



**MISIÓN DE
EDUCADORES**
Y SABIDURÍA CIUDADANA

ANEXOS

LOS GRANDES DESAFÍOS DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE BOGOTÁ 2020-2038

**LA EDUCACIÓN
EN PRIMER LUGAR**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Contenido

Anexos eje 1:

Educación inicial: bases sólidas para la vida 4

Anexo 1.

Relación reuniones y agenda 2020 – 2021 5

Anexo 2.

Experiencias pedagógicas significativas en la ciudad de Bogotá presentadas en las reuniones del Grupo Bases Sólidas de la Vida 11

Anexo 3.

Desarrollo de algunas propuestas con respecto a la calidad 17

Anexo 4.

Concepto espacio-ambiente - Documento de apoyo en la reflexión de aprendizajes 21

Anexo 5.

Propuestas a corto, mediano y largo plazo para la formación y cualificación docente 27

Anexos eje 5:

Educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural 29

Anexo 1.

Política /pública / educación 30

Contenido

Anexo 2. Los círculos de aprendizaje de la escuela nueva: aprendizaje en situaciones de emergencia	38
Anexo 3. Defensa autonomía institucional	42
Anexo 4. A propósito de sugerir líneas de acción acerca de una política pública distrital en educación para todos	46
Anexo 5. Interculturalidad e intra-culturalidad: las culturas de los pueblos originarios centradas en el nosotros	52
Anexo 6. El sentido de la educación para todas y todos, en clave de formación y una gestión curricular sistémica	61
Anexo 7. Desafíos para la educación rural	70
Anexo 8. Propuesta de lineamiento técnico para el trabajo docente en las zonas rurales del Distrito	78
Anexo 9. Vínculo entre familia y educación. Por una vida con derechos de colores	91
Anexo 10. Diagrama de temas tratados y propuestas del eje	103

Anexos eje 1: Educación inicial: bases sólidas para la vida

Anexo 1. Relación reuniones y agenda 2020 – 2021.

La primera sesión del Grupo se realizó el 8 de Junio y fue convocada por la SED y la Secretaría Técnica de la Misión, después de la reunión general de instalación de la Misión, para dar inicio al trabajo específico en el eje de Bases sólidas para la vida.

Se desarrolló con la siguiente Agenda:

- 8:30 a.m.: presentación integrantes y moderador
- 8:40 a.m.: bienvenida por parte de Edna Bonilla
- 9:00 a.m.: mensaje en video de la Alcaldesa Claudia López
- 9:10 a.m.: presentación de la Misión de Educadores y Sabiduría ciudadana
- 9:30 a.m.: Discusión de las preguntas guía
 - o ¿Cómo debe ser la Bogotá en el 2038 para que haya avanzado hacia un desarrollo humano pleno, universal e incluyente?
 - o En el 2038, ¿cuál sería la situación deseable que garantice el desarrollo de la primera infancia desde su gestación hasta los seis años?
 - o ¿Cuál es el papel del sistema educativo?
- 11:10 a.m.: conclusiones
- 11:30 a.m.: cierre de la sesión

Segunda sesión – Julio

Objetivo: definir –a partir de la Línea de Base entregada por la SED– cuáles son los principales retos y logros por alcanzar de la educación inicial y preescolar, atendiendo a factores de orden etario, institucional e interseccional.

Primera Parte:

- **8:30 - 9:00 a.m.: Presentación Línea de Base SED**
Diagnóstico de la educación inicial en Bogotá.
Principales logros y retos.
- **9:00 - 9:20 a.m.: Síntesis de la primera reunión**

Segunda parte: discusión de las preguntas

- **9:20 – 11:00 a.m.**
 - ¿Cuidado integral o escolarización? ¿En qué condiciones se deben desarrollar?
 - ¿Cuáles deberían ser las edades de entrada al sistema escolar? ¿Qué tipo de transiciones deben tomarse en cuenta entre los niveles de escolaridad?
 - ¿Cuál debe ser el papel de la educación inicial en la institución educativa?
 - ¿Cómo considerar los factores diferenciales (zona, etnia, discapacidad, situaciones inclusión cultural, etc.) en el proceso anterior?
- **11:00 – 11:30 a.m.:**
 - Conclusiones

Tercera sesión – Agosto de 2020

Objetivo: Establecer un concepto de calidad educativa que permita evaluar de forma integral y adecuada a los niños y niñas.

Primera Parte:

- **8:30 – 8:50 a.m.:** Realimentación a los comentarios realizados sobre las relatorías y a la Ruta del Eje 1
- **8.50 – 9:20 a.m.:** Presentación de las principales ideas tratadas en las reuniones de Coordinadores y Moderadores
- **9:20 – 9: 30. a.m.:** Síntesis de la segunda reunión
- **9: 30 – 10:00 a.m.:** Presentación de una Experiencia Significativa

Segunda parte:

- **10:00 – 11:00 a.m.:** Discusión de las preguntas:
 - ¿Cómo definir la calidad en la educación inicial y como asegurarla, en el marco de la educación integral, el ecosistema de gestión del conocimiento y la intersectorialidad?
 - ¿Cómo evaluar el aprendizaje integral de los niños y las niñas y cómo emplear de forma adecuada los resultados?
 - ¿Cómo pueden las familias contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación inicial?
- **11:00 – 11: 20 a.m.:** Conclusiones
- **11:20 – 11: 30 a.m.:** Cierre de la sesión: compromisos y proyecciones

Cuarta sesión – Septiembre de 2020

Objetivo: Identificar las experiencias, factores y prácticas esenciales que deben tener los niños y las niñas, en su el proceso formativo en la educación inicial, para alcanzar un desarrollo integral y armónico.

Primera Parte:

- **8:30 – 9:00 a.m.:** Comentarios sobre la sesión extraordinaria.
- **9:00 – 9:30 a.m.:** Explicación de cómo se reajustaron las preguntas guía.
- **9:30 – 10:00 a.m.:** Presentación de una Experiencia Significativa. Título: *Vinculos entre familia y escuela en el primer ciclo de educación del Distrito Capital de Bogotá: una apuesta a la construcción de una estrategia pedagógica de participación para construir ambientes escolares y familiares saludables en la infancia.* A cargo de: Ruth Stella Chacón del Colegio Rodolfo Llinás.

Segunda parte:

- **10:00 – 11:00 a.m.:** Discusión de las preguntas:
 - ¿Qué experiencias y vivencias deben tener los niños y las niñas en el proceso formativo en la educación inicial par la construcción de su ser, de sus relaciones con los otros y con el entorno?
 - ¿Qué imprescindibles se requieren para dar lugar protagónico a la participación y la conformación de la autonomía de los niños y las niñas como ejercicio de la democracia y la ciudadanía?
 - ¿Qué practicas pedagógicas potencian la capacidad reflexiva, crítica y creativa de los niños y niñas para afrontar y agenciar las transformaciones sociales, culturales y ambientales?
- **11:00 – 11:20 a.m.:** Conclusiones.
- **11:20 – 11:30 a.m.:** Cierre de la sesión: compromisos y proyecciones.

Quinta sesión – Octubre de 2020

Objetivo: Comprender cómo la formación puede transformar el rol del docente, su posicionamiento social y académico, y contribuir a valorar el papel que cumplen las familias.

Primera Parte:

- **8:30 – 8:50 a.m.:** Comentarios sobre la sesión de septiembre
- **8:50 – 9:10 a.m.:** Explicación de cómo se reajustaron las preguntas guía.
- **9:10 – 9:40 a.m.:** Presentación de una Experiencia Significativa.

Segunda parte:

- **10:00 – 11:00 a.m.:** Discusión de las preguntas:
 - ¿Cómo la formación puede contribuir a la definición del rol y la identidad del docente de educación inicial y potenciar sus capacidades?
 - ¿Cómo la formación puede contribuir al posicionamiento del docente de educación inicial como generador de saber, así como a su reconocimiento social e institucional y a instaurar las condiciones necesarias para el desempeño de su rol acordes con las realidades de la ciudad?
 - ¿Cuál es el horizonte de sentido de las pedagogías para la educación inicial y cómo estas constituyen un plexo de interacción entre teoría y práctica y entre el conocimiento académico y el saber pedagógico que emerge de las experiencias vivenciales (institucionales, familiares y comunitarias)?
 - ¿Cómo la formación puede reconocer y valorar el rol de las familias y de los niños y niñas en la educación inicial?
- **11:00 – 11:20 a.m.:** Conclusiones.
- **11:20 – 11:30 a.m.:** Cierre de la sesión

Sexta sesión – Noviembre de 2020

Objetivo: Identificar los actores que intervienen en el cuidado, atención y desarrollo integral de los niños y niñas, y proponer formas de articulación intersectorial y de formulación de políticas educativas.

Primera Parte:

- **8:30 – 8:50 a.m.:** Comentarios sobre la sesión de octubre.
- **8:50 – 9:10 a.m.:** Explicación de cómo se reajustaron las preguntas guía.
- **9:10 – 9:40 a.m.:** Presentación de una Experiencia Significativa.

Segunda parte:

- **9:40 – 11:00 a.m.:** Discusión de las preguntas:
 - ¿Cuáles son los actores públicos que en la ciudad tienen como propósito o inciden en el cuidado, la atención y el desarrollo integral de los niños y las niñas?
 - ¿Cuáles elementos deben caracterizar su articulación intersectorial para cumplir con estos objetivos?
 - La educación inicial conlleva un principio de corresponsabilidad, ¿cuál es el papel de la sociedad civil (incluyendo el sector privado, las cajas de compensación, los medios de comunicación, etc.) para garantizar el derecho a la educación y el desarrollo integral de los niños y las niñas?
 - ¿Qué aspectos de las políticas educativas deben fortalecerse para ampliar la oferta educativa (desde los cero a los 8 años), en aspectos como dotación, infraestructura y espacios de la ciudad a partir de la coordinación interinstitucional?
- **11:00 – 11:20 a.m.:** Conclusiones.
- **11:20 – 11:30 a.m.:** Cierre de la sesión

Séptima sesión – Diciembre de 2020

Objetivo: Definir orientaciones para la formulación de políticas públicas para la Educación Inicial (en el corto, mediano y largo plazo) e identificar acuerdos y desacuerdos sobre los temas tratados en las sesiones.

Primera Parte:

- **8:30 – 9:00 a.m.:** Presentación de resultados preliminares de la consulta a un millón de personas.
- **9:00 – 9:30 a.m.:** Diálogo y retroalimentación del grupo de la mesa a la presentación.
- **9:30 – 9:45 a.m.:** Revisión del cronograma para 2021.

Segunda parte:

- **9:45 – 11:00 a.m.:** Plenaria
 - **Objetivo:** revisar los temas tratados en las sesiones de agosto (*calidad de la educación inicial*), septiembre (*aprendizajes en la educación inicial*) y octubre (*formación de los docentes y cuidadores de la primera infancia*); para proponer orientaciones para la formulación de políticas públicas para la Educación Inicial e identificar acuerdos y desacuerdos.
 - **Insumos:** relatorías y notas tomadas por los participantes de la mesa.
 - **Método:** los miembros de la mesa se distribuirán en tres grupos, de acuerdo con las temáticas señaladas, procurando que estos grupos estén integrados por un número igual de personas.
- **11:00 – 11:20 a.m.:** Conclusiones.
- **11:20 – 11:30 a.m.:** Cierre de la sesión

Octava sesión – Enero de 2021

Objetivo: Continuar con la definición de orientaciones para la formulación de políticas públicas para la Educación Inicial (en el corto, mediano y largo plazo) e identificar acuerdos y desacuerdos sobre los temas tratados en las sesiones.

Primera Parte:

- **8:30 – 8:50 a.m.:** Comentarios de Alejandro Acosta
- **8:50 – 9:00 a.m.:** Presentación de los estudiantes de la Javeriana que acompañan a los miembros de la Mesa
- **9:00 – 9:20 a.m.:** Presentación de la estructura propuesta para el documento final, a cargo de la Secretaría Técnica
- **9:20 – 9:40:** Presentación del documento enviado a partir de la ruta de la participación a cargo de la Secretaría Técnica

Segunda parte:

- **9:40– 11:00 a.m.:** Plenaria
 - **Objetivo:** continuar con la revisión de los temas tratados en las sesiones de agosto (*calidad de la educación inicial*), septiembre (*aprendizajes en la educación inicial*) y octubre (*formación de los docentes y cuidadores de la primera infancia*); para proponer orientaciones para la formulación de políticas públicas para la Educación Inicial e identificar acuerdos y desacuerdos.
 - **Insumos:** relatorías y notas tomadas por los participantes de la mesa.
 - **Método:** los miembros de la mesa se distribuirán en tres grupos, de acuerdo con las temáticas señaladas, procurando que estos grupos estén integrados por un número igual de personas.
- **11:00 – 11: 20 a.m.:** Conclusiones.
- **11:20 – 11: 30 a.m.:** Cierre de la sesión

Novena sesión – Febrero de 2020

Objetivo: Definir orientaciones claves para la formulación de políticas públicas para la Educación Inicial en el corto y mediano plazo e identificar posibles costos económicos.

Primera Parte:

- **3:30 – 4:00 p.m.:** Contextualización sobre la reunión de Financiamiento, a cargo de Alejandro Acosta
- **4:00 – 4:30 p.m.:** Presentación de resultados preliminares de la consulta a un millón de personas.
- **4:30 – 5:00 p.m.:** Identificación inicial de los temas esenciales de la consulta a las mesas y del grupo, a cargo de Mónica Cuinime.

Segunda parte:

- **5:00 – 6:00 p.m.:** Discusión de las preguntas:
 - **Método:** los miembros de la mesa se distribuirán en los tres subgrupos ya conformados y reponderán las siguientes preguntas, a partir de haber identificado los temas esenciales en cada uno de ellos:
 - ¿Qué de los resultados de las reflexiones realizadas está ya contemplado en las políticas públicas existentes?
 - ¿Qué de los resultados de las reflexiones realizadas va más allá de las políticas públicas existentes?
 - ¿Cómo establecer una ruta programática a partir de las respuestas dadas a las anteriores preguntas, que contemple, además, posibles costos?
- **6:00 – 6:20 p.m.:** Conclusiones.
- **6:20 – 6:30 p.m.:** Cierre de la sesión

Décima sesión – Marzo de 2021

Objetivo: Establecer las propuestas de acción que –en el corto, mediano y largo plazo– aseguren la educación inicial y preescolar de manera integral, universal e inclusiva en la ciudad de Bogotá y que permitan, a su vez, superar las barreras y las brechas existentes en los órdenes de lo social, lo económico y lo cultural para la primera infancia.

Primera Parte:

- **3:30 – 4:00 p.m.:** Introducción: mención de los materiales con los cuales se cuenta hasta el momento para elaborar el documento final; a cargo de Alejandro Acosta.
- **4:00 – 4:30 p.m.:** Identificación de algunos temas clave que no han sido tratados todavía con suficiente amplitud y profundidad.
- **4:30 . 4:45 p.m.:** Presentación de la propuesta de trabajo para la sesión

Segunda parte:

- **4:45 – 6:00 p.m.:** Desarrollo de la propuesta de trabajo
 - **Método:** los miembros de la mesa se distribuirán en los tres subgrupos ya conformados y realizarán las siguientes acciones:
 - a) Organizar en categorías y subcategorías los elementos más relevantes, sinérgicos y transformadores encontrados por cada subgrupo, para establecer las acciones a realizar en el corto, mediano y largo plazo.
 - b) Incluir las consideraciones específicas del subgrupo con respecto a los impactos del COVID-19, que deben ser atendidos para superar o neutralizar los efectos más negativos y para aprovechar las alternativas prometedoras surgidas durante la pandemia.
- **6:00 – 6:20 p.m.:** Conclusiones.
- **6:20 – 6:30 p.m.:** Cierre de la sesión

Anexo 2. Experiencias pedagógicas significativas en la ciudad de Bogotá presentadas en las reuniones del Grupo Bases Sólidas de la Vida

Presentación

Las experiencias pedagógicas significativas seleccionadas fueron parte de la metodología diseñada para el desarrollo de la Misión. Escuchar y conocer de cerca estas iniciativas se consideró un insumo para enriquecer el conocimiento sobre prácticas exitosas que ya funcionan en la ciudad e incorporar los aprendizajes, logros y resultados a la reflexión en cada uno de los ejes de la MESC.

La selección de estas experiencias estuvo a cargo del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP, quién construyó unos criterios basados en el reconocimiento y distinciones obtenidos por las experiencias, tanto a nivel distrital, como nacional e internacional, y que prueban que bien en su modalidad de investigación o de innovación han tenido un efecto positivo en la formación integral de los estudiantes, desde el preescolar hasta la educación media, en contextos urbanos o rurales de la ciudad.

Se tuvo en cuenta también su incidencia en el currículo y en la construcción de nuevas estrategias pedagógicas. Un ejemplo fue el caso de los semilleros escolares de investigación, o del trabajo de redes y colectivos de docentes, que catapultan nuevas ideas sobre la formación docente y sobre su ejercicio profesional, lo cual muestra el lugar protagónico que tiene la investigación desde la escuela para la transformación pedagógica, la inclusión y el fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes para la construcción de sus proyectos de vida.

Estas, son experiencias vigentes que mostraron que en su desarrollo y consolidación se proyectaron a otros colegios de la localidad o de la ciudad, que lograron articulaciones entre varias disciplinas escolares, y vincularon a las familias y las comunidades. Muchas de ellas fueron iniciativas de los mismos docentes, algunas derivadas de sus procesos de formación postgradual, y otras con niveles de gestión de recursos con entidades del orden gubernamental o privado. Cabe mencionar que, las experiencias que seleccionadas para el eje temático 6 fueron escogidas con criterios distintos, dado que el tema de la gestión y la financiación de la educación en contextos micro, como el de las instituciones escolares, se circunscribe a las trayectorias mismas de quienes las dirigen: los rectores y rectoras, coordinadores y por supuesto direcciones locales. Por su parte, las experiencias personales tuvieron aquí un lugar privilegiado, atendiendo a las trayectorias de rectores y rectoras que han ejercido por más de 25 años en esos cargos, y a una directora local que comparte su experiencia en ese cargo en varias localidades de la ciudad.

DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS MESA EDUCACIÓN INICIAL: BASES SÓLIDAS PARA LA VIDA.

Las experiencias que se presentaron en el eje temático 1 fueron *“Vínculos entre familia y escuela en el primer ciclo de educación del distrito capital de Bogotá: una apuesta a la construcción de una estrategia pedagógica de participación para construir ambientes escolares y familiares saludables en la infancia”* de la profesora Ruth Stella Chacón Pinilla del colegio Rodolfo Llinás de la localidad de Engativá, *Aprende en casa. Antología de expresiones lúdicas en familia*, profesora Martha Janeth Sanabria, del colegio Nuevo Horizonte Localidad Bosa, *Del revés al encuentro* presentada por la profesora Tadiana Escorcía del Colegio José Asunción Silva también de la localidad de Engativá, y *los colores de mi música* del profesor Robinson Copete del colegio Colsubsidio Chicalá Bosa. A continuación se describe cada una de estas:

Vínculos entre familia y escuela en el primer ciclo de educación del distrito capital de Bogotá: una apuesta a la construcción de una estrategia pedagógica de participación para construir ambientes escolares y familiares saludables en la infancia.

Esta experiencia tiene como objetivo la comunicación, el apoyo, la valoración y el reconocimiento a las familias, y surgió del interés de la maestra por investigar acerca de la relación entre la familia y la escuela, con el propósito de comprender el papel de las familias en los procesos de formación, de enseñanza y de aprendizaje de los niños.

Esta investigación permitió establecer aspectos relevantes del vínculo familia y escuela a partir del estudio de nueve proyectos desarrollados en el primer ciclo de instituciones educativas del Distrito Capital. Allí se analizan las prácticas, saberes y sentires de los padres de familia y maestros respecto al vínculo estudiado, concibiendo la estrategia pedagógica *“Creciendo juntos: familia y escuela”* desde la comprensión de la familia como célula de la sociedad y la escuela como formadora de nuevos ciudadanos. El desarrollo de la experiencia revela el interés por fortalecer a la escuela como institución formadora, de valores de desarrollo humano más allá de transmitir conocimientos, con una estrategia pedagógica que busca fortalecer los núcleos familiares de los estudiantes, de tal manera que se promuevan ambientes saludables para la vida infantil,

Aprende en casa. Antología de expresiones lúdicas en familia.

Es una innovación pedagógica fundada en el aprendizaje basado en el desarrollo sostenible. Metodológicamente propone un trabajo pedagógico en la ruralidad desde la virtualidad,

como respuesta a la emergencia sanitaria del Covid – 19, que parte de integrar el apoyo de las familias al desarrollo de los trabajos y actividades propuestas a los niños y niñas. Entre sus resultados y logros se destacan la vinculación de las familias en un ambiente lúdico en el que hacen propuestas para darle curso a las actividades pedagógicas. Se han construido espacios en casa propicios para el aprendizaje, el desarrollo del lenguaje y el pensamiento lógico, al discutir temas como los problemas, las emociones y las necesidades derivadas de la situación sanitaria por el Covid19.

En esta experiencia los niños y niñas, son protagonistas de las experiencias pedagógicas desarrolladas. La familia es la encargada de suplir las necesidades básicas de los niños y de construir vínculos necesarios para su pleno desarrollo. , Los docentes disponen su saber pedagógico para el ejercicio de una práctica responsable y comprometida, con el desarrollo integral de los niños desde una perspectiva de derechos.

Del revés al encuentro

Esta estrategia pedagógica está dirigida a aquellas familias y comunidades que se han visto en la necesidad de abandonar sus territorios y llegar a lugares a los que no sienten que pertenecen, y que no les dan continuidad a sus costumbres y culturas. Esta situación se extiende al ámbito escolar, al cual los niños de estas familias ingresan y se enfrentan a currículos, prácticas pedagógicas y maneras de evaluar homogenizantes que no responden a sus características y necesidades particulares.

Desde una metodología participativa y con una propuesta pedagógica que invita a las familias a ser protagonistas y coinvestigadoras para reconocer sus saberes ancestrales, se dialoga con la escuela y se sustenta su importancia en esta etapa de la vida. De este modo, se dinamiza una transformación pedagógica integrando las infancias y la identidad cultural. En consecuencia, el saber ancestral de las comunidades campesinas, afro e indígena de la institución fortalece la apuesta curricular y los pilares de los lineamientos de educación inicial al potenciar diversos desarrollos en los niños de manera integral. Asimismo, conduce a que niños y niñas se reconozcan como sujetos e identifiquen la diversidad cultural propia y de sus compañeros.

Como resultado fundamental, esta investigación/ innovación ha reconstruido el tejido social, ha propiciado la reivindicación de quienes han sido desarraigados y ha aportado a un verdadero enfoque diferencial desde la escuela. Para llevar a cabo este proceso se utilizaron estrategias como: cuadernos viajeros, narraciones biográficas, festivales de saberes, conversatorios, entre otros

Los colores de mi música

Se inició hace dos años y se desarrolla en tres etapas: la perceptiva, la activa y la social-significativa, por medio de las cuales se logra la conformación de una orquesta infantil y la interpretación de sencillas piezas musicales con estructuras rítmicas o ritmos melódicos, imitación de movimientos corporales y la repetición de expresiones verbales tomadas de canciones tradicionales, especialmente del Chocó. En la interpretación se combinan instrumentos acústicos, herramientas virtuales como ‘GarageBand’ y materiales no convencionales como papel periódico o palos de escoba, siendo la variedad de recursos didácticos lo que facilita la disposición de ejecución y permite un mejor horizonte sonoro, lo que conlleva a que la música tradicional adquiera un sentido más rico y trascendente.

