantía del derecho a la educación, se requiere mejorar las condiciones de disponibilidad y calidad de la infraestructura educativa. En el marco del Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 «Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI», y con el mayor presupuesto de infraestructura educativa que ha tenido la ciudad en una Administración Distrital (más de 1,6 billones de pesos), se tiene la meta de entregar 35 colegios nuevos o restituidos, y realizar la intervención del 100 % de instituciones educativas que lo requieren en materia de mejoramientos y con dotaciones para el aprendizaje. De igual forma, se avanza en la gestión predial y el diseño de nuevos colegios en el marco del nuevo [Plan de Ordenamiento Territorial \(POT\)](#), que contribuirán a mejorar la situación estructural de la oferta educativa de la ciudad. A la fecha ya hemos entregado 9 colegios y realizado mejoramientos en 285 sedes de colegios oficiales.

En dicho marco, la estrategia de infraestructura educativa contribuirá a cerrar las brechas, brindando espacios para las trayectorias educativas completas (desde la primera infancia y en articulación con la Educación Superior), la formación integral y con diseños del siglo XXI, con ambientes sostenibles, inclusivos y que contribuyan a la transformación pedagógica. De igual manera, con el componente de conservación de establecimientos educativos mejoramos la calidad de vida de los estudiantes, docentes y comunidad educativa de los colegios públicos, contribuyendo a la permanencia escolar y al cierre de brechas educativas.

Trabajar por la infraestructura educativa de la ciudad contribuye no solo a la equidad social, sino a poner la educación en primer lugar. **AI**

(Fotos: Juan Pablo Duarte, SED)



Referencias

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción*. Fontamara.
- Castells, M. y Himanen, P. (2016). *Modelos de desarrollo en la era global de la información: construcción de un marco analítico*, en Castells, M. y Himanen, P. (Eds.), op. cit. (27-44).
- Earthman, G. I. (1998). Earthman, G. I. (1998). *The Impact of School Building Condition and Student Achievement, and Behavior*. <https://eric.ed.gov/?id=ED441329>
- Errázuriz, L. (2015). Calidad Estética del Entorno Escolar: El (f)actor Invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27, (1). <https://bit.ly/2KYZ8IW>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP – y Universidad Nacional de Colombia (2012). *Evaluación del impacto de algunos programas de la Secretaría Distrital de Educación en el marco de la política educativa del Plan Sectorial de Educación Bogotá: una gran escuela 2004-2008*. Serie Investigación. Segunda Edición. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-757>
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Fondo de Cultura económica.
- OECD (2016). *La educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación*. Ministerio de Educación.
- ONU (s.f.) <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Rama, Germán (1987). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Cepal.
- Sen, Amartya (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Paidós.
- Temple, J. A. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, 26(1), 126-144

Bilingüismo y educación pública. Más que un sueño, una realidad.



Por: Patricia Yasmín Velandia Pérez
pvelandia@educacionbogota.edu.co

Licenciada en educación básica con énfasis en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Educación de la Universidad de Chile y doctora en Educación de la Universidad de Baja California de México. Docente líder de bilingüismo en la Secretaría de Educación del Distrito (SED), IED Bosanova. Miembro del Comité estratégico red BEMNET.



Gisell Iveth Mora Mejía
gimora@educacionbogota.edu.co

Licenciada en Filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Educación con énfasis en estrategias de enseñanza aprendizaje del Tecnológico de Monterrey, México. Autora de textos escolares para la enseñanza del inglés en primaria y bachillerato. Docente líder de bilingüismo de la IED Débora Arango Pérez. Miembro del Comité estratégico red BEMNET.

En búsqueda de un camino

Una educación bilingüe es un compromiso con las y los estudiantes, y con la educación pública, la cual busca cerrar la brecha de inequidad existente en la actualidad entre la educación privada y pública de nuestra ciudad y de nuestro país.

El bilingüismo en colegios públicos de Bogotá es una tarea titánica que emprendió la ciudad hace casi 15 años, a partir de la creación de la Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013) y el inicio del piloto de los colegios públicos con Modelo Educativo Bilingüe, en el que participaron el colegio Cundinamarca, Débora Arango Pérez, Saludcoop Norte y Bosanova. Con ello se abrió la puerta a demostrar que una educación bilingüe pública sí es posible, y más que un sueño, es una realidad en 17 instituciones educativas distritales de Bogotá.

Creando una estrategia

A partir de este momento, y con el acompañamiento del Plan Distrital de Bilingüismo, la Universidad Pedagógica, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional de Colombia y las entidades aliadas como el British Council, el SENA, y el Instituto Colombo Americano, entre otras, se empezaron a focalizar no solo estos cuatro colegios, sino otros 13 que durante los años se fueron uniendo a este sueño del bilingüismo en la educación pública, logrando, desde el 2019, conformar la red de colegios públicos con Modelo Educativo Bilingüe en inglés y francés: BEMNET.

Implementando oportunidades

Cada colegio, en cabeza de un líder de bilingüismo, emprendió un camino de posibilidades que **año tras año ha demostrado que las niñas y los niños de los estratos 0, 1, 2 y 3 pueden acceder de manera gratuita y con igualdad de oportunidades a una educación bilingüe nacional de calidad.** Entre las estrategias que se adoptaron se encuentran:

- Mayor intensidad del contacto con la segunda lengua como medio de enseñanza e interacción escolar.
- Enseñanza de otras asignaturas en inglés como ciencias, matemáticas, educación física, sociales, entre otras.
- Construcción del currículo para asignaturas de contenido que se enseñan en segunda lengua.
- Ambientación bilingüe en las aulas y a nivel institucional.
- Implementación del programa de aula de inmersión.
- Capacitaciones en metodología y en nivel de lengua con universidades y entidades expertas para los docentes de inglés y de otras asignaturas de contenido.
- Asesoría y acompañamiento por parte del British Council en currículo, prácticas pedagógicas, ambiente bilingüe, liderazgo y en la implementación del modelo educativo bilingüe institucional.
- Inmersiones para los docentes y líderes de bilingüismo de tipo nacional e internacional en inglés y manejo de proyectos.

- Curso de inglés para estudiantes y padres de familia.
- Examen de clasificación de lengua para docentes de inglés y otras áreas.
- Salidas pedagógicas con recorridos bilingües.
- Asignación de personal humano con nivel en segunda lengua.

¿Cómo funciona?

Todas estas estrategias se comparten en la red BEMNET. A través de ella se brinda a directivos docentes y docentes líderes, herramientas y escenarios en la consolidación de un equipo de gestión interinstitucional con modelo educativo bilingüe distrital, que promueve acciones de cooperación e intercambio y movilidad entre las 17 instituciones focalizadas; y a todas aquellas de tipo público y privado que quieran adherirse a este conjunto para intercambiar experiencias significativas a nivel curricular, de prácticas de aula y de ambiente bilingüe.

La implementación de este tipo de modelo amerita grandes esfuerzos, desde la contratación de talento humano calificado, la disposición de los docentes de cada colegio de formarse en segunda lengua, hasta la asignación de recursos económicos para mejorar el ambiente bilingüe y el proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Quiénes la conforman?

La red de colegios con Modelo Educativo Bilingüe la conforman los colegios Cundinamarca, Débora Arango Pérez, Saludcoop Norte, Bosanova, Integrada La Candelaria, Carlo Federici, Aníbal Fernández de Soto, Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, San José de Castilla, República EE. UU. de América, Veintiún Ángeles, Antonio Van Uden, La Felicidad, Escuela Normal Superior María Montessori, Venecia y el Liceo Femenino Mercedes Nariño.



Reflexión final

El bilingüismo se debe vivenciar en las dinámicas institucionales, dentro y fuera del aula, como una herramienta de comunicación, desarrollando las habilidades de lectura, habla, escucha y escritura, y buscando mejorar los resultados de las pruebas internas y pruebas Saber, las cuales serán una clave para el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, aportando no solo a su desarrollo académico profesional, sino a su desarrollo personal y social.

El bilingüismo no es solo un programa académico, sino una oportunidad desde nuestros colegios de mejorar la calidad educativa de los estudiantes sin importar la condición económica o social, y con igualdad en derechos; es

creer que el bilingüismo en la educación pública, más que un sueño, es una realidad posible para todas nuestras niñas, niños y jóvenes, con el esfuerzo de las entidades gubernamentales, de los gobiernos escolares, del trabajo mancomunado entre colegios de Bogotá, de compartir experiencias, de tener una capacidad instalada donde la comunidad educativa participe, aprenda y tenga acceso a las múltiples oportunidades, y al aprendizaje de una de las herramientas del siglo XXI, que les permite acceder a un futuro mejor, el cual no debe ser exclusivo de la educación privada, con el ejemplo de estos 17 colegios de la red BEMNET y cientos más que día a día se unen al modelo educativo bilingüe de Bogotá. 🇨🇴



Una invitación

Finalmente, se invita todos los docentes a conocer y ser parte activa de la red BEMNET. Todos los aportes, experiencias y propuestas son bienvenidas.

BEMNET: success is better where it's shared

Página oficial <https://www.redacademica.edu.co/taxonomy/term/243>

Contacto Comité Estratégico pvelandia@educacionbogota.edu.co, gimora@educacionbogota.edu.co, mosalazart@educacionbogota.edu.co



TIC: innovación y voluntad para la transformación pedagógica



Por: Leonardo Calixto

alcalixtoc@educacionbogota.edu.co Página web: <https://magister-profe-leo.wixsite.com/educacion-fisica-tic>

Administrador Deportivo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con formación pedagógica de la Universidad Monserrate; especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia; maestro internacional TIC del Ministerio de Educación Nacional y magister en Informática Educativa de la Universidad de La Sabana. Docente de Educación Física e Informática en la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Lleva 16 años desarrollando un proyecto de mediación TIC en la Educación Física. Maestro Inspirador IDEP 2021.

