

# SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS DE ACTIVIDADES 2013 - 2014

## CONVENIO 3344 DE 2012

### **Desarrollo de estudios de caracterización acerca de los modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial y sobre modalidades de atención integral de la primera infancia.**

En la actualidad es bien reconocida la importancia de propiciar espacios de reflexión académica y política en torno al mejoramiento de la atención integral a la primera infancia que se desarrolla en los escenarios encargados de brindar servicios a niños y niñas menores de cinco años, ya sean estos de carácter institucional o de otra naturaleza; se reconoce que, cualquiera que sea su modalidad, dichos escenarios deben cumplir con tres requisitos: enmarcarse en un enfoque de derechos –supervivencia y vida; desarrollo y educación; protección; y participación–, propender por la inclusión social y partir de enfoques diferenciales. En este orden de ideas, y en el marco del contrato interadministrativo 146 de 2012 –celebrado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la Secretaría de Educación (SED) de Bogotá y el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia–, se llevó a cabo una investigación documental sobre las modalidades de atención integral a la primera infancia (AIPI) a partir de las perspectivas internacional, nacional y distrital.

### **A. Modalidades de atención integral a la primera infancia: perspectiva internacional, nacional y distrital**

En el marco del programa distrital *Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia*, de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y del Proyecto de la SED: *Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial*, los objetivos de este estudio fueron:

- Reconocer las distintas modalidades, servicios y/o programas de atención a la primera infancia que existen en nivel distrital, nacional e internacional a partir de una búsqueda documental.
- Sistematizar la información existente acerca de las modalidades, servicios y/o programas de atención a la primera infancia que existen en nivel distrital, nacional e internacional.
- Consolidar definiciones de los conceptos de primera infancia y atención integral a partir de los hallazgos documentales.
- Caracterizar las modalidades de atención integral a la primera infancia existentes a nivel internacional, nacional y distrital.
- Generar recomendaciones sobre las modalidades de atención integral de los niños y niñas de primera infancia en el Distrito.

Los aspectos metodológicos para lograr la caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia a nivel internacional, nacional y distrital responden a una estrategia de recopilación documental desde los ámbitos: político y académico.

Se realizó una selección y estudio de documentos que soportan la atención integral a la primera infancia, en el panorama internacional, nacional y distrital, y se eligieron las modalidades más notables para efectuar un análisis comparativo que permitiera identificar las características esenciales de las mismas. Las variables que se tuvieron en cuenta para la caracterización de las modalidades fueron las

siguientes: contextos, componentes, estrategias, recursos, actores, dinámicas, lecciones aprendidas y buenas prácticas, evaluación, logros y dificultades.

### **Hallazgos sobre las modalidades de atención integral a la primera infancia**

Los servicios y programas de atención integral a la primera infancia se caracterizan por tener una amplia gama de dependencias y modalidades en mundo, prestados por una mezcla de proveedores públicos y privados. En lo relativo al ámbito del Estado, existen programas que dependen de los ministerios de Salud, Trabajo, Bienestar Social, de la Familia, Educación u organismos responsables de las políticas de la primera infancia. También es muy frecuente el desarrollo de programas por parte de iniciativas privadas, las iglesias, ONG y agencias de cooperación internacional. Los servicios y programas se desarrollan en entornos diversos: familiar, comunitario, institucional, o son muestras de logros intersectoriales, y están dirigidos a niños y niñas de diferentes rangos de edad y sus familias.

El panorama que se presentó permitió evidenciar que los énfasis de dichos servicios y programas varían de acuerdo con las condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas y políticas de los países. Por ejemplo: las modalidades comunitarias y rurales son más representativas en las experiencias de América del Sur, con algunas en Centroamérica, El Caribe y Oceanía; los programas basados en el hogar son frecuentes en países de Sur y Centro América, Asia y África; las estrategias que involucran medios de comunicación son frecuentes en Norte América y se han implementado también en países como Panamá y Filipinas; las modalidades institucionales son las más frecuentemente descritas en los documentos de Europa y países como Australia y Canadá; los beneficios económicos y tributarios para los padres son parte de los sistemas de atención a la primera infancia en Canadá, Australia y algunos países europeos.

Las modalidades de educación inicial en el marco de la AIPI en Colombia, corresponden a diversas ofertas que prestan servicios variados en su calidad. En la actualidad se puede identificar que el ICBF es la institución que está presente a lo largo del territorio nacional a partir de sus diferentes modalidades: institucionales, comunitarias y familiares (hogares comunitarios, hogares agrupados, hogares múltiples, jardines sociales, hogares infantiles, centros de desarrollo infantil), que prestan servicios a niños, niñas, familias y comunidades a lo largo del territorio nacional. Los esfuerzos por prestar servicios de alta calidad que respondan a las condiciones culturales de las regiones están siendo consolidados en la Estrategia de Cero a Siempre. Además existen proyectos y experiencias diseñados e implementados por instituciones de carácter público y privado en diferentes departamentos del país y reconocidas por su gestión exitosa en la atención integral a los niños y las niñas del país.

En Bogotá coexisten estamentos nacionales (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF) y distritales (Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, y la Secretaría de Educación, SED) que, en conjunto, proponen y articulan estrategias para garantizar el cumplimiento de la política pública de primera infancia. En el Distrito Capital, siguiendo los lineamientos del nivel nacional, se reconocen las modalidades familiares e institucionales a las que se agregan las estrategias planteadas a partir de la articulación entre la SED y la SDIS. Teniendo en cuenta lo estipulado por el proyecto 735 del 2012, de Desarrollo Integral de la Primera Infancia, en la actualidad se identifican las siguientes modalidades de atención:

- Desde la modalidad institucional, se encuentran (1) los jardines infantiles de la SDIS y de la SED que se inscriben dentro un marco de educación incluyente, con un enfoque diferencial, con equidad de oportunidades y sin discriminación y (2) las Salas Amigas de la Familia Lactante (SAFL).
- En el caso de la modalidad familiar, la SDIS tiene como objetivo fortalecer y ampliar la atención a los niños, las niñas y sus familias, incluyendo también a las mujeres gestantes, para promover al interior de los hogares la transformación de los ambientes físicos y la construcción de nichos afectivos que garanticen el desarrollo integral y la potenciación de las capacidades de los niños y las niñas, mediante procesos articulados en tres ejes de intervención: nutricional, pedagógico y de formación a familias.

Otro espacio de atención a la primera infancia lo brinda la SED en la modalidad institucional, la cual atiende a niños y niñas en tres escenarios: colegios oficiales, colegios en convenio y colegios en concesión.

### **Recomendaciones a las modalidades de AIPI**

En síntesis, los programas que han resultado exitosos tanto en las modalidades familiares como institucionales son aquellos que se caracterizan por:

1. Empoderar a las familias y comunidades de manera que se permita y reconozca su participación en la toma de decisiones relacionadas con los servicios que se brindan a los niños y las niñas.
2. Realizar programas de educación a familias y comunidad que se construyan a partir de los saberes y experiencias propias de cada grupo social y cultural.
3. Promover la participación de los niños y las niñas en los diferentes procesos que se realizan, visibilizando su voz desde los primeros años.
4. Contar con equipos interdisciplinarios de apoyo, especializados en atención a la primera infancia y que brindan un acompañamiento permanente a las comunidades (nutricionistas, pediatras, enfermeras, psicólogos, maestras, odontólogos, trabajadoras sociales, entre otros).
5. Llegar a zonas rurales y alejadas de las capitales o ciudades intermedias
6. Alcanzar altos niveles de cobertura sin descuidar la calidad
7. Ser recursivos y creativos en la generación de materiales para trabajar con los niños y las niñas. La dotación y construcción de materiales para el trabajo pedagógico incluye un esfuerzo cooperativo entre los entes gubernamentales distritales, locales, las familias y la comunidad.
8. Tener un enfoque inclusivo y diferencial.
9. Lograr una articulación eficiente entre diferentes sectores.
10. Gestionar de manera efectiva recursos.
11. Usar de los medios de comunicación para hacer divulgación, campañas educativas dirigidas a la comunidad en general.
12. Generar estrategias para favorecer el tránsito de los niños y las niñas, de las diferentes modalidades de educación inicial en la AIPI a la escolaridad formal, para que no se generen desajustes y rupturas fuertes en los niños y las niñas.
13. Construir currículos integrados que sean evolutiva y culturalmente apropiados.