Con un enfoque humanístico, basado en la metodología de aprendizaje significativo, es un proyecto en el cual el canto es la columna vertebral. Los niños interiorizan melodías, imagen auditiva, adquieren vocabulario, desarrollan su creatividad e investigan. Generalmente se trabaja con canciones infantiles tradicionales, con el propósito de transformarlas a formato sintético. Para ello se apela a recursos digitales y a recursos del diario vivir como baldes, balones, entre otros. Los estudiantes experimentan la música, a ellos no le preocupa lo teórico y lo técnico, mejoran en procesos de descripción, en capacidades lingüísticas, y desenvolvimiento espaciotemporal, entre otras.

Aportes de las experiencias a la Misión

La presentación y discusión de las cuatro experiencias de educación inicial permite identificar dos asuntos sobre los cuales enfatizar al momento de plantear la política educativa de la Ciudad al 2038. El primer asunto, común a todas las experiencias, tiene que ver con el reconocimiento de *la familia y el entorno comunitario* como agentes fundamentales en los procesos educativos de los niños. En este sentido, tanto para los participantes de la mesa, como para los maestros líderes de las experiencias, formar un vínculo entre la familia y la escuela es prioridad para potenciar los procesos formativos de los niños.

Es una realidad en el presente que la participación de los padres de familia en los procesos escolares es poca, es por ello que una acción que se puede proponer al interior de la política educativa es acompañar a los maestros para proponer caminos que establezcan relaciones empáticas con las familias, creen estrategias de participación de padres y cuidadores que no tenga su centro en la presencialidad: Es en el marco de dicho trabajo mancomunado con las familias que se abren también los caminos a trabajar con las comunidades en las que

están inmersos los niños. Bogotá es una ciudad en la que convergen familias y comunidades de gran diversidad, pero que no se reconocen como tales, y con muchos saberes que les son propios que no se toman en cuenta, ni son valorados al desarrollar el trabajo pedagógico al interior de las instituciones educativas. En medio de las discusiones de la mesa con los maestros, expertos y demás participantes se planteó que otro elemento a tener en cuenta al formular la política educativa para la educación inicial del Distrito es recuperar la importancia de lo local, el reconocimiento de los valores de las comunidades próximas al colegio y de la riqueza cultural de los contextos en los que se desarrollan los niños y las niñas.

Por su parte, en tiempos de educación en casa, es muy importante apoyar los procesos de producción de contenidos virtuales para la educación inicial en escenarios familiares, de tal manera que se armonicen las rutinas familiares con las rutinas escolares. Lo central de esta propuesta es determinar cómo vincular el trabajo y los contenidos propuestos en la escuela, sin que se escolarice a toda la familia. No obstante, para alcanzar lo antes planteado se deben solucionar los problemas de acceso a recursos tecnológicos y de conectividad a los que se enfrentan algunas instituciones educativas y familias en Bogotá. Ahora bien, reconocer desde la política educativa que la escuela necesita múltiples apoyos para alcanzar los propósitos formativos y pedagógicos que se plantea, implica que el maestro no debe, ni puede, asumir en solitario la responsabilidad de ser el soporte a las familias, de establecer los vínculos con la comunidad, de suplir las necesidades de conectividad y accesos a recursos, entre otros. Es por ello que lo más responsable que puede hacer la política educativa es pensar y delinear estrategias que fortalezca la relación escuela – familia a través del acompañamiento a maestros en procesos de formación docente.

El segundo asunto, que si bien no fue común a todas las experiencias sí se discutió en diversas sesiones, tiene que ver con que desde la política educativa se deben establecer las condiciones para que los maestros sistematicen y documenten sus prácticas. Lo anterior porque, si bien se hace mucho énfasis en abrir espacios para que los maestros hablen de sus experiencias pedagógicas después de vivirlas, con miras a reflexionar sobre las mismas, construir conocimientos que respondan a necesidades contextualizadas y darlas a conocer a la comunidad educativa y en general, no se le da el mismo énfasis a hablar de los tiempos con los que ellos cuentan para hacerlo.

En muchos casos, más específicamente cuando se refiere a las experiencias exitosas, los maestros que sistematizan sus prácticas pedagógicas lo hacen en sus tiempos personales, aquellos que deberían estar destinados para su esparcimiento, para sus familias, para su

salud, entre otros. Ese conocimiento que producen es un insumo fundamental para tener en cuenta en el análisis de situaciones educativas que lleven a decisiones de política pública pertinente.

Anexo 3. Desarrollo de algunas propuestas con respecto a la calidad

A corto plazo

Las recomendaciones de corto plazo buscan contribuir a contar con un sistema que permita conocer la situación de las instituciones educativas de la ciudad, en cuanto a calidad, el cual facilite seguimiento constante de estas mismas, incorpore los resultados de los estudios realizados en la ciudad y la información de base disponible:

- Foro de calidad educativa a nivel local:

Con base en propuestas existentes se plantea a partir de la necesidad de involucrar a toda la comunidad y de escuchar sus voces, que participen todos los actores del proceso educativo (institución, docentes, familias, niños y niñas) y social (universidades, empresas, organizaciones sociales). Entendiendo que a todos los espacios educativos se les debe realizar un seguimiento, en el que se realice la revisión de aspectos como cuáles son los ambientes de aprendizaje que se producen y se esperan al interior de las instituciones, y tener consideraciones de criterios pedagógicos y sociales para que sean realmente ambientes que provoquen y que construyan. Siendo necesaria una participación activa de los diferentes actores en esta construcción de educación de calidad para la ciudad.

- Primera fase: Crear el esquema de convocatoria de participación para los diferentes actores educativos y sociales.
- Segunda fase: Con la creación de los equipos de representación (preferiblemente por colegios, para dar respuestas a las necesidades puntuales de estos contextos), empezar la búsqueda de opiniones y el desarrollo de diálogos y reflexiones en torno a los ejes centrales del foro: Recursos (materiales, económicos, estructurales y humanos), formación docente, evaluación e infraestructura.
Se propone que las preguntas que orienten estos análisis sean: ¿Con cuáles de estos elementos cuentan las instituciones? ¿Qué necesitan? ¿Cómo adquirirlo? ¿Con quiénes lograrlo? ¿Cuál es el recurso necesario para lograrlo?
- Tercera fase: Los resultados obtenidos de las reflexiones desarrolladas por los colegios, deberán ser compartidos en los diferentes DILES (Direcciones Locales de Educación), a fin de que se reúna, compare, y sintetice dicha información.
- Cuarta fase: Se dé lugar al “foro de calidad de educación”, en el que se presenten las condiciones y requerimientos de los colegios, y, de igual manera, se presenten propuestas para dar respuesta a las dificultades encontradas.
- Quinta fase: Con ello, se busca iniciar un proceso de planificación en la Secretaría de Educación, desde las propuestas dadas por las instituciones en el foro educativo, para

generar acciones concretas que den respuesta de manera eficiente a las necesidades contextuales, presentadas, también, en el foro.

La propuesta se plantea para que el primer foro local se de este mismo año, -ya que ha sido una época en la que los padres de familia se han visto inmersos en la vida educativa de sus hijos e hijas y es necesario seguir potenciando dicha participación-. Sin embargo, entendiendo las condiciones de pandemia, el foro deberá darse de manera virtual en esta primera oportunidad. No obstante, el fin es que se pueda seguir desarrollando a lo largo de los años, adecuándose a las condiciones sociales en las que se encuentra la ciudad, es decir, que continúe siendo virtual o que sea presencial, dependiendo de las necesidades del momento. Con esto, se busca la continuidad o seguimiento de los elementos analizados, así como las actividades o acciones que se planteen e implementen para dar solución a las dificultades, obstáculos o carencias a los que se enfrenten las instituciones (determinadas en los foros de calidad).

Un elemento importante a resaltar al hablar del foro virtual es la comprensión que se tiene de la situación de conectividad de los actores para el desarrollo de las reflexiones y los encuentros de diálogo, no obstante, se pensó esta estrategia de participación, dado que en ella se maneja la representación de intereses, por lo que no es necesario que el 100% de las personas estén presentes (si no tienen la facilidad de hacerlo).

De igual manera, se eligió esta estrategia, pues se ha ido interiorizando en las personas dado que ha sido necesaria en la virtualidad en la que se está desarrollando el mundo actualmente. Las personas se han relacionado con esta y han aprendido su desarrollo y manejo, lo que haría más fácil y fluido el encuentro. Sin embargo, es importante, que las instituciones sean muy organizadas para desarrollar los encuentros internos de discusión, así como para el gran foro, el cual requiere de una gran organización y orden.

Respecto a los encuentros internos de las instituciones educativas, es importante que los directivos los organicen teniendo en cuenta las realidades de la comunidad en la que se encuentran, es decir, que los horarios y la extensión de estas sean acordes a las necesidades de los familiares, los niños, los docentes y las demás personas que participen. Para que esto se pueda dar de la manera más clara y organizada, se evidencia la importancia del liderazgo y el orden de las instituciones, directivos de estas y docentes.

Esta estrategia es importante, puesto que en la cotidianidad las personas hablan de calidad educativa sin tener claridad de lo qué están hablando realmente, a qué se están refiriendo

y qué están entendiendo por calidad. El que se planteen estos espacios de diálogo y reflexión, centrados en elementos puntuales como recursos (materiales, económicos, estructurales y humanos), formación docente, evaluación e infraestructura, permitirá focalizar las reflexiones, y plantear acciones específicas acordes a estas reflexiones y necesidades del contexto.

Esto, acompañado de un seguimiento constante del proceso, podrá llevar a una transformación visible de la educación, mejorando la calidad de esta. Otro elemento que hace pertinente esta estrategia es que, al partir desde las instituciones educativas directamente, se permite una participación diversa, es decir, los equipos que se desarrollen hablarán desde sus creencias, ideas y experiencias, pero todos en pro del mismo objetivo, que es la mejora de la calidad educativa de Bogotá, lo que permitirá entender y disfrutar la diversidad en los diferentes contextos de la ciudad.

Uno de los mayores retos de este foro de calidad de la educación es la participación y compromiso de las universidades en estos encuentros de diálogo y reflexión, y es sumamente necesario integrarlas, desde las directivas y maestros hasta los estudiantes, de manera que puedan mantener un diálogo directo con los colegios. Para ello, se plantea una estrategia de participación y formación docente, en la cual se ahondará en mayor medida a continuación.

- Formación docente:

Se complementan las consideraciones y propuestas presentadas en el Apartado 7 del documento principal sobre formación y cualificación docente con la propuesta de crear espacios de encuentro y diálogo en los que participen las universidades, las DILES y los colegios, a fin de que se promueva el trabajo en equipo y la articulación de estas entidades en el proceso de mejorar la calidad educativa por la vinculación de la formación docente brindada por las universidades con las realidades de las instituciones educativas en los diferentes contextos de la ciudad.

A mediano y largo plazo

Se propone que además de los procesos en curso, de las propuestas en el Apartado 7, se complemente las estrategias y acciones de mediano y largo plazo a partir de los resultados y reflexiones de las estrategias mencionadas que permitirán contextualizar las condiciones de calidad en cada institución, de acuerdo con sus dinámicas internas y sus contextos

La recomendación que se hace para estos momentos es que se generen medidas e instrumentos de seguimiento continuo para que estas estrategias (las planteadas anteriormente, y las que surjan como resultado de los análisis y reflexiones de estas) se

puedan aplicar a lo largo de los años, puedan ser evaluadas y modificadas en caso de ser necesario y así puedan generar una verdadera transformación en la educación y su calidad.

RECOMENDACIONES PARA LA COYUNTURA ACTUAL POR LA PANDEMIA

En este aspecto, se plantearon algunas propuestas desde tres perspectivas: La sociedad como fuente de ayuda, la formación docente y las redes de apoyo.

La sociedad como fuente de ayuda:

- Una propuesta puede ser una donación de insumos tecnológicos por parte de entidades, empresas e incluso otras instituciones educativas, a fin de facilitar el acceso a los y las niñas a las clases y el material de estas.

Formación docente:

- Que se generen acuerdos con instituciones para brindar cursos de formación a los y las docentes en el uso de herramientas y aplicativos tecnológicos.

Redes de apoyo:

- Entre docentes: Que los docentes compartan sus aprendizajes en las herramientas y aplicativos tecnológicos con sus compañeros.
- Entre docentes y estudiantes: Que los docentes sigan creando nuevas estrategias de acercamiento docente-estudiante y sus familias, de manera que se puedan ayudar mutuamente y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje pueda ser más fluido.

Anexo 4. Concepto espacio-ambiente - Documento de apoyo en la reflexión de aprendizajes

Se recuperaron aportes de los lineamientos curriculares definidos por Bogotá alrededor de espacios, materiales y medios y se retroalimentó la concepción de espacio-ambiente para enfatizar la necesidad de considerarlo desde la ética, el respeto a principios constitucionales como la educación laica y la pluralidad), la estética en cuanto la belleza de la autenticidad de las expresiones de las niñas y los niños en la conformación de ambientes.

El concepto de Espacio

Como punto de partida la idea de concebir el espacio para la primera infancia, no solo circunscrito al aula, como lugar tangible, material y concreto, sino reconocerlo también como el lugar que es habitado, que es vivenciado por los sujetos que en la experiencia de la escuela. En una construcción de tejido de subjetividades de los niños y niñas, donde despliegan su ser.

La idea de espacio–ambiente, se halla en función de las interacciones y experiencias que se disponen en la escuela para el desarrollo integral de las niñas y los niños. Es decir, la fuerza de la configuración del espacio – ambiente no se encuentra únicamente en lo material, sino en lo inmaterial, en lo invisible, en lo que no se ve, en las fuerzas subjetivas que allí se construyen. Por lo que, las transformaciones, el despliegue de los actores, lo que desde allí se configure, es lo que le da el sentido a todo lo material, a lo tangible, que se contenga en este espacio-ambiente.

El espacio–ambiente, deja de ser un concepto estático, pasar a ser, una idea que se va construyendo, que se le va otorgando vida a lo largo del tiempo, en el que se encuentran niños y niñas, con sus maestros y maestras, agentes educativos, cuidadores en la vivencia de la escuela

Entonces el espacio-ambiente: puede ser el aula, pueden ser las calles, puede ser la ciudad, puede ser mi barrio, puede ser mi territorio, puede ser una película, puede ser una obra de teatro, puede ser un cuento, puede ser una expedición. Por ello estos lugares son fundamentales para la vivencia de la experiencia de parte de los niños – niñas reconocerlos y conocerlos desde su origen, su procedencia, su casa, su habitación, la forma como se desplaza y cómo vive, entre otras.

Para la primera infancia, su espacio – ambiente, tiene que ver más con las interacciones entre sujetos, entre sujetos y materiales, entre sujetos – materiales y entorno, entre sujetos

y territorios. Esta va tomando sentido de acuerdo con el proyecto pedagógico de aula. El proyecto pedagógico de aula, se construye en asamblea con los niños y las niñas de acuerdo a sus vivencias e intereses.

En este marco de sentido, entonces el espacio–ambiente en la primera infancia, podría contener algunos asuntos:

- **El tejido desde lo social:** Necesariamente, desde el anterior escenario, el espacio – ambiente, tiene que ver con las relaciones que allí se entretienen. Al concebirse, como el elemento que le da sentido y significado a lo material, y no lo contrario, son las relaciones la que nombran y le dan lugar a lo que allí se dispone desde la materialidad.

Entonces el espacio–ambiente, tiene toda la potencialidad de reconstruir relaciones de acuerdo con sus necesidades, intereses, ritmos siendo más democráticas, de equidad, de libertad, entre niñas y niños, entre maestros y maestras. Es entonces, el territorio, por excelencia, donde se despliega la construcción de la democracia, la construcción de la ciudadanía, allí, en el lugar donde se habita. Y es, entonces, en ese lugar, donde el sujeto puede ser, se va haciendo a una identidad, en relación con los otros, con lo otro. Y donde a su vez, el territorio, toma la forma, de ese conjunto de relaciones sociales que se dan, no otros, sino los que desde el territorio se tejen, desde el espacio–ambiente se posibilita.

- **El territorio como entramado:** Nuevamente, desde el escenario anterior, el espacio–ambiente: contiene, reconoce, lo hace parte, navega en todos los puntos de intersección en el que se encuentran los niños y las niñas, los maestros y las maestras, que, durante un determinado tiempo, desarrollan, vivencian la experiencia pedagógica.

Es decir, aquellos referentes de vida, de su cotidianidad, de sus recorridos, de los lugares que han habitado, de sus formas de vestir y de comer, en suma, de sus diversos y complejos mundos culturales, hacen parte inevitable de los diversos espacios–ambientes, que son importantes, reconocer, hacer visibles, como parte del trabajo pedagógico en la primera infancia y tejerlos con lo material, los recursos y los medio que toman hoy mucho sentido, dado que lo digital, sea de manera remota, presencial, interactiva: laboratorios pedagógicos, aulas especializadas, espacios de talleres, entre otros.

- **Intencionalidad pedagógica y disposición espacial:** Retomar la idea del espacio – ambiente, más allá de lo material, de lo tangible, de lo corpóreo, permite conversar

sobre la idea fuerza de que la mera existencia de muebles, sillas, mesas, no garantiza y no es per se, significado de comprender una educación de la primera infancia en clave de excelencia, entre más y mejor mobiliaria se encuentra en un lugar, mejor y de mayor calidad será la educación que allí se desarrolle. Lo clave es la intencionalidad. Puede ser el lugar donde se baila, se juega, se lee, se pinta, se danza, se sueña.

Lo anterior en dos sentidos. Un primer sentido, no se puede comprender esta idea de forma mecánica, donde se aleje lo importante que es garantizar las condiciones óptimas de materialidad y de condiciones concretas para, con ello garantizar el despliegue de un trabajo pedagógico, que implique creación y complejidad.

Un segundo sentido, y aquí viene la idea fuerza, detrás, dentro, en todo lo que tiene que ver con diseño, arquetipo, arquitectura, disposiciones, líneas y puntos, de los muebles, los materiales, las formas de moverse, de quedarse fijos, hay siempre la presencia de la intención pedagógica del maestro. Creación de ambientes de acuerdo al proyecto pedagógico de aula.

De encontrar todas las arquitecturas posibles, los arquetipos disponibles, las disposiciones posibles para así, poder desplegar experiencias, exploraciones, vivencias, formas de ampliar las miradas para potenciar la curiosidad, y los actos de creación.

- **Relaciones–interacciones afectivas y emocionales:** Es en esta diversidad y complejidad del espacio – ambiente, uno de los tantos lugares por excelencia del mundo cultural del ser humano, que es pensado, diseñado y dispuesto de forma tal, que, de antemano, su sujeto co creador, el maestro, la maestra, reconocen de antemano, que será un espacio donde asuntos como la confianza, la protección, la intimidad, el encuentro con el otro, la calidez, van a tener allí un punto de confluencia y de potencialidad. Ejes de desarrollo. Hoy problematizado por el covid 19.

Y que junto con sus otros co-creadores, los niños y las niñas, se encargarán de construir un contenido afectivo y emocional, pero solo a partir, de reconocer que es un lugar, espacio – ambiente, del cual, ellos y ellas, no solo se encuentran de forma física, sino que hacen parte de, es decir son partícipes, son creadores, son co-creadores desde sus distintos universos culturales que allí se encuentran y de donde parten, para ser co-creadores de otros mundos posibles. Incluir las familias o de sus adultos cuidadores y desde sus propias vivencias sociales, familiares, escolares.

El análisis incluyó la importancia de considerar diversos ambientes tales como: ambientes para la paz y la convivencia, para la expresión artística y la creatividad, para la ecología humana,

Para pensar en un mundo mejor, es necesario un buen vivir para cada niño y niña.

Con el ánimo de cambiar el tono de la discusión y de la reflexión sobre las condiciones objetivas de la infancia, de pasar de un tono de queja, de la idea de ausencia, de lo que no se puede hacer, porque no hay con qué; se propone un tono distinto, para, que a partir de cambiar el tono en el abordaje, se puedan repensar, resignificar, proponer, convocar, diseñar, disponer otras prácticas y discursos que convoquen a todo el espectro de lo público e inclusive de lo privado, en aras de movilizar y de transformar estas, tan malas condiciones de la infancia, para traducirlas en avances y mejoras, al proponer un tono distinto. La nueva brecha de lo digital.

Para abordar las condiciones de los niños y niñas en la ciudad, es importante tomar como punto de partida una mirada global de la infancia, dada por UNICEF, como elementos esenciales que se han configurado como no negociables, en un mundo globalizado, con un norte cada vez más claro como especie, apuntando al valor de la infancia en nuestro proyecto de vida planetario a largo plazo.

De allí, el significado que adquiere para cada uno de los estados, el tener estos elementos como asuntos de primer orden en el diseño de sus políticas públicas; en la ejecución de sus planes y programas; en la delineación de las distintas líneas de acción. Es decir, repensar en estos marcos generales, puestos por UNICEF, en los escenarios específicos, se hace una tarea urgente, no solo de las entidades responsables del Estado, sino de todas aquellas organizaciones sociales preocupadas por la población de la infancia y el mejoramiento de sus condiciones objetivas, como un mínimo para equiparar y mejorar en general, sus condiciones de vida. pobreza, pandemia, conflicto, discriminación. Garantizar las condiciones de vida de los niños y las niñas, más allá de la formalización. El lugar de la familia y de los cuidadores.

Se presentan algunos puntos neurálgicos, identificados tanto en los informes como en sus investigaciones, del 2019 y 2020, a modo de inventario para tener un panorama que nos de una mirada general, pero en detalle de estas condiciones, que se puedan visibilizar como referentes permanentes, que se hacen de obligatoriedad en su cumplimiento, en el marco del Estado de Derecho, que comparte estas preocupaciones planetarias.

Las condiciones vulnerables de la sociedad y el papel del estado.

Es decir, son asuntos y temas, sobre los cuales tanto el Estado colombiano, como toda su estructura de gobierno, deben tener como rasero en sus actuaciones frente a la infancia, tanto en su cumplimiento a la constitución de 1991, como a sus obligaciones internacionales, en su defensa y protección de esta población. Además de constituirse en elementos reflexivos, de movilización y de convocatoria, a sectores sociales, políticos, económicos, gremiales para mirar el tema de la infancia y su discusión, no colocando el énfasis en las ausencias, o las quejas; sino en las prioridades que de cara a las nuevas condiciones planetarias y mundiales nos encontramos, y las cuales cruzan a nuestra infancia, sin ningún distingo social.

Es una llamada generalizada por nuestra infancia, en cualquier rincón de nuestro país.

Desde el marco anterior, se sugiere:

- En principio considerar cada uno de estos aspectos, como un gran filtro para las diversas actuaciones de cada una de las instancias oficiales de la ciudad, designadas para el desarrollo integral de la infancia. Revisando estados actuales, avances y proyecciones.
- Sobre estos aspectos, convocar, desde Bogotá, a los distintos actores involucrados en las actuaciones con la infancia (comunidades, organizaciones no gubernamentales), para avanzar sobre reflexiones, actuaciones y propuestas, conjuntas. En este sentido fortalecer la intersectorialidad con fuerza y responsabilidad en lo oficial y conjugado con lo no gubernamental.
- Identificar los elementos sensibles a los cuales no se lleguen a acuerdos, con el ánimo de abordarlos desde miradas amplias, aportadas por las dos anteriores sugerencias y así avanzar, sobre discusiones específicas. Atención, reconocimiento del niño – niña, desarrollo integral,
- Identificar los aspectos que, desde los distintos territorios de la ciudad. les otorgan la mirada transversal a los asuntos neurálgicos. Salud, nutrición, recreación, participación, escolarización, reconocimiento, cuidado, condiciones de vida digna que garanticen un buen vivir.
- A partir de pensar de forma conjunta en todos los asuntos anteriores, materializar cambios y transformaciones en propuestas, proyectos concretos que recojan el sentido, las preocupaciones, las nuevas visiones y enfoques propuestos, inclusive las sugerencias que, dependiendo del aspecto, se realizan, para así poder concretar en acciones reales, que le den un mejor vivir a la infancia, sin distinción de clase social.
- Como punto de partida, tratar de construir unas preguntas grandes que puedan ser trabajadas de forma transversal por todos aquellos que el distrito convoque y

considere pertinentes, para involucrar en repensar estos puntos neurálgicos, tratando de identificar los distintos grados de responsabilidad y de decisión.