Inicié en la educación pública en 2004 como provisional. Al convertirme en docente de planta quise darle un punto de vista diferente a la Educación Física, pues viví amargamente la experiencia de escuchar a compañeros decir: «El profe de Educación Física estudió eso pues no tiene capacidad para más». Viendo esto, mi primera meta fue llevar a cabo mi curso de formación docente y especializarme lo antes posible.

Allí vi que en mis clases de Educación Física podía integrar la informática, y arranqué con el proyecto de *Mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación Física*.

No ha sido un proceso fácil, pues me fue casi que imposible encontrar referentes teóricos y apoyo en los compañeros de área. En aquel entonces el desarrollo de la informática en la educación era muy limitado y dicha asignatura apenas empezaba a ser introducida en el currículo.

En la práctica también hubo retos, en especial por el alto costo de acceso de los estudiantes a las nuevas tecnologías y por la incipiente conectividad a Internet. Esto se superó gracias a que los colegios comenzaron a tener computadores y algún nivel de conectividad.

Comencé con programas ofimáticos como Word. Con estos los estudiantes realizaban escritos sobre temáticas propias de la Educación Física. Luego realicé test físicos motores y los resultados los estudiantes los consignaban en tablas de Excel, los graficaban y analizaban para saber quiénes eran los más rápidos, más flexibles, etc.

Me especialicé en Edumática para darle fuerza desde lo teórico y pedagógico a la experiencia, logrando, con un grupo de trabajo, el desarrollo de un software para pausas activas de estudiantes como una mediación TIC para el mundo escolar.

Creé un canal de YouTube, una página web propia, y consolidé un proceso real de mediación TIC en la primaria en la que trabajaba. **En siete años pasamos de una hora semanal de informática a un proyecto total de transversalización de 1.º a 5.º, convirtiendo a los estudiantes de consumidores a prosumidores¹.** Todo este camino nos condujo de una educación análoga a un sistema educativo totalmente mediado por las TIC.

Luego inicié una Maestría en Informática Educativa en la Universidad de La Sabana, con el objetivo fue dar fuerza desde lo escritural y teórico a este proyecto. Con un compañero docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) iniciamos la investigación *Moviéndome y escribiendo mi aprendizaje va creciendo* con la cual trabajamos el aporte de la Educación Física y las TIC al fortalecimiento de los procesos escriturales en Ciclo I.

Demostramos cómo desde los patrones motores gruesos y finos trabajados en la Educación Física, y



¹ Prosumidor: persona que crea y consulta contenidos en la web.

con mediación de las TIC, se logra un impacto positivo en el fortalecimiento de los procesos escriturales.

Publicamos un artículo al respecto en una revista indexada y obtuvimos «Tesis Laureada».

Posteriormente, empecé a utilizar plataformas virtuales de aprendizaje como Moodle, Jungla y Rosariosis en secundaria para seguir aportando a cerrar la brecha educativa. Entonces llegó la pandemia y nos vimos obligados a pasar de un modelo educativo presencial a uno completamente virtual, lo cual potenció de un momento a otro este tipo de proyectos; al tiempo me dieron la oportunidad de dictar Informática y Tecnología en la institución.

Lamentablemente en este tiempo comprobamos que la educación pública en Colombia aún tiene una serie de limitantes. En mi colegio, por ejemplo, el porcentaje de conectividad y acceso a dispositivos fue siempre inferior al 30 % de la población, una brecha educativa digital casi insalvable.

Ahora de regreso a la presencialidad, el proceso volvió a invertirse, es decir, al abandonar de un día para otro la virtualidad total pocas dinámicas educativas con mediación TIC se mantienen, y los avances logrados con el *E-learning*, *B-Learning*, *M-Learning*, entre muchos otros, parecen desaparecer.

Mi lucha por el no retorno a la educación de tiza y tablero, lápiz y papel seguirá en pie. **La presencialidad no puede dejar atrás años de avances e investigación, ni lo aprendido tras dos años de pandemia.**

Es necesario seguir cerrando la brecha educativa en este aspecto, y para ello las instituciones educativas, sin importar su naturaleza pública o privada, deben brindar a los estudiantes y docentes el acceso a estas herramientas, capacitarles, enseñarles, darles acceso a conectividad alámbrica e inalámbrica, a móviles, tabletas y computadores. Tener una página web propia, plataformas virtuales de aprendizaje, programas ofimáticos, pero también editores de video, de gráficos, entre muchos otros que enriquecen el quehacer pedagógico.

La transformación pedagógica desde lo virtual llegó para quedarse; debe ser impulsada con la voluntad de los docentes y apoyada desde lo institucional,

para ser aceptada y apropiada por el estudiantado. Solo así abriremos la ventana al ya y al ahora.

Movimientos pedagógicos multidisciplinares como el STEAM impulsan también el cierre de las brechas educativas de orden tecnológico. No se puede seguir viendo cada asignatura comuna isla, es necesario engranarlas y hacer polispastos para que funcionen como una máquina bien engrasada, y así formar estudiantes competentes desde lo académico, pero también desde lo humano. Nuestros niños y jóvenes no son el futuro, son el presente.

¡El cambio es ahora! [AU](#)



Disponibilidad y aceptabilidad: dos brechas del Derecho a la Educación en Bogotá



Por: Jesús Rodríguez De Luque

jj.rodruiguez@uniandes.edu.co; <https://orcid.org/0000-0002-8179-0109>

Estudiante de doctorado en Educación en la Universidad de los Andes. Magíster en Economía de la Universidad de Antioquia y economista de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente su investigación está enfocada en los factores que explican la resiliencia académica, documento realizado por encargo del IDEP.

«Aspectos como la calidad de las vidas de niños y niñas (...) se abordan relativamente poco en la investigación educativa o son analizados como factores asociados a los resultados de aprendizaje»



No obstante, aunque los fines de la educación establecidos en la normatividad colombiana son diversos (Ley General de Educación, 1994), **en Colombia, frecuentemente, los análisis sobre la calidad de la educación se reducen a la calidad de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas** (Banco Mundial, 2008; Barrera-Osorio *et al.*, 2014).

Los análisis de otros aspectos de la calidad de la educación tales como la calidad de las vidas de las niñas y niños, de los ambientes de aprendizaje, de los contenidos y de los procesos educativos (Unicef, 2000) **se abordan relativamente poco en la investigación educativa o son analizados como factores asociados a los resultados de aprendizaje.**

Esta es la razón por la cual es necesario considerar conceptos más amplios que den cuenta no solo de los resultados de aprendizajes, sino también de los procesos y características de los Establecimientos Educativos (EE).

Es así como el concepto de Derecho a la Educación ha sido usado recientemente para analizar algunos de estos asuntos (Bayona Rodríguez *et al.*, 2018), desde la perspectiva de las

'Cuatro A' el derecho a la educación está compuesto por cuatro dimensiones:

- Disponibilidad: hace referencia a la obligación del estado de fundar y permitir el establecimiento de instituciones educativas por parte de entidades privadas (Tomasevski, 2004).
- Accesibilidad: representa la ausencia de discriminación por cualquier motivo (Tomasevski, 2004).
- Aceptabilidad: hace referencia a la garantía de mínimos de calidad de la educación (Tomasevski, 2004).
- Adaptabilidad: hace referencia a la capacidad de los EE de responder a las necesidades de sus estudiantes (Tomasevski, 2004).

¿Qué arrojó el análisis del IDEP al Derecho a la Educación?

Como respuesta a la multidimensionalidad del derecho a la educación y su importancia para tomar decisiones más informadas en materia de política educativa, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), decidió medirlo por medio del Índice del Derecho a la Educación (IDE), en los EE oficiales (IDEP y Universidad de los Andes, 2021).

A partir de dicha medición, **este documento analizó las brechas en las dimensiones de disponibilidad y aceptabilidad del derecho a la educación. Específicamente, midió las brechas para disponibilidad y aceptabilidad** como la diferencia media entre los EE del Quintil 1 y los demás Quintiles.

Para ello, primero, se ordenó de menor a mayor los EE en términos de sus índices de disponibilidad y aceptabilidad.

«Hay brechas importantes entre los establecimientos educativos de los quintiles 1 y 5 en, por ejemplo, la razón estudiante-maestro, el porcentaje de estudiantes en jornada única, la calidad de conexión y el acceso a internet»



Luego, se dividió la población de EE en cinco partes iguales (quintiles), en términos de los índices de disponibilidad y aceptabilidad. Posteriormente, se calculó la media de los índices de disponibilidad y aceptabilidad para cada quintil. Y finalmente, se calcularon las brechas como la diferencia de las medias del quintil 1 y los demás quintiles, en términos de las dimensiones de disponibilidad y aceptabilidad. Las tablas 1 y 2 presentan estos cálculos.

Los resultados mostraron la presencia de brechas importantes en los índices de disponibilidad y aceptabilidad del IDE 2021, reporte del 2020. En el caso del índice de disponibilidad, la diferencia media (brechas) de los EE del quintil 1 y los del quintil 5 fue igual a 0,24. Por su parte, para el índice de aceptabilidad, la brecha media entre los EE del quintil 1 y 5 fue igual a 0,41.