### **B. Modelos y prácticas pedagógicas de la educación inicial de Bogotá**

El proyecto de investigación *Modelos y prácticas pedagógicas en educación inicial de Bogotá D. C.* fue desarrollado conjuntamente por la alianza entre la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED), el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, perteneciente al Departamento de Comunicación Humana (Facultad de Medicina) de la Universidad Nacional de Colombia; tuvo como propósito caracterizar modelos y prácticas pedagógicas en educación de niños de 3 a 5 años de la ciudad de Bogotá. Con este fin, el equipo de trabajo realizó entrevistas a docentes, coordinadores, niños, familiares de los niños, y observaciones de aula y registro de documentos de 31 instituciones de educación inicial de diferentes localidades de Bogotá, de las modalidades Instituciones Educativas Distritales, jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social, Hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y colegios y jardines infantiles privados. Esto permitió a los investigadores avanzar en el conocimiento de contextos, percepciones, propuesta curricular, directrices institucionales, acción educativa, estrategias didácticas, recursos y procesos de relación implicados en las ofertas de este nivel educativo de la ciudad de Bogotá.

### **Hallazgos sobre la educación inicial en la ciudad de Bogotá**

Los docentes de educación inicial, los coordinadores y algunos documentos guía de las instituciones mencionan múltiples marcos conceptuales de referencia, con especial atención al del constructivismo. Sin embargo, varios docentes mencionan que tal marco no da cuenta de su realidad en la escuela y plantean por ello la necesidad de acudir a posturas eclécticas. Los docentes, en general, separan radicalmente la teoría de la práctica, focalizando su trabajo en la última y dejando la primera como un discurso auxiliar que justifica alguno de sus procedimientos en el aula. En contraste, las prácticas y los reportes de niños muestran una preponderancia de actos de control de la conducta y de rutinas repetitivas para el aprendizaje. Los participantes de Instituciones Educativas Distritales (IED) y de Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) mencionan como otra posible causa del eclecticismo el vaivén de las corrientes que los directivos traen con ellos para la escuela.

En el mismo sentido, la integralidad es mencionada como aproximación al niño en todas las instituciones indagadas. Junto con esto, también se relacionan los trabajos buscando promover el desarrollo en distintas áreas y a través de distintas actividades: corporalidad, naturaleza, arte, música, etc. En las IED y en los jardines infantiles privados, se enfatiza particularmente el trabajo de valores y la enseñanza de diferentes normas de cortesía a niños y niñas. En los Hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), hay un mayor énfasis en comprender la integralidad incluyendo el desarrollo físico, la nutrición y la salud y la atención a inquietudes en la formación religiosa o espiritual de los niños.

En jardines de la SDIS se promueve desde sus documentos todas las dimensiones del desarrollo (cognitiva, comunicativa, motora, personal – social y estética), pero las observaciones y otras indagaciones muestran que se da un gran privilegio a la dimensión personal social. En colegios privados pueden encontrarse otros énfasis en el trabajo como danzas, deporte, liderazgo, y aprendizaje de la segunda lengua (actividad que también se menciona repetidamente en jardines privados) y formación temprana para el emprendimiento.

También es común que en las IED y en jardines infantiles privados se trabajen varios modelos que con frecuencia se inscriben en programas de primer ciclo o con adaptación a niños en inclusión. En instituciones del ICBF la tendencia es similar, pero con una adscripción a actividades tomadas de trabajo con inteligencias múltiples que muestra una alta adaptabilidad a diferentes situaciones de los niños y de sus entornos.

De otra parte, en los Jardines de SDIS se muestra la preocupación por el seguimiento al proceso de cada niño particular. También se presentaron dos tendencias: las actividades pedagógicas que siguen un plan con una finalidad preestablecida claramente y las actividades más sujetas a las necesidades que plantean las situaciones que se van dando. Las instituciones privadas en general y del ICBF siguen más esta tendencia a seguir planes con una finalidad claramente preestablecidas, mientras que las IED y los Jardines Infantiles de la SDIS parecen seguir más la segunda tendencia.

En todos los modelos pedagógicos indagados el foco del aprendizaje es relativamente amplio y se dirige a una gran gama de temáticas y actividades a desarrollar con los niños en todas las ofertas pedagógicas. Las instituciones de la SDIS y del ICBF tienden mostrar más actividades donde los niños más grandes o más capaces ayudan a los demás niños, mientras que los demás ámbitos solamente mostraron algunas tareas en las que eventualmente se trabaja en grupo.

Finalmente varias respuestas de actores indagados y observaciones realizadas en las instituciones muestran un bajo nivel de asociación entre las instituciones de educación inicial y otros actores de la atención a la primera infancia.

### **Perspectivas y acciones recomendadas**

El presente estudio muestra tres líneas de acciones recomendadas para la optimización de la educación inicial en Bogotá:

1. Fortalecimiento de la formación de los docentes en el desarrollo de su práctica misma, estrechando los lazos y trabajo más práctico con Facultades de Educación de las universidades con presencia en la ciudad.
2. Definición de objetivos de actividad y seguimiento más rigurosos y con más apoyo de recursos de las organizaciones de dirección como las secretarías.
3. Coordinación más estrecha con otras entidades para la mejor atención de los niños en las instituciones educativas (apoyo en salud, psicosocial, cultura, recreación, y otros sectores) y con entidades que colaboren para el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los niños (para que el apoyo que de la institución educativa se potencie mucho más).

## **CONVENIO 3302 DE 2012**

**Recuperación de la experiencia piloto del proyecto jornada educativa 40 horas, la caracterización de su desarrollo en cada colegio y la conceptualización de los aprendizajes pedagógicos y de gestión generados en los 26 colegios oficiales del Distrito Capital que participan en el Proyecto.**

Como parte de los compromisos establecidos en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana y en el Plan Sectorial de Educación, se inició en Bogotá el proceso de diseño y puesta en marcha del programa de la jornada escolar extendida, más adelante llamada Jornada 40 horas y hoy conocida como Jornada 40x40. Se trata fundamentalmente de la ampliación de la Jornada escolar a 40 horas semanales, a través de la cual se busca complementar, incrementar y enriquecer la experiencia de los estudiantes en el contexto escolar, como una apuesta fundamental en el camino de la calidad educativa, la excelencia académica y la formación integral.

Ya de entrada la apuesta misma genera algunos interrogantes relacionados con la forma en que se trabajarían las horas complementarias, el recurso humano que participaría, la disposición de los y las estudiantes en relación con la posibilidad de permanecer más tiempo en el espacio escolar, la respuesta de los padres y madres de familia y la posición de los maestros y maestras de frente a esta innovación. Por eso el Instituto de Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y la Secretaría de Educación Distrital – SED, realizaron un convenio interadministrativo con el fin de recuperar la experiencia piloto de la implementación de la Jornada Escolar de 40 horas, en 26 colegios, que constituyeron el primer grupo de instituciones educativas en incorporar el programa en su actividad diaria, con la participación de diferentes entidades de la ciudad, particularmente vinculadas al sector educativo, al sector cultural, recreativo y deportivo, con el apoyo de Compensar y de operadores específicos en los diferentes frentes de la actividad logística y administrativa.

El equipo del IDEP se planteó el trabajo de investigación desde una perspectiva que pone en juego tres elementos de referencia a saber: un enfoque de derechos, el uso de pedagogías pertinentes (pedagogías activas) y el aprendizaje para el buen vivir, elementos conceptuales desarrollados como parte de los procesos de reflexión adelantados por el equipo de la SED responsable del programa y por el equipo del IDEP responsable del Componente de Educación y Política Pública (uno de los campos misionales en los cuales está organizado el IDEP).