Anexo 5. Propuestas a corto, mediano y largo plazo para la formación y cualificación docente

Categorías	Subcategorías	Corto	Mediano	
Reconocimiento de la profesión docente	Dignificación social y salarial a partir del diseño de una campaña exitosa que permitan a la sociedad reconocer la labor docente.	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar una serie de Webinars y piezas gráficas que muestren los rostros, lemas y experiencias significativas de los y las maestras de educación inicial. Lo anterior desde un discurso reivindicativo de la labor del maestro. -Establecimiento de comités y mesas a nivel local para planear esos Webinar y motivar a los maestros a mostrar sus proyectos. -Promover la inserción a los comités, los ciclos de Webinars y las piezas gráficas por medio de las redes sociales. Socialización de las acciones de las Mesas de educadores infantiles. -Fortalecimiento de las redes de educadores infantiles. 	-Promover mayor reconocimiento salarial para las y los maestros de educación infantil.	-Co soci edu -Car acci de e -Co adn
	<ul style="list-style-type: none"> -Estímulos enfocados en los esfuerzos de los educadores que investigan, realizan experiencias exitosas y significativas, o trabajan en pro del fortalecimiento socioemocional de los niños y las niñas. -Estímulos que dignifiquen la labor del maestro, del pedagogo de base. 	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer un plan de estímulos que reconozca al pedagogo de base, a nivel de las IE, local y distrital. -Consolidar las redes de maestros vinculadas con la Secretaría de Educación, donde todos los maestros y maestras puedan participar y presentar sus experiencias. En especial, crear una red para educadores infantiles. 	-Creación del premio al docente de educación inicial desde el distrito, el cual sea un reconocimiento de gran alcance y permita participar en pasantías, estancias nacionales e internacionales, publicación de experiencias e intercambios.	-Art pie de l -Los acan
	Ingresos a la Licenciatura Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> -Crear estímulos que motiven a los jóvenes a ingresar a las licenciaturas en educación infantil. -Entrevista sea el elemento base para el ingreso. 		
Fortalecimiento de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> -Situar y fortalecer el horizonte de sentido pedagógico de la práctica formativa. Trascender la instrumentalidad de la práctica. -Establecer el lugar de las licenciaturas en la formación de maestros. -Articular el saber pedagógico de los maestros 	<ul style="list-style-type: none"> -Recuperación el informe “Balance de la Formación en el Distrito” y crear una mesa de trabajo entre distrito y universidades para trabajar sobre las sugerencias presentadas. -Hacer una Mesa de diálogo entre las facultades de las UPN con redes de maestros, mesas de educación inicial, el IDEP, el Distrito y consultas con grupos y actores claves. -Promover diálogos con las Facultades de Educación y las licenciaturas de educación infantil para redimensionar el lugar de las prácticas formativas. Lo anterior con miras a generar cambios en los pensum de las facultades, de manera que se creen objetivos claros de formación y horizontes pedagógicos. -Dar pasos para que los maestros en formación tengan un acompañamiento significativo, además de permitir que los practicantes sean actores y no solo observadores. -Discusión con las escuelas sobre el sentido de tener practicantes y cuáles son sus labores. -Esclarecer el horizonte de sentido de tener practicantes a los maestros de base. 	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias como la creación de laboratorios de práctica pedagógica, en los cuales se den diálogos de saberes compartidos desde la investigación y la innovación educativa agenciada por maestras de base. -Aprobada la propuesta para el sistema de formación y cualificación docente. -Potenciar diálogos de horizontalidad de saber entre los docentes e investigadores de las facultades con las maestras de base sobre la práctica pedagógica. -Promover que las facultades y licenciaturas reconozcan a la escuela y los maestros que 	-Co cua arti nac -For infa for Reiv com -De gen IDE casa ma -Co For Bog

			<p>hacen investigación e innovación como un nuevo actor en la formación de los educadores infantiles. Dado lo anterior, los maestros que investigan e innovan son los que deben recibir practicantes.</p> <p>-Participación de la ciudad en la creación del Instituto Nacional Superior de Formación e Investigación Pedagógica.</p>
--	--	--	--

Anexos eje 5: Educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural

Anexo 1. Política /pública / educación

Marisol Moreno Angarita¹.

PREGUNTAS QUE INSPIRAN LA MISION DE EDUCADORES Y SABIDURIA CIUDADANA:

- ¿Cómo debe ser la Bogotá en el 2038 para que haya avanzado hacia un desarrollo humano pleno, universal e incluyente?
- ¿En ese contexto (2038) como debería ser el acceso y disfrute de un educación universal y equitativa, que supere las brechas de grupos marginados especialmente rurales?
- ¿Cuál es el papel del sistema educativo?

El presente borrador busca abordar el reto de las políticas públicas en el eje 5, Educación con equidad, Educación rural, con el propósito de poner en evidencia retos, tensiones y propuestas retomadas de las discusiones al interior de la mesa. Este esfuerzo por distinguir algunos elementos de antemano aclara su intención de ayudar a organizar una discusión compleja, que ha sido ampliamente reconocida al interior de la misión. Así, el texto se construye alrededor de 8 preguntas y sus temporales reacciones a estas.

1. ¿Cómo entendemos una transformación política impulsada desde la educación?

Provisionalmente podemos pensar la política como “Conjunto de concepciones, percepciones, valores, prácticas, procesos, discursos, dispositivos, y otros...alrededor de un asunto, tema problema que afecta a la sociedad y ella misma mediante grupos de actores, voces y el estado, toma decisiones, que siempre dejan a unos más satisfechos que a otros” (Secretaría de Educación del Distrito, 2018)

Una “Bogotá mejor para todos y todas, a lo largo de toda la vida y para siempre” es aquella en la que se reconoce y se valora la diversidad de todas las personas que la habitan, independientemente de su origen étnico racial, su orientación sexual, su identidad de género, su edad, su discapacidad, su talento excepcional, su ubicación geográfica, su contexto educativo, su capacidad de ingresos o acceso a bienes y servicios. Así, una Bogotá que no solo tenga una política educativa para reconocer las necesidades de unos grupos,

¹ Fonoaudióloga, Mag. Com. PhD Salud Pública. Prof. Titular. Dpto Comunicación Humana. Facultad de Medicina.

Universidad Nacional de Colombia. Directora grupo investigación, Discapacidad, Políticas y Justicia Social
Email: mmorenoa@unal.edu.co

sino que re-aprenda permanentemente como “Ciudad Educadora”, en la cual se ofrecen y garantizan unas trayectorias completas y transiciones efectivas con calidad para todos y todas, desde la primera infancia, y a lo largo de toda la vida de sus ciudadanos.

En atención a lo englobante de la Misión, es necesario discutir en un momento inicial de la planeación, tanto el “Qué” de la Política, el “Cómo” y con “Quiénes”.

Para esto se requiere una comunidad que trabaja del mismo lado. No es tarea fácil, en tanto experiencias previas han logrado que ahora los diversos actores reporten estar agotados y agobiados frente a procesos de participación que no conducen a cambios reales. Esta situación pone un énfasis en la naturaleza, estructura y organización del proceso de la Misión, de forma tal que revitalice la ya desgastada la relación entre los distintos actores sociales, sus interacciones y formas de trabajar juntos. Sumado a lo anterior, se denota una desconfianza y baja credibilidad entre unos y otros, frente a los procesos participativos de construcción de la política local y nacional.

La reflexión de fondo que emerge es entonces, relacionada con el anhelo también pasa por el deseo de “querer estar juntos” y cohabitar la ciudad armónicamente.

2. ¿Cómo entendemos una política de educación, en su relación con la educación para todos y la educación inclusiva?

La política educativa va más allá de los documentos legislativos; debe ser un proceso dinámico, permanente, resultante del diálogo constante entre los distintos sectores, actores, tomando como referencia de gran peso los resultados de los procesos educativos desde una perspectiva integral, humana, contextualizada y diversa.

No podemos obviar el reconocer el hecho de que, dependiendo de las problemáticas reconocidas en las agendas, así también serán sus posibles soluciones y diseños políticos. Es así como debemos ser explícitos, concretos y asertivos en identificar los asuntos que deben transformarse. Se han realizado logros importantes en las décadas anteriores; no partimos de cero. Por eso debe ser mandatorio el reconocimiento de la perspectiva histórica; no se puede construir sobre terrenos arrasados, es necesario reconocer que la propia ciudad y su sistema educativo han aprendido, acogido y valorado algunos avances que deben retomarse para apalancar las transformaciones deseadas.

¿Será que la política educativa, por su naturaleza transectorial, demanda nuevas formas de pensar las políticas?

Es claro por eso, que la Misión debe estar centrada en las voces de quienes más conocen la cotidianidad las realidades institucionales: los docentes, las familias y los estudiantes. Pero allí no se agota la respuesta.

3. ¿Quién(es) está(n) en el centro de esta política?

No es fácil precisar, en tanto el asunto atañe a toda la sociedad. Pero al interior están quienes toman distintas expresiones, tales como las comunidades educativas, las instituciones educativas, que son mucho más que la suma de los docentes y los estudiantes y sus las familias.

Adicionalmente emergen otros actores fundamentales como son el currículo, la infraestructura, la administración y los recursos financieros.

En este entramado de actores es difícil tomar una decisión, por eso tiene vigencia y sentido apelar al “velo de la diferencia”, propuesto por John Rawls, en su Teoría de la Justicia. Este abordaje universal pretende que de antemano las sociedades humanas incluyan acciones que generen equidad y mitiguen las diferencias naturales derivadas de las condiciones humanas desfavorables. Es decir, hay que tratar desde el inicio de equilibrar la cancha, para que todos los jugadores puedan participar y se beneficien de los resultados, prestando especial apoyo a aquellos que de entrada inician el juego en desventaja.

Todas estas preguntas, se quiera o no, deben sopesarse en su conjunto por parte de todos los participantes, si nó, el resultado será un desequilibrio que fácilmente haga inalcanzables las metas de la política, ya sea por su sesgo o por la falta de integralidad.

4. ¿Cómo comprender el ciclo de formulación / diseño/ implementación / evaluación de las políticas educativas?

La política se piensa, se formula, se diseña, se implementa y se evalúa entre todos y todas. Es necesario un fortalecimiento de la comunidad educativa como actor fundamental de la política educativas, de la mano de las directivas docentes y las familias. Esto implica principios de interacción, diálogo, negociación, consensos, acuerdos y transparencia.

Podemos pensar en niveles de la política y su implementación, a manera de interfases: se parte de la política nacional y se dialoga con la política distrital para lograr un diseño hecho a la medida de las 20 localidades. Siendo ésta una política que se sitúa en el nivel local y que responde a normativas y orientaciones internacionales y nacionales, se sugiere que debe asumirse el ciclo de política como lo plantea Mel Ainscow (2015) donde a medida que se va

diseñando una política educativa se va implementando con los propios actores para ir develando las posibilidades de las apuestas. Encontramos aquí un ejemplo cercano en el caso de Jornada única, que será implementada en el Marco de la Misión 2038.

Darle importancia a la “puesta en práctica de la política” no le resta importancia a la propuesta, pues precisamente con frecuencia resulta más determinante en el logro de los objetivos el cómo se hacen las cosas que las formulaciones generales de intención (Véase los documentos de Política educativa de las últimas décadas y sus niveles de implementación exitosa).

5. ¿Por qué se recomiendan los diseños hechos a la medida de los contextos locales?

Los retos que la política educativa pretende resolver emergen del análisis de necesidades. Su naturaleza es local, es territorial, y por ende, sus soluciones están atravesadas por la capacidad de las directivas locales, los docentes, las familias, los estudiantes y las comunidades en cada uno de los 20 territorios de la ciudad. La correlación de fuerzas entre necesidades de las comunidades y fortalezas genuinas favorecen el logro de transformaciones que impulsadas desde adentro, desde abajo, de forma horizontal, logran una mayor sostenibilidad.

De igual manera, esta gobernanza debe ser fortalecida en el ámbito local de los DILES, articulados a las redes y organizaciones docentes de cada territorio, quienes dialogan con las familias y los movimientos sociales, de forma tal que van evaluando resultados permanentemente. La experiencia nos muestra que es necesario romper esas temporalidades, esas secuencialidades, que incluso no son realistas en virtud de los periodos de gobernanza.

Uno de los temas más críticos, a lo largo de todas las sesiones del eje, fue la urgente necesidad de revisar normas, lineamientos, planes, programas, estrategias, proyectos que han generado 1) malestar, 2) que no se han implementado como estaba previsto; 3) que requieren de ajustes normativos para su implementación; y 4) que nunca tuvieron receptividad en la comunidad educativa. Es decir, hay que hacer un balance de las lecciones aprendidas y de aquellas que no se han querido aprender, a pesar de las evidencias.

Cuántas de las dificultades que enfrentan las localidades y las IE son derivadas de las actuales lógicas de: horarios, contrataciones, sistema de transporte, movilidad, ingresos deficientes, condiciones de existencia, renta básica, pautas de crianza, conformación de núcleos familiares, niveles de alfabetización de las familias, vocación docente, acceso a recursos, cosmovisiones, creencias, arraigo con lo territorial, reconocimiento de las diferencias (el listado es más largo aún)..¿podría una transformación educativa abordar todos estos retos, en que magnitud?

Por lo anterior, en diversas ocasiones, se proponen desarrollos futuros que ya han sido propuestos anteriormente, pero que no lograron ser implementados; o también, algunas contribuciones que fueron implementadas sin tener el suficiente fundamento administrativo, sino que surge de la tradición y las respuestas naturales de los colectivos que naturalizan situaciones y condiciones sin revisar su pertinencia y funcionalidad.

6. ¿Cómo manejar esa íntima correlación de fuerzas entre la evaluación de la Política actual y la formulación de la nueva política al 2038?

En el marco del trabajo de la Misión, en diversos momentos emergen tensiones entre el pasado, lo que acontece y lo que se anhela tener al 2038. No es fácil superar el caer en la lista de insatisfacciones frente a lo que no se ha logrado implementar, aun cuando su mandato está normado. No obstante lo anterior, sí se lograron visibilizar un número importante de temas particulares y transversales, que serán recogidos en los documentos finales, por considerarse de crucial importancia para la consolidación de una educación más pertinente, humana, integral e inclusiva.

El accionar de la política, debe entonces ser guiado por la acción colectiva, y su éxito depende del involucramiento del mayor número de actores territoriales en la implementación de la misma; que nadie se quede por fuera (cuantitativa y cualitativamente) es prerequisite para el éxito y sostenibilidad de la transformación educativa, lo cual se advierte en la propia existencia de esta Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

En síntesis:

Sin querer agotar el tema, en lo absoluto, por el contrario se buscó poner sobre la mesa, un conjunto de elementos para animar la discusión, reflexión, debate y respectivos consensos, que podrían recogerse en que la construcción de una política educativa, necesariamente pasa por reconocerse como inclusiva, es decir, que es un valor inherente a lo educativo, y no externo a la concepción de sistema educativo; con unos meta criterios, principios, procesos y mecanismos, que dan flexibilidad a los contenidos concretos de la misma, que se han recogido en las distintas mesas, y contemplan interacciones que puedan contemplarse a corto, mediano y largo plazo.

Debemos aplicar a la propia política educativa los principios del diseño universal (Bickenback & Cieza, 2011) entendido como una planeación pensada por todo(a)s, para todo(a)s y con todo(a)s, que nos ayuden a promover el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2005).

Metacriterios

- Ciudad educadora - localidad educadora -comunidad educadora
- Multicultural/reconocimiento de saberes ancestrales y saberes locales consolidados por colectivos.

Principios

- Equidad.
- Ciudadanía activa.
- Eliminación de barreras/cero barreras
- Opciones diversas (libertad de elegir).
- Acción colectiva.
- Organizaciones, personas, comunidades que aprenden.
- Centrado en la triada persona-familia/cuidadores/contexto.

Procesos

- Proceso participativo sostenido.
- Localizado, situado en territorios.
- Dialogo permanente, inter, trans y multisectorial.
- Centrado en las capacidades y necesidades de las comunidades.
- Alianzas Público/privado/mixto.

Mecanismos

- Equipos docentes y directivos con fuertes nexos y conocimientos de la comunidad, quienes ellos mismos habiten los territorios y se asuman como querientes-dolientes de la misma.
- Recursos financieros brindados por los sistemas de financiación pública/privada, que puedan ser dinamizados con criterios de calidad y eficiencia, priorizando las capacidades instaladas en la comunidad y la recirculación de estos en las propias comunidades.
- Procesos de seguimiento a recursos basados en la innovación social.

- Procesos administrativos que se auto mejoran (metodologías de rendición de cuentas, transparencia, veedurías, socializaciones rotativas).
- Currículos pertinentes armonizados con los territorios en términos de intervenciones intergeneracionales, participación ciudadana, pertinencia de los aprendizajes, comunidades vinculadas a sectores productivos y procesos transformados con la participación de todos.
- Reconocimiento de mediaciones cognitivas, culturas, sociales, pedagógicas, tecnológicas, generacionales.
- Reconocimiento, activación y transformación de inventario de experiencias previas que la comunidad haya acogido y que tengan líderes dispuestos a continuar.
- Visibilización de cada uno de los actores, entendiendo que todos somos capaces, inteligentes y que en todo ser humano hay grandeza.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2015). Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge. London: Routledge Ed.
- Bickenback, J. & Alarcos, C. (2011). The prospects for Universal Disability Law and Social Policy. En: Journal of Accesibility and design for All. 23-37. DOI: 10.17411.
- Miñana, C. y Moreno, M. (2018) En: Secretaría Distrital de Educación. Nota técnica para el Lineamiento de la Política de educación inclusiva. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Madrid: Paidós Editorial.
- Rawls, J. (1995). Teoría de la Justicia. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1999). Desarrollo y libertad. Planeta editorial

Anexo 2. Los círculos de aprendizaje de la escuela nueva: aprendizaje en situaciones de emergencia

Pedro Cerdán, Eduardo Vélez Bustillo y Vicky Colbert

Publicado en Education for Global Development, el 15 de Junio de 2020 en inglés y español <https://blogs.worldbank.org/es/education/los-circulos-de-aprendizaje-de-la-escuela-nuevaaprendizaje-en-situaciones-de-emergencia>

Freder, un niño de siete años de la comunidad de El Carmen, en Fonseca, Guajira, en Colombia, sigue aprendiendo en su casa por su cuenta. Cuando necesita apoyo, recurre a su madre, Graciela, para que le ayude con alguna actividad propuesta en las guías de autoaprendizaje diseñadas para los Círculos de Aprendizaje, una innovación educativa utilizada en Colombia para apoyar a los niños en situaciones de emergencia. Si Freder logra continuar aprendiendo en este tipo de adaptación de "escolarización en casa" de los Círculos de Aprendizaje, será una gran historia de éxito.

Los Círculos de Aprendizaje de la Escuela Nueva (ENLC) fueron diseñados para proporcionar una educación de alta calidad a los niños desplazados por la violencia y otras emergencias. Los ENLC son una adaptación del modelo pedagógico centrado en el niño de la Escuela Nueva para proporcionar una educación de calidad a los niños que no asisten a la escuela, a los que es difícil llegar en situaciones sociales vulnerables debido a la pobreza, la salud y las emergencias naturales o los conflictos políticos que obligan al desplazamiento. La iniciativa, desarrollada por la ONG colombiana Fundación Escuela Nueva, FEN, ha acelerado con éxito la integración de los niños no escolarizados desplazados por la violencia en el sistema educativo, ha comprendido y apoyado sus necesidades psicosociales únicas y ha mejorado sus resultados de aprendizaje. El modelo se puso a prueba inicialmente en Soacha (Colombia) para las poblaciones desplazadas y se ha aplicado posteriormente en diferentes entornos para las poblaciones vulnerables.

¿Cómo funcionan?

Las ENLC, reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), funcionan fuera de las

"escuelas madre" formales, pero están oficialmente vinculadas a ellas a través de un plan de estudios regular compartido, calendarios académicos, sistemas de calificación y programas extracurriculares. Los niños aprenden en estos círculos en grupos de alrededor de 15 estudiantes con la ayuda de un tutor que facilita el aprendizaje proporcionando atención personalizada a los niños utilizando centros comunitarios, iglesias locales y

hogares familiares hasta que están listos para transferirse a la "escuela madre". La ubicación en la comunidad proporciona un entorno seguro, cuidadoso y protector donde el apoyo personalizado y socio-afectivo restaura y fortalece la autoestima de los niños, desarrolla habilidades sociales y de vida, así como una experiencia de aprendizaje entretenida y alegre. En la actualidad se acepta ampliamente que el desarrollo de aptitudes sociales, como la gestión de conflictos, el trabajo en grupo y la aceptación de opiniones diversas, es necesario para tener éxito en la vida social y el trabajo en el mundo actual.

Resultados del proyecto piloto

La evaluación del piloto demostró mejoras en la cobertura y los logros académicos en las pruebas estandarizadas nacionales, y fortaleció los comportamientos democráticos, la coexistencia pacífica y la autoestima de los estudiantes. El ENLC logró la matrícula completa, aumentó la autoestima de los niños en un 18,5% y obtuvo el mayor nivel de mejora tanto en lengua como en matemáticas, situando a los niños del ENLC 13,9 y 17,3 puntos, respectivamente, por encima de la media nacional.

Escuela Nueva Ciclos de Aprendizaje Escuela Modelo Matemáticas puntuaciones por intervención

Escuela Nueva Ciclos de Aprendizaje Escuela Modelo Matemáticas puntuaciones por intervención								
Comienzo del Ciclo-Abril			Fin de Ciclo-Noviembre			Mejora de la puntuación		
Exp1	Comparación	Exp2	Exp1	Comparación	Exp2	Exp	Comparación	Exp2
44.6	51.3	38.9	61.8	51.8	69.3	17.2	0.5	30.4

Exp 1: nuevos estudiantes en las escuelas convencionales; Aula de control (método tradicional); Exp 2: nuevos estudiantes en los Círculos de Aprendizaje de la Escuela Nueva. Fuente: Organización Internacional para las Migraciones, OIM

Círculos de Aprendizaje y migrantes

La situación de los niños desplazados internamente en Colombia se ha complicado aún más por el gran número de niños venezolanos que han emigrado con sus familias, lo que ha aumentado la necesidad de servicios de educación especial. A junio de 2019, más de

400.000 niños migrantes en edad escolar vivían en Colombia y sólo el 10% se había matriculado oficialmente en la escuela (Banco Mundial, 2019). El sistema ordinario no estaba preparado para atender sus necesidades. Los métodos de las escuelas convencionales asumen que los niños aprenden al mismo ritmo y tienen una base de conocimientos similar. Sus métodos frontales, centrados en el maestro con instrucción en toda la clase, hace que sea extremadamente difícil para estos niños tener éxito. Para atender las necesidades educativas de estos niños, UNICEF y la FEN, con el apoyo del Banco Mundial, establecieron en 2019 un programa de Círculos de Aprendizaje de Escuela Nueva en seis ciudades de Colombia. Los niños trabajan en grupos de 15 con guías de autoaprendizaje y un currículo focalizado en cuanto a contenido y más fuerte en cuanto a habilidades para la vida.

Círculos de Aprendizaje en la pandemia

A medida que el ENLC comenzó a aplicarse a los niños desplazados y migrantes, la pandemia de la COVID19 afectó a Colombia. En el contexto de la cuarentena que siguió, el programa se ajustó rápidamente para implementar una versión adaptada del ENLC para apoyar a los estudiantes aislados de bajos ingresos que pudieran tener barreras en el acceso a los servicios regulares de Internet.