Teniendo en cuenta que el rango de estos índices es [0,1], donde uno (1) significa un pleno desarrollo de la dimensión y cero

(0) que la dimensión está en la peor situación posible, dichas brechas muestran una diferencia considerable en el ejercicio del derecho a la educación entre dichos grupos de EE.

Las brechas en aceptabilidad encontradas reflejan diferencias importantes en, por ejemplo, la calidad de los desempeños académicos y la formación académica de los docentes entre los EE de los quintiles 1 y 5. Asimismo, en el caso del índice de disponibilidad, aunque las brechas son menores, ellas también son relevantes.

Es decir, hay brechas importantes entre los EE de los quintiles 1 y 5 en, por ejemplo, la razón estudiante-maestro, el porcentaje de estudiantes en jornada única, la calidad de conexión y acceso a internet en los EE y la cantidad de computadores (razón computador-estudiante).

Las brechas identificadas muestran que mientras los EE de los quintiles 1 tienen niveles de realización alto-medio del derecho a la educación, los EE de los quintiles 5 tienen un nivel más limitado en términos de la aceptabilidad y la disponibilidad del IDE.

Estos resultados deben motivar la focalización de programas educativos en los EE de los quintiles 1, que busquen mejorar la formación de maestros, los aprendizajes de los estudiantes, el porcentaje de estudiantes en jornada única, la relación estudiante-maestro la calidad de conexión y acceso a internet y la cantidad de computadores en los EE que más lo necesitan.

De esta manera, se podría cerrar estas brechas en el IDE y ayudar a los estudiantes de dichos EE a tener una mejor realización del derecho a la educación.

Tabla 1. brechas medias en el índice de disponibilidad por EE en 2020.

Quintiles	Índice de disponibilidad medio	Brecha respecto a los EE del Quintil 1
Quintil 1	0,80	-
Quintil 2	0,72	-0,08
Quintil 3	0,65	-0,15
Quintil 4	0,62	-0,18
Quintil 5	0,56	-0,24

Nota: La brecha respecto a los EE del quintil 1 fue calculada como la diferencia entre el índice de disponibilidad medio (de los quintiles 2 al 5) y el índice de disponibilidad medio del quintil 1.

Tabla 2. brechas medias en el índice de aceptabilidad por EE en 2020.

Quintiles	Índice de disponibilidad medio	Brecha respecto a los EE del Quintil 1
Quintil 1	0,84	-
Quintil 2	0,75	-0,09
Quintil 3	0,69	-0,15
Quintil 4	0,62	-0,22
Quintil 5	0,43	-0,41

Nota: La brecha respecto a los EE del quintil 1 fue calculada como la diferencia entre el índice de aceptabilidad medio (de los quintiles 2 al 5) y el índice de aceptabilidad medio del quintil 1.



Bayona Rodríguez, H., Harker Roa, A. y López Guarín, C. E. (2018). Validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, empleando la metodología Delphi. *Revista Educación y Ciudad*, 34, 113-127. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1880>

Constitución Política de Colombia. 4 de julio de 1991 (Colombia).

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y Universidad de los Andes (2021). Producto 2: Informe IDE a nivel de instituciones educativas en Bogotá.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/rarticles-85906_archivo_pdf.pdf

Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights based education: global human rights requirements made simple*. Unesco. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf

Unicef (2000). *Defining Quality in Education*. <https://www.right-to-education.org/resource/defining-quality-education>

Referencias

Banco Mundial (2008). La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política (pp. 134-134). <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/522681468026421049/La-calidad-de-la-educacion-en-Colombia-un-analisis-y-algunas-opciones-para-un-programa-de-pol-237-tica>

Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2014). Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas. En A. Montenegro & M. Meléndez (Eds.), *Equidad y movilidad social: Diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE, Ediciones Uniandes: Departamento Nacional de Planeación DNP. <https://economia.uniandes.edu.co/sites/default/files/publicaciones/libros/Equidad-y-movilidad-social.pdf>

BRECHAS EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: un análisis descriptivo para Bogotá D.C.

Jesús J. Rodríguez
De Luque



1. Problema

Bogotá D.C. presenta brechas en términos del ejercicio del derecho a la educación en sus Establecimientos Educativos (EE) oficiales.

2. Marco de referencia

¿Qué es el derecho a la educación?

El derecho a la educación es un concepto dinámico y multidimensional que está determinado por normatividades internacionales y nacionales (Tomasevski, 2004).

Con el fin de operacionalizar este concepto, aquí se adopta la perspectiva de las 4A de Tomasevski (2004).

El modelo de las 4A señala que el derecho a la educación está compuesto por cuatro dimensiones:

Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad (Tomasevski, 2004).

3. Metodología

Se construyeron quintiles de EE oficiales a partir de sus índices de disponibilidad del año 2020. Luego se calcularon las brechas en estas dimensiones como las diferencias entre los promedios de estos quintiles y el promedio del Quintil 1.

Figura 1: Brechas en el índice de disponibilidad

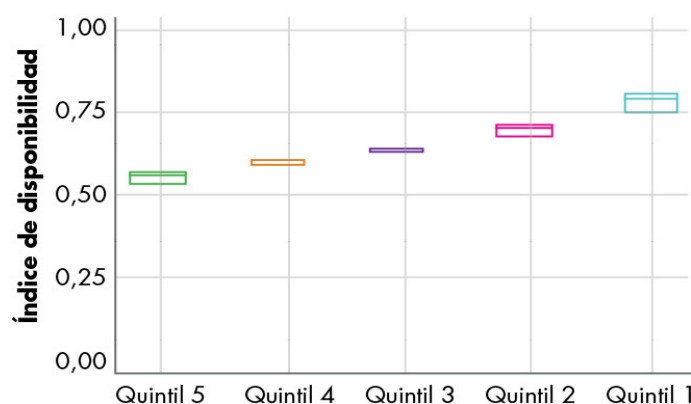
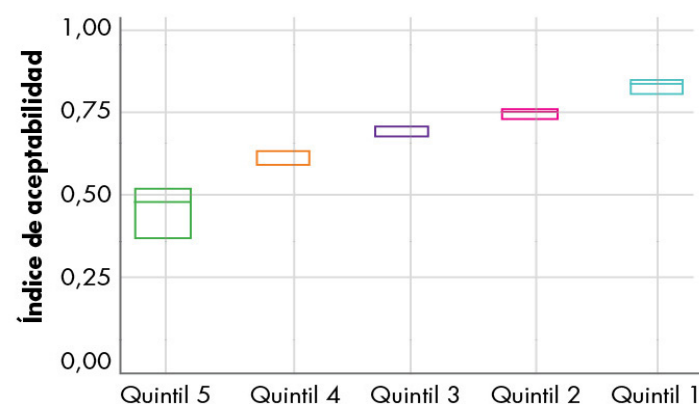


Figura 2: Brechas en el índice de aceptabilidad



4. Resultados



Los resultados muestran la presencia de brechas en los índices de disponibilidad y aceptabilidad del IDE 2020. En el caso del índice de disponibilidad, las brechas entre los EE del Quintil 1 y los del Quintil 5 son iguales a 0,24. Por su parte, para el índice de aceptabilidad, las brechas entre los EE del Quintil 1 y los del Quintil 5 son iguales a 0,41. Teniendo en cuenta que el rango de estos índices es [0,1], dichas brechas muestran una diferencia en el ejercicio del derecho a la educación.

Por más escuelas como las de Simón



Por: Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

fmramirez@unbosque.edu.co; fidel.ramirez1281@gmail.com

Doctor en Educación en la línea de Educación, Derechos Humanos y ciudadanías. Magíster en Educación; licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico; licenciado en Teología. Experto en género, sexualidades y religión. Docente investigador Universidad El Bosque.

En 2018, la cadena de televisión abierta FOX, lanzó la película *Yo soy Simón (Love, Simon)*. Una producción que permite conocer de manera sencilla el itinerario de un joven en el proceso de asumir ante su familia, amigos y compañeros de colegio su orientación homosexual.

Si bien este asunto no es nuevo en las producciones cinematográficas, sí lo es la narrativa que se utiliza: además de permitirle al televidente conectarse con las emociones y pensamientos de Simón, le ayuda a acercarse al complejo mundo de la diversidad sexual y de género.

«En investigaciones previas en el contexto escolar resultó llamativo evidenciar que, a través de los discursos, silencios y prácticas de maestros y maestras, se perpetúan imaginarios y prejuicios en contra de personas LGBTI»



Son muchos los elementos que podría retomar para su análisis. Por ejemplo, la actitud amorosa de la familia de Simón o la lucha personal del joven al negarse a darle al mundo explicaciones sobre su orientación sexual. Sin embargo, quiero centrar mi atención en lo que acontece en el escenario de la escuela.