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se planteó como una investigación de carácter exploratorio que hace uso de metodologías cualitativas, que no apunta a responder por criterios estadísticos de representatividad sino más bien por criterios de saturación en la información (información relevante), para el análisis y la interpretación. De allí se derivan lecciones aprendidas, hallazgos pedagógicos y recomendaciones de política. El proceso se desarrolló a través de la caracterización de las experiencias en cada colegio (que iniciaron en el segundo semestre de 2012 y llegaron hasta marzo de 2013) y el análisis e interpretación de la información obtenida de los diferentes actores consultados. Desde este enfoque, se planteó la lectura de los procesos pedagógicos y curriculares asociados a la experiencia, la organización administrativa y la gestión institucional. Se hicieron consultas de acuerdo al siguiente cuadro de participantes:

#### ACTORES EDUCATIVOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

40	Directivos docentes entre rectores y coordinadores
57	Docentes enlaces
62	Padres de familia, 50 madres, jefes de hogar y 12 papas.
380	Estudiantes
58	Operadores
52	Docentes enlaces, 26 que participan en el proyecto y 26 que no lo hacen.
15	Otros entre asistentes del proyecto y personal administrativo.
664	Total de personas participantes en el estudio.

En términos de los resultados del estudio es importante señalar la tendencia de la comunidad educativa involucrada a calificar positivamente el programa desde el punto de vista del valor de la experiencia en su dimensión vivencial, a pesar de las dificultades presentes en los aspectos administrativos y logísticos. Aquello que constituye en los colegios la instalación de un programa que despierta la necesaria discusión entre maestros y maestras sobre lo curricular y lo pedagógico, el valor de las pedagogías activas basadas en la actividad lúdica (principalmente en las prácticas artísticas y deportivas), el enriquecimiento de universo cultural de los y las estudiantes, el aporte a la organización de la actividad familiar al conceder más tiempo al cuidado de los niños y niñas, el conocimiento y uso de escenarios y espacios de la ciudad, el descubrimiento y desarrollo de nuevos potenciales. De otra parte también es importante considerar la necesidad del mejoramiento continuo en los procesos de apoyo, referidos a la alimentación, la movilidad, los escenarios escolares, la seguridad, cuando se hace uso de escenarios externos, la relación con los proveedores, sean éstos de instituciones del Distrito o contratistas.

Jorge Vargas, José Vicente Rubio y Luz Marina Ramírez del equipo central del proyecto, en asocio con los miembros del equipo del trabajo de campo que los acompañaron en el proceso de recolección de información, han señalado una serie de lecciones aprendidas, sugerencias para el desarrollo del programa de la Sed y los proyectos específicos en los colegios y una serie de recomendaciones a la política educativa.

En el terreno de las lecciones aprendidas podemos destacar algunas de ellas, dependiendo desde el lugar desde donde se enfoque la mirada. Por ejemplo desde la perspectiva de los tiempos extendidos y los espacios de participación:

- Con la extensión del tiempo escolar se le está ganando terreno a la calle y a comportamientos nocivos.
- El tiempo de extensión es un medio para la inclusión social, la protección de la violencia y de entornos peligrosos.
- La participación y expresión les permite a los y las estudiantes desarrollar sus capacidades y sus derechos.

Desde la perspectiva de los Centros de Interés:

- La opción voluntaria por Centros de Interés libera la autonomía y deseo de aprender incrementando el rendimiento académico.
- La posibilidad de elegir el Centro de Interés les hace sentir libres, desarrollar su subjetividad y mejorar su comportamiento.

Desde la perspectiva de los actores educativos externos:

- La presencia de actores educativos externos imprime nuevas dinámicas de motivación y aprendizaje.

Desde la perspectiva de la disponibilidad y uso de escenarios:

- Es fundamental salir del aula para captar el mundo cotidiano y establecer sanas y provechosas relaciones con el entorno.
- La Ciudad es un espacio pedagógico de aprendizaje y de vida que se debe asumir cotidianamente.
- Aprender en otros escenarios permite establecer relaciones de cuidado con ellos.
- La fascinación con los nuevos escenarios facilita y motiva el aprendizaje.

A nivel de recomendaciones se pueden plantear dos niveles. Aquellas que corresponden al enriquecimiento del proyecto y aquellas que corresponden a la política. En el primer nivel podemos plantear también ciertas recomendaciones de acuerdo con el punto de mira. En este sentido:

Desde la perspectiva de los tiempos de aprendizaje y los espacios de participación:

- Mantener el tiempo de extensión con la dinámica que se le ha venido imprimiendo, de manera que contenga en su forma más clara los aportes que brinda la JE40h: educación activa, nuevos temas, nuevos actores educativos y nuevos escenarios.
- Procurar que la elección de los centros de interés y la participación en ellos sea voluntaria.

Desde la perspectiva de las fuentes de conocimiento:

- Mantener la presencia activa de expertos en áreas no convencionales para que desarrollen ofertas en los Centros de Interés en los colegios.
- Aprovechar al grupo de docentes activo en la JE40h como propagadores de sus bondades, ya que podrían obtener credibilidad de sus pares.



- Implementar el aprendizaje a partir de las experiencias adquiridas por las y los estudiantes en la vida cotidiana, cruzándolas con las actividades de los centros de interés, lo cual permite potencializar valores como el respeto, la convivencia escolar, la responsabilidad y la disciplina.

- Poner en juego el cuerpo como un motor y territorio de producción de saberes.

Desde la perspectiva de las formas de conocer:

- Potenciar y extender los centros de interés que logran que los estudiantes se relacionen de manera viva y emocionante con el conocimiento.

- Generar una forma de presentación atractiva que promocióne de la mejor manera los Centros de Interés que tienen que ver con ciudadanía y ambiente.

- Procurar que la participación en los Centros de Interés sea voluntaria, esto es, que el Centro de Interés corresponda a una oferta amplia de posibilidades entre las cuales es posible seleccionar.

Desde la perspectiva de los territorios de conocimiento:

- Explorar a fondo la disponibilidad de escenarios en la Ciudad con poder de cautivar la atención de los estudiantes y establecer todos los convenios que sean necesarios para disponer de su uso permanente.

- Establecer alianzas con los sectores comunales y privados de las localidades para conseguir nuevos y más escenarios para los grupos de los Centros de Interés y ejes temáticos.

- El crecimiento de la demanda de factores de sostenibilidad y mantenimiento del programa muestra que se debe fortalecer la estrategia o mecanismos de organización institucional y la realización de estudios de factibilidad, para garantizar la calidad de los procesos en su implementación y mantenimiento.

Entre las recomendaciones que se derivan del estudio está el mantener el apoyo al desarrollo del programa, ampliando las opciones de Centros de Interés como unidad esencial de la actividad, respaldando cabalmente a los docentes enlace, definiendo estrategias de formación integral para poblaciones afectadas por desplazamiento, violencia social y expuestas a situaciones de extrema pobreza, teniendo en cuenta la experiencia previa diferenciada en los colegios con programas de carácter similar,, cuidando la realización oportuna de las acciones de apoyo y buscando mantener la oferta aún en los períodos vacacionales, por cuanto la práctica y el desarrollo de las habilidades, como la motivación misma de los y las estudiantes requieren continuidad.

El proyecto ha cumplido una primera etapa de implementación en los 25 colegios. Ha abierto la oportunidad de la equidad educativa para impulsar la “reinención de la escuela”. Son 25 evidencias que demuestran que es viable apostarle a una escuela más humana, acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto.

- Establecer alianzas con los sectores comunales y privados de las localidades para conseguir nuevos y más escenarios para los grupos de los Centros de Interés y ejes temáticos.

- El crecimiento de la demanda de factores de sostenibilidad y mantenimiento del programa muestra que se debe fortalecer la estrategia o mecanismos de organización institucional y la realización de estudios de factibilidad, para garantizar la calidad de los procesos en su implementación y mantenimiento.

El proyecto ha cumplido una primera etapa de implementación en los 25 colegios. Ha abierto la oportunidad de la equidad educativa para impulsar la “reinención de la escuela”. Son 25 evidencias que demuestran que es viable apostarle a una escuela más humana, acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto.

## **CONVENIO 3198 DE 2012**

### **Desarrollo de estrategias que generen condiciones propicias para la implementación de la Política Pública de las Mujeres y Equidad de Género en la Secretaría de Educación Distrital.**

Son amplias las razones y condiciones que condujeron a la Secretaría de Educación Distrital –SED- y al Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP- a “Aunar esfuerzos para el desarrollo de estrategias que generen condiciones propicias para la implementación de la política pública de las mujeres y equidad de género en la secretaría de educación distrital” , y a establecer que para alcanzar este propósito “se formularán y desarrollarán acciones y procesos específicos que faciliten y viabilicen la ejecución de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en la Secretaría de Educación Distrital y la formulación e implementación del Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género, con el fin de garantizar así condiciones para el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres que habitan el territorio” . (SED, 2012: número de pág. 4.)