La rápida adaptación se aplica familia por familia usando, principalmente, teléfonos celulares. Tiene tres elementos: i) uso de materiales de aprendizaje entregados a cada niño (fotocopia u originales de las guías, libros de trabajo, suministros); ii) entrega de guías escritas a los padres u otros adultos responsables de los niños con información sobre cómo los tutores y otros apoyarán a los niños a través de llamadas telefónicas o medios virtuales cuando estén disponibles; iii) uso riguroso de la estructura, horarios y actividades de las guías de aprendizaje para que los niños aprendan a su propio ritmo y los tutores puedan monitorear su progreso y proporcionar el apoyo requerido.

Hay un camino claro para supervisar el programa, incluyendo llamadas telefónicas individuales periódicas. Los grupos WhatsApp y otras formas de interacción entre estudiantes y tutores, el uso de fotos, videos y mensajes de audio enviados por los tutores o por los niños y los padres; y la evaluación del progreso, la retroalimentación y la orientación se utilizan según sea necesario.

La adaptación del ENLC por parte de la FEN también es relevante hoy en día para otros países. En efecto, debido a la crisis educativa creada por la pandemia del coronavirus (COVID-19) más de 1.300 millones de estudiantes están fuera de las escuelas, supuestamente recibiendo educación a través de medios virtuales. En Colombia y en otros

lugares, millones de niños y familias experimentan múltiples obstáculos a la educación. La mayoría de ellos son niños de familias de bajos ingresos y niños de zonas rurales, para muchos de los cuales la educación en línea no es una opción. Por lo tanto, las posibilidades de que los niños excluidos se beneficien de la educación mediante el uso de este tipo de modelo educativo apropiado y eficiente son enormes.

El UNICEF, el Ministerio de Educación y el Banco Mundial están planeando una evaluación del programa y su adaptación que puede proporcionar información útil para ayudar a un importante grupo de estudiantes vulnerables. Si Freder logra continuar aprendiendo en casa a través de la adaptación de los Círculos de Aprendizaje, no sólo estará listo para entrar eventualmente en una escuela regular, sino que su rendimiento académico será probablemente más alto que el promedio de los estudiantes colombianos de su edad.

Anexo 3. Defensa autonomía institucional

Fanny Zambrano Orjuela.

1. Como punto de partida y para entrar en sintonía

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua, autonomía se puede entender como: la potestad que tiene un Estado u otras entidades, para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios. Hemos mencionado en el transcurso de las reuniones, la necesidad de reconocer y de atender a las particularidades de cada institución y a las necesidades propias, entre muchas razones. Pero la autonomía no emerge por generación espontánea. La autonomía es necesario formarla en la educación profesional inicial y en servicio.

La construcción de política pública educativa a nivel distrital debe tener claridad de su importancia y diseñar planes de gobierno para poder evidenciarla. En un Estado integrado por una sociedad multiétnica y pluricultural, no pueden prescribirse estándares generalizados. Debe reconocerse la alteridad de los integrantes de las comunidades, su historia, su modelo de organización comunitaria, el territorio en el cual se enmarca, entre otros muchos factores. Esta individualización de cada entorno conduce a que las directivas escolares deban hacer construcciones de políticas públicas institucionales, para que la misión de educar, de formar, de construir sociedad, se cumpla con respeto a esta caracterización.

La forma de traducir con éxito esas adaptaciones no es otra que a través de la libertad que debe tener el ejercicio de gobierno escolar, es la denominada autonomía institucional educativa, que deberá adecuar los lineamientos de política a las necesidades puntuales de cada comunidad, sin necesidad de forzarlos. Será la capacidad de liderazgo de las directivas, consecuente con el proyecto educativo institucional y con la participación de la comunidad escolar, la que dará sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje con pertinencia.

La capacidad de movilidad, ductilidad, adaptabilidad, transformación y flexibilidad para hacer adecuaciones será entendida como una forma de dirección orientada a la calidad de la educación, en un ambiente de concertación y reconocimiento de su idiosincrasia, y de no imposición de elementos extraños a las comunidades.

Educación rural, etnoeducación, educación urbana, no pueden ser comprendidas como modelos generales que se propongan para aplicarlos en cada categoría. Dentro de cada una hay una amplia diversidad. En la ciudad los espacios pueden ser diferentes, sus conglomerados también, y nótese que se está en una misma ciudad, luego no se puede hablar de un modelo estándar de educación urbana, cuando sus diferencias pueden ser muy sensibles. Bogotá es un claro ejemplo, pues las localidades presentan características que les dan su propia identidad, con necesidades y oportunidades específicas, que pueden tener coincidencias, pero que conducirán a que estas particularidades sean recogidas y procesadas por las autoridades escolares para aplicar su propio enfoque de gobierno para desarrollar enfoques pedagógicos que propicien ciudadanos felices, con pensamiento crítico, con toma de decisiones pensadas, que resuelven adecuadamente sus conflictos, etc.

En suma, la autonomía institucional no es más que el ejercicio de la responsabilidad que constitucional y legalmente se les otorga a las autoridades educativas, para hacer más adecuado el proceso educativo con saldos, además de pedagógicos, humanos y sociales. Mirar su propia capacidad y sus limitaciones, con el propósito de desarrollar unas y superar las otras, es la tarea que se puede cumplir con la definición de enfoques educativos pertinentes, con la capacidad de adaptación del sistema educativo a los entornos físicos, sociales y culturales que plantea cada institución educativa.

2. Para adentrarnos en el desarrollo de la autonomía institucional

En torno a las reflexiones realizadas en el transcurso de 8 encuentros, y próximos al cierre de las discusiones del eje cinco, de la MISIÓN DE EDUCADORES Y SABIDURÍA CIUDADANA, sobresalen algunos aspectos a priorizar. Entre ellos la AUTONOMÍA INSTITUCIONAL que esta expresada desde la Ley General de Educación 115 de 1994. Para la reflexión y posterior toma de decisiones, será necesario partir de la base normativa fundamental, la Ley 115, producto de la Constitución Política de 1991.

Desde la Ley General de Educación son 10 artículos los que visibilizan la relación entre autonomía institucional y el Proyecto Educativo Institucional como la “mayor expresión de la autonomía”.

Los artículos a los que se hace referencia son, en su orden: el 6, 65, 66, 67, 73, 76, 77, 92, 104 y 111².

² Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

En el artículo 77 se expresa puntualmente la autonomía como:

Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

PARAGRAFO. Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.

Es así como, desde la base de la norma, con casi 3 décadas de haber sido formulada, entrega a las entidades territoriales, departamentales, y para nuestro caso, al distrito capital, la “asesoría para el diseño y desarrollo”, en este caso, del proyecto educativo de las instituciones educativas que componen el gran sistema educativo distrital.

Con ello podemos deducir que el nivel central orienta todos sus esfuerzos a apoyar los requerimientos de las instituciones educativas para poder garantizar el derecho a la educación de todos sus pobladores y de las trayectorias educativas diversas y completas de sus habitantes (los urbanos y los rurales), porque se piensa como “parte” del gran sistema educativo bogotano, que hace atienda con recursos físicos, tecnológicos, y capacidad profesional las necesidades particulares de las 20 localidades multiétnicas y pluriculturales. A su vez, promueve la articulación con las facultades de educación, con el Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), con la Escuela Normal Superior

Distrital de la ciudad y con las otras Escuelas Normales Superiores privadas, para que la formación inicial de los docentes tenga en cuenta y dialogue con las necesidades del sistema educativo real y de las instituciones que se van transformando en el día a día. Motiva, también, que se organicen planes de formación docente en servicio, pertinentes a las necesidades locales e institucionales. Hoy es fundamental la formación en liderazgo escolar y en liderazgo directivo (Hay que formar al líder, no es un proceso innato). Será fundamental que se reconozcan, se exalten y se premien las adecuadas prácticas colectivas,

institucionales, El trabajo colaborativo, la conformación de comunidades de aprendizajes, la replicación de experiencias que han resultado “exitosas” serán tareas y compromisos de esas alianzas.

La administración central tiene la misión de entender la importancia del empoderamiento (con conocimiento, con el desarrollo de habilidades y con capacidades desarrolladas y conscientes) del directivo docente como líder pedagógico y transformador para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (que se encuentra priorizado en las agendas de política educativa mundial, y particularmente iberoamericana). Así mismo, debe entender la importancia del empoderamiento y la calidad de la formación de los docentes como líderes escolares y como el primer nivel para garantizar el aprendizaje de los educandos de la ciudad.

La garantía del cumplimiento de las trayectorias educativas completas en la ciudad dependerá de la capacidad de comunicación asertiva y oportuna con las instituciones educativas y la capacidad de conformar alianzas con entidades educativas que garanticen la formación técnica, tecnológica y profesional.

Estrategias como la implementación de mentorías con docentes y directivos que demuestran que sus instituciones garantizan el cumplimiento del derecho a la educación con calidad, aprendizajes y formación de educandos con felicidad, con capacidad de tomar decisiones adecuadas, que reconocen y regulan sus emociones, responsables con su vida, con su familia, con el ambiente serán fundamentales para que reciban y colaboren con la formación en servicio a los docentes nuevos que ingresan al sistema educativo distrital.

Anexo 4. A propósito de sugerir líneas de acción acerca de una política pública distrital en educación para todos.

Hugo Edilberto Florido Mosquera

En la sociedad en general, las condiciones y situaciones que exhiben diversidad en el desarrollo humano han sido rechazadas y su incorporación a la vida humana se ha hecho a través del menosprecio y la discriminación. Por su parte, la escuela como dispositivo de poder y de organización social ha contribuido tradicionalmente a la segregación de las distintas manifestaciones de la diversidad humana, pues en su afán de homogenizar, segrega y excluye al diverso, catalogándolo de “diferente” y no ofrece un lugar en el ámbito educativo para su desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el principio básico de la educación para todos (pertinente y de calidad) es concebir la escuela como territorio de reconocimiento de la diversidad humana y de las trayectorias diversas en el aprendizaje, superando, con todo, las nociones de discapacidad y los enfoques poblacionales al momento de garantizar una educación de calidad para todos.

A la escuela van aquellos que tienen algo que aprender, algo que decidir sobre sus propias vidas y algo en qué participar en el desarrollo de los grupos en los que se desenvuelven. La Unesco señaló la necesidad del cambio en la educación y en las escuelas, justo a partir de la Declaración de Salamanca de 1994, y con ello define que la inclusión y la participación son esenciales para la dignidad humana, de modo que todos los niños y jóvenes ejerzan y disfruten de los derechos humanos a cabalidad. Así mismo, en el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS4) al interior de la agenda 2020-2030, se propone que las escuelas regulares, con orientación inclusiva, son los medios más eficaces para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida y lograr la educación para todos.

En tiempos muy recientes, el informe de la UNESCO, “Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos” (2021), ofrece un marco de referencia en el que argumenta que la garantía del derecho a una educación inclusiva, en equidad y calidad para todos, mejora en sí mismos los sistemas educativos, pues conlleva a una transformación de la cultura, la política, la organización y las prácticas de los entornos educativos formales y no formales, especialmente porque tales transformaciones aseguran la eliminación de barreras, simbólicas, materiales e inmateriales en el acceso al aprendizaje y la participación en el desarrollo humano. También, porque se afinca en justificaciones de tipo social,

cultural y económico; con ello, reconoce la UNESCO, un sistema de educación inclusiva se traduce en escuelas más empoderadas y organizadas para garantizar el derecho a la educación de todos.

Es preciso también reconocer que, en la actualidad se advierten corrientes de pensamiento y acción, y, por ende, grupos que ostentan luchas por tratar de ganar igualdad de oportunidades y justicia social al interior de los sistemas educativos; y con todo lo anterior existe en la actualidad mucho sustento para argumentar que son los sistemas educativos, y con ellos las instituciones y proyectos educativos que se desarrollan, los que perpetúan o reducen las desventajas educativas de individuos y grupos humanos tradicionalmente marginados.

Cuando se habla de Educación para todos, se concibe ésta, como aquel proceso que permite que todos los niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad, aprendan de forma conjunta, independientemente de su origen, condiciones personales, sociales, culturales, motoras, cognitivas y comunicativas. Se entiende como educación para todos, en el sentido de que estos procesos no son exclusivos de la escuela ni de los escenarios pedagógicos, ni centrados en una población en particular; por el contrario, la educación para todos (en y para la diversidad), corresponde al escenario social y, por tanto, todos los miembros de la comunidad pueden y deben relacionarse con el fin de que los procesos educativos impacten el grueso de sus integrantes.

La educación para todos, además, es un imperativo ético y político del estado social de derecho, por esta razón no está de más, sustentar que una política pública en educación se concentre en construir enfoques de educación basados en el derecho y el reconocimiento pleno de la diversidad de lo humano en las formas de hacer, sentir, estar y ser en el mundo, derivados de las trayectorias diversas de desarrollo y de paso dotar a la escuela de oportunidades centradas en los ajustes razonables que atiendan la diversidad de capacidades en el aprendizaje.

La educación para la diversidad busca una escuela en la que se “educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades” (Arnaiz, 1996, p. 4), lo que supone un reconocimiento de cada uno de los miembros de la institución como personas que son susceptibles de incluirse, no sólo a aquellos que muestran algún tipo de discapacidad.

Así, la educación para todos tiene como objetivo final reducir al máximo la exclusión social en cualquiera de sus manifestaciones. La educación para todos debe hacer explícito el derecho a la educación de calidad y con enfoque de equidad, para todas las personas, pues es la base de una sociedad más justa, (Blanco, 2006, p. 6), de esta forma se espera que la escuela redunde en la formación de actitudes solidarias, cooperativas, respetuosas de las diferencias y por ende pacíficas (Blanco, 2006; Florido, 2018).

Para Blanco (2006), retomando las orientaciones de la Unesco (1998), los estados deben orientarse, en principio, a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, independientemente de su origen o condición; posteriormente deben ocuparse de superar la segregación y, por último, hacer todos los ajustes curriculares que les permitan viabilizar la educación inclusiva (Blanco, 2006).

Con todo lo anterior, la perspectiva de educación para todos permite declararla un proceso instalado en la escuela y en la sociedad, cuyo propósito fundamental es reducir al máximo las barreras que se imponen para que los niños y jóvenes aprendan y participen en su desarrollo. Asimismo, es un acto político, por cuanto se configura como la vía más expedita para conseguir que se les garantice a los niños y a los jóvenes el derecho a la educación, y con ello, la escuela se convierte en escenario garante de ese derecho fundamental. Por otra parte, es un proceso instalado en la escuela que pretende ampliar las capacidades de los seres humanos que allí asisten, al ofrecer las oportunidades suficientes, entendidas estas, como los ajustes que se deben hacer en materia de lo físico, lo simbólico, en materia de las adaptaciones, flexibilizaciones y diversificaciones curriculares sobre las cuales se fundamentan las prácticas educativas, tales que, les permitan a los estudiantes, ampliar las capacidades que tienen para aprender y participar activamente en su proyecto de vida. En términos generales, ella, como proceso educativo, permite que los niños y jóvenes se reconozcan como agentes sociales de cambio a través de su participación, es en sí misma acto político, por cuanto garantiza que todos tengan un lugar en la escuela para opinar, aprender, soñar y decidir sobre su propia vida.

La UNESCO acepta que, aun con los avances que ha tenido a la educación para todos luego de 25 años de celebrada la conferencia de Salamanca, todavía se advierten retos en los siguientes ámbitos del desarrollo de una educación equitativa y que incluya a todos:

- Atención universal a la educación inicial.
- Garantizar trayectorias educativas completas para los niños y jóvenes, pues la reducción en la cobertura, por efectos de deserción en la educación básica, secundaria, media y terciaria es significativa.
- Acceso a las competencias básicas efectivas en matemáticas y lenguaje para los niños y jóvenes que cursan trayectorias educativas completas.
- Reducir las brechas de acceso de las comunidades más desfavorecidas sobre todos aquellas que habitan territorios en conflicto.
- Garantizar sistemas de acogida para niños migrantes, en situación de desplazamiento, y refugiados, en sistemas educativos que protejan y brinden pertenencia a partir de acciones educativas basadas en la interculturalidad.
- Reducir la disparidad de género presente aún en todas las sociedades occidentales.

Todo lo anterior debe recordarnos que aún hay muchos niños y jóvenes marginados dentro de la escuela, muchos de los cuales dejan de asistir por no encontrar en ella un ambiente equitativo y de acogida y terminan finalmente por abandonarla como territorio de participación. Los anteriores son retos a los que se enfrenta un sistema educativo como el de Bogotá como entidad territorial compleja y podrían, desde una propuesta de líneas gruesas de acción en política en educación abordarse desde:

Principio fundante de una política pública en educación para todos.

Una educación para todos, sustentada en los conceptos ampliados de inclusión y equidad, como principio rector general para fortalecer la igualdad de acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los educandos, sin importar sus condiciones y/o situaciones sociales, culturales, es una política pública que:

1. Establezca definiciones claras y precisas de lo que significa inclusión y equidad en educación.
2. Defina los componentes fundamentales de una educación incluyente, equitativa y de calidad para todos.
3. Tipifique la construcción y consolidación de ambientes escolares como entornos de aprendizaje comunes, donde el eje rector sea el derecho a una educación de calidad y en equidad para todos.

4. Diseñe un plan de apoyos (materiales, inmateriales y de talento humano) para las instituciones.
5. Establezca requisitos precisos en la transformación de los proyectos educativos institucionales en torno a la educación para todos, con estricto cumplimiento a un tiempo determinado, que no puede superar el 2024.
6. Sugiere la caracterización de la comunidad de aprendizaje como el punto de partida para detectar barreras en la educación.
7. Propone el diseño universal de aprendizaje, DUA, como método de planeación de las acciones de enseñabilidad frente al aprendizaje.
8. Obliga el diseño y aplicación de los planes individuales de ajustes razonables como medida de garantía del derecho a la educación de todos los niños que, luego de haber aplicado el DUA, aún persisten en su aprendizaje barreras de acceso, asequibilidad o adaptabilidad en la escuela.
9. Propone la flexibilización curricular y en la evaluación de los aprendizajes como centro de organización de la cultura escolar inclusiva.
10. Estimule la gestión de ambientes de aprendizaje con cultura de educación para todos, y fortalezca el liderazgo de los actores involucrados en el desarrollo curricular a través de estímulos de crecimiento profesional y laboral.
11. Involucra a las comunidades de aprendizaje en las decisiones de orden territorial, al ofrecer autonomía de tipo local en la organización sistémica de la educación.

Finalmente, una política pública en educación para todos, en la que el nivel central, local e institucional se articulan a través de enlaces de gestión municipal, local e institucional debidamente seleccionados.

Referencias Bibliográficas

Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son Para Todos. España: Siglo Cero. Vol. 27, No. 2, pp. 25-34

Recuperado de:

http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Vol. 4, No. 3 Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.

Florido Mosquera, H E. (2018) “Orientaciones curriculares para La Incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital”. Bogotá, Universidad Santo Tomás.

Recuperado de:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14892/floridohugo2018.pdf?sequence=1&isAll owed=y>

Anexo 5. Interculturalidad e intra-culturalidad: las culturas de los pueblos originarios centradas en el nosotros.

Elsa Tovar Cortés
Descolonizar la mente
Ngũgĩ wa Thiong’o

Introducción

Escribir sobre el título que nos convoca es una tarea retadora e imperativa frente a los acontecimientos del plan de desarrollo “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, apuesta para hacer de Bogotá una ciudad más cuidadora, incluyente, sostenible y consciente” y una Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana para definir la política pública de educación que se constituyan en carta de navegación hacia el 2024 fin de la actual administración, 2030 plazo para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS- y hacia el 2038, cumpleaños 500 de la ciudad; hoja de ruta para lograr un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad para las nuevas generaciones de bogotanos. Mi discurso atravesará por somera presentación de interculturalidad, así como miradas al interior de culturas originarias y otros elementos componentes de posibilidades para la creación del Sistema Educativo Público Distrital, Territorial, Interseccional e Intersectorial.

Interculturalidad e intraculturalidad

El uso del adjetivo “intercultural” emerge en la antropología aplicada en América Latina hacia la mitad del siglo pasado, cuando antropólogos venezolanos y mexicanos se referían a la “educación intercultural” y a la “salud intercultural” de las culturas indígenas. Según la literatura sobre el tema, el uso del concepto toma fuerza en las últimas décadas del siglo XX.

La idea de “interculturalidad” aparece asociada y utilizada no sólo en el campo de la investigación sino también en organizaciones sociales indígenas, afrodescendientes y profesionales de distintas áreas; en la actualidad su uso no se restringe a los grupos étnicos sino que “hace referencia a diversos tipos de relaciones y articulaciones, incluyendo tanto formas de colaboración como de conflicto, que establecen entre sí agentes sociales, cuyas diferencias ‘culturales’ pueden resultar significativas en asuntos relacionales” (Matto, 2009).

La interculturalidad es una categoría polisémica referida a las relaciones sociales como diversas constelaciones de mayoría-minoría; en consonancia, se propone definirla como un concepto descriptivo, dinámico, crítico y emancipatorio, en tanto, da opciones para transformaciones sociales. Precisamente, en esta óptica reside la potencia de la categoría como productora de herramientas para enfrentar el racismo epistémico; su carácter crítico posibilita “develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad” (Dietz 2017).

Ahora bien, en relación con la interculturalidad traigo a colación el concepto de interseccionalidad o teoría de la triada de opresiones (raza-clase-género), categoría que da cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder; concepción ampliamente trabajada por el feminismo y en el contexto colombiano por la investigadora Mara Viveros. Es una apuesta consistente en “aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas [...] Da cuenta de las relaciones sociales cruzadas” (Viveros 2016: 13); muestra el tejido entre interculturalidad e interseccionalidad en el cometido de deshacer colonizaciones del poder, del saber, del ser y de las relaciones con la Pacha Mama. Los dos conceptos se imbrican para responder sobre afrontamientos del racismo como categoría creada en occidente para mantener su hegemonía.

Los debates interculturales e interseccionales en América Latina están visibilizando la necesidad de revisar las relaciones entre las distintas culturas, para evidenciar desigualdades y asimetrías sobre la situación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región y la matriz de desigualdad social que les aqueja.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (Casa de la Sabiduría), en el año 2004 planteó que la interculturalidad en el sentido educativo tiene que ver con el aprender desde diferentes culturas y visiones del mundo, es “una vía, entre otras, para caminar hacia la sabiduría, acercándose a una comprensión del buen vivir”. La emergencia de los conceptos interculturalidad y plurinacionalidad que proponen sobre “relación y gestión de sus territorios, culturas, educación, justicia e inclusión dentro del Estado” es uno de los aspectos más sobresalientes en sus conceptualizaciones (Crespo, 2017: 20).

Hablar de interculturalidad remite a un complejo bordado entre cosmovisiones originarias. Para nuestro caso me detendré en las miradas de epistemologías y filosofías de raíces afrodescendientes e indígenas. Veamos:

La Filosofía Ubuntu propia de culturas africanas y de su descendencia, procede del término “Ubuntu” que significa “humanidad” y se relaciona con “Umuntu” que es fuerza humana inteligente y con “Ntu” que es ser; el ser es humanidad en relación con otra humanidad” (Kakozi Kashindi, s.f. y 2020; énfasis original).

Esta visión de interdependencia entre los seres que implica: soy porque somos, ser-siendo, ser como fuerza vital, ser en movimiento (Ramose, 2002); encierra miradas dinámicas del ser, mismo, que en relación recíproca entrega y recibe fuerza vital que entroniza al nosotros y al colectivo antes que al individuo. Estos principios éticos y ontológicos muy antiguos y profundos del mundo africano han pre-existido desde el antiguo Egipto (Freire Machado, 2014), nombre actual del original Kemet, en cuyas memorias radica la génesis de muchas historias y prácticas de la cultura occidental. Kemet es igual a tierra negra, es decir la tierra cultivable; los egiptólogos afrocentristas a diferencia de otros, dan a Kemet el significado de “la tierra de los negros” porque suponen un origen único subsahariano de la lengua y civilización egipcia.