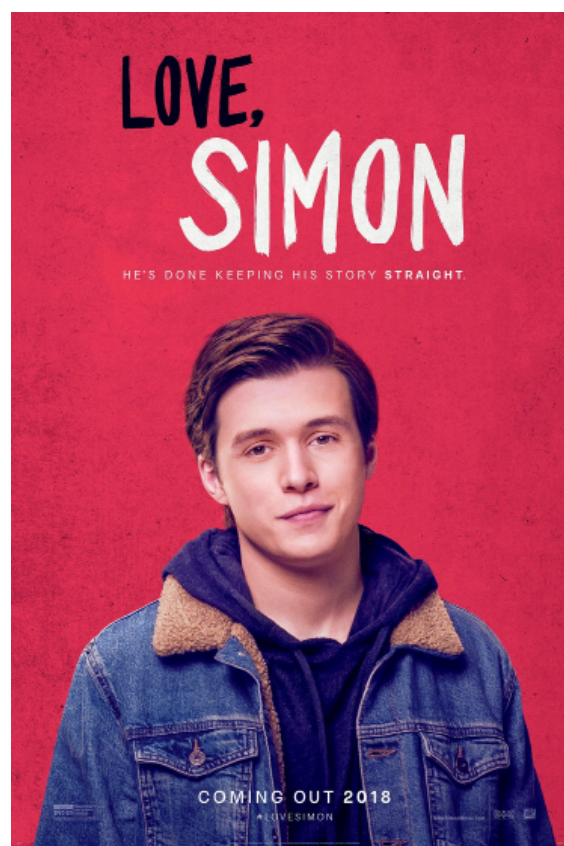
Allí directivos y maestros le rodean para hacer de su colegio un ambiente seguro, libre de violencia, en el que no se toleran las burlas y en el que **se habla abiertamente de poder ser y amar de diversas maneras. Y aunque esta debería ser la regla, tristemente es una excepción.**

Estudiantes LGBTI, víctimas de violencia escolar

Niños, niñas y jóvenes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas son objeto de señalamiento, persecución y

violencia en ambientes escolares (Ramírez, 2018). De hecho, **para muchos de ellos, la escuela es el escenario más inseguro, en el que se sienten más vulnerables** (Colombia Diversa y Sentiido, 2016).

«...la homofobia y transfobia encuentran una raíz común con las representaciones sociales en torno al género y el esencialismo biológico con que se han distribuido y limitado los espacios que pueden y deben habitar los hombres y las mujeres»



Love, Simon, 20th Century Fox, 2018

A diferencia de los estudiantes en condición de discapacidad, **los estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, sienten que en sus maestros no encuentran el apoyo necesario** para sentirse respaldados. Por el contrario, temen poner en su conocimiento las situaciones de vulneración de sus derechos, pues no en pocos casos son quienes terminan siendo revictimizados al ser declarados como responsables por dichas agresiones o al no corresponderse con los parámetros de normalidad establecidos en una sociedad hetero-patriarcal.

En investigaciones previas desarrolladas en el contexto escolar colombiano, resultó llamativo evidenciar que, a través de los discursos, silencios y prácticas de maestros y maestras, se perpetúan imaginarios y prejuicios en contra de personas LGBTI (Ramírez y Cardona, 2020); que, a pesar de los avances políticos y normativos (Ramírez, 2017), **en la escuela se mantienen discursos religiosos y clínicos** que, desde la teología, las ciencias médicas y del comportamiento han sido superadas y replanteadas.

Esta situación genera barreras para la expresión y la vivencia libre de la diversidad sexual y de género. Estas investigaciones también evidenciaron que **la homofobia y transfobia encuentran una raíz común con las representaciones sociales en torno al género** y el esencialismo biológico con que se han distribuido y limitado los espacios que pueden y deben habitar los hombres y las mujeres (Ramírez y Martínez, 2013; Ramírez y Pinilla, 2021); situación que resulta restrictiva para la consolidación de proyectos de vida de niñas, niños y jóvenes (Ramírez, Pinilla, 2015).

«Padres, madres, cuidadores, maestros y maestras, deben recorrer el camino de reconocimiento, comprensión y respeto de las diferentes formas de vivir y expresar el género y la sexualidad»



Familia y escuela ante la diversidad sexual y de géneros

Si bien, **los asuntos en torno al género y la sexualidad pueden resultar complejos para muchos y muchas**, por la formación que han recibido a lo largo de la vida, es importante reconocer el marco de derechos que protege a las personas LGBTI y que han sido el producto de conquistas sociales de estos sectores y de los propios avances de la sociedad académica a estos respectos.

Al igual que niñas, niños y adolescentes LGBTI deben vivir todo un proceso de reconocimiento, aceptación y afirmación para enfrentar un mundo que niega las diferencias a partir de criterios sociales impuestos por modelos hegemónicos (que responden a intereses de momentos y circunstancias históricas), **padres, madres, cuidadores, maestros y maestras, deben recorrer el camino de reconocimiento**, comprensión y respeto de las diferentes formas de vivir y expresar el género y la sexualidad.

Negar la diversidad sexual y de género, **guardar silencio ante ella, se convierte en el caldo de cultivo de prejuicios** que legitiman la violencia hacia el otro, reconocido como extraño y por ello peligroso.



«No se trata de ser expertos en temas de diversidad sexual y de género, se trata de ser empático con la historia del otro»




Como los padres, amigos, compañeros y maestros de Simón, la escuela debe recorrer el camino de reconocimiento del sujeto, respeto de su diversidad y valoración de su diferencia. Simón no es el hijo, el amigo, el compañero o estudiante gay; Simón es Simón, con un conjunto de realidades propias de su edad; reconocer su orientación sexual no lo cambia como sujeto, solo evita malentendidos y sufrimientos innecesarios.

A manera de conclusión

Cuando me preguntan cómo hacer de la escuela un lugar seguro para todos y todas aquellas que no se corresponden con el falso modelo hegemónico del hombre, blanco, heterosexual, europeo, sano; respondo que esto solo **es posible cuando tenemos la capacidad de reconocer nuestra propia diversidad**, valorar al otro por lo que es, más allá de mis expectativas sobre él y acepto que las diferencias no nos enfrentan, sino que nos complementan.

A ejemplo de la escuela de Simón, las familias y las instituciones educativas deben ser respetuosas de la dignidad, salvaguardar el derecho a ser y existir a desarrollar los proyectos de vida sin las limitaciones impuestas por una sociedad que limita las diferencias; no tolerar ninguna forma de violencia ante la diferencia, hablar claro en el momento adecuado.

No se trata de ser expertos en temas de diversidad sexual y de género, se trata de ser empático con la historia del otro, una apuesta por el respeto y el reconocimiento, una escuela como la de Simón.

Cada niño, niña y joven debe encontrar en la escuela, con los maestros y maestras, el escenario para ser, para soñar y construir su proyecto de vida, como lo establecen los principios de la [Ley General de Educación](#). 

Referencias

Colombia Diversa y Sentiido (2016). *Encuesta de clima escolar LGBTI en Colombia 2016, mi voz cuenta*. Luis Cuellar y Juan Felipe Rivera. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>

Pinilla, N. y Ramírez, F. M. (2015). *Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas*. IDEP. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Premio%20a%20la%20Investigacion%20e%20Innovacion%202013.pdf>.

Ramírez, F. M. (2018). Discursos, silencios, violencias y prácticas educativas en torno a estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. *Polisemia*, 14 (25), 83-92. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.25.2018.83-92>

Ramírez, F. M. y Cardona, J. A. (2020). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 13 (2), 59-81. <https://doi.org/10.15332/25005421.6143>

Ramírez, F. M., y Pinilla, N. (2021). Imaginarios en torno a los roles de género en la escuela. Dossiê "Relações de gênero e sexualidades nas escolas", 23, (2), 220-235. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1562>

Ramírez, F. (2017). *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia, periodo 2000-2015* [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/4074>

Ramírez, F. y Martínez, A. (2013). El género y su representación social en niños y niñas de una escuela de Boyacá. *Pre-til: Investigar para Hacer Ciudad*, 29 (11), 17-30. Universidad Santo Tomás. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/4074>



Una «Caja de Pandora» llamada escuela



Por: Anie Meza Vittorino

ameza65@gmail.com

Especialista en Docencia Universitaria y Psicología Clínica; magíster en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura. Co-líder del Colectivo Caja de Pandora, integrante de la Mesa Distrital de Participación de Docentes Orientadores, psicoterapeuta individual y de grupos.

Como todo ser humano, el docente de escuelas públicas es un sujeto que trae una historia particular, la cual marca, en gran parte, su lugar en el territorio escolar. Un ser que, además de convivir en familia, contribuye en la formación de los estudiantes. Esto es lo que lo hace un ser especial en relación con otros profesionales.

Se trata de una persona que se encuentra inmersa en un discurso sociocultural lleno de contrastes y pluralismos y que **ha elegido una profesión catalogada por Sigmund Freud como uno de los tres imposibles** (Freud, 1925). Imposible que debe entenderse como una apuesta de enseñar a un otro que ya viene influido por otros, que lo han educado (padres, sistema social y político).

«El nivel de afectación psicológico de los maestros ha pasado, en algunos casos, de los signos de alarma de un malestar psicosocial a síntomas y síndromes de enfermedades mentales, resultado del síndrome de agotamiento laboral»



Recae en sus hombros una responsabilidad de formar otros seres humanos de una sociedad lastimada, en un sistema sociopolítico colombiano que no termina de salir del conflicto social permanente.

Por ese maestro se preocupa y se ocupa el colectivo «Caja de Pandora», integrado por seis orientadores escolares de diferentes profesiones, quienes **de forma voluntaria ejercen desde hace seis años un trabajo de promoción de la salud mental y prevención de los malestares psicosociales**.

El colectivo concibe a la escuela como una «caja» en la cual se viven las experiencias psicosociales diversas e intensas. Como un lugar en el que generalmente los maestros y maestras enfrentan ambientes y contextos difíciles, que son



muestra de la realidad que vive nuestra amada Colombia: **familias disfuncionales, deterioradas**, en duelo, con escasez económica, con conflictos de convivencia, violencias, abusos y otras problemáticas con las que llega el educando a la escuela.

Es una realidad que también afecta y ha venido afectando aún más, por la pandemia, el bienestar docente.