Tales razones y condiciones, expuestas en el texto mismo del Convenio y en la propuesta que lo sustenta, dan cuenta de largos procesos socioculturales que toman formas específicas en espacios y tiempos determinados, en los ámbitos internacionales, latinoamericanos, nacionales y locales, a partir de demandas, propuestas y exigencias incesantes de las mujeres. La conjunción de tales procesos permite que el Distrito Capital cuente hoy con un acervo normativo en el cual se expresan enfoques, concepciones, orientaciones y decisiones que conducen a definir estrategias institucionales que favorezcan y fortalezcan la construcción y el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas plenas de derecho.

Los enunciados que se transcriben a continuación han sido seleccionados a manera de introducción para ilustrar la correspondencia de los procesos de transversalización de género con las dinámicas que hoy hacen posible situar los derechos de las mujeres como una prioridad en las agendas públicas de esta ciudad que profundiza el sentido de lo humano: “En el marco del vigente Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012 – 2016 Bogotá Humana, la estrategia de Transversalización de Género, ya se ha venido ejecutando. Considerando que el Plan de

Desarrollo coloca el bienestar humano como objetivo central del desarrollo y que apunta a la promoción de las libertades y a la expansión de las capacidades de todas las personas, el Distrito se ve comprometido a reconocer la existencia de diferencias estructurales basadas en el Género, así como desbalances de poder y oportunidades que operan de manera persistente desde la primera infancia y a lo largo de todo el ciclo de vida. (IDEP, 2012: pág. 17)

Esto se traduce en brechas nutricionales, de acceso a salarios y empleo dignos, en obstáculos para acceder a una salud que respete el cuerpo y la vida de las mujeres, a una educación, cultura y comunicación libre de sexismo, a la participación y representación en condiciones de equidad, al disfrute del territorio y del ambiente libre de acoso, violencia y discriminación, a una vida en paz y a poder habitar sus cuerpos y vivir libres de violencias tanto en el ámbito personal y privado como en los espacios de la vida colectiva.(Ibid)

Por esta razón, para el gobierno la “Bogotá Humana”, además de la creación de la Secretaría de las mujeres existe un compromiso con la continuidad en la implementación de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género, el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (Acuerdo 091 de 2003) y la transversalización de Género en todos los sectores como condición insoslayable para erradicar la segregación basada en el Género. (Ibíd.)

Cada uno de los Sectores que son responsables en distintas dimensiones de la articulación de la PPMEG con los planes, programas, políticas o proyectos que ejecutan, con base en el Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género del distrito capital, 2004- 2016, han ido avanzando en este ejercicio de transversalización. La voluntad de hacer visibles en el sector educativo los procesos de transversalización de género en curso en el Distrito Capital, solo puede realizarse en tanto cuenta con las voluntades y compromisos personales y colectivos de quienes en este y en cada momento confieren determinados rumbos a las dinámicas institucionales“. (Ibid)

Sobre esas premisas se trabajó el Convenio 3198 de 2012 para alcanzar la formulación y desarrollo de acciones y procesos específicos que faciliten y viabilicen la ejecución de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en la Secretaría de Educación Distrital, y la formulación e implementación del Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género. Dichas acciones se contextualizan, nutren e insertan, en el proceso del sector educación por garantizar las condiciones para el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres que habitan la ciudad de Bogotá, y la consideración de la inclusión como condición para la realización de los derechos humanos en la escuela. Es así como los pilares de este trabajo fueron su carácter participativo, y el sentido de proceso entendido como el reconocimiento de las experiencia acumulada en el sector por las diferentes personas de la comunidad educativa, y sus vivencias de construcción de identidades, roles y relaciones de género, de cara a la transformación del orden social de género naturalizado.

El convenio interadministrativo 3198-12, suscrito entre la SED y el IDEP, definió tres grandes obligaciones, que en esta tercera y última entrega comprende:

- I. El diseño del proyecto de Transversalización de Género , herramientas e indicadores de seguimiento, para las dimensiones organizacional y de contenidos educativos, prácticas pedagógicas

y entorno escolar, en el nivel central y las direcciones locales de educación, incluyendo una metodología para trabajo con maestros y maestras para que puedan replicar el ejercicio de Transversalización de Género en las instituciones educativas, en la que además se realizó un proceso de ambientación de la estrategia de transversalización y sensibilización en el enfoque de género.

II. El diseño del estudio para el levantamiento de la línea de base del Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género, en la dimensión organizacional: cultura organizacional, mecanismos de discriminación sexista y condiciones y posiciones de las mujeres en la Secretaría de Educación Distrital (SED).

III. El estudio para incluir el enfoque de derechos y de género en las prácticas pedagógicas regulares y con enfoque diferencial, en colegios seleccionados por la SED, teniendo en cuenta las particularidades de los modelos pedagógicos de las poblaciones que se atienden en la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Aunque conceptualmente cada una de las obligaciones parece responder a un marco conceptual diferente, particulares de cada centro de costo de la Secretaría de Educación, proyecto 892 “Diálogo social y participación para la igualdad de género”, las dos primeras, y 888 “Enfoques diferenciales”, estos enfoques son, a su vez, complementarios, entrañando tensiones lo que ha animado la reflexión sobre interseccionalidades, derechos humanos, derechos de las mujeres, enfoque de género. Es así como el debate y el cuestionamiento constante, enriquecen esta propuesta más allá del marco político distrital de referencia y ubicando este trabajo en las tendencias académicas actuales.

El estudio que se encuentra disponible en el Centro de Documentación contiene en su primer capítulo el panorama conceptual que anima este trabajo, y recoge las reflexiones y debates mencionados anteriormente. En el segundo capítulo se desarrolla el diagnóstico de género, institucional y participativo de la dimensión organizacional, a manera de mirada previa a las condiciones institucionales para asumir este proceso.

El tercer capítulo expone la ruta para la construcción participativa del plan de Transversalización de Género, con una postura conceptual centrada en los derechos de las mujeres, con una metodología de proceso, que se concreta en propuestas de actividades, herramientas e instrumentos tanto para nivel local como central; se ofrece además un esquema de diseño de Sistema de Seguimiento y Evaluación, una propuesta amplia de indicadores para dimensiones y niveles territoriales que permitirán caracterizar el Sistema de Seguimiento y Monitoreo acorde con las prioridades y momentos de este plan. Se acompaña además de dos elementos centrales para la sostenibilidad de este trabajo: de un lado el análisis y reflexión sobre caminos que se integran en una estrategia para la réplica del ejercicio de Transversalización de Género en las instituciones educativas, por parte de maestros y maestras, y de otro, de un proceso de ambientación (externo), de la estrategia de transversalización y sensibilización (interno), en el enfoque de género.

El cuarto capítulo nos precisa los desarrollos del plan frente a la dimensión organizacional, en el diseño de la línea base, incluyendo un desarrollo de esta para la SED, con énfasis en el enfoque de género. El quinto capítulo nos ofrece, en el contexto de la dimensión de contenidos educativos, prácticas

pedagógicas y entorno escolar, con acento diferencial, incluyendo un estado del arte de las prácticas pedagógicas con enfoque de derechos, de género y diferencial de las poblaciones que se atienden en la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, así como uno de los pasos para el diseño del estudio y sustento de la puesta metodológica en un proceso de formación, creativo y de co-investigación con docentes. Todo ello como parte de la construcción participativa y colectiva de una herramienta pedagógica virtual, y su contexto de aplicación, facilitando la dinamización de la inclusión de los mencionados enfoques en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas en el Distrito Capital.

El sexto capítulo sintetiza una serie de recomendaciones sobre el proceso mismo de la transversalización, y un séptimo y último capítulo nos presenta los aspectos operativos, administrativos y presupuestales del convenio, a la fecha.

Los anexos por capítulo incorporan al documento las herramientas metodológicas que permitieron llegar al producto que hoy se entrega, la bibliografía consultada y sugerida, así como algunos aspectos puntuales de cada uno de los componentes.