Ubuntu, palabra proveniente de cosmovisión de lenguas Bantú, emparentada con conceptos de lealtad, solidaridad, cooperación y confraternidad en las relaciones interpersonales; concepto ancestral, tradicional del continente africano, en cuyos mundos no se comprende la humanidad fuera del colectivo. Sus acepciones más cercanas en español tienen que ver con: “una persona se hace humana a través de las otras personas”, “yo soy lo que soy en función de lo que todas las personas somos”, “si todos ganan, tú ganas”, “el bien común es bien propio”. En palabras del sudafricano Desmond Tutu: “una persona con ubuntu está abierta y disponible para los demás, da firmeza al otro, no se siente amenazada ya que percibe al otro como capaz y bondadoso; porque él o ella se siente segura de sí misma; esta seguridad le viene de su consciencia de participar de una totalidad mayor; dicha persona se ve disminuida cuando otras personas están humilladas o disminuidas; cuando el otro está torturado u oprimido” (Tutu, 1999, citado por Burgos, 2012:5).

Respecto a sus aspectos transcendentales “La lógica Ubuntu se opone al dogmatismo del razonamiento fragmentado. Uno de sus primeros principios éticos es la liberación del dogmatismo por la flexibilidad orientada al equilibrio y la armonía en la relación entre los seres humanos, y entre estos y el ser-ser o la naturaleza más integral” (Ramose, 2002:4).

Ubuntu está íntimamente relacionado con el Renacimiento Africano y es uno de los puntales de la República Multirracial de Sudáfrica, la presidida por Nelson Mandela, aparece como principio rector en su Constitución. Después de apartheid se crea la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, cuyo objetivo es la transición a la democracia; una de las condiciones es el reconocimiento público de los crímenes como una manera de juzgar todo tipo de violaciones a los derechos humanos, facilitar procesos de amnistía y lograr la reconciliación. Esta Comisión presidida por Desmond Tutu, heredero del pueblo Xhosa, pone al servicio de la pacificación los saberes pregonados por sus concepciones nosótricas del mundo, mismas que cohesionan la sociedad con estrategias y prácticas de comprensión, entendimiento, generosidad, colaboración y capacidades de perdonar todo, en favor del bien común. Un ejemplo para ser considerado por países en procesos de paz, como es el caso de Colombia.

El Ubuntu Criollo (nombre que no comparto, prefiero Ubuntu Afrodiaspórico), concepto propuesto por el sociólogo puertorriqueño Agustín Lao-Montes, se inspira en la resemantización y resignificación de la Filosofía Ubuntu en comunidades afrocolombianas del Pacífico. Como evidencias se plantea las largas luchas de los pueblos afrodiaspóricos en Afroamérica, las gestas libertarias fundadoras de pueblos y palenques, el cimarronaje como forma de lucha y resistencia, los modos de convivencia y producción que son ejemplos de solidaridades y comunalidades; los saberes y prácticas tradicionales, ancestrales y espirituales que guían la existencia; el sentido de propiedad colectiva tanto de la tierra como de otras producciones materiales e inmateriales; son formas de racionalidades que dan cuenta de lo que se podría llamar socialismo vernáculo o “Ujamaa”, término Swahili que significa familia en sentido extenso.

De otro lado aparecen las filosofías abya-yalenses, epistemes relacionadas con el Sumak kawsay o Bien Vivir que nos ubican en el mundo andino. Para algunos investigadores estas ideas del Buen

Vivir o Bien Vivir, están emparentadas con la cultura de reciprocidad como sistema organizativo de redistribución de los bienes presente en el mundo Incaica o del Incanato. Para otros, entre quienes aparece el boliviano Fernando Huanacuni, el Quechua “kawsay” es equivalente a “Qamaña” en Aymara, que se traduce como “ser estando” y “estar siendo” y se refiere a formas de comprender el hecho de vivir, como una acción en compañía; concepto fundamental de vida en la filosofía indígena de Abya Yala (Huanacuni 2010, citado en Crespo 2017); en sentido general es visto como un neologismo en Quechua, de uso

común a partir de la década del 90 como propuesta política y cultural de organizaciones indígenas y posteriormente adoptada en las constituciones de Ecuador y Bolivia.

Según el sociólogo José María Tortosa, estudioso del tema, “la idea del Sumak Kawsay o Sumak Qamaña: nace en la periferia social de la periferia mundial y no contiene los elementos engañosos del desarrollo convencional. (...) la idea proviene del vocabulario de pueblos otrora totalmente marginados, excluidos de la respetabilidad y cuya lengua era considerada inferior, inculta, incapaz del pensamiento abstracto, primitiva. Ahora su vocabulario entra en dos constituciones.” (Tortosa 2011, citado por Crespo, 2017: 14).

De acuerdo con algunos estudios “cuando en el mundo andino, y en tantos otros pueblos indígenas originarios, se afirma que las suyas son culturas para la vida, no se refieren sólo al hecho físico de vivir sino también a todo el conjunto de relaciones de vida, como algo que hacemos juntos, en familia” (Albó, 2009: 2; citado por Crespo, 2017: 15); significa que en los pueblos originarios vivir es una acción comunitaria en continuo devenir entre elementos materiales y espirituales gestados en comunidad cósmica. El vivir bien se entiende como saber convivir y pueden constituir sistemas de vida interrelacionados.

En los años 70 con el resurgir de las comunidades étnicas, en particular en el Ecuador se origina la reorganización de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador - CONAIE-, que en la década de 1990 se propone un proyecto político humanista y plurinacional para garantizar la vida, en cuya base aparecen los principios del Sumak Kawsay no solo de pueblos andinos sino de también de los amazónicos; bases que se llevan como proyecto constituyente y que se incluyen en la Constitución de 2008.

En este concierto es legítimo reconocer que desde las lenguas mayas, aztecas, incas, chibchas, quichwa, quechua, entre otras, tienen sus equivalentes con el ser siendo en familia, fuente de cooperación, reciprocidades y vida buena de los pueblos originarios, que han sido capaces de cuidar la tierra por siglos, esa misma que la revolución industrial y la modernidad heredera de la racionalidad occidental ha destruido en poco tiempo.

Estas filosofías cuya defensa es la vida en relación e interdependencia como valor y principio del buen vivir entre las personas y naturaleza, edificadas sobre ética comunal y comunitaria, deben ser centrales en nuestro futuro, en tanto, antagónicas con el capitalismo y neoliberalismo que se siembran sobre teorías económicas donde las ganancias, inequidades, subalternación y desigualdades constituyen su base.

Por lo enunciado es imperativo descentrarse de la cultura occidental y sus centros de poder, lo cual pone de manifiesto sueños y utopías nacidos de análisis y posturas crítico-edificadoras, que invitan a diseños trazados desde los paradigmas decolonizadores y descolonizadores; los primeros trabajados por intelectuales latinoamericanos en el grupo Modernidad/ Colonialidad M/C, quienes plantean las colonialidades del ser, del saber y del poder (Dussel, toda su obra; Quijano, 2005, 2014; Mignolo, 2007; Walsh, s.f. y 2007; entre otros) y colonialidad de la naturaleza, cuya decolonialidad es ampliamente defendida en Colombia por las comunidades étnicas: afrodescendientes e indígenas. Los segundos proponen la ecología de saberes, misma que aboga por el reconocimiento e igualdad en importancia de todos los saberes, discursos, teorías, epistemologías y filosofías, en tanto, todos aportan en la comprensión, desarrollo y desenvolvimiento de y en todos los mundos, tal como lo expresa De Sousa Santos, 2010 “no hay justicia social sin justicia cognitiva”.

Antes de concluir recomiendo considerar los párrafos anteriores como telón de fondo en las posibilidades para la construcción del Sistema Distrital de Educación Pública, este ha de ser Interseccional e Intersectorial, entre otras ópticas y no debe pensarse en carta de navegación hacia el 2024 fin de la actual administración, sino para larga data, a fin de generar cambios profundos en diferentes dimensiones de las instituciones sociales y en la población.

Son muchos los aspectos a considerar, por justeza con la intencionalidad de mi tarea me detendré especialmente en los siguientes tópicos:

“El famoso aforismo cartesiano ‘Pienso luego existo’ es sólo una etapa de una larga evolución del pensamiento. Retomándolo a la luz de la experiencia africana podemos decir: ‘siento luego existo’, sin sostener un sentimentalismo soso, hacemos del sentir el momento fundador del ser [...]” (Kasanda Lumembu, 2002:110; énfasis original). La cita es elocuente, semánticamente cercana a la categoría sentipensante, inaugurada por el colombiano Orlando Fals Borda y en estrecha relación significativa con posturas de Paulo Freire y Simón Rodríguez, educadores latinoamericanos; recordemos una de las consignas de Rodríguez “[...] La utopía será en realidad la América ¿Dónde iremos a buscar los modelos? La América es original, original han de ser sus instituciones y su gobierno y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos” (citado por Tovar, 2002: 45).

En el documento Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? UNESCO expresa: “El futuro de la educación y el desarrollo en el mundo de hoy necesita que prospere el

diálogo entre cosmovisiones distintas con el objetivo de integrar sistemas de conocimiento originados en realidades diferentes y crear nuestro patrimonio común. Las voces del Sur tienen que ser oídas en los debates internacionales sobre la educación. Por ejemplo, en las comunidades andinas de América Latina, el desarrollo se expresa mediante la noción de *sumak kawsay*, vocablo quechua que significa ‘buen vivir’. Este *sumak kawsay*, que tiene raíces en culturas y cosmovisiones indígenas, ha sido propuesto como concepción alternativa del desarrollo [...] Las concepciones utilitarias dominantes de la educación deberían aceptar la expresión de otras epistemologías y otros modos de entender el bienestar humano, para centrarse así en la importancia de la educación como bien común. Esto presupone oír las voces silenciosas de cuantos no han sido aún escuchados. La inmensa riqueza que representa esa diversidad puede iluminarnos a todos en nuestra búsqueda colectiva del bienestar. Un punto de vista humanista es la base necesaria de los enfoques alternativos de la educación y el bienestar humano (UNESCO 2015: 31 y 33).

Empero las dificultades a superar, he mostrado posibilidades para pensar en transformaciones, desde la búsqueda de sociedades incluyentes en todo sentido; es fácil hurgar e indagar en las herencias étnicas de nuestros pueblos originarios con sus tradiciones nosótricas propias de sus culturas milenarias, cuyas pilas bautismales pregonan confraternidades y cuidados entre los seres, sus entornos y contextos tanto sociales como ambientales y naturales. Mi pretensión ha consistido en sembrar algunas bases alternativas para unas experiencias relacionales, educativas y sociales “otras” que paulatinamente nos descentren de las patriarcales, individualistas, competitivas y capitalistas. Hago una deliberada invitación a explorar y aprehender. La invitación connota encuentros inter e intra -epistémicos que devienen de pluralidades y compromisos con aires de renovación, mismas que son afectivas con emergencias de pensamientos y miradas crítico-constructivas en la génesis de modos de darse cuenta de opresiones y descalificaciones causantes de epistemicidios, mentecidios y toda clase de exclusiones e injusticias.

Referencias Bibliográficas

- Burgos, Bartolome 2012 “La Filosofía Africana” en Fundación Sur <www.africafundacion.org › IMG › pdf ›> Acceso junio 2020.
- Concejo de Bogotá, 2020 Acuerdo 761 de junio 11 de 2020 por el cual se adopta el Plan Distrital de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas.
- Crespo, Juan Manuel, 2007 “Del Sumak Kawsay al Buen vivir” en Larrea, Carlos (coord.) Buen vivir como alternativa al desarrollo: una construcción interdisciplinaria y participativa. (Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar).
- De Sousa Santos, Boaventura 2010 Descolonizar el saber, Reinventar el poder (Montevideo: Trilce).
- Dietz, Gunther, 2017 Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles educativos, 39 (156), 192-207.
- Recuperado en noviembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982017000200192&lng=es&tlng=es
- Dussel, Enrique 2020 “50 años de una aventura Latinoamericana” conferencia presentada en la Escuela Descolonial de Caracas, octubre.
- Freire Machado, Adilbênia 2014 “Filosofía africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais” # Tear en Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1., 1-20.
- Kakozi Kashindi. Jean Bosco 2020 Video Clase 11 Los aportes de la ética de Ubuntu a la lucha contra el racismo en nuestra América en Curso Internacional de Estudios Afrolatinos y Afrocaribeños (CLACSO virtual).
- Kakozi Kashindi, Jean Bosco s.f. “Ubuntu como modelo de justicia restaurativa. Un aporte al debate sobre la igualdad y la dignidad humana” ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de estudios sobre Asia y África –ALADAA-
- Kasanda Lumembu, Albert 2002 “Elocuencia y magia del cuerpo. Un enfoque negroafricano” en Memoria y Sociedad Vol 6 No 12 Agosto (Bogotá: universidad Javeriana) <[revistas.javeriana.edu.co](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/article/view) › index.php › article › view>

- Mato, Daniel, 2009 “Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad” en Aguilar, Miguel Ángel y otros, coords. Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica, Págs.: 28-50 (México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa).
- Mignolo, Walter 2007 “Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial” entrevista con Maldonado Torres, Nelson en Nómadas No 26 Teorías Decoloniales en América Latina (Bogotá: Universidad Central).
- Quijano, Aníbal 2005 “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina” en Lander, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas (Clacso).
- Quijano, Aníbal 2014 Cuestiones y Horizontes (Buenos Aires: CLACSO).
- Ramose, Mogobe 2002 “A ética do Ubuntu” Tradução para uso didáticode en P. Coetzee y A. Roux (eds). The african philosophy reader (Routledge: Ed).
- Tovar Cortés, Elsa 2002 Desarrollo del Pensamiento y Competencias lectoras (Bogotá-IDEP: Gaia)
- UNESCO, 2015 Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Recuperado de unesdoc.unesco.org › Notice. 01-2021. Unesdoc Biblioteca digital.
- Viveros Vigoya Mara (2016) “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, Debate Feminista 52: 1, Pp. 1–17. . Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Walsh, Catherine s.f. “Introducción al pensamiento Crítico y decolonial” conferencia grabada.
- Walsh, Catherine 2007 “¿Son posibles unas Ciencias Sociales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales” en Nómadas No 26 Teorías Decoloniales en América Latina (Bogotá: Universidad Central).

Anexo 6. El sentido de la educación para todas y todos, en clave de formación y una gestión curricular sistémica

Libardo Enrique Pérez Díaz

Formación y crecimiento humano

La educación como desarrollo humano acontece en todos los ámbitos de realización del ser persona, del ser más allá de la máscara (Aredt, 1995), se explaya en las interacciones producidas entre los miembros de nuestra especie, con los otros seres vivos y con aquello no vivo sin lo cual no podríamos existir. No obstante, los sistemas educativos formalizados, se ocupan de un segmento de la educación en particular: la educación intencionada. Esto trae consigo la necesidad de comprender lo que implica el complejo proceso de formación, en cuanto *bildung*. “En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer 1992, p. 39). Así entendida, la formación representa la expresión del potencial humano de cada sujeto, en cuanto arrojado en el mundo, debe construir su propia humanidad, tejiéndose junto a otras humanidades.

Así, para una Bogotá que en el 2038 haya avanzado hacia un desarrollo humano pleno, universal e incluyente, se debe asumir la educación como un proceso dialéctico-conversacional en el que cada sujeto autónomo se brinda desde sí, para encontrarse, verse y realizarse con los otros, desde los otros y con lo otro, construyendo mutuamente el devenir de sus existencias e historicidades.

Formación y Currículo: una mirada, procesual y sistémicamente crítica

El fenómeno que nos convoca es una educación intencionada para el “acceso y disfrute de una formación equitativa, que supere las brechas de grupos marginados, especialmente en las ruralidades de Bogotá”, una educación para todos y todas, es decir, para TODAS, en tanto sus protagonistas deben ser todas las personas sin ningún tipo de discriminación. De este modo, el currículo se configura en el dispositivo que permite organizar la gestión educativa institucional y su interacción con los otros ámbitos que conforman el sistema educativo. Cobra sentido entonces, precisar cómo se entiende el currículo y cuál es su importancia en los procesos educativos formalizados y claramente intencionados.

El currículo “no es un concepto, sino una construcción cultural, esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la existencia

humana. Más bien es una forma de organizar una serie de prácticas educativas” (Grundy, 1987. p. 14). Desde la perspectiva de Sacristán se entiende como un cruce de prácticas diversas, un sistema constituido por varios subsistemas, que comportan lo político-administrativo, la organización y gestión, las interacciones con múltiples saberes y experiencias de otros campos y lo práctico-pedagógico, entre otros. (Sacristán, 195)

Siguiendo este hilo conductor, el macrocurrículo constituye el seno del componente teleológico y los marcos de referencia del horizonte institucional. En él, debe ser explícito que el ser humano y la sociedad que se pretende ayudar a construir se refieren a sujetos y colectivos caracterizados por la co-construcción y la convivencia e interacción armónica entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa y desde allí, se proyectan hacia diversos contextos institucionales, para la emergencia de una escuela que sea pauta y no simple reflejo de la sociedad, como dijera el maestro Borrero (Borrero, 2002), refiriéndose a la educación superior. Así, una política educativa en favor de la educación para TODAS no puede soslayar la construcción de proyectos educativos institucionales (PEI), cuyos marcos teleológicos superen la normatización crónica y el antropocentrismo, consideren los nuevos humanismos y se asienten en la diversidad e incertidumbre como soportes fundamentales.

Del mismo modo, a partir del diseño y desarrollo del tejido conformado por los proyectos, programas, enfoques y rutas de estudio, es decir, en el nivel mesocurricular, el reto consiste en estructurar y gestionar proyectos curriculares a partir de lógicas significativas que articulen los propósitos, los saberes y las mediaciones formativas en aras de elaborar y desarrollar perfiles que den cuenta de personas creativas pero co-laborativas, arriesgadas comunitariamente, sistemáticas, perseverantes y resilientes frente a los avatares, tensiones de poder y hegemonías que se legitiman desde múltiples expresiones de violencia simbólica. Se requieren mallas y planes curriculares profundamente flexibles, interdisciplinarios, multimodales y significativamente emergentes, conectados a los resultados de una genuina, permanente y rigurosa crítica del contexto.

Desde esta misma lógica, dado que la mayor concreción del telos concerniente a un proyecto educativo se produce en las múltiples interacciones entre enseñantes y aprendices, el microcurrículo se configura como la expresión de los diversos escenarios en los que tiene lugar la praxis curricular. Es aquí donde se construyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, a partir de múltiples experiencias pedagógico-didácticas. Por estas razones se puede colegir que en este ámbito curricular se requieren los mayores esfuerzos colectivos y sinérgicos para estimular y potenciar el desarrollo de un espíritu formativo centrado en la otredad, en esa condición de alteridad a la que Emmanuel Levinas

incita a ponerle rostro y a nuestro modo de ver requiere, además, hacerla epidérmica en aras de una auténtica conexión con el yo otro, que en realidad es el otro.

Entendido desde una perspectiva cultural y sistémica, el currículo en Bogotá debe asumirse como una imbricada red de interacciones, en la que cada uno de sus componentes influye y determina a todos los demás que, a su vez, le influyen y determinan a modo de bucle complejo.

Es preciso trascender la segmentación curricular

En el contexto de estas reflexiones, es menester superar nociones y prácticas ancladas en los denominados currículos simultáneos o concurrentes: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional (Posner, 2005, p. 12). El currículo oficial se refiere a lo establecido formalmente por las autoridades educativas, para el caso colombiano y de Bogotá, tiene que ver con la educación como derecho fundamental y su importancia desde la Constitución nacional; lo previsto en la Ley general de educación; las otras leyes y demás normas reglamentarias, que regulan el sector educativo; los lineamientos curriculares; los estándares básicos de competencia y, más recientemente los derechos básicos de aprendizaje (DBA), entre otros.

En lo que respecta al currículo operativo u operacional, se trata de todo aquello que se concreta a partir de lo prescrito por el currículo oficial. El currículo oculto se constituye a partir de las acciones, procedimientos, ideas e incluso, omisiones, que sin ser explícitas generan un impacto considerable en el proceso educativo. En cuanto al currículo nulo, es la denominación que se usa para identificar “lo que se debería enseñarse y no se enseña”, y finalmente, el denominado currículo adicional o extra-curriculum, instalado en lo que se vive por fuera de lo planeado en las asignaturas.

De acuerdo con lo anterior, pretender una educación que desde lo curricular fuese garante de la vinculación libre y autónoma de TODAS, se limitaría solo a ciertos aspectos concernientes a una parte de estos currículos fragmentados, en particular y casi exclusivamente, en el ámbito del denominado currículo oficial y el operacional, es decir, en aquellas prácticas que son evidentes y derivadas explícitamente de lo prescrito por el currículo oficial.

Por otro lado, asumir que existe un currículo oficial predeterminado por el establecimiento y a partir del cual se prescribe cada una de las acciones de directivos y docentes, explica en cierto modo el problema de concebir los agentes educativos como meros operadores

curriculares, como sujetos que adoptan una postura pseudointelectual y de aplicación mecánica con respecto a los postulados prefabricados por el establecimiento. Esto no se corresponde, de ninguna manera, con la necesidad que existe en Bogotá de potenciar actores educativos creativos, constructores de una nueva sociedad para reducir o eliminar las brechas existentes en su seno. Se requiere una política educativa que estimule la traducción in situ de todos los referentes del currículo oficial.

Lo expresado, supone el tránsito sistémico hacia una lógica de proceso, asentada en la concepción del currículo como construcción cultural permanente, como hipótesis o tentativa (Stenhouse,1998). La incertidumbre y el navegar considerando cierto grado de deriva consciente, es fundamental para reconocer las diversas iniciativas emprendedoras, los ambientes libres y estimulantes de la expresión creadora. No es bajo la coerción y la predeterminación conductual que surge el ingenio, la creación y el emprendimiento colectivo. Para el caso de Bogotá, una política educativa de largo aliento, centrada en trayectorias múltiples para beneficio de TODAS, debe considerar la construcción de currículos territorializados, constituidos autónomamente desde las comunidades y agenciados como partes de un sistema educativo distrital complejo.

La estructura y lógica del sistema educativo bogotano para una educación de TODAS, supone la garantía de condiciones para la indagación, debe potenciar las complementariedades entre el conocimiento formal y los saberes alternativos y asentarse en las múltiples singularidades personales, colectivas y contextuales de quienes forman parte del sistema educativo distrital. A esta realidad procesual también le es inmanente la exposición al éxito o al fracaso como posibilidades de crecimiento, comporta el acierto y el error como cualidades consustanciales del proceso y parte integral del atrevimiento y riesgo que se corre, frente a las disyuntivas socioculturales que han de enfrentarse en la compleja red de interacciones del sistema educativo de la ciudad.

Todo lo anterior, se imbrica con el mundo de la cultura como producto y productora de humanidad. Independientemente de las circunstancias, referirse a la cultura siempre genera cierto grado de riesgo, dada la polisemia del término, el sin número de perspectivas que se construyen a partir de este concepto, y quizá en mayor grado, por la forma en que se desvirtúa su sentido en distintos ámbitos de la sociedad. No obstante, aludir a la formación y al currículo sin referirse a la cultura resultaría profundamente esquizofrénico, máxime, si se trata de una educación que, en tanto formación, en lugar de excluir convoca y comporta la diversidad y la participación de TODAS, como cualidades inherentes a su ser.

En tal sentido, puede resultar interesante alguna aproximación a la manera en que Harris asume este campo conflictivo al afirmar que:

Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar (1981, p. 27).

En esta afirmación el autor deja ver claramente que la cultura es un asunto propio de la especie humana, pero asimismo infiere que se trata de un fenómeno que no es natural, que se “adquiere”, o quizá sea más preciso decir que se construye. Su postura muestra que hay un énfasis en vincular lo cultural con la totalidad de los aspectos que forman parte del ser humano, es decir, la cultura no se concibe como un segmento del estilo de vida de las personas, por el contrario, se entiende como la totalidad de los rasgos que, a partir de acuerdos tácitos o explícitos, determina la forma de pensar, sentir y actuar de una comunidad.