Sembrando semillas en la escuela

A este territorio es a donde llevamos una luz de esperanza, —lo que está en el fondo del ánfora de Pandora— mediante metáforas, simbologías, rituales, cuentos, dramas, música, poesía y sobre todo desde la palabra y la escucha analítica.

Desde una postura humanista, hemos logrado influir en diferentes colegios y localidades de Bogotá, dejando semillas de bienestar y posibilidades de transformación.



«Desde el Colectivo continuamos emprendiendo apuestas, no solo investigativas, preventivas, promocionales y terapéuticas, sino además psicopedagógicas que mejoren la salud del magisterio»



Una de las estrategias que nos ha permitido dar cuenta del estado de malestar de los docentes en Bogotá y en otras regiones del país, han sido los grupos de Apoyo experienciales —en la modalidad de formación, prevención y terapéutico— que han venido auscultando las dificultades psicosociales, en los ámbitos emocional, comportamental y deterioro psicofísico de algunos maestros.

Así mismo, los resultados de la sistematización de la experiencia y más específicamente, las encuestas —una sobre «**Las relaciones internas del docente con la comunidad educativa**» y otra, sobre «**El impacto psicosocial de la pandemia en la escuela**»— han evidenciado el nivel de afectación psicológico de los maestros, el cual ha pasado, en algunos casos, de los signos de alarma de un malestar psicosocial a síntomas y síndromes de enfermedades mentales, resultado del síndrome de agotamiento laboral¹.

«A este territorio (escuela) es a donde llevamos una luz de esperanza, mediante metáforas, simbologías, rituales, cuentos, dramas, música, poesía y sobre todo desde la palabra y la escucha analítica»



Es por esto que, desde el Colectivo continuamos emprendiendo apuestas, no solo investigativas, preventivas, promocionales y terapéuticas, sino además psicopedagógicas, manteniendo la esperanza de que se mejoren las condiciones laborales, **se ofrezca servicios de calidad en cuanto a psicoterapia individual o grupal, se disminuya la tendencia a la medicalización psiquiátrica** y en general, se mejore la salud del magisterio haciendo especial énfasis en la prevención universal y promoción de la salud mental.

De esta forma esperamos que se logre aliviar el dolor psíquico de los integrantes de las comunidades educativas. **AB**

Referencias

Freud, S. (1925). Prefacio del libro de August Aichhorn. In Gedisa Editorial S.A (Ed.), *Juventud desamparada*. <https://colcajadepandora.wixsite.com/saludmental>

¹ Consultar: <https://colcajadepandora.wixsite.com/saludmental>

El lugar de la imaginación en la convivencia escolar



Por: Johanna Rocío Jiménez Jiménez

johannarjj@gmail.com

Licenciada en Educación, abogada, magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario y doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente 1278 desde el 2005, actualmente directiva docente en Bogotá. Activista sindical integrante de la Comisión Jurídica de Fecode, delegada oficial a la Asamblea de la ADE. Pensadora permanente de la acción pedagógica y la convivencia, con publicaciones en torno a la convivencia, la más reciente, Manuales de Convivencia y formación de la autonomía moral, por el IDEP.

Uso pedagógico de la imaginación en la convivencia escolar

El concepto de lo imaginario ha sido retomado desde diferentes espacios del conocimiento a lo largo de la historia de la humanidad. Disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía, entre otras, han venido demarcando el camino teórico y metodológico del campo de la imaginación.

«Los estudiantes están imaginativamente vívidos, por eso es muy importante mantener la posibilidad y la capacidad de asombro, relacionada directamente con sus emociones»



Lo que se busca con posicionar conceptos como la imaginación o lo imaginario en la escuela, es resaltar la importancia de comprender el mundo a través de lo simbólico. En **escenarios pedagógicos puede retomarse la riqueza de la imaginación una forma de comprender el mundo. La escuela puede asumir lo imaginario como una manera de crear realidades posibles, desde ambientes pacíficos** que superen las utopías y que pongan a la orden del día escenarios convivencia pacífica.

Entonces ¿de qué forma desde la escuela es posible fortalecer esa capacidad creadora, de comprender el mundo y la convivencia desde lo imaginario? Tal vez se puede partir de las narrativas que rodean las vivencias de los individuos en cada etapa de la vida, las cuales son fortalecidas desde la práctica pedagógica.

¿Pero cómo lograrlo? Puede ser haciendo **«más imaginativa la enseñanza»** (Egan, 1999, p. 78), **generando la capacidad de sentirnos identificados emocionalmente**, desde una línea de construcción narrativa, desarrollando la capacidad imaginativa en los estudiantes, para construir ambientes de convivencia, donde exista el reconocimiento de la otredad, la capacidad de asombro y el desarrollo de un nexo afectivo.

«Un niño o una niña que crece escuchando relatos es capaz de entender la diversidad del mundo»



Los estudiantes están imaginativamente vívidos, por eso es muy importante mantener la posibilidad y la capacidad de asombro, relacionada directamente con sus emociones y la forma en que se relacionan con el mundo y con quienes cohabitan.

Sin lugar a duda, posibilitar que un sujeto incorpore en las posibles comprensiones que puede tener del mundo, sus emociones y nuevas formas imaginativas de ver las cosas, abre la posibilidad a que desarrolle su identidad e individualidad a partir del análisis crítico de los hechos y realidades que le rodean. **La posibilidad de generar un nexo afectivo con lo que se enseña y aprende en la escuela, puede llegar a estimular la imaginación** causando efecto en las emociones e impactando la convivencia escolar.

La posibilidad creadora de imaginar la convivencia, apoyada por la acción pedagógica de los maestros, constituye una gran oportunidad de configurar ambientes pacíficos en los cuales convivir.

«La posibilidad creadora de imaginar la convivencia, apoyada por la acción pedagógica de los maestros, constituye una gran oportunidad de configurar ambientes pacíficos en los cuales convivir»



Para Martha Nussbaum «La imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral» (Nussbaum, pág. 123), ya que, **a través de emociones como la empatía, se puede contribuir en la conformación de una idea de comunidad.** La capacidad de imaginación permite a los individuos «comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros» (Nussbaum, 2016, p. 117) y la educación debe asumir esta posibilidad como un medio para configurar un escenario para la comprensión empática del mundo y la relación con los otros.

Lo que nos queda es revisar si vale la pena cuestionar el papel que ocupa la escuela en el desarrollo de la imaginación, analizar si es posible reflexionar en torno a la posibilidad de construir una práctica pedagógica que no limite el mundo de lo imaginario, que no debe reducir sus actividades a lo meramente pragmático, a lo evidente a los sentidos, y que, por el contrario, apueste por la recuperación de lo imaginativo,

desde los usos de la memoria y la narrativa, orientada hacia la comprensión de las realidades que nos rodean en un país como el nuestro. Comprender el mundo, para convivir.■

Referencias

Egan, K (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje.* Amorrortu.

Durand, G. (1964). *La imaginación simbólica.* Amorrortu.

Nussbaum, M. (2002). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley.* Katz Editores.

Nussbaum, M. (2016). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Paidós.

Sánchez, C. (1997). *El imaginario cultural como instrumento de análisis social.* Política y Sociedad, 24, 151. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9797130151A>

Sánchez, C. (2011). Dialéctica de lo social. El imaginario del iniciar y el iniciar de lo imaginario en Juan Coca, Jesús Valero, Francesca Randazo y Juan Pintos (Coord.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales.* CEASGA.



**AULA
URBANA**
MAGAZÍN

125

**EL PROFE
SOY YO**

Un espacio de maestras y maestros abierto a opiniones, noticias, reflexiones y experiencias educativas, desde la voz y el corazón docente



Kelly Yojana Pulido

IED Juana Escobar - Localidad San Cristóbal

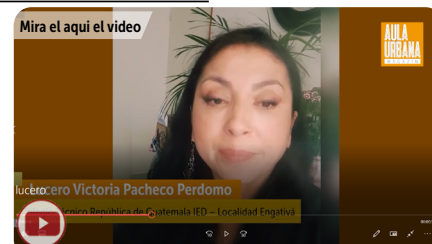
Líder del proyecto *Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y de género*



Lucero Victoria Pacheco Perdomo

Colegio Técnico República de Guatemala IED - Localidad Engativá

Líder del proyecto *Radio Visi: voces, imaginación y sonidos de infancia*



Edwin Orlando Sierra Carvajal

Colegio Marco Fidel Suárez IED - Localidad Tunjelito
Docente de Filosofía



Mary Andrade

Colegio La Joya IED - Localidad Ciudad Bolívar



Visita la sección Magazín Aula Urbana en nuestro canal de YouTube Comunicaciones IDEP

**AULA
URBANA**
MAGAZÍN

125

**AULA
A FONDO**

«Nos toca mirar más en detalle los desempeños, no tanto los promedios»



Por: Daniel Alejandro Taborda Calderón
Periodista IDEP
comunicaciones@idep.edu.co

«La raya tuvo la culpa», dice María Figueroa cuando se le pregunta por qué una bióloga terminó siendo una de las voces más consultadas en Colombia para hablar de educación. Aunque suene a libro de autoayuda es verdad: una raya en la mitad del río Duda, en La Macarena, Meta, fue la que llevó a esta mujer amable, sonriente y estudiosa a poner su mirada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando estudiaba su pregrado, en un trabajo de campo siguiendo las huellas de los monos araña en esa zona de la Orinoquía colombiana, una raya de río la picó y la obligó a devolverse a Bogotá. Estaba a mitad de su semestre y su papá, luego de la recuperación, la conminó a no quedarse «sin hacer nada». Le ofrecieron entonces ganarse unos pesos extra ayudando con clases privadas a un pequeño a quien no le iba muy bien con la Química. «Me metí a enseñarle a Pedro»; y según cuenta, luego de las clases la llamó la mamá de su pupilo diciendo que «pensaba que había un error y que habían adicionado un cero de más, porque Pedro en vez de sacar uno había sacado diez». Dice que la noticia no solo la puso feliz, sino que desde ahí se metió de lleno «en el mundo de la educación».