Las instituciones educativas son escenarios socializadores por excelencia ya que en ellas se concentran procesos sistemáticos e intencionados de circulación, distribución, producción, reproducción y consumo de los conocimientos, prácticas y sueños que alimentan el devenir de quienes habitan el territorio distrital como integrantes de las entidades que conforman el Sector Educativo. Ni la educación, ni la ciudad, ni las decisiones gubernamentales son neutrales respecto al género dado que pueden incidir en la producción de brechas de desigualdad cimentadas en la pervivencia de la división sexual y social del trabajo y de la asignación de roles de género. Por ello las experiencias vividas en el curso de este Convenio, sus contenidos y sus propuestas se proyectan sobre la SED y el IDEP y sobre otras entidades y organizaciones del Sector Educativo, y a través de ellas sobre la ciudad y sobre cada una de las personas que la habitan.

#### **4. ESTUDIO TEMÁTICO SOBRE LA POLÍTICA DE REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS EN BOGOTÁ (CICLOS I A V) EN BOGOTÁ**

El Estudio Temático sobre Reorganización Curricular por Ciclos se llevó a cabo en el marco del Estudio General para Recomendaciones a la Política Educativa desarrollado durante el 2013 por parte del IDEP. Su propósito fue brindarle a la ciudadanía información y conocimiento relacionado con el efecto de la política de reorganización curricular por ciclos en el estudiantado y en los colegios distritales. Se espera apoyar a las autoridades e instituciones educativas de Bogotá en la toma de decisiones en materia de fortalecimiento académico y de organización y gestión escolar.

Se partió de los documentos institucionales de la Secretaría de Educación y de las orientaciones de política a los colegios distritales en relación con este tema en el periodo 2008-2012, dentro de los cuales uno de los ejes principales fue la propuesta de improntas y de ejes de desarrollo según los cinco ciclos:

El estudio se abordó desde las siguientes preguntas: 1. ¿Cuáles son las principales transformaciones generadas por la política RCC en relación con los ejes temáticos organización escolar, gestión escolar,

desarrollo curricular, y saberes y aprendizajes?, 2. ¿De qué manera la política de reorganización por ciclos ha contribuido con el cumplimiento del derecho a la educación y con la valoración que hacen de éste los niños, niñas y jóvenes?, y 3. ¿Cuáles son las principales vivencias de los y las estudiantes (de ciclos I a V) en relación con la política de reorganización curricular por ciclos?

Se obtuvo información de 9.865 estudiantes del primer al quinto ciclo educativo; de 872 docentes, directivos y administrativos; y de 602 padres y madres de familia en 323 colegios oficiales del Distrito ubicados en las 20 localidades de la Ciudad.

El estudio adoptó una perspectiva metodológica transductiva, que señala que un modo posible de comprender la realidad en su inestabilidad y a la vez de dar cuenta de la experiencia social y subjetiva, implica situarse en un camino intermedio entre la lógica de la deducción y de la inducción. Se caracterizó por la complementariedad entre los enfoques cualitativo y cuantitativo y por el empleo de la estrategia de triangulación de métodos consultando a los distintos actores de la comunidad educativa.

De este modo, se aplicaron tres estrategias de recolección de información que buscaron el inter-juego entre nivel de profundidad y nivel de extensión de la información recopilada, así:

<b>Estrategia</b>	<b>Instrumentos Aplicados</b>	<b>Nivel de profundidad de la información recopilada</b>	<b>Nivel de Extensión de la información recopilada</b>	<b>Universo alcanzado (Colegios efectivamente consultados)</b>
1	- Consultas a Estudiantes, Docentes y administrativos	Baja	Alta	323
2	- Recorridos por el Espacio Escolar - Consultas a padres y madres	Media	Media	62
3	- Entrevistas semi-estructuradas a directivos o líderes de ciclo - Grupos focales a estudiantes ciclos 3, 4 y 5 - Talleres estudiantes ciclos 1 y 2 - Revisión Documental	Alta	Baja	31

El estudio partió de cuatro ejes temáticos (organización escolar, gestión escolar, desarrollo curricular, y saberes y aprendizajes) que buscan visibilizar distintos elementos o componentes que configuran la vida escolar. A su vez contribuyeron a la definición de categorías, las cuales a su vez orientaron la construcción de los instrumentos de consulta y observación.

*La organización escolar* hace referencia al ejercicio de los valores institucionales, a los materiales y recursos del entorno físico, al horizonte institucional, a la relación con las normas y los reglamentos, a la apropiación de la política educativa en las instituciones, a la pertenencia institucional, y al hábitat en que se desenvuelve la cotidianidad de la vida escolar. Incluye los aspectos referidos a la gestión escolar, como son las relaciones profesionales y la organización del trabajo, el liderazgo y las formas de ejercicio del poder, todo ello en función de la manera como son vividas por los sujetos.

*El desarrollo curricular*, se entiende como un proceso mediante el cual se establecen acuerdos relacionados con el proceso de enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta las dinámicas sociales y demás elementos que lo configuran. Así mismo, vale la pena precisar que el diseño de un currículo y su puesta en práctica, son propuestas tentativas según el espacio y el contexto educativo, en el que la dinámica del grupo de docentes en cada ciclo y el reconocimiento de su autonomía por parte del directivo docente (sin estar por fuera de esta dinámica) determinan el proceso y su nivel de autenticidad [1].

*La gestión escolar* comprende los mecanismos de promoción del aprendizaje, la creación de comunidades académicas, la existencia de escenarios de interacción continua entre los miembros de la comunidad educativa. En últimas, se trata de un ejercicio de revisión y creación permanente de los procesos y procedimientos que dan lugar a mejores condiciones para vivir la educación y el colegio.

Por último, *el aprendizaje* desde la RCC se concibe como un proceso de adquisición, modificación y movilización de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes, que conlleva al desarrollo de nuevas y mejores ideas, al descubrimiento de formas de manipular, interactuar, dominar y transformar elementos del ambiente; haciéndolo un acto intencional, explorador, imaginativo y creativo que permita el desarrollo de procedimiento y maneras de razonar (SED, 2008, p. 54). Por esta razón, la integración y continuidad se convierten en elementos determinantes, pues el aprendizaje debe responder a un proceso y no estar sujeto a un tiempo específico, ni a un lugar.

## CONCLUSIONES

En lo concerniente a las principales transformaciones generadas por la política RCC en relación con los ejes temáticos (Organización escolar, gestión escolar, desarrollo curricular y saberes y aprendizajes), el estudio concluye lo siguiente:

- **SOBRE ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**La RCC ha constituido una oportunidad** para acercar los contenidos escolares a las vivencias de los y las estudiantes. Desde las voces de maestros y maestras, se valora positivamente la incidencia de la RCC, **gracias a los procesos de caracterización**, ellos conocen mejor a sus estudiantes.

**Las improntas del ciclo tienen su correlato en la construcción de los proyectos de vida de los y las estudiantes** y así lo demuestran tanto los datos arrojados en las consultas como sus testimonios en los grupos focales. Si bien la impronta permite reconocer la diversidad de los sujetos para estructurar autónomamente su proyecto de vida, especialmente en lo relacionado con su futuro laboral o profesional, se espera que el colegio se ocupe cada vez más por la formación del sujeto para vivir la vida. De lo anterior se observa una tensión y es que, si bien los y las estudiantes reconocen la importancia de tener un proyecto de vida estructurado para cuando salgan del colegio y ven en el colegio “una estación obligatoria” para llegar a la meta, sienten que el colegio no necesariamente les brinda la formación y/o los elementos *suficientes* para ello.

**Para los ciclos I, II y III el colegio es el espacio de socialización** por definición y la mayoría de experiencias que allí se viven resultan gratificantes y enriquecedoras, reconociendo además que este sentido de pertenencia se ve fortalecido por la existencia de proyectos y/o iniciativas pedagógicas de cada uno de los ciclos. Entretanto, **en los ciclos IV y V se evidencia una fractura entre el devenir académico y la vida personal** de los y las estudiantes. De alguna manera, la escuela va cediendo como lugar para el fortalecimiento de la socialización con otros y otras, y va ganado valor como plataforma para acceder al mundo de la universidad y el trabajo.

**La RCC ha contribuido con la construcción de espacios** como aulas especializadas, así como en la adquisición de materiales, insumos, herramientas tecnológicas y vinculación de docentes especializados para fortalecer los proyectos pedagógicos de aula por ciclos. Sin embargo, aún existe un reto en este sentido, pues prevalece la percepción sobre la deficiencia de espacios y materiales para realizar los proyectos de los ciclos. Por ejemplo, en las consultas, grupos focales y entrevistas se indica la importancia del acceso y uso de las TIC, a su vez los actores consultados destacan la carencia de herramientas tecnológicas y conectividad suficiente para el desarrollo de proyectos pedagógicos.