Atendiendo a esta mirada no es muy difícil colegir que, en cuanto construcción humana, el currículo forma parte de los productos, pero también de las posibilidades y de los medios que la humanidad, y en particular las instituciones sociales, han configurado para transmitir, reconstruir y producir cultura. Aludir a modos recurrentes y pautados de pensar sentir y actuar implica que en el contexto de la construcción de una política educativa para Bogotá nos preguntemos, entre otras cosas: ¿en qué medida el currículo representa un proceso de elaboración colectiva en las instituciones educativas?, ¿cuán concertados son los determinantes curriculares que orientan un proyecto educativo?, ¿de qué manera se vincula la diversidad del pensar y el actuar en las decisiones curriculares?, ¿cuál es el lugar del sentir en los diseños y realizaciones curriculares? y ¿qué tan consecuentes son los modos de actuar, respecto a lo que se establece comunitariamente como horizonte de sentido? Las respuestas a estas preguntas dan cuenta de aquello construido culturalmente como currículo y, a propósito del interés central de este análisis, habría que incluir para cada una de las preguntas anteriores una subpregunta orientada a indagar ¿cuál es el rol de cada integrante de la comunidad y de TODAS quienes requieren de una educación de calidad, en las realizaciones de los ámbitos ´macro, meso y micro curriculares?

La visión de Harris sobre la cultura podría resultar complementaria de una postura que hace énfasis en ella como complemento de la humanidad biológica, si es que ésta existe. De este modo Bauman expresa que “Heredada o adquirida, la cultura es una parte separada del ser humano, una posesión. Aunque, ciertamente, una posesión de un tipo peculiar; comparte con la personalidad la cualidad única de ser al mismo tiempo una esencia definitoria y un rasgo existencial descriptivo de las criaturas humanas” (Bauman, 2002, p. 103).

Esta otra mirada presenta la cultura como una apropiación, como una posesión que toman los humanos, pero que a su vez define la existencia humana. Una posesión que se produce gracias a la interacción entre los humanos y de estos con el entorno; que no podría catalogarse como supra o infra estructura, dado que el tomar posesión, en este caso, forma parte de un complejo proceso en el cual los sujetos que producen la cultura siempre están influidos por las condiciones y determinaciones que la cultura establece. Cuanto más evidentes sean los factores que determinan la selección cultural que aparece en todo currículo como rasgo explícito o implícito, mayores serán las opciones para que desde la gestión curricular, se configuren estrategias orientadas hacia la autoestructuración de las singularidades, la armonía y sinergia comunitaria. Estrategias que permitan la auto-comprensión como parte de un sistema social en el que solo se pueden realizar como personas libres, creativas e innovadoras, a partir de las múltiples sinapsis construidas desde la comunalidad.

Consecuentes con la perspectiva de formación que se ha planteado, se requiere interpelar los distintos niveles del currículo para adentrarse en ellos y extraer, desde sus entrañas, las auténticas lógicas e intencionalidades que sustentan su realización como mediador formativo y de nuevas agencias culturales, centradas en el crecimiento de espíritus emancipados y dispuestos a ser, en y desde el entramado social. Leer los ámbitos macro, meso y microcurricular utilizando como lente filtro este concepto de formación, permite establecer los niveles de coherencia existentes entre cada uno de ellos, con respecto a la necesidad de una educación para TODAS.

En lo que tiene que ver con el macrocurrículo, la formación entendida en su dimensión más amplia, debe ser el referente fundamental en la construcción del horizonte que llena de sentido a cada proyecto educacional. El horizonte o marco teleológico del PEI debe establecerse desde los diversos territorios, como resultado de un proceso de discernimiento colectivo acerca del contexto contemporáneo, sus determinantes históricos y tentativas de futuro; debe estar atravesado por un riguroso ejercicio de síntesis, que valore críticamente las lógicas socioculturales e interpele los escenarios y sujetos de poder que prevalecen y se imponen desde habitus configuradores de auténticas expresiones de violencia simbólica.

En lo que tiene que ver con el mesocurrículo, esta mirada sobre lo formativo-curricular debe ser un crisol capaz de provocar una estructura y una lógica de gestión sistémica coherente con las implicaciones, expectativas y proyecciones de la formación y su compleja multidimensionalidad. Todos los referentes nacionales y distritales deben someterse al crisol de las territorialidades rurales y urbanas de la ciudad, tienen que garantizar la

flexibilidad suficiente para ajustarse a los cambios y las exigencias propias de las localidades, los barrios y las instituciones educativas bogotanas, articuladas, a la búsqueda permanente de una mejor sociedad colombiana y planetaria.

En cuanto al ámbito microcurricular, se precisó que en él se produce la máxima concreción de las apuestas formativas como procesos autoestructurantes, este es, por antonomasia, el lugar de las interacciones pedagógico-didácticas en sus múltiples manifestaciones; así, se exagera el llamado hacia el máximo cuidado y ponderado tratamiento de las mediaciones que allí se ponen juego. La relación pedagógico-didáctica es un ámbito fundamental desde el cual se potencia o aliena el desarrollo del ser en sí. Más allá de las condiciones del medio, que son muy importantes, en la intimidad de la relación entre educadores y educandos existen excepcionales posibilidades de encauzar las mejores cualidades humanas o someterlas al punto de la alienación.

En síntesis

Intentando ser consistente con respecto a los argumentos esbozados, y desde una convicción anclada en que no basta declarar que estamos de acuerdo con las causas justas y equitativas, sino que además es menester asumir los riesgos que implica la defensa de los derechos y la equidad, especialmente cuando se trata del otro y a los otros, es preciso asumir aquí una postura radical, es decir, de raíz. La formación para TODAS y en territorio, para superar las maniqueas y excluyentes distinciones entre lo rural y lo urbano, demanda que la política educativa bogotana prevea estrategias de traducciones localizadas sobre los referentes curriculares nacionales y distritales.

Con respecto al ámbito mesocurricular, la política para la educación de TODAS, debe establecer una estructura de gestión articulada y sinérgica al interior de la administración de la SED, demandar la gestión sinérgica entre las subsecretarías o nuevas estructuras que se definan. Asimismo, debe crear condiciones para la formación, empoderamiento y actuar colaborativo de los integrantes de la comunidad educativa, para la construcción de entramados curriculares genuinamente contextualizados y con carácter sistémico, que respondan a las realidades localizadas sin ignorar la necesidad de ayudar a construir una mejor sociedad planetaria.

Finalmente, con respecto al microcurrículo, es menester que la política establezca mecanismos mediante los cuales la SED, se dispone para promover, respetar y potenciar la diversidad metodológica, la diáspora paradigmática y en particular didáctica, que puede emerger desde el aula si se estimula y garantiza una genuina libertad y autonomía de cátedra. La política debe crear las condiciones necesarias para que el aula deje de

configurarse como jaula, facilitar los mecanismos de apertura para que la cuadra, el barrio, la localidad, la ciudad, el país y el mundo se formalicen como laboratorios determinantes en la formación de TODAS. La realización de estas apuestas no es fácil, se trata de fenómenos profundamente complejos, pero, como lo expresa un antiguo proverbio Chino citado por Bourdieu, si quieres entrar en un pentágono y no lo logras por ninguno de los cinco lados, busca el sexto (Bourdieu,1998, p. 15). Necesitamos acudir a la sociología de las emergencias, a nuevas constelaciones de significado y acción (Santos, 2015), en clave de una praxis gregaria, para una auténtica formación de todas las personas que habitan el gran ecosistema bogotano.

Referencias Bibliográficas

Arendt, H. (1995). Responsabilidad y Juicio. Paidós Básica.

Bauman, Zygmunt. (2002). La cultura como praxis. Paidós.

Borrero, Alfonso. (2002). Simposio Permanente Sobre la Universidad. Conferencia XXIX. La corporación o comunidad universitaria. Su desarrollo histórico. Icfes.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.

Fontanamara.

Gadamer, Hans-Gorge. (1998). Verdad y método. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gundy Shirley. (1998). Producto o praxis del currículo. Morata.

Harris, Marvin. (2000). Teoría sobre la cultura en la era posmoderna. Crítica.

Morin, Edgar. (1997). El Método. Conferencia sobre la complejidad pronunciada en el Congreso de Locarno, 2 de mayo de 1997.

Sacristán, J.G. (1995). El currículo, una reflexión sobre la práctica. Morata.

Santos. B. S. (2015). Epistemologías del sur. (Perspectivas). Ediciones Akal.

Stenhouse, L. (). Investigación y desarrollo del currículum. Morata 1998

Anexo 7. Desafíos para la educación rural

Guillermo Londoño Orozco³

El presente texto, a manera de borrador inconcluso trata de recoger algunos elementos de reflexión provenientes tanto de la discusión de la mesa, como de los aportes que desde la Universidad de La Salle se han venido trabajando en torno a la educación rural y particularmente haciendo uso de algunos resultados del trabajo desarrollado con el MEN en torno a lineamientos de políticas para la educación rural.

Antes de entrar en materia, es importante aclarar que abordar el desafío de una política para la educación rural en el Distrito nos conduce, en primer lugar, a la búsqueda, indagación y comprensión de lo que significa para este contexto la ruralidad y, en segundo lugar, a reconocer que una política debe abarcar los problemas en su integralidad, considerando la apertura y flexibilidad que permitan hacerla posible en contextos diversos y complejos.

Reflexionar sobre la educación rural en el Distrito Capital debería ser hoy, más que una obligación, un asunto de ética y de política orientado al análisis y a la búsqueda de posibles soluciones acerca de la problemática educativa de las diversas ruralidades que allí se desarrollan. La educación rural para estos contextos debe ser pensada no solo en clave de superar las propias condiciones adversas que enfrenta, sino de generar desde allí modelos de desarrollo que favorezcan un umbral mínimo para que ello sea posible Nussbaum (2012), y el reconocimiento del valor que como cultura el mundo rural puede aportar a su propio desarrollo y al del país (Escobar, 2013). Hay un potencial enorme en el ámbito rural que no ha sido aprovechado para hacer posible la transformación y el cambio:

El título de este Informe de Desarrollo Humano: Colombia rural, razones para la esperanza, indica que lo rural es más importante de lo que creemos para la vida y el progreso de los colombianos y que allí hay un potencial desperdiciado. Al mismo tiempo, nos alerta para no caer en la desesperanza. Soluciones existen, pero requieren de una firme decisión política y de una mayor y más calificada intervención del Estado (PNUD, 2011, p. 375).

³ Ph. D Decano, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle

Lo anterior demanda una mirada de la educación rural no como objeto de intervención exógena a sus propias potencialidades sino como “sujeto” de sus propias posibilidades y transformaciones. Este “sujeto” llamado educación rural ha sido abordado por la mesa de reflexión desde las problemáticas que le atañen y desde las posibilidades sobre las que hay que trabajar. La educación rural es fruto de los más varios y diversos problemas y desafíos, dentro de los cuales -sin agotarse en ellos, la mesa logra colocar su énfasis en: la necesidad de garantizar la educación de las personas que viven en las zonas rurales; la claridad de que la educación rural es nutrida por pobres rurales y pobres urbanos; la inequidad en la calidad del servicio; la ausencia de acciones pertinentes y completas desde la SED; el problema de perspectiva de futuro de los jóvenes rurales; el problema de la oferta; la preocupación por ciertos tipo de prácticas pedagógicas; los desafíos frente a la inclusión; los problemas del contexto como la violencia intrafamiliar, sexual, de género, los embarazos adolescentes, entre otros; las pruebas censales; la homogenización de currículos; etc.

Estos problemas evidencian preocupaciones y temas de interés, que han de unirse a otros tantos: ahondar en la presencia de población urbana (población de borde) en instituciones rurales o urbanos de procedencia rural que llegan allí; el aprovechamiento del saber acumulado que se ha construido en los mismos contextos; la renovación pedagógica y la necesidad de cambios en los “paradigmas” pedagógicos para la educación rural; el nuevo rol del docente y del estudiante rural; el aula como territorio; la perspectiva de territorio; la “brecha” rural-urbano; la comprensión de que en una institución rural no se matricula un estudiante, sino una familia; la pertinencia de no dejar de lado los horizontes de vida en el mundo rural; las configuraciones de comunidades y sus contextos; la posibilidades y realidades de educadores y directivos docentes; el lugar de los saberes de los maestros; el lugar de otras ruralidades que no son reconocidas como tal.

Estos problemas y preocupaciones llevaron a la mesa a pensar en la necesidad de alternativas alrededor de: la equidad y calidad educativa en contextos rurales; la urgencia de pasar de pruebas piloto a políticas y acciones; la necesidad de reorganizar el sistema y de pensar en subsistemas de educación territoriales; el reconocimiento de barreras que hay que enfrentar para garantizar el derecho a la educación; la claridad que el problema no solo compete al sector educativo sino a diversos sectores de la vida social y económica; la necesidad de articulación de proyectos en lo pedagógico y lo curricular en perspectiva de flexibilidad; la motivación para el aprendizaje en niños y jóvenes rurales; las alternativas reales para la educación media y superior; el aporte de la educación rural a las comunidades

y sus territorios, reconociendo saberes propios, superando la idea de una mirada homogénea de la educación; en ello, el reconocimiento a la riqueza de los saberes campesinos, étnicos y de diversos colectivos.

La anterior lista de chequeo de problemas y preocupaciones evidencian la complejidad de un fenómeno que, desde la política pública, exige concreciones y acciones que favorezcan alternativas reales para una mejor educación rural en el Distrito Capital. Lo expuesto queda abierto a diversos marcos de comprensión e indagación de posibilidades que permitan dar respuesta al sueño de una educación rural pertinente. En medio de ello, consideramos adecuado destacar algunos factores de interés a manera de énfasis, y que no agotan el conjunto de la reflexión:

El primer factor es la educación con enfoque territorial. El territorio, más allá de un lugar puramente físico, se concibe como una construcción social, flexible y dinámica, que expresa las comprensiones de las personas y grupos sobre un espacio social común, vivido y apropiado que va más allá del sustrato físico y natural en el que se produce una rica red de interrelaciones de diverso orden (Altschuler:2013). Referimos entonces un ámbito social y cultural que nos obliga a lecturas profundas del contexto que en términos del maestro Freire nos coloca en la necesidad, como actores educativos de “realizar la reflexión crítica y enfrentar acciones necesarias para poder interpretar el entorno y derivar acciones de atención educativa ajustadas a este que promuevan la libertad de las personas para elegir y construir su destino. (Freire:2009).

El enfoque territorial aporta una perspectiva que potencia una mirada de los procesos educativos como ejercicio de corresponsabilidad con los sujetos y comunidades del territorio, quienes han de ser parte activa no en la implementación, sino en la definición, desarrollo y seguimiento de los procesos educativos. Estos han de ser planteado en relación con las particularidades sociales, culturales, económicas, étnicas, propias de los territorios. Así el enfoque territorial debe ser un elemento transversal que alimente la política, las condiciones curriculares, las apuestas pedagógicas, las acciones de la comunidad, de docentes y directivos que permitan ver la educación rural no como un fenómeno aislado, sino como parte de una realidad que demanda de acciones pertinentes a ella misma.

El segundo refiere una comprensión de la educación rural desde una perspectiva sistémica, integral, intersectorial. Muchos de los problemas de los territorios rurales se circunscriben

no sólo al ámbito educativo, sino que provienen de deficiencias en aspectos relacionados con la salud, la infraestructura vial, el saneamiento ambiental, la alimentación, las comunicaciones, la seguridad, el trabajo, entre otros. Deficiencias de este y otros órdenes exigen pensar una educación rural que no puede ser ajena a tales realidades: no puede presentarse en una caja de cristal, impermeable a todas estas realidades y por ende sin sentido para las mismas. Lo anterior demanda una perspectiva sistémica e integral que incluya diversos sectores responsables frente a tales problemáticas. Las desconexiones entre entes que deben atender estos desafíos y las acciones aisladas frente a ellos generan un gran impacto en el sentido y alcance de los procesos educativos. Así, la educación rural requiere pensarse desde un sistema de gestión integral de miradas, sujetos y entes responsables que conectan entre sí y se apoyan mutuamente frente al subsistema educativo rural.

El tercero, las trayectorias educativas continuas y completas, como una apuesta central en los contextos rurales. La ausencia importante de educación para la primera infancia, los saltos entre la educación básica primaria, básica secundaria, media y educación superior, exigen alternativas que superen los saltos entre estos niveles educativos y que abran las puertas a estrategias que, más allá de becas, subvenciones o contrataciones, permitan que niños y jóvenes encuentren alternativas en sus propios contextos, para tener la oportunidad de avanzar en sus trayectorias formativas. Importante en ello un trabajo en el que se comprometa a comunidades y familias en la definición de estrategias que promuevan la conciencia de crecer en los diversos ámbitos educativos y en la definición de herramientas que promuevan y hagan seguimiento y acompañamiento a los recorridos educativos a través de toda la escolaridad. Dicho modelo debe abordarse desde la posibilidad de enfoques curriculares articulados que interactúen con las comunidades, sus colectivos y los diversos entes locales y gubernamentales.

El cuarto, una infraestructura adecuada y actualizada. Infraestructura no centrada en la idea de escuela y aula tradicional, sino que incorpore las posibilidades -entre otras- del aula abierta, del aula invertida, del territorio como una gran escuela. Pensar en las condiciones de estos espacios para que puedan convertirse en lugares de encuentro para aprender, crecer y hacer posibles las diversas trayectorias formativas. Pensar en las condiciones de espacios que hagan posible el aprendizaje, la vida y el crecimiento. Unido a ello y como quinto factor, la mirada a los recursos educativos que han de ser pertinentes y contextualizados. Recursos de orden pedagógico, didáctico y tecnológico que respondan a las necesidades y posibilidades de educación para los territorios rurales. Vale la pena

preguntarse lo que aquí significa tecnología y lo que significan recursos tecnológicos. En la ruralidad ha de trascender la idea de medios sustentados en conectividad, redes, software, hardware que sin duda son importantes, pero que no se agotan en ello. Desafíos que cobran fuerza en escenarios de una pandemia que lleva a repensarnos en las posibilidades y alternativas para mediar el aprendizaje. Unido a ello, es necesario considerar desafíos en recursos relacionados con el transporte, la alimentación, la recreación, el bienestar y la cultura.

El sexto factor, la figura de maestros y directivos para la educación rural con formación, perfiles y condiciones para su quehacer educativo en contextos rurales. Ello pasa por considerar condiciones particulares en los procesos de selección, vinculación, formación, condiciones laborales, incentivos y bienestar que permitan consolidar equipos humanos que lideren, junto y con las comunidades, procesos de formación propios para el ámbito rural. Especial énfasis ha de tener la formación inicial y en ejercicio, lo que devela acciones y acuerdos concretos no solo con los entes gubernamentales y las universidades, sino con los territorios para dar pertinencia a tal formación. La formación en servicio debe enfrentar las carencias y necesidades que nacen del propio ejercicio sin descuidar procesos de acompañamiento para docentes noveles de la ruralidad y el apalancamiento como aquellos que desde sus buenas prácticas se convierten en aliados de equipos reflexivos que aportan conocimiento y experiencia para procesos de innovación pedagógica y curricular.

Alrededor de estos factores lo curricular, lo pedagógico, el liderazgo, entre otros tantos ubican en el escenario centros de interés sobre los cuales se hace necesario proyectar una educación rural pertinente. Quisiera conectar estas reflexiones con los lineamientos de política pública integral de educación en los diversos contextos rurales, propuesta resultado del convenio de apoyo entre la Universidad de La Salle y el MEN. Dada la amplitud del tema, presentamos solo a manera de listado, los puntos centrales, muchos de los cuales conectan con lo expuesto y apalancan muchos de los énfasis que no pueden descuidarse.

Las líneas de trabajo resultado de un amplio trabajo con expertos, maestros, directivos y comunidades son las siguientes:

- A. Atención educativa en la primera infancia para favorecer el desarrollo humano integral en los niños y niñas. Acciones estratégicas:
 - Ampliación de la cobertura en la educación inicial (niños y niñas menores de 6 años).

- Formación y asignación de maestros con competencias profesionales específicas para la atención educativa inicial.
- Implementación de estrategias de vinculación del saber de las familias a la práctica pedagógica.
- Adecuación de ambientes pedagógicos para la atención educativa integral en los niños y niñas.
- Entrega de útiles escolares para garantizar la asistencia y permanencia a los niños y niñas de la primera infancia.

B. Atención educativa variada y diversa para favorecer las transiciones entre niveles y la articulación con la educación superior en jóvenes en los diversos territorios rurales. Acciones estratégicas:

- Definición e implementación de programas de seguimiento a la trayectoria escolar de cada niño niña y joven.
- Diseño y oferta de programas a estudiantes de los diversos territorios rurales para la educación superior.
- Diseño de estrategias para promover, apoyar y sostener el acceso de los jóvenes de los diversos territorios rurales a la educación superior.
- Desarrollo de estrategias de articulación entre primaria y secundaria; secundaria y media; media y superior.
- Atención integral entre áreas psicosociales para orientar a los jóvenes en pro de su permanencia a lo largo de su trayectoria escolar para que sea continua y completa.

C. Bienestar y cualificación de directivos y docentes que favorezca su permanencia en los diversos territorios rurales y genere mejores condiciones para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

- Inclusión de estrategias en los programas de formación inicial de docentes que los especialicen para la atención educativa en los diversos territorios rurales.
- Fortalecimiento de los programas de formación continuada (PFC) en las Escuelas Normales Superiores.
- Promoción de estrategias colaborativas de formación en servicio para maestros y directivos.
- Implementación de estrategias de apoyo integral a los docentes rurales noveles para consolidar su apropiación y permanencia en el territorio.

- Generación de programas de incentivos y condiciones para la permanencia, el bienestar y el desarrollo humano de los directivos y docentes en el territorio rural.

D. Transformación curricular para asegurar la pertinencia de la educación que reciben los niños, adolescentes y jóvenes en los diversos territorios rurales.

- Definición e implementación de estrategias para la contextualización de los lineamientos curriculares a las realidades y particularidades de los diversos territorios rurales.
- Definición e implementación de estrategias para la construcción del diseño y gestión de currículos pertinentes.
- Redefinición y fortalecimiento de la educación agropecuaria y de las instituciones que tienen este énfasis.
- Definición e implementación de estrategias para la construcción de currículos que promueven campos del conocimiento y capacidades diversas.
- Definición e implementación de estrategias para asegurar el enfoque de inclusión en las prácticas educativas.
- Implementación de sistemas flexibles de formación, seguimiento y evaluación de los procesos educativos.

E. Innovación en modelos y estrategias pedagógicas que permiten potencializar las capacidades de niños, adolescentes y jóvenes en los diversos territorios rurales.

- Formación de los docentes y estudiantes en ciencia, tecnología e innovación a lo largo de la trayectoria educativa.
- Formación innovación e investigación educativa de los docentes.
- Definición e implementación de estrategias para la transferencia de innovaciones pedagógicas.
- Definición de estrategias para el acompañamiento in situ a docentes para la utilización de estrategias didácticas y pedagógicas.
- Desarrollo de programas de producción de conocimiento colectiva sobre los procesos pedagógicos.

F. Infraestructura física y recursos educativos para asegurar una educación digna y de calidad a los niños, adolescentes y jóvenes en los diversos territorios rurales.

- Provisión y revisión periódica de los servicios básicos para el adecuado funcionamiento de las instituciones educativas rurales.
- Acondicionamiento de la infraestructura de las sedes educativas rurales para la óptima atención y formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ruralidad.
- Implementación de la normativa existente para los internados escolares.
- Entrega y reposición de material didáctico para asegurar los aprendizajes significativos, estratégicos y autónomos de los niños.
- Prestación de los servicios de alimentación y transporte escolar en los diversos territorios rurales para la atención educativa.