Luego trabajó en el Liceo Francés de Bogotá y participó después en el proyecto: *Pequeños científicos*, cuyo objetivo principal fue «estimular y contribuir a la renovación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en instituciones educativas en Colombia» (Hernández, J. T., *et al.*, 2004, p. 52). A eso le siguieron trabajos en los colegios de la Alianza Educativa, en otros colegios públicos y después en temas de formación de maestros. Fue una espiral en ascenso, pues como ella misma dice:

«las personas que están en la educación saben que uno entra en este lugar maravilloso y no quiere salir, sino más bien seguir aprendiendo y poder compartir con los demás».

Este camino, que empezó con el regreso a Bogotá después de la picadura de la raya, incluyó un paso por la Universidad



de Columbia donde hizo una maestría en Educación y, posteriormente, otro por la Universidad de Stanford en la cual obtuvo el título de doctora en Educación. Asimismo, la llevó a dirigir el ICES y a desempeñarse como decana de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia.

Actualmente, nuestra invitada a Aula a Fondo es consultora en educación y miembro del Consejo Superior de la Universidad de los Andes (entidad aliada del IDEP en el proyecto *La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia*). También es autora, entre muchos trabajos, de un capítulo del libro *Legados y retos del sector educativo*, que está editando el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y en el cual la profesora María aborda los temas en los que más ha trabajado: aprendizajes, evaluación y aseguramiento de la calidad.

Con ella hablamos en esta entrevista de brechas educativas -en especial las asociadas a desempeños- y de transformación pedagógica. Esto fue lo que nos contó.

Hablar de brechas educativas supone hablar de transformación pedagógica, pero ¿cómo conciliar estos dos elementos indisolubles en un sistema educativo que históricamente se ha movido entre la prescripción y la autonomía?

No es necesariamente una disyuntiva, se pueden buscar puntos medios. Soy muy muy fanática de la autonomía porque lo viví, y porque he tenido profesores maravillosos que enseñan de manera distinta. Pero sabemos que el profesor es el que mayor impacto tiene en un estudiante, después del potencial de cada alumno, y eso es superimportante porque muchas veces asumimos que el profesor es el que tiene la culpa de todo. Y no, hay un montón de variables: el potencial de los estudiantes, el profesor, el director, la infraestructura, la alimentación... ¡Un montón de factores! Pero el profesor sí es un vector maravilloso.

No queremos que todos los profesores enseñen igual y tampoco queremos que todos los profesores enseñen lo mismo, pero sí queremos algunos elementos básicos. Cuando estuvimos trabajando en el Plan Decenal de Educación hicimos lo que llamamos una recomendación de lineamientos flexibles en línea de cuáles son esos elementos que queremos que todos los estudiantes sepan. ¿Cuáles son? Yo creo que:



para trabajar en esa transformación pedagógica tenemos una tarea en la que estamos atrasados: la revisión de los estándares e incluso de los de DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje). ...

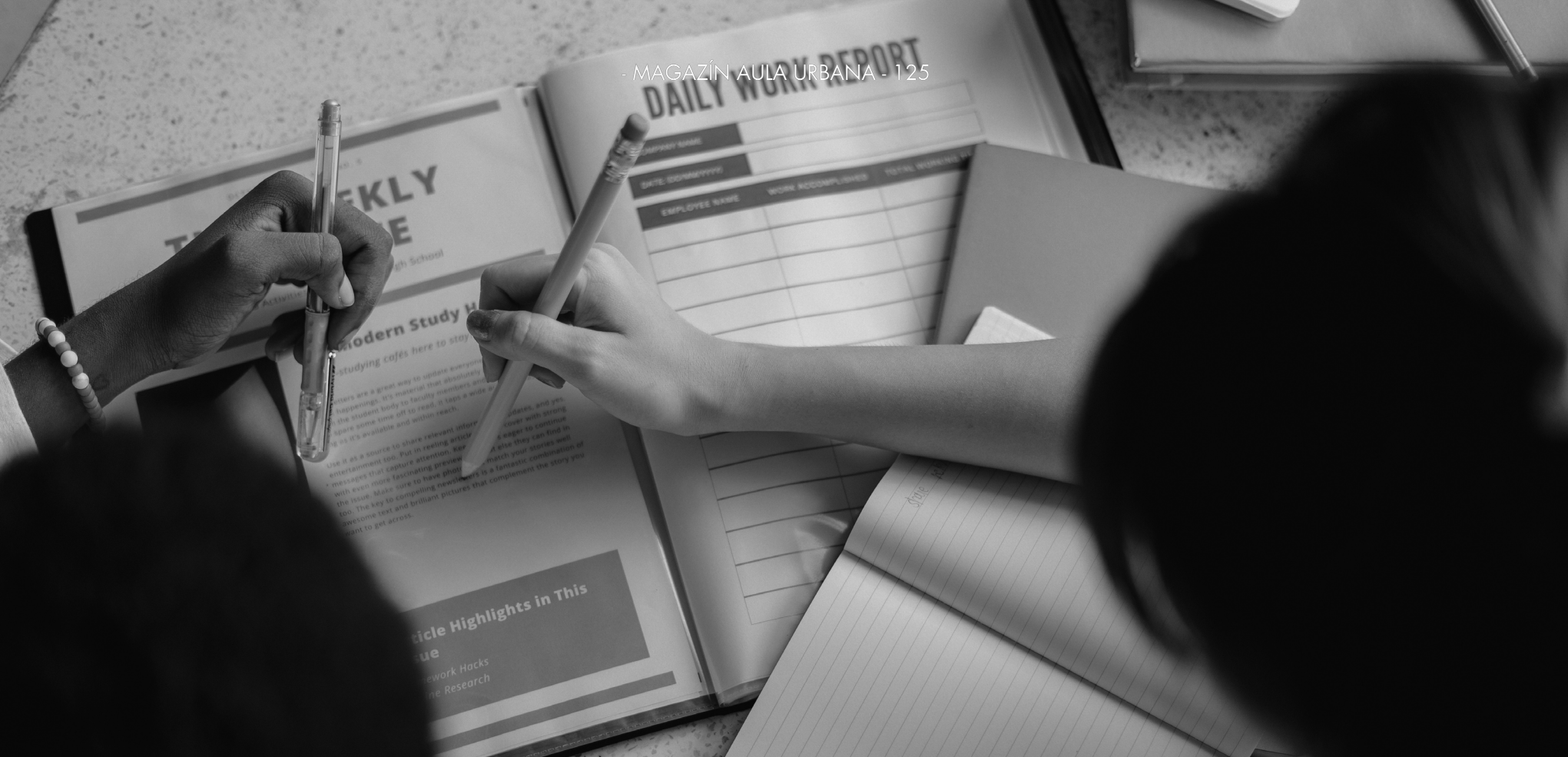
Lo primero que debemos tener son esos logros comunes, buscar qué queremos enseñar y tener un acuerdo, una buena discusión, sobre el currículum. Lo otro es hablar un poco de esos elementos que tienen un mayor impacto como poner al estudiante en el centro del aprendizaje, hacer preguntas, usar la evidencia para dar respuesta.

Está el potencial de los estudiantes, de los docentes, los rectores; las condiciones de infraestructura, la alimentación, pero ¿cuál cree que es el papel de las familias en la garantía del derecho a la educación y, por supuesto, en los desempeños de las y los estudiantes?

Con la pandemia abrimos la puerta a las familias, y ahí lo que teníamos que hacer era una alianza escuela-casa. Los padres, de cierta manera, tienen que estar participando en la educación de sus hijos, pero cuando hablo de participar no hablo para nada de que los padres les estén enseñando matemáticas -a mí me tienen prohibido en el colegio donde está mi hijo que le enseñe, porque además es una metodología superdistinta a como me enseñaron a mí-; y no queremos que los papás hagan eso, sin embargo, sí queremos que estén pendientes del proceso educativo. ¿Qué es estar pendiente? Saber si el niño fue al colegio, qué pasó en el colegio, cuáles son los objetivos de aprendizaje en cada materia. Existen varias investigaciones que nos cuentan que si los profesores y los padres comparten sobre cuáles son esos objetivos se puede tener un impacto muy alto en el desempeño de los estudiantes.

¿Cómo la pandemia cambió las prioridades o los énfasis que debe tener la política educativa y las escuelas en la ciudad y el país?, y ¿hacia dónde deben dirigirse ahora los esfuerzos?

Sí, la pandemia tuvo unos efectos en relación con la pérdida de aprendizajes, pero ¿en cuáles deberíamos enfocarnos ahora? ... Yo creo que todos queremos una educación de calidad, queremos un desarrollo de aprendizajes que los estudiantes puedan aplicar, o sea, no queremos unas personas que repitan conocimiento, sino que usen y apliquen ese conocimiento, y queremos formar ciudadanos íntegros que tomen las mejores decisiones.