**La relación del colegio con madres y padres es distante** y ello obstaculiza la concreción de los propósitos de la RCC, toda vez que el reconocimiento por parte de la familia de las transformaciones sugeridas en términos de la dinámica de ciclos, de la rotación, de los tiempos, de la promoción, implica también cambios en las exigencias que ellos y ellas le hacen al colegio y posiblemente en el reconocimiento de su compromiso con el proceso formativo de sus hijos e hijas.

- **SOBRE GESTIÓN ESCOLAR**

**Muchos docentes consideran que la RCC no es una política institucional** a largo plazo sino una iniciativa temporal, como tantas otras iniciativas y propuestas en el pasado. Para otros docentes, padres y madres, la RCC no existe como una política pública, lo cual es indicativo de que la promoción, divulgación y participación sigue siendo un reto.

Algunos docentes y directivos consultados señalan que **el impulso inicial de la administración anterior no fue sostenido**, y careció del necesario seguimiento y reforzamiento. Esta percepción negativa seguramente incidió en el escaso y poco entusiasta compromiso de muchos docentes con la iniciativa de ciclos.



**Puede decirse que la política de RCC sigue sin llegar a las comunidades**, lo cual puede tener un sustento en el cambio de las administraciones, pues si bien desde su entrada en vigor hasta su momento actual, su prioridad empezó a ser sustituida por otras apuestas políticas, las cuales deberían encarnar el espíritu del trabajo comenzado y encauzar las expectativas que este logró sembrar en las comunidades educativas, de manera que no se asuma la política educativa de la ciudad como un “salpicón” tal como fue calificada por una de las maestras consultadas.

**Se percibe una alta heterogeneidad en la percepción de maestros y maestras respecto a la implementación:** fueron pocos los casos de colegios en los cuales los maestros y maestras consultados dieron respuestas homogéneas respecto a la realización de las acciones en el marco de la RCC.

**En buen número de casos, las voces de maestros y maestras difieren de los reportes de los operadores que hicieron el acompañamiento en los colegios.**

**Se señaló falta de suficiente diálogo y de procesos de formación y autoformación de docentes.**

- **SOBRE DESARROLLO CURRICULAR**

**Si el fundamento pedagógico es el desarrollo humano integral**, se espera que el proyecto de vida sea entendido más allá del proyecto laboral o personal en los últimos grados y, al contrario, que sea potenciador de todas las dimensiones y convertirse en hilo conductor en todos los ciclos (Improntas ciclo 1: “infancias y construcción de sujetos” y ciclo 2: “cuerpo, creatividad y cultura”).

**Se requiere de prácticas pedagógicas de aula donde se haga de la escucha y el diálogo entre pares una regla** para estimular la visibilización de las vivencias, expectativas y sueños de los estudiantes.

**La Evaluación de aprendizajes** para los y las estudiantes de los ciclos III, IV y V es considerada como una posibilidad para aprender y es entendida como un acuerdo pedagógico en el contexto de una evaluación formativa. No obstante, tanto estudiantes como docentes indicaron que todavía se sigue evaluando por productos y no por procesos; es decir que, los cuadernos y las guías siguen siendo dispositivos de evaluación por antonomasia, lo que no corresponde necesariamente con el espíritu de una evaluación dialógica. Otro asunto crítico de la evaluación es que no se ha resuelto una propuesta de que corresponda estrechamente con el proceso educativo por ciclos, pues como lo afirman maestros, maestras y estudiantes, la promoción sigue siendo por grados.

**Para la puesta en marcha de proyectos por ciclo**, aparece como asunto de atención el hecho de que dichos proyectos desde el enfoque de la RCC, exigen la reorganización de los tiempos escolares, de manera que ello responda a los “ritmos” de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, lo que implica diseñar acciones pedagógicas que consideren el tiempo y el espacio como claves para su éxito.

- **SOBRE SABERES Y APRENDIZAJES**

**La implementación de ciclos ha generado una cultura del reconocimiento hacia el otro**, una posibilidad estructurar procesos que realmente correspondan a una perspectiva de derechos y a una concepción de desarrollo humano.

**Se evidencia la necesidad de transformar** la tendencia que tiende a desconocer los múltiples entornos de aprendizaje en los que entran a diario los y las estudiantes, desaprovechando nuevas temáticas o asuntos que podrían entrar en el universo curricular.

**Todos los aprendizajes expuestos en la Base Común de Aprendizajes Esenciales**, tienen un lugar central en la apuesta curricular de los colegios. No obstante, no todos obedecen a la implementación de la RCC, sino que han servido de punto de confluencia con apuestas que ya se venían dando en los colegios. Es así como temáticas como el medio ambiente, la autonomía, los derechos humanos y las TIC encontraron en las apuestas de la RCC un lugar para su fortalecimiento. Sin embargo, llama la atención que aunque tanto estudiantes como maestros y maestras, hacen alusión a su desarrollo, cuando se pregunta por la manera como estos saberes se hacen prácticos en la escuela, se encuentran grandes diferencias.

**En relación con la autonomía**, cabe destacar que en las voces de los y las estudiantes se revela una confianza en sus propias capacidades, aunque el entorno barrial impone límites para la creación de opciones que les permitan desenvolverse con autonomía en la construcción y definición de sus planes vitales. Ahora bien, algunas de estas barreras son superadas, en parte, por la participación, acompañamiento o disponibilidad de una oferta que jalone otro tipo de comprensiones del entorno.

Por último, cabe señalar que la política de Reorganización Curricular por Ciclos representa un avance en términos de la garantía del derecho a la educación en el ámbito distrital, en tanto se propone improntas y ejes de desarrollo por ciclo que valoran a los sujetos como lugar central del desarrollo curricular y de las políticas en general. Ahora bien, uno de los principales “cuellos de botella” de la implementación de dicha política radica en la fragmentación y discontinuidades que se generan a partir de los cambios de administración, pues no se puede perder de vista la responsabilidad social que adquiere una administración frente al agenciamiento de transformaciones que resultan trascendentales para la escuela.

## **5. ESTUDIO TEMÁTICO SOBRE DERECHOS HUMANOS Y AMBIENTALES EN ESCOLARES DE CICLOS III, IV Y V**

El estudio temático sobre derechos humanos y ambientales se planteó como objetivo general “Comprender los saberes y prácticas de los escolares de los ciclos III, IV y V con respecto a los derechos humanos y ambientales en el ámbito escolar, con el fin de hacer recomendaciones a las autoridades e instituciones educativas de Bogotá”, para lo que trabajó alrededor de cuatro referentes conceptuales (participación, autonomía, diversidad y territorio) articulados en torno a diferentes categorías de análisis, que permitieron develar de manera compleja las vivencias alrededor de los derechos y las relaciones que los escolares establecieron entre unos y otros.

El estudio se realizó en un total de 176 colegios oficiales ubicados en 12 localidades del distrito capital, combinando niveles de profundidad diferentes, en tanto el abordaje metodológico implicó el diálogo y la complementariedad de métodos cualitativos y cuantitativos que permitieron comprender de manera extensa y multidimensional las vivencias de los escolares de los ciclos III, IV y V. El nivel de profundidad baja contó con la aplicación de 2427 consultas a escolares del ciclo III en 55 colegios, 1983 consultas a escolares del ciclo 4 en 50 colegios y 2495 consultas a estudiantes del ciclo 5 en 56 colegios. De igual forma este estudio específico contó con una indagación a profundidad en 29 instituciones educativas, cuya escogencia se llevó a cabo a través de un muestreo teórico, sustentado en los conceptos derivados de la teoría. Este nivel de indagación contempló la aplicación de herramientas cualitativas como la entrevista con directivos y docentes, la observación no participante del patio escolar y el análisis documental.