G. Intersectorialidad y visión global de territorio para la atención educativa en los diversos territorios rurales.

- Creación de un subsistema sectorial de educación rural.
- Creación de rutas de atención institucional y sectorial
- Generación de rutas de articulación y coordinación intersectorial estatal y privada

Lista completa, incompleta, sueños, desafíos, utopías, realidades. Allí está el gran desafío para avanzar en alternativas de concreción para una educación rural pertinente a las condiciones de las diversas ruralidades del Distrito Capital.

Anexo 8. Propuesta de lineamiento técnico para el trabajo docente en las zonas rurales del Distrito

Javier Serrano Ruiz⁴

La caracterización desarrollada durante 2016 y 2017 por la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Universidad Nacional (UNAL) arroja indicios importantes sobre la práctica pedagógica de los docentes en los EER. Más de 80% de ellos dicen liderar los procesos pedagógicos en sus colegios y ejercer una incidencia alta en las decisiones en ese mismo ámbito. Al inquirir por características concretas de sus prácticas, la mayoría de las respuestas tanto de docentes como de estudiantes conducen a inferir una enseñanza predominantemente verbalista, frontal y repetitiva.

Lo anterior sugiere la necesidad de esfuerzos notables en formación de los maestros en servicio, teniendo en cuenta sus condiciones y las del contexto. Durante el proceso de discusión y formulación de política para la educación rural del Distrito fueron frecuentes los planteamientos en el mismo sentido por parte de docentes y directivos. Así, por ejemplo, la Mesa Distrital de Ruralidad, en un documento denominado Propuesta de Política Pública de Educación Rural en el Distrito Hacia el Posconflicto, propone 8 ejes, el segundo de los cuales es “Programas de formación para docentes, directivos y administrativos que respondan a enfoques y temáticas propias del territorio, como soberanía alimentaria, cambio climático, agroecología, economía social solidaria, tecnologías limpias. La formación permanente y posgradual es necesaria para construir alternativas frente a las problemáticas que enfrenta la comunidad campesina de la capital”.

La formación posgradual como se la conoce en la actualidad es solo una de las posibilidades de formación en servicio y se circunscribe a los maestros en propiedad; los docentes en provisionalidad no tienen acceso a esa posibilidad, salvo que la financien con sus propios recursos. Es de suponer que este es un factor importante en el índice de rotación de los docentes: la urgencia de acceder a lugares de trabajo en donde sea posible mejorar su condición profesional para asegurarse una plaza en propiedad y acceder a otras oportunidades, financiadas por el mismo sistema educativo. Ahora bien, también docentes rurales se benefician del programa de formación posgradual que desarrolla el Distrito desde hace varios años. Sin embargo, el impacto observable de ese programa es limitado

⁴ Estos lineamientos se elaboraron en 2019, como una estrategia de formación situada para docentes rurales de Bogotá, centrada en cada EE y basada en el acompañamiento in situ, en el contexto de un Convenio entre la SED y el Instituto de Estudios Urbanos, de la Universidad Nacional de Colombia.

(Infometrika 2018: 41). Pero, además, un componente significativo de docentes rurales ya cursó posgrados, como se indicó antes. Otros no pueden vincularse al programa o sus opciones formativas se ven limitadas, en especial por las distancias, los horarios y dificultades de movilidad entre sus lugares de trabajo y las sedes de las instituciones de educación superior (IES).

La Alcaldía Mayor (2018:12s) considera que la formación de los docentes en Bogotá se ha limitado a la aplicación de innovaciones inmediatas para modificar prácticas y, por lo tanto, no ha implicado la “innovación para la formación, en otras palabras, hacer de la innovación el contexto privilegiado de la formación docente”, lo que significa la formación a partir de la investigación sobre la propia práctica y su contexto. Pero los dos modelos a los que se refiere el documento en cuestión no son necesariamente excluyentes. Por el contrario, la formación basada en la innovación requiere tiempos, recursos y esfuerzos diferentes a la búsqueda, adecuación y adopción de medidas urgentes para modificar en el corto plazo prácticas en beneficio de los niños y jóvenes. El sentido de esas modificaciones puede ser, al mismo tiempo, objeto de investigación y estudio para la innovación, lo que puede darles mayor sostenibilidad a través de la riqueza conceptual que posibilite otras innovaciones.

Si se quiere incidir con urgencia en la calidad de la educación y beneficiar a los niños y jóvenes en el ejercicio de su derecho a educación buena y oportuna, es necesario pensar en formación situada que contribuya a transformar la práctica de aula.

Se trata, entonces de ofrecer a docentes de los EER del Distrito procesos de formación situada que contribuyan a mejorar sus prácticas docentes a partir de su conocimiento de los entornos en los que se desempeñan, la reflexión, la sistematización de su trabajo práctico y el fortalecimiento de sus proyectos.

Algunas características de los maestros de los EER de Bogotá son significativas:

- La mayoría de ellos se encuentran en edades entre 30 y 50 años y han desarrollado su labor durante largo tiempo, en la mayoría de los casos en el medio urbano.
- Aproximadamente el 21% están vinculados al sistema educativo en provisionalidad. Aproximadamente el 37% han cursado estudios de posgrado (SED-UNAL 2018:31s).
- Su tasa de rotación anual se calcula en aproximadamente el 20%.

La Estrategia

“... la transformación educativa no tiene lugar si los maestros y maestras no son los protagonistas de sus propios procesos educativos, y sus saberes pedagógicos no se convierten en saberes políticos que requieren de empoderamiento, autonomía y colectivización”. (Alcaldía 2018, 37)

Entre las características que debe reunir una estrategia de formación continua para docentes de la zona rural de Bogotá, son de destacar:

- Estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes.
- Tomar como punto de partida la institución educativa y su PEI. Si bien los resultados educativos tienen mucho que ver con la actividad del individuo docente, son producto de la gestión de un PEI que incluye un proyecto pedagógico compartido por una comunidad educativa. Es necesario propender por la definición y puesta en práctica de proyectos institucionales de formación en servicio que incluyan conformar y poner a funcionar comunidades de aprendizaje entre docentes en torno a sus prácticas y los resultados de los estudiantes. Esos proyectos, para ser eficaces, tienen que estar abiertos a todos los docentes sin importar su forma de vinculación y promover la cooperación entre pares.

A partir de los proyectos institucionales de formación, podrá llegarse a proyectos territoriales, ya sea de localidad o aún interlocalidades en función de territorios compartidos. Esos planes pueden también basarse en intereses y actividades comunes entre colegios, sin detrimento de otras actividades formativas específicas por institución. Del mismo modo, en los casos en que son pocos los establecimientos rurales en una localidad, será aún más importante establecer relaciones de formación con otros colegios, ya sea por modalidades presenciales o virtuales.

- Conferir a la inducción a la ruralidad y al contexto inmediato de trabajo la importancia que requiere por su importancia en la pertinencia de la educación. Esa inducción debería ser tanto para los docentes nuevos en el contexto como para quienes cuentan con años de práctica, pero adquirida en contextos urbanos; es decir, inducción para unos y reinducción para otros.
- Asumir una perspectiva mínima de dos años, que haga posible el mejoramiento efectivo de las prácticas en el aula (Furman 2013) mediante el acompañamiento con tutores y la disponibilidad de materiales educativos de calidad. Esto significa enfrentar las consecuencias de la alta provisionalidad en la vinculación laboral y la notable rotación ya mencionadas.
- Asegurar al acompañamiento in situ y la reflexión sobre la práctica profesional cotidiana alguna equivalencia académica. En este caso significará que participar del

acompañamiento in situ se complemente con la participación en actividades académicas e investigativas y al programa completo se le confiera valor curricular en relación con programas de formación posgradual que los docentes puedan cursar en la actualidad o en el futuro.

- Proponer actividades basadas en la conectividad (Duque, Celis, Díaz, Gómez 2013).
- Considerar formas de seguimiento y evaluación que faciliten corregir sobre la marcha y valorar los procesos en relación con resultados.

Objetivos

El objetivo principal es lograr mejoramientos sustantivos a corto plazo en la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos educativos rurales de Bogotá D.C. Esa calidad se reflejará tanto en los aprendizajes como en los resultados de las pruebas estandarizadas, igualmente en la eficiencia y especialmente en la fluidez de las trayectorias educativas completas de los niños y jóvenes que acuden a estos colegios, hasta la educación posmedia.

Para lograr ese gran objetivo, la estrategia contribuirá a:

- Facilitar a los maestros noveles en la profesión y nuevos en el medio rural el conocimiento del contexto, así como de los desafíos y las posibilidades que ofrece para la educación de los niños y jóvenes.
- Facilitar a los maestros familiarizados con el medio rural la actualización de su conocimiento del contexto y las implicaciones pedagógicas de sus particularidades.
- Ofrecer a todos los docentes la posibilidad de vincularse a procesos académicos de formación y crecimiento profesional que incluyan como campo de estudio y aprendizaje la comprensión y el mejoramiento de su práctica educativa cotidiana.

Promover la conformación de comunidades académicas y redes de práctica, tanto en cada EE como con otros y facilitar a todos los docentes la incorporación a redes de práctica basadas en su ambiente institucional inmediato.

En qué consiste la estrategia

Descrita en términos generales, la estrategia consiste en que cada EER formula, ejecuta y controla su proyecto propio de formación en servicio, orientado a cumplir los propósitos expresados en el PEI a través de mejorar su trabajo. Ese proyecto se centra en la dimensión pedagógica, tomando como punto de partida la práctica y no el discurso sobre ella. La

formación disciplinar puede tener cabida en el proyecto, como respuesta a necesidades surgidas de la reflexión sobre la práctica. En todo caso, es de esperar que su papel sea complementario, especialmente por tratarse de equipos docentes con un componente notable de miembros con formación profesional avanzada. La ejecución se centra en el acompañamiento de la práctica y la reflexión sobre sus particularidades, para mejorar. El acompañamiento se realiza, en primer lugar, por docentes seleccionados primero en la misma institución y, estos, a su vez, acompañados de otros. El proceso será objeto de seguimiento y sus impactos se evaluarán tomando como base los indicadores disponibles en el momento inicial: tasas de eficiencia interna y resultados en pruebas. La estrategia dispondrá de apoyo curricular externo y contará con reconocimiento académico de IES como avance dentro de rutas de formación posgradual que los docentes cursen en el futuro.

La estrategia considera la participación de varios actores.

- En el establecimiento educativo propiamente dicho, se encuentran los docentes noveles en la profesión y nuevos en el contexto rural, junto con los docentes diestros. Los docentes noveles son aquellos que están en su primer año de trabajo profesional, mientras los nuevos en el contexto acaban de vincularse a la educación en la ruralidad. Los docentes diestros tienen más de 4 años de práctica en el contexto y, sobre todo, cuentan con reconocimiento entre la comunidad educativa del establecimiento por la calidad de su trabajo.
- Los docentes expertos, muy posiblemente estarán ubicados en otra institución educativa. Ellos tienen un mayor nivel de formación académica pedagógica y disciplinar y cuentan con reconocimiento de la SED porque su desempeño y sus aportes a la educación se destacan en el sector.
- El tercer nivel corresponde a la DLE. Según el alcance de la educación rural en la localidad, la DLE se encarga de promover la coordinación de acciones comunes entre EE de la misma localidad o con otros y con la SED.
- La SED, por su parte, promueve la estrategia, selecciona los docentes expertos, define criterios necesarios para la operación y toma las decisiones que le corresponden para apoyar a los EE en las acciones.

Operación de la estrategia

La estrategia se pone en marcha por decisión de la institución educativa, en función de ofrecer mejor educación a la población atendida. La inducción es necesaria y debe ser

condición para vincularse a los EE. En cualquier caso, es necesario lograr la aceptación tanto de la inducción como del acompañamiento.

La estrategia puede incluir varios frentes, según sea la situación en cada caso:

Inducción

- Definición: la formulación de la política pública para la educación rural y su lanzamiento junto con la ruta para su puesta en ejercicio, dan lugar a que las IER reconsideren su misión y sus posibilidades según el contexto de cada una, como de hecho algunas han empezado a hacerlo. La inducción se orientará a reconocer aspectos sociales y culturales clave de la ruralidad del Distrito, del contexto inmediato e institucional de los EER y del PEI, para encontrar en ellos las oportunidades y exigencias que se plantean a la educación. El ejercicio aportará insumos para la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, que es una de las bases de la política.
- Modalidad: se prefigura como un proceso de acercamiento progresivo al contexto inmediato de trabajo y sus exigencias. En todo caso, no es una conferencia sino un trabajo en colaboración programado con alcance y logros a cumplir que finalizará en que los educadores se apropien de las condiciones del contexto, lo que dará a su desempeño profesional un carácter propio.
- Actores: todos los docentes y directivos, tanto nuevos en el mundo rural, como a quienes ya se han venido desempeñando en él. Importante la participación de agente externo al EE.
- Materiales: los más importantes, sin perjuicio de que se encuentren otros que se considere convenientes, son el documento Caracterización de la Educación Rural en el Distrito; la ficha de caracterización institucional surgida durante el mismo proceso. El PEI del establecimiento y el documento que presenta la política educativa para la Bogotá rural estarán siempre como trasfondo y material de consulta, así como documentos internos de la institución que se considere conveniente.

Observaciones adicionales:

- No se trata de un estudio exhaustivo sino de reconocer y tener en cuenta factores de mayor incidencia. Su duración depende del ritmo y la dinámica de ejecución. Sugerencia: reuniones quincenales durante dos meses. En casos de EE con varias sedes, se debe ser imaginativos para adoptar formas intermedias entre la sede aislada y los encuentros plenos.

- El contexto de la mayoría de los estudiantes no es el mismo del colegio; por lo tanto el área de influencia del colegio es más amplia que el contexto rural o de borde en el que está(n) la(s) sede(s). Se dispone de información orientadora al respecto, por registros como el de matrícula y otros.
- Según disponibilidad, conviene contar con la participación, a propósito de asuntos puntuales, de otros miembros de la comunidad educativa, tales como padres de familia y líderes comunitarios.

Acompañamiento a docentes noveles

- **Definición:** se trata de un acompañamiento asiduo, especialmente a docentes nuevos en la profesión. Puede ser también para los nuevos en el contexto. Se inicia simultáneamente con la inducción propuesta antes y busca la integración de los nuevos en el equipo educador, su conocimiento e identificación con el PEI y garantizar desde el comienzo prácticas mejores y rutas más seguras de los estudiantes.
- **Modalidad:** visitas planificadas a maestros, especialmente, pero no solo, a quienes trabajan en sedes unidocentes. Eso en el caso de IE con varias sedes. En los demás casos, dentro de la misma sede.
- **Actores:** los acompañantes son docentes diestros (ver antes). Es recomendable que quienes creen tener las condiciones se postulen ante los directivos docentes y, si son varios, sean los mismos directivos quienes seleccionen. Parece recomendable la relación de un acompañante por cada dos noveles.
- **Contenido:** en principio, se sugiere trabajar en el fortalecimiento de habilidades básicas transversales a la práctica docente. Otras habilidades y las diferencias según nivel educativo en el que se desempeña el docente acompañado se perfilarán durante el mismo acompañamiento. Se enumeran algunas habilidades sugeridas:
 - Identificar en el contexto oportunidades pedagógicas y didácticas.
 - Estructurar y aprovechar situaciones de aprendizaje.
 - Diseñar y desarrollar secuencias didácticas.
 - Idear, diseñar y evaluar proyectos pedagógicos.
 - Identificar y desarrollar prácticas para el desarrollo de la actitud de indagación.
 - Identificar y aplicar formas de uso adecuado de elementos de dotación escolar tales como

- Laboratorios, biblioteca, rincones de materiales y guías didácticas entre otros.
- Enseñar y practicar escritura creativa y lectura inteligente.
- Organizar y utilizar de forma inclusiva y democrática el espacio del aula.
- Uso intencional de la comunicación verbal con fines pedagógicos: comunicación y aprendizaje, conversación intencionada, preguntas pedagógicas, participación equitativa de los sexos y géneros.
- Conocer, aplicar y desarrollar estrategias y habilidades para el trabajo en condiciones de multigrado, cuando sea pertinente.

Metodología: acompañamiento basado en el lugar de trabajo, la planeación conjunta de la enseñanza, el diseño, desarrollo y evaluación conjunta de situaciones de enseñanza, la observación y retroalimentación de la práctica. Elaboración periódica y evaluación de planes de trabajo. Se registrará el proceso en una bitácora conjunta. Siempre que sea posible, complementar el acompañamiento presencial con la comunicación virtual. Durante el año, dos encuentros semestrales con pares noveles, ya sea de sedes diferentes de la misma IE o de otros EE de la misma localidad.

Duración: un año escolar, con visitas quincenales durante una jornada, en el caso de sedes diferentes. En el caso de sede coincidente, el esquema temporal puede ser más flexible.

Observaciones adicionales:

- Es necesario definir la relación entre la obligación laboral ya adquirida del acompañante y el compromiso que asume. En los casos de sedes diferentes, resolver el tema de la movilidad del acompañante en el territorio.
- Tanto el acompañante como el acompañado rendirán a los directivos dos informes semestrales durante el año escolar.

Acompañamiento y reflexión pedagógica entre pares:

- Definición: analizar y criticar su práctica educativa para mejorarla no es exclusividad de los maestros noveles o de sus acompañantes diestros; es oportunidad y método de desarrollo profesional para todos. Con frecuencia las jornadas pedagógicas son improductivas por falta de planeación y desarrollo consecuente.
- Modalidad: visitas planificadas entre docentes, de preferencia en la misma sede. Podrían organizarse con criterios disciplinares o por proyectos, según

la organización pedagógica interna, pero esas decisiones se toman en cada EE.

- Actores: todos los docentes de la IE, de preferencia en la misma sede. La presencia de actores externos, entre los cuales puede haber docentes expertos seleccionados por la SED contribuirá a superar dificultades y puede aportar nivel científico a la reflexión.
- Contenido: en principio, se consideran válidas las mismas habilidades transversales que se listaron a propósito del acompañamiento a noveles. Otras necesidades deberían surgir como consecuencia del análisis causal de los resultados en pruebas que, como ya se dijo, si se hace con profundidad, puede dar insumos para todo el plan institucional de formación relacionado con el PEI.
- Metodología: es recomendable llegar hasta la observación recíproca de prácticas en el aula, planificada en torno a problemáticas específicas identificadas en el análisis de pruebas y en función de resultados esperados. El análisis preciso de acciones específicas en busca de causas y formas realistas de mejorar representa ventajas: por un lado, permite superar la sola búsqueda de técnicas para superar situaciones inmediatas; por otro, da lugar a prácticas investigativas e innovaciones.
- Duración: debe ser actividad permanente.

Observaciones adicionales:

- La participación de actores externos suele contribuir a la rigurosidad en el manejo de las situaciones y el cumplimiento de los propósitos.
- Sería de esperar que colectivos de docentes tuvieran la capacidad de conferir a colegas de la misma institución el reconocimiento necesario para ejercer el rol de acompañante crítico. Si no es posible, entonces puede contarse con el apoyo de un docente experto del grupo seleccionado por la SED para ser acompañantes de docentes diestros.

Acompañamiento a docentes diestros

- Los docentes diestros contarán con docentes expertos como interlocutores de alto nivel que contribuirán a su perfeccionamiento y les brindarán apoyo para ser eficaces en su acompañamiento a los noveles.

- Modalidad: encuentros periódicos, comunicación virtual, apoyo bibliográfico y metodológico investigativo.
- Actores: los diestros acompañantes de noveles, los docentes que desarrollan observación entre pares y los docentes expertos, seleccionados por la SED con criterios aún por definir, pero que podrían combinar lo cuantitativo con la especialización disciplinar.
- Contenido: en un primer momento incluirá la previsión conjunta de las demandas de formación que surgirán para los diestros del acompañamiento a los noveles; luego, contribuiría a la formación de los diestros, para que su desempeño sea más eficaz, según necesidades surgidas de su acompañamiento a los noveles o a otros o entre diestros. Además de temas como los considerados antes para el acompañamiento de docentes diestros a noveles, se deben incluir:

Diseño y desarrollo de secuencias de aprendizaje en disciplinas curriculares y temáticas específicas. o técnicas de investigación pedagógica con base empírica.

Metodología: talleres centrados en la reflexión de su práctica de acompañamiento a los noveles y en la respuesta a las demandas que esa práctica plantea a los mentores diestros.

Duración: encuentros presenciales bimensuales y comunicación virtual. Inicia desde su selección y la de los docentes diestros e incluye actividades de alistamiento de estos últimos para el acompañamiento a los noveles.

Observaciones adicionales:

- La función de los expertos debe prever también su participación en el acompañamiento ordinario entre pares.
- Es necesario definir la relación entre la obligación laboral, ya adquirida, del experto en la actualidad y los compromisos que asume dentro de la estrategia. Igualmente, la retribución por su nueva responsabilidad y las facilidades para sus desplazamientos.

- Más que vinculaciones individuales para la estrategia, es recomendable conformar un equipo de expertos que se encargarían de funciones previsibles y ya mencionadas, pero también de tareas emergentes, en términos de la calidad de las prácticas pedagógicas en los EER.
- Los expertos rendirán informes periódicos a la coordinación del programa en la SED.

Finalmente, vale destacar que la estrategia propuesta es coherente con las directrices de la política distrital de formación de educadores, aunque se adecúa a las particularidades y la diversidad de los contextos rurales.

En relación con las tres líneas de formación consideradas por el Ecosistema Distrital de Innovación Educativa, la propuesta se ubica en la segunda y combina las tres estrategias que la línea considera: la primera, por la atención a docentes noveles, complementada por la inducción tanto a ellos como a docentes nuevos en contextos de ruralidad; la segunda, porque plantea una forma de hacer accesible a los maestros rurales la formación posgradual y la articula, además, con la formación entre pares a través del acompañamiento in situ y la posibilidad de conformar comunidades académicas y redes de aprendizaje; y la tercera estrategia, en la medida que incluye en la formación posgradual el trabajo sobre las prácticas de los docentes en el contexto.

La propuesta también es compatible con la tercera línea de formación (Articulación territorial del sistema), dado que, partiendo de las IE, la operación de la estrategia tendría un nivel de articulación dentro de las localidades, cuando el universo es suficientemente amplio (Sumapaz, Usme, Ciudad Bolívar), e interlocalidades, para dar cabida a los docentes de contextos rurales escasos o casi exclusivos dentro de una localidad (Usaquén, Suba).

A las DLE corresponde el apoyo a la estrategia en su localidad, en dos sentidos: uno, como gestor de posibilidades de contacto y cooperación entre EER de la misma localidad, si es el caso; promoción y organización de actividades comunes de formación profesional o intercambio de experiencias, por ejemplo. Otro, cuando se trata de un solo EE o hasta de una sede, como también ocurre; se trata entonces de gestionar oportunidades de trabajo conjunto o intercambios con EE de otras localidades o la colaboración de actores externos.

A la SED le corresponde la promoción y explicación de la estrategia, además de la toma de decisiones sin las cuales esta no podrá ponerse en práctica, o la orientación a las

instituciones educativas para que lo hagan. Estas decisiones tienen que ver, entre otros asuntos, con:

- el ritmo para la puesta en práctica de la estrategia. Consideramos prudente iniciar por garantizar la inducción a maestros noveles y nuevos en el contexto. En este caso, la SED debería orientar en cuanto a criterios de selección de los maestros diestros acompañantes y para preparar una inducción exitosa. El plan completo de puesta en marcha de la estrategia podría requerir un año escolar, de tal manera que en el segundo pudiera darse su ejecución plena.
- el número necesario de acompañantes por rol, según las condiciones propias de cada establecimiento y localidad.
- los criterios y la forma de selección de los acompañantes, en especial de los expertos.
- el tiempo estimado de dedicación tanto de los acompañantes diestros como de los expertos y la relación con su compromiso laboral actual.
- las posibilidades de movilidad, cuando las condiciones del contexto lo requieran. Este aspecto es especialmente crítico en Sumapaz, una de las localidades donde la estrategia puede ser más eficaz y al mismo tiempo donde debería superar mayores pruebas.
- los incentivos para los establecimientos o los acompañantes.
- la coordinación, la promoción, el acompañamiento y la sistematización de la estrategia.
- la necesidad o no de la participación de actores externos. Con qué fin y en qué condiciones, en caso de requerirse.