Para lograrlo -sobre todo después de esta pandemia- **sí es muy importante que nos enfoquemos en los cuatro aprendizajes fundamentales de los que habla el ministro de Educación de Francia, Jean-Michel Blanquer: leer, escribir, contar y respetar.**

No estoy diciendo que lo otro no es importante, pero sí que estos son la base de muchos aprendizajes.

El tema de respetar lo pongo sobre todo porque se venía hablando desde hace un tiempo de habilidades socioemocionales, pero la pandemia puso sobre la mesa la necesidad de explorar y desarrollar más este frente. En eso se debería enfocar el sector educativo: en apoyar esos aprendizajes, en que en la formación de los profesores haya formación socioemocional, y más importante aún, en que los profesores, los estudiantes y la comunidad educativa estén bien.

De acuerdo con el ICFES los resultados obtenidos por las y los estudiantes colombianos han disminuido de manera sostenida en cerca de 14 puntos desde 2016. ¿A qué atribuye usted este comportamiento?

Yo pensé que los resultados iban a ser menos buenos, pues **como país nos demoramos mucho en retornar a la escuela presencial.** Pero al mirar los niveles de desempeño en lectura crítica y en matemáticas las bajas no son tan grandes, probablemente porque hemos hecho esfuerzos en esos saberes fundamentales como, por ejemplo, con proyectos como el PTA (Programa Todos a Aprender). Sin embargo, un área donde estamos en alerta roja es Ciencias, y es algo a nivel regional de América Latina.

En Colombia estamos viendo que tenemos varios estudiantes con desempeños bajitos. A mí me gusta mucho mirar el análisis de los exámenes por nivel de desempeño y no de promedio. Tenemos pocos estudiantes en desempeño cuatro, que es muy

importante, muchos estudiantes en los desempeños dos y tres, y poquitos -menos mal- en el desempeño uno. Pero no deberíamos tener estudiantes en el desempeño uno.

Lo que hay que mirar es qué pasó con esos estudiantes de desempeño uno y dos, y tratar de jalonarlos definiendo cómo los vamos a acompañar y qué vamos a hacer con ellos. ¿Vamos a tener tutores, vamos a tener unas figuras con los estudiantes universitarios? Yo creo que hay que hacer un esfuerzo muy grande en esa recuperación de aprendizajes, no solo en cuanto a brechas público-privado, urbano-rural, sino también con respecto a estudiantes con desempeños uno y dos.

Nos toca mirar más en detalle los desempeños, no tanto los promedios. Es raro, porque claro, como exdirectora del ICFES pensarán que soy la más fan de los promedios y no, entiendo más y me relaciono mucho más con los niveles de desempeño porque eso nos da una mejor información de qué podemos hacer para subir los niveles, y a dónde queremos llevar a los estudiantes.

¿Cuáles serían sus recomendaciones para que los resultados de evaluación de las pruebas estandarizadas aporten efectivamente al mejoramiento de la calidad educativa del país y al cierre de brechas?

Muy buen punto. Yo creo que hay varias fases que podemos tener en cuenta. La primera es que nos falta un acompañamiento a la lectura de resultados, porque **la evaluación sola no va a cambiar absolutamente ningún desempeño. Es el uso y el manejo que le demos a la evaluación lo que va a tener un impacto en el mejoramiento.** Yo creo que una iniciativa que funcionó bastante bien es esa reflexión sobre el desempeño en las pruebas que se hace colectivamente en el 'Día E' y es

importante que haya esos espacios de comprensión de las pruebas y de acciones de mejoramiento.

Lo segundo, tomemos decisiones sobre esos resultados en instituciones educativas, pero también en facultades de educación y en el plano de las políticas públicas. **Usemos esa información, esas alertas y esas fortalezas para tomar decisiones en todo nivel: de salón de clase, de colegio, de las facultades de educación, de ciudad y país**, porque es muy importante que estemos articulados.

Y tercero, creo, es que llegan los resultados y decimos «¡las brechas!» «¡lo público!», «¡lo rural!»,, pero ¿en qué momento se están tomando acciones para mandar a los mejores profesores a la educación rural? Se intenta, pero ¿cómo podemos garantizar que eso realmente sí ocurra? Entonces es importante también, para cerrar esas brechas, que tomemos decisiones enfocadas en esos cierres.

El tema es que **hay muchos temas de evaluación que no se hablan, ni siquiera en las facultades de educación, no directamente de las pruebas, sino del sistema de evaluación en general**, que es mucho más amplio. Y tenemos que empezar a cambiar esa cultura.

Con cada vez mayores recursos y conectividad –sin decir que están resueltos estos aspectos- ¿Por qué se mantienen o profundizan las brechas de desempeño entre escuelas rurales y urbanas?

Yo creo que la conectividad nos amplía la brecha urbano-rural. Desafortunadamente con la pandemia estas brechas se ampliaron y, probablemente, una de las razones es que el acceso a dispositivos y a conectividad fue menor, aunque se hicieron grandes esfuerzos. El otro elemento son los profesores que están en la ruralidad: existen profesores muy buenos en todas partes, existen profesores no tan buenos en todas partes, pero sería muy interesante mirar qué está pasando en la ruralidad, porque **no nos están llegando los mejores maestros a los estudiantes que más lo necesitan; porque realmente no seleccionan la ruralidad como su primer espacio para ejercer**. De ahí que me parezca superimportante también hacer un llamado a los profesores que tengan esa experiencia y que ayuden a cerrar esa brecha.

Esto se logra no necesariamente regulando, sino manteniendo los esfuerzos en la formación en las facultades y con las normales -instituciones de las que soy muy fan, porque si miramos las pruebas Saber Pro sus desempeños son muy parecidos o incluso mejores que los de muchas facultades- para poder tener los mejores profesores en la ruralidad.



¿Cree que Colombia ha avanzado en materia de brechas de desempeño asociadas al género?, ¿por qué?

Recuerdo que en Saber 5 están aún parejos, pero en Saber 9 ya empieza a aumentar la brecha en Matemáticas y Ciencias. En los resultados de Saber 11 la brecha se mantiene entre hombres y mujeres. Si miramos resultados PISA tenemos brechas en Ciencias y Matemáticas, y en esta última tenemos la brecha más grande de Latinoamérica. ¡Gravísimo!, no hemos avanzado. Insisto, hacer grandes cambios en la educación es lento; uno no logra mover la aguja en seis meses, pero es un tema que no ha avanzado a pesar de los esfuerzos, ni en Saber 11 ni en pruebas internacionales. Incluso en la educación superior la brecha entre hombres y mujeres en Saber Pro también se mantiene.

¿Qué tanto cree que tienen que ver las maestras y maestros, las familias, con que no se estreche esa brecha de género?

Hay muchos elementos culturales, muchos estereotipos y de concepción de ciencia. Por ejemplo, recuerdo que estaba observando clase en un colegio maravilloso, un colegio público, y una profe de Ciencias únicamente llamaba a los hombres que hacerles las preguntas. Seguramente nunca se dio cuenta de que únicamente llamaba hombres.

Pero a los profes que nos están leyendo: llamen también a las mujeres y háganles las preguntas, ellas también pueden contestar.

¡Referentes también! ¿Quiénes están dictando física y química en sus colegios en 10.º y 11.º, en la escuela media? Probablemente hombres. ¿Cómo hacemos para que más mujeres se vinculen a las licenciaturas de Ciencias o de Matemáticas? Ahí tendremos diferentes referentes; lo mismo en la educación superior.

Si bien aún hay brechas entre el sector oficial y privado, ¿a qué atribuye usted el valor social que se le otorga a la educación privada en el país?

Bueno, existen colegios públicos de excelente calidad como colegios privados de no tan buena calidad, pero si tú agrupas todo, en general, hay unos resultados de mejor calidad en los privados. A eso se suma una sensación de que la educación pública no es buena y eso es una sensación que hemos tratado de cambiar, pero está ahí. Adicional, debe haber algo probablemente también de seguridad, de que en los colegios privados pueden protegerlos más: menos pandillas, menos acceso a drogas; y, por último, puede haber una concepción, que me parece falaz, y que no comparto para nada, de prestigio, y lo que deberíamos tener como país es los mejores colegios públicos donde puedan estudiar todos nuestros hijos.

Esto de la seguridad, del clima escolar y lo socioemocional incide mucho también en los desempeños...

Altísimo, y sobre todo ahora pospandemia. Yo creo, claro, como exdirectora del ICES te digo, miremos cómo está la situación con respecto a esos elementos, porque también nos ponemos a hacer intervenciones sin saber bien qué está pasando ahí, pero ¿dónde están esas inseguridades?, ¿qué nos está afectando en mayor medida el ambiente escolar?, ¿de dónde viene esa sensación?, ¿cómo nos está afectando el bienestar? Esos elementos pueden ser distintos de un colegio a otro. **Por eso yo sí creo que en esta pospandemia todas las instituciones educativas deberían estar trabajando el manejo de emociones en estudiantes y profesores;** cómo nos estamos sintiendo, cómo puedes explicar tus emociones y qué acciones están tomando para manejarlas. Y eso es algo que tiene que pasar en todo el país.

Todo lo que hemos hablado muestra que efectivamente garantizar el derecho a la educación pasa por muchos más factores que los saberes académicos, pero ¿por qué cree que las discusiones siguen limitándose a ese único indicador?