Por su parte, el trabajo con los estudiantes, al ser estos el foco de la mirada de la política pública, implicó el despliegue de novedosos y didácticos talleres experimentales, que a manera de estaciones de los derechos, invitaban a los estudiantes a recorrer diferentes actividades. En la primera estación, denominada lluvia de ideas, los escolares pudieron expresar sus ideas y comprensiones en torno a los derechos humanos y ambientales. La segunda estación, llamada Reportando los derechos humanos y ambientales, los convocó a realizar reportajes en el colegio sobre los referentes conceptuales propuestos, haciendo uso de cámaras de fotografía y grabadoras de periodista. La tercera estación, denominada Mapas del cuerpo, buscó identificar las huellas del goce y disfrute de los derechos humanos y ambientales en el cuerpo de los estudiantes, entendido este como un territorio. Finalmente, la estación permanente denominada Murales de la indignación y del orgullo, intentó explorar de manera libre los discursos que los jóvenes tienen sobre las situaciones que les molestan o indignan de su colegio, así como aquellas que les agradan o gustan de su vivencia en el ámbito escolar.

En términos generales, los resultados obtenidos dan cuenta de una riqueza discursiva de parte de los estudiantes de los tres ciclos a la hora de identificar los derechos humanos, que se diferencian de un ciclo a otro, en el momento en el que se relevan unos derechos, por encima de otros, se nombran de forma diferente o simplemente se adquiere una mayor conciencia de la importancia de garantizar y exigir tales derechos, como sucede en los ciclos superiores. En lo que respecta a los derechos ambientales, se observó un desconocimiento inicial respecto al término, que luego se complementó con narrativas asociadas al cuidado, la preservación y la protección del medio ambiente, que insisten en una relación antropocéntrica entre hombre y naturaleza, que se va modulando en los ciclos superiores.

Para los escolares de los ciclos analizados, los derechos están relacionados con valores que según los resultados del estudio deben cultivarse, como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, entre otros que sumados implica el fortalecimiento de la armonía social. Muchos de estos valores parten de significantes desarrollados por los docentes y las autoridades educativas que las y los estudiantes acogen y posicionan en sus discursos, lo que nos llevaría a concluir que la labor formativa en torno de los derechos se estaría cumpliendo; no obstante si revisamos las prácticas, en algunos casos podemos encontrar ciertas contradicciones cuando los estudiantes no ejecutan los valores identificados, incurriendo en prácticas que van en contravía de los mismos.

En varios de los casos, los derechos se relacionan con deberes, se exponen en una relación de dependencia, es decir que asumen que los sujetos escolares solamente tienen derechos, si cumplen con sus deberes; esto es consecuencia de una perspectiva institucional expuesta por los profesores y maestros y ratificada en la mayoría de los manuales de convivencia que ponen los derechos y los deberes en el mismo nivel.

Con relación a las prácticas, es posible concluir que en aquellas instituciones educativas que han desplegado proyectos ambientales dentro y fuera del colegio, o que se encuentran ubicadas en zonas rurales, en donde el contacto con la naturaleza es más cercano, es posible encontrar prácticas concretas orientadas al cuidado y protección del medio ambiente, tales como el reciclaje, la adopción y protección de animales, el cuidado de las zonas verdes, entre otras, en donde es posible observar una relación estrecha entre el proyecto institucional, el proyecto de vida de los escolares y el medio ambiente.

En consonancia con el marco teórico de la investigación en el que se recogen de manera profunda las articulaciones existentes entre los derechos humanos y ambientales, a partir de aportes de importantes académicos como Arturo Escobar, Felix Guattari, o Enrique Leff quienes reivindican la armonía que debe existir entre el hombre y su entorno, con el fin de aminorar los daños causados por el hombre a la naturaleza amparado este por la concepción moderna que lo ha fraccionado y separado de la naturaleza; y desde la perspectiva jurídica cuando se empieza a reconocer desde 1968, producto de los efectos de la crisis ambiental y de la presión de los movimientos ecologistas, que el ambiente también tiene derechos y por tanto deben respetarse; este capítulo de la investigación intenta poner en diálogo los derechos humanos y los ambientales, desde las vivencias de los escolares de los ciclos III, IV y V.

De acuerdo a lo anterior, las relaciones entre los derechos humanos y ambientales empiezan a dibujarse tímidamente cuando los estudiantes empiezan a entretener las relaciones entre los dos tipos de derechos, cuando vinculan discursivamente el ambiente con la salud y con la vida misma, y complementan sus discursos con acciones de conservación y defensa de la naturaleza. Asimismo, los escolares, intentaron equiparar los derechos humanos y ambientales, cuando entienden que así como se deben respetar y cumplir unos, los otros también deberían correr la misma suerte. Como lo manifiesta directamente y de manera explícita uno(a) de los escolares “Tanto como los derechos humanos como los derechos ambientales se deben respetar de la misma manera, así como queremos cumplir los derechos humanos también debemos cumplir los ambientales”.

De otro lado, en los ciclos superiores es posible encontrar trazos más fuertes de conciencia respecto al papel que cumple el ambiente en el desarrollo del proyecto de vida de los escolares, dado que la protección y garantía de los derechos ambientales pasa por la preservación de la vida de todos los que habitan el planeta. En consecuencia, en estos ciclos el discurso se politiza, el territorio es el lugar donde se cultiva y el derecho ambiental el derecho a hacerlo (esta perspectiva aparece ocasionalmente incluso en el ciclo III: 8). El paro es la ocupación de los campesinos por la lucha de sus derechos y el territorio tiene una dimensión relacionada a la defensa de lo público. Este fenómeno de politización del discurso era más evidente en algunos de los colegios rurales o semirurales). Paradójicamente, en

varios de ellos los niños parecían más informados de algunos fenómenos de la coyuntura nacional del momento, que aquellos niños que estudiaban en zonas céntricas dentro del casco urbano.

Sin lugar a dudas, la defensa de los animales y la protección del ambiente es un tema que mueve profundamente a los escolares de estas edades, los interpela y engancha en una multiplicidad de acciones, de dentro o fuera del colegio pueden desarrollar en aras de contar con un mejor planeta. Por ello, es posible concluir que los estudiantes que hacen parte de los proyectos ambientales relacionan de manera fácil el medio ambiente con los derechos humanos, dicen que son dependientes uno de otro incluso aseguran que primero está la naturaleza y luego lo demás.

## 6. ESTADO DEL ARTE CUERPO SUBJETIVIDAD EN COLOMBIA

**Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Central- IESCO**  
**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP**

El presente documento da cuenta de un proceso de investigación que buscó establecer el panorama de los estudios sobre el cuerpo en Colombia en las últimas dos décadas. La producción académica rastreada circula por los principales centros bibliográficos del país, lo que de entrada implica una priorización de la información. Por tanto, sabemos del cuerpo a partir de aquellos estudios que logran ser publicados y son accesibles para consulta, lo que a su vez da cuenta de los esfuerzos por consolidar un campo de trabajo que aún podemos considerar como emergente. Al acotar el material de indagación se logró profundidad en los registros de títulos y en la selección de los documentos que se analizaron, aunque se dejó de lado producción interesante, como tesis, ponencias, documentos de trabajo, etcétera que ameritaría una investigación específica.

Un aspecto que se destaca es que un gran número de los títulos encontrados respondían a obras de un solo autor o autora que no contaba con más producción en el campo de estudios sobre cuerpo y subjetividad. De hecho, se hizo un rastreo por autores y autoras con el fin de detectar la calidad y el impacto de estos trabajos en la configuración del campo de estudio. Al finalizar este nivel de análisis, se encontró que muchos de estos trabajos eran estudios preliminares o reflexiones que atendían a asuntos muy puntuales, pero que no lograban un nivel de conceptualización o de producción de nuevo conocimiento suficientemente contundente. En consecuencia, varios de esos documentos se tuvieron en cuenta en el trazado de tendencias, pero no se incluyeron en la fase de análisis final.

En términos generales, se evidencian cuatro tendencias temáticas. Estas indican que el cuerpo se ha abordado preferencialmente en relación con:

- Revisiones históricas
- Género
- Juventud
- Escuela

Por **revisiones históricas** aludimos al conjunto de trabajos que indagan el cuerpo desde la perspectiva de su configuración en determinados momentos socio históricos. En cuanto al **género**, podemos señalar que el grueso de los estudios se pregunta por las posibilidades del cuerpo en la experiencia de

ser mujer, para vincularlo con problemáticas asociadas tanto a la sexualidad femenina, como a la equidad sociopolítica respecto a ellas. Llama la atención la aparición de algunos pocos trabajos que inquietan por la corporalidad de los hombres en relación con los desafíos contemporáneos de la masculinidad. Tales investigaciones en su mayoría se preguntan por la subjetividad masculina al margen de la heteronormatividad, por lo cual se trabaja sobre homosexualidad y/o transgenerismo.