Observación final

Adoptar y promover una estrategia como la propuesta en este documento, y hacerlo acorde con las diversas condiciones de los EER de Bogotá puede conducir a una variedad de formas específicas. Lo importante es mantener el núcleo, conformado por los elementos que le imprimen su carácter particular: estar centrada en los estudiantes y en las prácticas formativas de los docentes, para mejorarlas; desarrollarse a partir del acompañamiento entre pares para mejorar; desarrollarse en el lugar de trabajo donde la práctica se produce; contar con el compromiso y la promoción constante y efectiva de la Secretaría de Educación y las DLE.

Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2018. Política Pública para la formación de Docentes y Directivos Docentes en el Distrito Capital. Formación docente, reconocimiento e innovación en la ciudad educadora. Bogotá.
- Duque, M. Celis, J. Díaz, B. Gómez, M. 2014. Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Revista colombiana de educación. No. 67. pp. 107-124. Bogotá.
- Furman, M. (2013). Programa de educación rural: Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Infometrika. 2018. Evaluación de impacto del programa de oferta orientada. Bogotá, sin publicar.
- SED – Universidad Nacional de Colombia, IEU. 2018. Política Educativa para la Bogotá Rural. Bogotá, sin publicar.

Anexo 9. Vínculo entre familia y educación. Por una vida con derechos de colores

Ruth Albarracin Barrero⁵

En mi ciudad hay una montaña, hay árboles de chocolate. y en las casas hay la mamá, el papá, y una hija y, un gato y un perro. Un sol de algodón de azúcar, la lluvia es de caramelos y cuando caen los granizos es chocolate, quiero que las familias estén felices. La felicidad para mi es estar con la familia comer helado y todo, es amor y todo.

Isabella 5 años. 2021.



Dibujos de pupilos sobre la familia, la tierra, el cuidado de las abejas y el covid-19. 5 años. 2021

Somos familia de luz que se viene transformando en el tiempo y el espacio. La pandemia ha hecho un llamado a la vida misma, al reencuentro con el ser, con el tejido familiar y sus hilos, al encuentro con el otro, con lo cósmico, lo planetario. No podremos ser los mismos, tendremos que seguir aprendiendo a caminar tejiéndonos en colectivos con las emergencias que se sigan dando en esta crisis sanitaria. A sanar el corazón agredido por el miedo, la angustia, la ansiedad y el dolor. A superar escuchando las voces de la niñez, la juventud y re direccionar nuestro caminar, pero en especial asumir los grandes retos por disminuir las brechas sociales y la gran inequidad social. En definitiva, a no ser indiferentes especialmente con quienes son los más vulnerables. Este momento está enmarcado por grandes aprendizajes donde debemos reconocer que el mayor tesoro es la vida misma con sus diversas manifestaciones, avatares y complejidades. Aquella que se entrama desde nuestro ser por el cuidado de nuestra madre tierra, con el bien común, con nosotros y con los otros, con nuestra memoria, y con el futuro de la humanidad.

“La vida es hermosa y es el único milagro, el milagro de estar vivos, que por algo tan cotidiano no le solemos dar la importancia que tiene, sin embargo tal vez había cuarenta millones de probabilidades de que estuviera otra persona en lugar de cada

⁵ Colegio Agustín Fernández. Docente de preescolar.

uno de nosotros, por eso es un milagro, una especie de accidente biológico, el cual hay que agradecer y con toda sus peripecias hay que afirmar el sentido de la vida y defenderla y quererla y entender que el derecho a luchar por una felicidad no es tener cosas si no que es vivir con intensidad” José Mujica.



Dibujos

de niños y niñas sobre: lo que pasa en mi país, lo que no me gusta, lo que me gusta, lo que quiero para mi país. 5 años 2021.

Sumado a ello vivimos esta crisis social expresada en un movimiento al que el covid-19 pareciera haberle quitado la voz, pero que renace y florece en las calles de nuestro país, en diversos vaivenes que se toman la ciudad en llamas de fuego donde las múltiples voces de jóvenes, campesinos, pueblos indígenas y familias claman un grito desde el corazón por los derechos humanos, por la paz, por una vida digna y por nuestro planeta. Todo un llamado claro por una ciudadanía y unas políticas que prioricen la justicia, la solidaridad, la confianza y la esperanza de vida.

¡Hemos tenido que aprender tanto! Como en el libro Patas arriba la escuela del mundo al revés de Eduardo Galeano, de un día para otro todo cambio. Los espacios fueron cerrados y estratégicamente los medios tecnológicos se convirtieron en el soporte para continuar el año escolar. Muchos aprendizajes y preguntas nos quedan de este proceso. En este caminar debemos reconocer el papel y el protagonismo que la familia tomo pues en ese cambio de vida la escuela se volcó hacia sus espacios y sus puertas fueron abiertas generosamente para entamar diversos aprendizajes y experiencias mediadas por la tecnología. Aunque tristemente debemos reconocer que una buena parte de la población se encuentra excluida de estos servicios se debe generar todo un plan de acción que los incluya humanamente y que les cubra estratégicamente por una equidad y justicia social. En este trasegar a su vez los nichos de maestros y maestras se convirtieron en los centros de múltiples y diversas experiencias de vida. En doble vía se viene dando múltiples aprendizajes en los que los cuidadores toman un papel relevante. Volvemos a los colegios y todo este acervo que hemos vivido debe

propiciar una gran reflexión y grandes cambios en las políticas educativas por el cuidado de la vida, el tejido de las relaciones, los currículos, el papel de la familia y de las comunidades desde un sentido muy humanista.



Acto de paz en familia -2021

Una escuela tejida por nuevos paradigmas, vínculos abiertos y emergentes que se fortalezcan desde la alegría, la ternura, las practicas del buen vivir, la creatividad y la innovación. El vínculo que la escuela tiene con las familias debe ser tejido amorosamente. Retomando la carta de la tierra Leonardo Boff recuerda “Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo...El proceso requerirá de un cambio de mentalidad y de corazón.” La pandemia y la crisis social nos siguen dando la oportunidad de emerger, aprender para crear de los dos lados nuevas formas, nuevos paradigmas y posiblemente reinventarnos como nos lo plantea. José Mujica.



Ilustraciones de la consulta ciudadana de niños y niñas. 2020-2021.

Todo lo anterior hace un llamado a la política desde el cuidado para la vida, en donde se debe priorizar lo humano poniendo el sistema económico a su servicio, como lo planteo hace años Manfred Max Neff: “La economía debe estar al servicio de la vida.” Para ello tendrá que llover al revés, por una reivindicación social manteniendo la esperanza porque habite el gran sueño, los derechos florezcan y la semilla que es el núcleo central con sus diversas transformaciones sea inyectada de ternura desde sus inicios. Una educación

cobijada por la vida misma, centrada en el amor y la paz, en una ciudad que fortalezca las relaciones y la participación por la construcción de una ciudadanía que viva los derechos de colores garantizados en una ciudad que tanto adeuda a niños, niñas, jóvenes y a las familias. Si queremos transformar debemos cultivar una educación que ponga en el centro la vida, fortaleciendo las relaciones humanas, dando especial fuerza a la familia y a la experiencia comunitaria tejiendo lazos de solidaridad en la utopía por la felicidad. Reconocer la comunidad de vida que está dentro de cada uno, dentro del tejido familiar y comunitario activando la conciencia colectiva que abraza nuestro planeta y los sueños de familias, niños, niñas y jóvenes por llevar a vivir de forma creativa y espiritual este momento crucial de la humanidad.



“La semilla se cuida y se protege.” Abuelo Suaga Gua Ingativa – Abuelo Muisca.

Nuestro nobel Gabriel García Márquez nos dejó un claro mensaje “Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire en un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos”, ciudadanos de hoy y de mañana con grandes oportunidades de desarrollo humano. Todo un camino de empoderamiento desde el corazón de las comunidades como un tributo al amor, al ser, a la esperanza y los sueños. Otro mundo es posible desde otras lógicas, desde un nuevo sentido de vida que reinvente esta modernidad y que invite a proponer una política para la vida. Así como las comunidades muisca lo plantean:

“Cuentan los antiguos abuelos que en este territorio de Bacatá, por las tardes se reunían los hermanos Muisca en sus casas a contemplar los lugares llamados Majui, para realizar una labor espiritual que los hombres tenemos que hacer para recordar y volver a establecer la conexión con el territorio, con nuestro territorio, pero también con nosotros mismos y con los elementos de los cuatro puntos de la rueda de la medicina: tierra, agua, aire, fuego y gran aliento de la vida. Debo aclarar que esa vida nunca se perderá, porque la esencia de cada uno de nosotros jamás se perderá mientras dejemos nuestra huella en los demás, aunque quisiéramos no lo podríamos hacer ya que eso se encuentra en la sangre de cada linaje y en la memoria de cada territorio.” Abuelo Suaga Gua Ingativa – Abuelo Muisca

El arte un tejedor de sentidos



Crear para vivir la esencia del SER.

Diversas experiencias que parten de las escuelas y compartidas en las redes de maestros, validan el papel que tienen el arte, las prácticas culturales y el patrimonio en todos los espacios de vida. Se consolidan como tejedores de sentidos, ya que donde habitan llevan indiscutiblemente a la humanización de nuestro mundo. Uno de los grandes retos de la educación, consiste en aprovechar este gran potencial para seguir humanizando al ser humano, la sociedad y la escuela. Se trata de recuperar esa necesidad exploratoria constante del ser desde la expresión, y la representación, posibilitando el desarrollo cultural del individuo. Potenciando así capacidades ancestrales para finalmente buscar un ser humano más equilibrado con el mismo, con los otros y con su entorno.

Revitalizar el sentido de la cultura confirmándola como un escenario social de los procesos creativos y constructivos y como elemento fundamental en la generación de cambios en las relaciones entre los ciudadanos y de éstos con la ciudad. Enriquecer este desarrollo a partir del reconocimiento de las voces, la diversidad cultural, el empoderamiento de la ciudadanía en una cultura democrática, el acceso equitativo a los bienes y servicios, así como el libre ejercicio de las prácticas artísticas, culturales y del patrimonio cultural de las personas que habitan la ciudad.

Recrear el papel del arte dándole su sitio desde el territorio en donde se entran tejidos emergentes, significantes y vitales para posibilitar entrar a un universo compartido de construcción de nuevos saberes, de universos simbólicos, de juegos, fantasías, imaginación y creación con los niños y niñas de nuestra ciudad y por ende desde el fortalecimiento cultural de su comunidad.



Mensajes en torno a lo que quieren de su ciudad niños y niñas.

Con mis amigos construyo ciudadanía.

Los niños y las niñas son los maestros.

Voces diversas de la niñez y la juventud de nuestra Bogotá nos dan fuertes mensajes para nuestro gran propósito. Uno de ellos es nuestro gran líder ambiental Francisco Javier Vera Manzanares del “Movimiento guardianes por la vida”, nombrado hace poco embajador de Buena Voluntad de la Unión europea por su liderazgo a favor del medioambiente, su defensa por la vida y su lucha contra la crisis climática. Al recibir este reconocimiento nos dice: “para mí esto me servirá muchísimo para seguir adelantado una agenda muy avanzada en cambio climático en Colombia. Nos quedan solo siete años para revertir los cambios.” Un gran ejemplo y a su vez llamado de alerta por el que clama hasta la tierra misma. Retomo otros dos mensajes que Francisco Javier nos da: “La ciudadanía es la que participa activamente es la que opina es la que debate es la que construye su territorio. Siempre hay que estar a disposición de los otros.” y “Legislar para la vida y gobernar para la vida de una forma integral. Legislar para la vida es legislar para el pueblo.”.



Con mis amigos construyo ciudadanía

Cuanta sabiduría hay en ello, sumado a los dibujos y voces que se recogen en la consulta ciudadana y en las creaciones de nuestros bellos pupilos. En sus diversas expresiones podemos ver el amor por sus familias, amigos y profesores, el encanto por el campo y la naturaleza, pintan grandes bibliotecas, parques para sus juegos rodeados de árboles y flores. Nos hacen diversos llamados para cuidar el planeta y con su ternura habitual piensan en los animales que se encuentran en las calles de la ciudad. Profundo dolor y miedo que les causa la situación del país, el virus y las difíciles situaciones de vida. Pero en especial el no poder ir a la escuela.

La calle un derecho de muchos colores

El derecho a la ciudad

Un aleteo

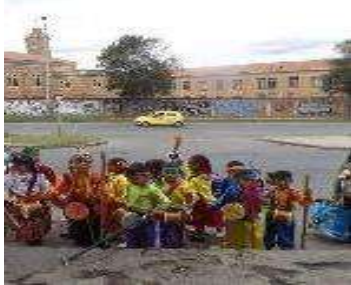
Un jugar

Un respirar

Muchos aleteos

Muchos juegos

Muchas respiraciones





La ciudad y la escuela deben propiciar que la calle sea un derecho para la vida de niños y niñas.



Por unos derechos juguetones.

Poner a disposición los diversos escenarios de la ciudad para tramar encuentros colectivos de conspiración en los que las diversas manifestaciones tejan locuras. El canto al agua, a los humedales, a las huertas comunitarias ¿Por qué no una carretilla, cajón o un dragón mágico repleto de libros y en especial de libros álbum que en su itinerancia pasea por el barrio saliendo de la escuela y mágicamente rueda entre calles, casas, huertas, tiendas, centros comunales, bordes de quebradas y humedales? En fin, habitar lo impensable para construir la creación y la esperanza por una ciudad verdaderamente dispuesta a sus niños y niñas. Una escuela que en este amanecer se permita junto con el encuentro de generaciones y la comunidad habitar el barrio ayudando en la siembra por el tejido de familia y colectivos de esperanza. Una ciudad que siembra naturaleza por el cuidado de la tierra y de los derechos del corazón. Una

ciudad que revive el carnaval de niños y niñas que por años habito en la ciudad de Bogotá.

Desde un caminar por seducir y contagiar la alegría en los corazones de niñas, niños, familias y comunidades nos hemos tomado la vida escolar, el currículo, los dolores y los sueños para habitar y revolucionar el salón de la escuela, el patio, las calles, los parques, las plazas, en obras de creación festiva que transforman la vida misma de nuestra ciudad. Red de cultura escolar. 2019.





Que el juego, la literatura, el arte, la exploración y los sueños palpiten en los corazones de la ciudadanía y de las políticas de la ciudad.

Manifiesto por las voces de nuestra niñez Bogotana.

Que se prioricen las voces de la niñez y la juventud potenciándolos como seres participativos y constructores de su propio mundo.

Que las aulas vuelen como laboratorios vivos en donde la imaginación, la fantasía y los sueños de niños, niñas, jóvenes, maestros y comunidades se posibiliten.

Sostener a los niños y niñas mostrando que la alegría es posible aún en la adversidad, sembrando la confianza en que pueden hacerlo y que la vida tiene otros colores y sabores.

La escuela se teja como ese proyecto cultural que gesta o apoya tránsitos establecidos emergentes, no pensados, entre unos y otros y con la comunidad.

La naturaleza como el centro de protección donde la vida se cuida se resguarda y a su vez es el templo de aprendizajes de amor y de relaciones que nos habitan humanamente. La escuela protectora líder del proyecto o tejida con quienes los lideran en la ciudad.

Conectarnos desde el centro del corazón reconociendo que somos seres sentí pensantes, absolutamente amorosos y creadores en esencia.

Que los parques, las canchas de los colegios, las calles, los nacimientos de agua, las huertas y las cocinas comunitarias, sean revitalizadas por el juego y los rituales para celebrar y ofrendar a la vida con sencillos actos de memoria, de luz y de amor, convocando a la alegría y exorcizando el dolor, la tristeza y la no pasión.

Integrar la vida y que la vida de por si nos integre a nuestra madre tierra mediante actos creativos, solidarios y dignos.

Devolvernos a afianzar la confianza, abiertos a la escucha, al cuidado, a la solidaridad consolidando una cultura de paz.

Una educación soportada en las prácticas del buen vivir, el buen sentir, el buen amar, el buen reír para verdaderamente alegrar los corazones de la vida.

La lectura, escritura y oralidad para la vida con sentido para apasionar posicionando los círculos de la palabra, de los afectos y de los sueños. Dotando las familias de bellos libros y devolviendo el verdadero papel a la oralidad para dar voz y participación a niños, niñas, jóvenes y familias.



¿A dónde va la espontaneidad, creatividad y el colorido de sueños que es natural en los niños y niñas?

Se decreta que, en el corazón de niños, niñas, familias, maestros, comunidad y el corazón de la ciudad habite la alegría y la felicidad para tejer con todas las manos un arco iris de colores por la:



Anexo 10. Diagrama de temas tratados y propuestas del eje

Edna Jeannette Acuña⁶

⁶ Docente Educación Bogotá, Colegio de Sumapaz



LA ESCUELA COMO CENTRO DE LAS TRANSFORMACIONES

- Eje articulador del cambio y el buen vivir
- Ejerce Liderazgo social
- Territorializada
- Intercultural, participativa
- Para la reconciliación
- Diversa
- Con Cobertura universal de calidad
- Ética de lo público fortalecida



- Inclusión desde una perspectiva más amplia.
- Escuela para la diversidad y la otredad en contextos de interacciones complejas
- Capacidad de brindar oportunidades con calidad a todas las personas con enfoque y atención diferencial
- Respaldada por una política de Estado para garantizar los procesos
- Instrumento de la no repetición del conflicto armado (construcción de memoria colectiva)
- Pertinente y contextualizada con los territorios
- Centro de investigación

TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA Y CURRICULAR

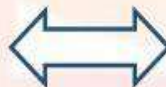
- Perspectiva sistémica
- Crítica y constructiva
- Adaptabilidad a los cambios históricos
- Principio biocéntrico
- Articulación con los saberes territoriales
- Flexibilizar currículos, prácticas y didácticas
- Currículos Inter y multidisciplinares
- Epistemologías del continente



- Didácticas y metodologías para el siglo XXI
- Enfatizar en la educación socioemocional
- Flexible (currículo y promoción)
- Que contemple los cambios sociales (sociedad del riesgo)*
- Gestión colectiva del pensamiento (comunidades de aprendizaje – círculos de aprendizaje)
- Formación integral
- Garantía de trayectorias diversas y completas (revisar incidencia del trabajo infantil)
- Modelos y currículos propios que reconozcan las múltiples expresiones culturales del continente.
- Bilingüe
- Formación de eco ciudadanos
- Gestión curricular (PIER -PEI)
- Maestros y estudiantes investigadores
- Jornada única o complementaria basada en la acción colectiva, comunitaria, para la vida, con participación de actores y ofertas presentes en los territorios. Con vinculación de la familia, los encuentros intergeneracionales (memoria), una jornada donde el docente pueda explorar expresiones pedagógicas no impuestas
- Analizar el tipo de cambios en la forma de aprender y conocer que trajo la pandemia a las dinámicas de la escuela

FORMACIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE

- Maestros transformadores
- Líderes
- Articuladores de las relaciones entre la comunidad educativa
- Con capacidad de lecturas de contexto
- Innovadores
- Investigadores
- Dignificados por el imaginario social
- Con conocimiento e identidad territorial

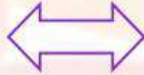


- Nuevo rol e imaginario docente
- Mentor y guía en el auto aprendizaje
- Formación docente en investigación teniendo en cuenta los tiempos y condiciones para el desarrollo de esta actividad como generador de conocimiento.
- Formación en educación para la inclusión la diversidad y la diferencia (lectura de contextos)
- Incentivos sociales y económicos que dignifican la labor y profesión docente

EDUCACIÓN PARA TODOS Y TODAS: ACCESO Y PERMANENCIA
CON EQUIDAD Y ÉNFASIS EN EDUCACIÓN RURAL (EJE 5)

CAPACIDAD ESTATAL E INSTITUCIONAL DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

- Propende por la autonomía efectiva de las instituciones educativas
- Función pública contextualizada y territorializada
- Capacidad de articulación en la gestión interinstitucional e intersectorial.
- Capacidad de ofrecer jornada única de calidad
- Evaluación transformadora de la gestión y la organización
- Adaptabilidad normativa
- Capital social fortalecido



- Actualización de la Ley General de Educación
- Simplificar la gestión administrativa
- Creación de subsistemas territoriales con ofertas de formación diversas (tipologías de colegios)
- Autonomía institucional para la formulación de programas y proyectos de la política pública rural y urbana
- Analizar y gestionar la disminución sustancial de brechas en tecnología desde una perspectiva de inclusión y calidad.
- Replantear el concepto de mega colegio en función de la calidad, la calidez, desterritorialización y reterritorialización
- Acompañamiento a las IED por parte de las universidades públicas.
- Mejorar la gestión para aumentar la confianza en las instituciones (descentralización y desconcentración)
- Jornada única evitando la tercerización
- Jornada única que incentive a los docentes a participar
- direccionar los recursos hacia organizaciones que estén instaladas en las mismas comunidades.
- Dificultad de los padres para el control social
- PAE insuficiente
- Falta de equipos multidisciplinares en los territorios
- Crear una dirección de autogestión en la SED para que funcione con ayuda de cooperación internacional e incentive los proyectos de estudiantes y colegios
- Universidad pública y colegios itinerantes población rural dispersa y adultos trabajadores
- profesionales para la atención de niños y jóvenes con discapacidad o condiciones diversas, contratación directa por la SED y no por entidades privadas

EDUCACIÓN PARA TODOS Y TODAS: ACCESO Y PERMANENCIA
CON EQUIDAD Y ÉNFASIS EN EDUCACIÓN RURAL (EJE 5)

TERRITORIOS RURALES Y URBANOS

- Espacios integrados (urdimbre social)
- Capacidad de reconocer los múltiples territorios rurales y urbanos, sus interacciones e interdependencias.
- Calidad de la educación en igualdad
- Ciudad Región



- Aula móvil para semilleros de investigación
- Recursos humanos suficientes en los sectores rurales
- Comunidades de aprendizaje internas territorializadas
- Revisar el tamaño de los colegios y la oferta. La escases de ofertas incide en la desertión
- Implementación de la jornada única o complementaria en el sector rural se propone concepto de ciudad escuela o ciudad educadora (la vereda-escuela), participación de diferentes actores territoriales y actividades intergeneracionales
- En la ruralidad disminuir la provisionalidad y aumentar la cualificación de los docentes en torno a temas territoriales e identidad rural
- trayectorias de vida que tengan en cuenta las ocupaciones que suceden en cada contexto.
- Currículos entrelazando lo urbano y lo rural.
- Modularización curricular en los espacios rurales (Escuela Nueva)

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

- Territorios potencializados en la idea de igualdad y equidad entre los diferentes grupos poblacionales
- Atención de calidad con enfoque diferencial
- Ciudad pensada, organizada e institucionalizada por todos y para todos



- Currículos y normatividades flexibles
- Jornada nocturna para atender a los adultos y a estudiantes en extra-edad con maestros nombrados en propiedad.
- Retomar y analizar estudios acerca de la educación para la inclusión que ha desarrollado Bogotá en los últimos años, Así como la caracterización de las zonas rurales de Bogotá
- Lineamientos de la educación para víctimas del conflicto armado y población migrante y desplazada



**MISIÓN DE
EDUCADORES**
Y SABIDURÍA CIUDADANA

Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: (57+1) 324 1000

Bogotá, D. C. - Colombia

www.educacionbogota.edu.co



@Educacionbogota



Educacionbogota



@Educacionbogota



@educacion_bogota

**LA EDUCACIÓN
EN PRIMER LUGAR**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