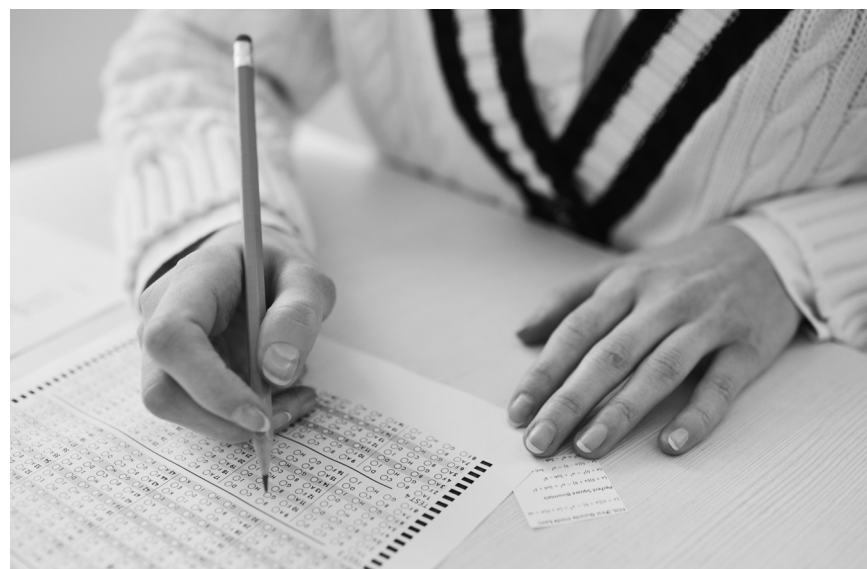
Yo creo que es un indicador que tienen ciertas ventajas, pero eso no significa que deba ser el único. Lo que pasa es que se percibe como más objetivo, más concreto. Por eso la discusión gira en torno a eso. No obstante, me devuelvo a lo que hablamos al principio: **¿qué queremos en educación? Queremos un sistema educativo de calidad y pertinente; yo creo que estamos todos de acuerdo que queremos eso para todos los niños,** y eso se ve en los aprendizajes.

El esfuerzo que ha hecho el IDEP, que me gusta mucho, del Índice del Derecho a la Educación (IDE) tiene otros elementos, y ahí **vale la pena que se complemente los indicadores de las pruebas estandarizadas con los indicadores de ese índice, pero que también veamos cómo se complementan o de cierta manera son variables indirectas.** Por ejemplo, el de la disponibilidad, creo, que es el de relación alumno–docente, que seguramente va a tener una implicación en los aprendizajes.

No estoy diciendo que todos los profesores se deban medir a través de los aprendizajes de los estudiantes, no me malinterpreten ahí, pero **la medida de los aprendizajes termina siendo una medida más directa de un sistema de educación de calidad,** con todos los problemas que tiene. Por eso digo que la evaluación sumativa que te da una prueba estandarizada es una medida, pero existen un montón de variables complementarias indirectas, como lo mencionamos con el Índice, que son muy pertinentes, pero también directas como lo hace un profesor en su salón de clase de ver ese proceso del estudiante, de ver qué le funciona, de ver cómo puede mejorar su desempeño académico.

Usted fue decana de una prestigiosa facultad de educación ¿Cómo evalúa el rol de estas instancias de formación en el logro de los objetivos de país en materia educativa?

Tienen un rol esencial y el fortalecimiento de las facultades de educación debe seguir manteniéndose. Es superimportante articular en ese perfil del maestro: pensamiento crítico, saber disciplinar didáctica, evaluación y habilidades socioemocionales. Esa pensada de las facultades de educación en términos de habilidades que llamamos genéricas, que se relaciona un montón con las socioemocionales, es indispensable. Y sin duda el de pensamiento crítico, pues si uno mira en los currículos de las facultades, las actividades, no son tan claros esos espacios de desarrollo de pensamiento crítico, entonces es muy difícil que tú como profe las desarrolles si no estás realmente expuesto a eso.



Finalmente, el IDEP le está apostando a fondo por inspirar a las y los maestros de Bogotá en temas de investigación e innovación. ¿Cuál sería su mensaje para los cerca de 40 mil docentes de la capital?

A todos los profes que leen el Magazín Aula Urbana... me emociona mucho su trabajo, les agradezco su trabajo. Ustedes están todos los días con los estudiantes, incluso formándolos para trabajos que no existen en este momento; tienen un reto muy grande en relación con las personitas que están formando. **Quiero invitarlos a realizar investigación acción en su salón de clases, que probablemente lo hacen, pero ustedes tienen todos los elementos para estar analizando qué está ocurriendo en su salón de clases, para tomar las mejores decisiones, para poder dictar la mejor clase mañana.** Eso es evaluación formativa, entonces con esas herramientas piensen qué pueden hacer en su salón de clase para tomar esas mejores decisiones para seguir formando a sus estudiantes.

Sé que la retroalimentación tiene un impacto altísimo en el desempeño de los estudiantes. Y sé que a veces uno se cansa de dar retroalimentación, pero los invito a todos a hacer retroalimentación a sus estudiantes para seguir formando.

Y, por último, hemos hablado un montón de habilidades socioemocionales. Ustedes tienen una muy fuerte, pero para que la sigan teniendo: persistencia. Sigán superando esos obstáculos para que todos tengan educación de calidad. 📖

Referencias

Hernández, J. T.; Figueroa, M., Carulla, C.; Patiño, M. I.; Tafur, M. y Duque, M. (2004). Pequeños científicos, una aproximación sistémica al aprendizaje de las ciencias en la escuela. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 51-56. <https://doi.org/10.7440/res19.2004.03>



**AULA
URBANA**
MAGAZÍN

125

**AULA
INVITA**

AULA INVITA



Por: David Esteban Pineda
Periodista IDEP
prensa@idep.edu.co

Manuales de convivencia y formación de la autonomía moral



Es el más reciente libro publicado por la maestra Johanna Rocío Jiménez Jiménez, con el apoyo del IDEP, sobre los manuales de convivencia como herramienta para que las y los estudiantes se aproximen a las **normas que rigen la sociedad y se sumen a la construcción de una sociedad democrática.**

«En el análisis sobre el sentido de los manuales de convivencia se cruzan varios conceptos relacionados con

la naturaleza de las normas como la autonomía de las personas, el sentido de la justicia, el castigo y el reconocimiento de los otros», asegura la maestra. **AU**



Por: Daniel Alejandro Taborda Calderón
Periodista IDEP
comunicaciones@idep.edu.co



«Corea. Veteranos de guerra sin canciones»

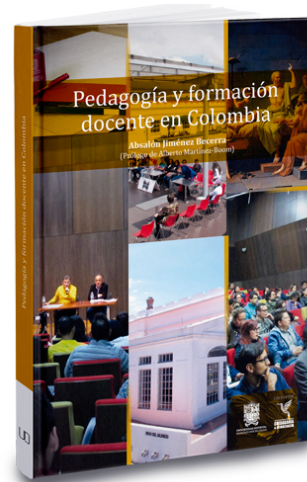
Hace un poco más de 70 años que partió de nuestro país el primer contingente de lo que se conoció como «Batallón Colombia» rumbo a la península de Corea. Desde la terminación de ese conflicto, ajeno desde toda perspectiva a la realidad nacional, en el país se rinde tributo anual a esos hombres que, nacidos del otro lado del Pacífico, e incluso,

muchos de ellos sin siquiera conocer el mar, se embarcaron, siendo apenas adolescentes, a combatir «la expansión de la amenaza comunista».

En el documental *Corea, veteranos de una guerra sin canciones*, lanzado en 2021, algunos de los protagonistas de esta travesía narran las verdaderas razones por las que decidieron enlistarse, lo que allí vivieron y las secuelas de ese conflicto.

Es, en últimas, para el público espectador, una oportunidad de recordar la importancia de seguir trabajando para que, con educación, «nadie se quede atrás»; para que nos aseguremos de que sin importar dónde o con qué se nace, todas y todos tengamos las mismas oportunidades de definir nuestro proyecto de vida. Además, sirve como pretexto para nutrir las reflexiones y los análisis históricos que por estos días pueden estar dándose en los salones de clase a propósito del nuevo aire que en el último mes y medio tomó la vieja confrontación oriente-occidente, pero con perspectiva local. **AU**

Pedagogía y formación docente en Colombia



A propósito de las reflexiones compartidas en este número del Magazín Aula Urbana, en especial de las presentadas por algunos de nuestros articulistas e invitados con relación al papel de las maestras y maestros en el cierre de brechas y la transformación pedagógica, nuestra sección Aula Invita recomienda una novedad editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se trata del libro *Pedagogía y formación docente en Colombia*, del profesor Absalón Jiménez Becerra.

En esta obra del profesor Jiménez los lectores podrán conocer las «tensiones, encuentros y diferenciaciones» en las diferentes etapas por las que ha pasado el país en materia de formación de sus docentes. Se adentrarán en las razones del surgimiento de las Escuelas Normales y la posterior aparición de las Facultades de Educación.

Con su lectura se podrán aproximar, además, a la comprensión del «peso relativo» que tienen: la pedagogía «como disciplina fundante» en cada uno de estos espacios; «las disposiciones pedagógicas y las políticas de formación docente». Finalmente, a entender las razones por las cuales esta bella profesión es ante todo un compromiso con la «formación continua, la innovación y el cambio». **AU**

AULA URBANA

MAGAZÍN

Edición No. 125 / 2022
ISSN: 0123-4242

CIERRE DE BRECHAS Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

BOGOTÁ

Tv 22A n.º 61B-14/San Luis
comunicaciones@idep.edu.co
prensa@idep.edu.co
PBX (+57) 601 2630603
Bogotá D. C., Colombia



La **BOGOTÁ**
que estamos construyendo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

BOGOTÁ