Otro grupo de estudios refiere el asunto del cuerpo en el sujeto que se concibe dentro de la denominada **juventud**, ya sea como generación o como etapa de la vida, y que se adjetiva como adolescente y/o joven. Una primera evidencia en los títulos es que la experiencia corporal de los y las jóvenes preocupa en la perspectiva de su desarrollo físico y psicosocial. Así, el cuerpo pareciera casi como *soma*, ya que la indagación se orienta a sus posibilidades motrices, al desarrollo de sus destrezas en morfología, movimiento y percepción. La relación con la subjetividad adaptativa es evidente, puesto que el entrenamiento del cuerpo va más allá de su rendimiento físico, por cuanto espera complementar la integración del sujeto joven a la sociedad. No obstante, otros trabajos parecieran enunciar perspectivas más socioculturales de comprensión del cuerpo, por lo que se interrogan asuntos como la apariencia y la intervención de la estética a modo de expresión de la singularidad, de encarnación de significados y de simbolizaciones, así como de configuración de identidades en el marco de la complejidad de las sociedades contemporáneas.

En cuarto, que no menor lugar, ubicamos las investigaciones que aluden a la relación **cuerpo y escuela**, y además están estrechamente vinculadas con varios de los temas que acabamos de reseñar. Por ejemplo, la pregunta por la corporalidad en el escenario escolar se suele abordar desde estudios históricos que rastrean prácticas educativas sobre el cuerpo en el marco de los esfuerzos de la escuela colombiana a inicios del siglo XX, y su empeño por modernizar el grueso de la población. Pero también se inquiere el cuerpo en la escuela al respecto de las tensiones con la subjetividad de los y las jóvenes que la habitan, reconociendo así que el estudiante tiene además una connotación subjetiva como joven, lo que se evidencia en múltiples prácticas corporales que incluso se contraponen a la idea del cuerpo que procura la institución.

En lo que tiene que ver con los principales hallazgos de esta revisión, sostendremos que el surgimiento de los estudios del cuerpo en Colombia se relaciona, en buena parte, con las tensiones de la subjetividad en la sociedad actual. Lo corporal da cuenta de los avatares de los procesos de constitución de los sujetos justo en una época de transformaciones del sentido social en Occidente. Las fisuras de la modernidad como modelo civilizatorio, impactan de manera profunda los modos de conformación de los sujetos. Por una parte, la primacía de “una” identidad se ve eclosionada por la emergencia de singularidades que conforman diversidad en la subjetividad. De otra, esa explosión de la otredad, si bien se hace visible, asume destinos mucho menos certeros y con mayores posibilidades de fragmentación social. Somos actualmente más plurales en términos identitarios, pero a la vez nos encontramos muy expuestos a las vicisitudes de un mundo cada vez más relativo y con pocas estabildades.

En este punto, queremos destacar las posibilidades que desde varios estudios se le atribuyen al cuerpo como nodo de resistencia a los modos del poder que actualmente buscan producir a los sujetos. Enfatizaremos en que si bien el cuerpo está permanentemente cercado por fuerzas que buscan

constreñirlo y perfilar su experiencia hacia modos predominantes de la diversidad -la cooptación de lo múltiple-, es precisamente su carácter de último reducto de la vida lo que le da su potencia de resistir, lo que lo hace tan relevante para la resistencia de la subjetivación contemporánea.

De otro lado, registramos una nutrida tendencia de trabajo que podemos denominar una perspectiva histórica del cuerpo. Esta catalogación no responde a que todos sean trabajos de historiadores, sigan explícitamente la intención de historiar el cuerpo o empleen métodos propiamente históricos. Pero si se consideran en grupo, resultan de la mayor utilidad para trazar algunas rutas a partir del siglo XVI y hasta el presente. No encontramos líneas continuas ni igualmente demarcadas: en algunos periodos se aglomera un número mayor de investigaciones que en otros. Y si bien las perspectivas de los diferentes autores son diversas y no han tenido la intención de contrastar aspectos o de sugerir continuidades con trabajos de otros investigadores (tareas todas pendientes para proponer una historia del cuerpo), en los textos revisados pueden encontrarse indicaciones de los autores acerca de un sentido cambiante del cuerpo. Este es un aspecto fundamental, pues una visión histórica sobre el cuerpo es posible bajo la condición de que se entienda que no es natural y universal. Este apartado nos muestra el desarrollo de tres tendencias que se presentan así. una aglutinación en tres conjuntos: la disyunción de la esencia y la apariencia en el barroco-colonial, la ansiedad introducida por el determinismo climático-racial en el cambio del siglo XVIII al XIX y el despliegue de la modernidad corporal republicana considerado en algunas de sus más reconocidas expresiones.

De otra parte, se verificó que en lo atinente a la relación cuerpo-violencia, se ha configurado un nodo muy significativo de producción de conocimiento que se ocupa de pensar las violencias contra las mujeres. Tal vez sea este uno de los apartados en los que el cuerpo ocupa un lugar más estratégico, por cuanto se configura como pregunta pivote a la hora de pensar y replantear diversos asuntos relacionados con el poder. En el contexto colombiano se han generado investigaciones, reflexiones y movilizaciones sociales que ponen de relieve las implicaciones de las violencias contra la mujer que se expresan tanto en el ámbito de lo privado como en lo público. Este nodo de trabajo hace un particular énfasis en las situaciones y vivencias de cuerpo de mujeres víctimas del conflicto armado en el país.

Finalmente, aparece un acervo muy importante de trabajos que dan cuenta de la relación cuerpo-subjetividad en la escuela. En este nodo de trabajo, vemos que un grupo significativo de estudios aluden al campo de la educación física y los espacios relacionados con el movimiento y la expresión, tales como la danza, el teatro, etc. No se encuentran investigaciones que se pregunten por el lugar que ocupa el cuerpo en la clase de matemáticas, biología o español, confirmando la idea de que este solo existe en la escuela cuando se trata de los pocos espacios que se dedican a trabajar sobre el movimiento.

Por otro lado, encontramos el acervo de reflexiones e investigaciones que se ocupan de la dimensión más teórica de la relación cuerpo-escuela, donde se registra una serie de trabajos sobre las nociones de cuerpo que subyacen a la formación de la institución educativa en nuestro contexto, desde diversas aproximaciones de orden teórico en torno al asunto del cuerpo en dicha institución educativa. También se registra una tendencia de investigación y reflexión que se ocupa de los estudios dedicados a revisiones históricas acerca de la formación y construcción del cuerpo en el marco de la escuela como institución disciplinaria.

En relación con las posibilidades de definir o delimitar el concepto mismo de cuerpo, el estado del arte tiende más bien hacia una dispersión enorme de probabilidades, que hacia un concepto unificado de esa compleja entidad que denominamos cuerpo. Aunque se encuentra una cierta coincidencia en la idea de que el cuerpo es a la vez materialidad biológica viviente y construcción cultural e histórica, no es fácil ubicar tendencias claras a la hora de arriesgar un concepto más concreto.

Otro elemento significativo para resaltar, es el hecho de que la mayoría de los estudios se basan en la revisión documental o teórica, con menor desarrollo de trabajos empíricos. Esta característica implica, además, que los estudios realizados y publicados en el país tienden a orientarse con marcos teóricos que responden a realidades de cuerpos situados en contextos europeos que han asumido el proyecto moderno de una manera muy diferente a la que hemos vivido en Colombia. En consecuencia, este estado del arte nos muestra un inicio muy valioso, pero nos convoca a explorar otros marcos teóricos y a profundizar y madurar la pregunta por cuáles son las condiciones del cuerpo contemporáneo en las diversas realidades de nuestro país. Adicionalmente, podemos señalar que la tendencia más generalizada es a pensar el cuerpo desde las representaciones, lo cual supone una visión sobre lo que se muestra o se imagina de este, pero nos mantiene al margen de las experiencias y vivencias de cuerpo en contextos particulares.

[1]JURADO y Otros (2009) La educación básica y media en el Distrito Capital: orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. (Documento sin publicar). Secretaría de Educación. P.24.